UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA
ESCUELA DE POSGRADO
UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA, RELACIONES INDUSTRIALES Y CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

"LA COORDINACIÓN VISOMOTRIZ Y LA ALFABETIZACIÓN DE INICIO DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°40694 CENTRO DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA ISPPA, AREQUIPA 2018"

Tesis presentada por la Bachiller:
JANETH MARLENE MAMANI HUANCACHOQUE, Para optar el Grado Académico de Maestra en Ciencias, con mención en Psicología Clínica - Educativa, Infantil y Adolescencial
Asesor: Mg. Pedro Estanislao Mango Quispe

Arequipa – Perú
2019

DEDICATORIA

Dedico este trabajo especialmente a Dios con mucho cariño y amor, quien es mi luz y guía, porque me enseñó a afrontar los obstáculos de la vida y me da muchas alegrías y satisfacciones.

A mi padre Eustaquio Mamani Mamani por su apoyo incondicional y sus buenos consejos.

A mi madre Juliana Narlosa Huancacoque Oxsa quien me inculco a mejorar como persona y ser perseverante en la vida.

A mis hermanos Nelson y Yissell Mamani Huancacoque por sus enseñanzas y consejos.

A mi esposo Aurelio por su apoyo firme y permanente.

A mis hijos Luana Jeanett y Ronaldo Estiven que son el motivo de lucha constante.

Janeth Marlene

AGRADECIMIENTO

A mi alma mater y docentes quienes me brindaron las herramientas necesarias para ser una buena profesional inculcando el amor a esta admirable vocación.

A todos mis estudiantes, quienes con sus experiencias, enseñanzas, inocencia y amor me motivan a crecer como persona y profesionalmente.

A los catedráticos(as) de la Facultad la Facultad de Psicología, Relaciones Industriales y Ciencias de la Comunicación, de la UNSA, por.

Janeth Marlene

PRESENTACIÓN

Señor Rector de la Universidad Nacional de San Agustín

Señor Decano de la Facultad de Psicología, Relaciones Industriales y Ciencias de La Comunicación.

Señor Director de la Escuela Post Grado de la Escuela de Psicología

Señor Presidente del Jurado Dictaminador

Señores Catedráticos miembros del Jurado Dictaminador

Tengo el honor de dirigirme a ustedes con el propósito de poner a su consideración el presente trabajo de investigación cuyo Título es: "La coordinación visomotriz y la alfabetización de inicio de los estudiantes de primer grado de la institución educativa N° 40694 Centro de Innovación Pedagógica ISPPA, Arequipa 2018", el mismo que tras su revisión y dictamen favorable, me permitirá optar el grado académico de Maestra en Ciencias con mención en Psicología Clínica-Educativa, Infantil y Adolescencial.

Cumpliendo con los requisitos del reglamento vigente, espero que vuestra justa apreciación evalúe el esfuerzo realizado y que la presente investigación sirva de aporte al conocimiento psicológico y sea un incentivo para que se realicen futuras investigaciones.

RESUMEN

El presente estudio: La coordinación visomotriz y la alfabetización de inicio de los estudiantes de primer grado de la Institución Educativa N° 40694 Centro de Innovación Pedagógica ISPPA, Arequipa 2018, se enmarca en la Psicología Clínica-Educativa Infantil. La psicología educativa es una sub disciplina de la psicología que se encarga de estudiar las formas en que se lleva a cabo el aprendizaje humano**.** La psicología educativa tiene por objeto de estudio el aprendizaje de los estudiantes y los distintos aspectos que modulan su desarrollo cognitivo. La investigación ha sido desarrollada con metodología cuantitativa, de nivel aplicada y de tipo correlacional, para demostrar si existe relación entre la coordinación visomotriz y la alfabetización de inicio, utilizando la técnica de la entrevista y observación para el recojo de información aplicando una prueba y un test con validación y confiabilidad sustentado por sus autores. Se concluye, que la coordinación visomotriz influye en la alfabetización de inicio de los estudiantes de primer grado de la Institución Educativa N° 40694 Centro de innovación Pedagógica ISPPA, Arequipa 2018, con una relación fuerte y con un valor de r=0.882.

Palabras clave: coordinación visomotriz, alfabetización de inicio, lectoescritura.

ABSTRAC

The present study: Visomotor coordination and initial literacy of the first-grade students of Educational Institution No. 40694 ISPPA Pedagogical Innovation Center, Arequipa 2018, is part of the Child Clinical-Educational Psychology. Educational psychology is a subdiscipline of psychology that is responsible for studying the ways in which human learning takes place. Educational psychology aims to study the learning of students and the different aspects that modulate their cognitive development. The research has been developed with quantitative methodology, applied level and correlational type, to demonstrate whether there is a relationship between visual-motor coordination and initial literacy, using the interview and observation technique for the collection of information by applying a test and a test with validation and reliability supported by its authors. It is concluded that visual motor coordination influences the initial literacy of the first grade students of the Educational Institution No. 40694 ISPPA Pedagogical Innovation Center, Arequipa 2018, with a strong relationship and with a value of r = 0.882.

Key words: visual-motor coordination, beginning literacy, literacy.

ÍNDICE

DEDICATORIA ii
AGRADECIMIENTOS iii
PRESENTACIÓN iv
RESUMEN v
ABSTRACT vi
ÍNDICE vii
ÍNDICE DE TABLAS x
ÍNDICE DE FIGURAS xi
INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO I

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 5
2. HIPÓTESIS 7
2.1. Hipótesis General 7
3. OBJETIVOS 7
3.1. Objetivo General 7
3.2. Objetivos Específicos 7
4. IMPORTANCIA DEL ESTUDIO 8
5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO 9
6. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS 9
7. VARIABLES E INDICADORES 13
7.1. Variable Y: La coordinación viso-motriz 13
A. Indicadores 13
7.2. Variable Z: Alfabetización de inicio 13
A. Indicadores 13
7.3. Operacionalización de variables general 14

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO 15
1. COORDINACIÓN MOTORA 15
1.1. Aspectos que explican el desarrollo psicomotor 16
1.2. Proceso del desarrollo psicomotor 17

1.3. Evaluación de la coordinación visomotora en el desarrollo psicomotor..... 19
A. El contacto y la manipulación de objetos 20
B. Percepción motriz..... 21
C. Representación 21
D. Figuración gráfica 22
E. Secuencia 22
1.4. Importancia de la coordinación en el desarrollo psicomotor lenguaje..... 23
2. REFERENTES DE LA LECTURA Y ESCRITURA..... 24
2.1. Componentes del lenguaje..... 24
2.2. Cerebro y lenguaje 26
2.3. Apropiación del lenguaje..... 27
A. La teoría de Chomsky..... 28
B. La teoría Conductistas 28
C. La teoría de Piaget..... 28
D. La Teoría de Vygotsky 29
2.4. Adquisición del habla..... 30
2.5. Desarrollo del lenguaje..... 31
2.6. La alfabetización de inicio..... 31
2.7. Conceptualización 32
A. Primer nivel 32
B. Segundo nivel..... 33
C. Tercer nivel 33
2.8. El texto en la alfabetización..... 34
2.9. Enfoque teórico..... 35
2.10. Dimensiones de la alfabetización de inicio 35
A. Conciencia fonológica..... 35
B. Conciencia de lo impreso..... 37
C. Conocimiento del alfabeto 37
D. La lectura 38
E. La escritura..... 39
2.11. Importancia del dibujo en los procesos de lectura y escritura 40

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA 42
1. DISEÑO Y TIPO DE INVESTIGACIÓN 42
1.1. Tipo de investigación 42
1.2. Diseño de la investigación 42
2. PARTICIPANTES 43
2.1 Población 43
2.2 Muestra 43
A. Criterios de inclusión 44
B. Criterios de exclusión 44
3. MATERIAL E INSTRUMENTOS 44
3.1. Escala de Evaluación de Coordinación visomotriz 44
3.2. Escala de Evaluación de Alfabetización de inicio 46
4. PROCEDIMIENTO 47

CAPÍTULO IV

RESULTADOS 48
1. RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS APLICADOS A LA MUESTRA 49
1.1. Variable Y: La coordinación viso-motriz 49
1.2. Variable Z: Alfabetización de inicio 58
2. RELACIÓN DE LAS VARIABLES DE ESTUDIO 79

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN 82
CONCLUSIONES 86
RECOMENDACIONES 87
BIBLIOGRAFÍA 88

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Contacto y manipulación de objetos 49
Tabla 2 Percepción motriz 51
Tabla 3 Representación gráfica 53
Tabla 4 Figuración gráfica 55
Tabla 5 Secuencia 57
Tabla 6 Síntesis de fonemas: Marca objeto nombrado 58
Tabla 7 Rimas sonidos finales: marque el objeto que finaliza de manera diferente a los otros dos 60
Tabla 8 Segmentación de fonemas: Marca una línea por cada sonido 62
Tabla 9 Aislar fonema inicial: Marca palabra que empieza con sonido diferente 64
Tabla 10 Identifica lo escrito 66
Tabla 11 Identifica estructura externa y el punto del texto 68
Tabla 12 Identifica letras del alfabeto 70
Tabla 13 Identifica palabra – imagen (1) 71
Tabla 14 Identifica palabra – imagen (2) 73
Tabla 15 Escritura de palabras, frases y nombre 75
Tabla 16 Resultados finales de coordinación viso-motriz 77
Tabla 17 Resultados finales de alfabetización de inicio 78
Tabla 18 Correlación de Rho de Spearman de coordinación visomotriz 79
Tabla 19 Correlación de Rho de Spearman de Alfabetización de inicio 80
Tabla 20 Comprobación de hipótesis mediante la correlación de Pearson 81

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Contacto y manipulación de objetos 49
Figura 2 Percepción motriz 51
Figura 3 Representación gráfica 53
Figura 4 Figuración gráfica 55
Figura 5 Secuencia 57
Figura 6 Síntesis de fonemas: Marca objeto nombrado 58
Figura 7 Rimas sonidos finales: marque el objeto que finaliza de manera diferente a los otros dos 60
Figura 8 Segmentación de fonemas: Marca una línea por cada sonido 62
Figura 9 Aislar fonema inicial: Marca palabra que empieza con sonido diferente .. 64
Figura 10 Identifica lo escrito 66
Figura 11 Identifica estructura externa y el punto del texto 68
Figura 12 Identifica letras del alfabeto 70
Figura 13 Identifica palabra – imagen (1) 71
Figura 14 Identifica palabra – imagen (2) 73
Figura 15 Escritura de palabras, frases y nombre 75
Figura 16 Resultados finales de coordinación visomotriz 77
Figura 17 Resultados finales de alfabetización de inicio 78

INTRODUCCIÓN

Es importante atender en la familia a los niños y niñas en su desarrollo integral, y corresponde a la institución educativa fortalecer y promover las habilidades y destrezas, por ello es trascendental tener una comprensión clara y precisa de cada aspecto de su aprendizaje, en este caso, la alfabetización y la coordinación visomotriz; aspectos que son de suma importancia en la vida del niño, con la finalidad de atender con pertinencia las necesidades, intereses y características de los niños y niñas como demanda educativa.

En este sentido, se entiende por coordinación visomotriz, al acto motor preciso y económico, que se observa en el contacto y la manipulación de objetos, percepción motriz, representación de la acción, la imitación y figuración grafica (Haeussler & Marchant, 2000).

Así mismo, la alfabetización inicial es el aprendizaje de convenciones y de usos sociales de la lengua escrita para expresar esta habilidad. Bonilla, Botteri, & Vílchez (2013), propone los aspecto fundamentales en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, como la conciencia fonológica, la conciencia de lo impreso, el conocimiento del alfabeto, la lectura y escritura.

El presente estudio, presenta antecedentes investigativos relacionados a la problemática propuesta, los que presentan aportes que han dado luces a la presente investigación.

Alarcón, García & Vásquez (2013), presenta el: *Taller de juegos al aire libre para mejorar la coordinación motora gruesa en niños de tres años de la I.E. "Niño Jesús" de la ciudad de Trujillo del 2012,* tesis para optar el grado de Licenciatura en educación inicial, presentada en la Universidad Nacional de Trujillo; tuvieron como objetivo determinar si el taller juegos al aire libre mejora la coordinación motora gruesa en niños de tres años. La investigación fue cuantitativa de tipo cuasi experimental, para lo cual se reunió una muestra total de 25 participantes de ambos sexos. Los instrumentos de medida utilizadas para este estudio fueron: test de desarrollo psicomotor (TEPSI) y taller de juegos al aire libre. Los resultados del pre-test aplicado al grupo control y experimental, indican que hay un nivel regular de coordinación motora gruesa; en cuanto a los resultados post-test de ambos grupos se hace notorio la diferencia, donde los niños que recibieron el taller de juegos elevaron el nivel de su coordinación motora gruesa. Por lo que se concluye que el taller de juegos al aire libre influyó

de manera significativa en el desarrollo de la coordinación motora gruesa de los niños de tres años.

El estudio de Pérez (2015), sobre: *Los juegos tradicionales infantiles de persecución y su influencia en el desarrollo de la motricidad gruesa de los niños de 4 años de edad de la Unidad Educativa "Hispano América" del Cantón Ambato*, tesis para optar título de Licenciada en Estimulación Temprana, presentado en la Universidad Técnica de Ambato, tuvo como objetivo determinar la influencia de los juegos tradicionales infantiles de persecución en el desarrollo de la motricidad gruesa de los niños de 4 años de edad de la Unidad Educativa "Hispano América" del Cantón Ambato. La metodología del estudio fue mixta, para lo cual se conformó una muestra de 61 participantes entre niños de 4 a 5 años, personal y padres de familia. Los instrumentos utilizados fueron; cuestionarios y test de desarrollo de Nelson Ortiz. En este estudio se concluye que la aplicación de los juegos tradicionales infantiles de persecución mejora el desarrollo de la motricidad gruesa de los niños de 4 años de edad.

Hihuallanca (2014) en su tesis titulada *Eficacia del Programa de Aprendizaje de Lecto-Escritura "Grafito" para las Alumnas del Primer Grado de Educación Primaria de la I.E. N° 41031 "Madre del Divino Amor" Arequipa 2010.* Tesis para optar al título de Magister en Ciencias con Mención en Gestión y Administración Educativa en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú. Cuya tesis está enfocada en el aprendizaje de la lecto-escritura de los niños del nivel primario; en efecto estando ya en la segunda década del siglo XXI; el tema del ¿cómo los niños peruanos aprenden a leer y escribir? Es de relevancia socio pedagógico en el sistema educativo. Por ello esta investigación busca promover desde la experiencia práctica una propuesta que no reemplaza sino complementa a los actuales modelos paradigmáticos de enseñanza de la lecto-escritura del menor.

Las diversas contribuciones a la teoría pedagógica del cómo enseñar la lecto-Escritura se explican a partir de diversos métodos que se han planteado (alfabético, silábico, global, de la palabra generadora, psicogenético etc.) para el mejor desarrollo de la lecto-escritura en los niños. Es de primera importancia enfocar en especial los primeros pasos que el niño pre-escolar y de primeros años del nivel primario van a desarrollar para incentivar su capacidad lógica-conceptual para el aprendizaje; sin embargo, no sólo son importantes los métodos en el aprendizaje de la lecto-escritura es también de superlativa importancia el entorno social del niño en el proceso de aprendizaje significante; de ahí que se demuestra la íntima relación de la lecto-

Escritura y las practicas didácticas en el aula por parte del profesor, el rol del padre de familia y de la comunidad educativa en general.

El proceso lector y su aprehensión en el niño es un proceso dialéctico; debido a la interacción de un conjunto de factores que estimulan o desestimulan el aprendizaje del niño; es importante determinar las diferencias cualitativas en la educación de la lecto-escritura en la etapa pre-escolar y la educación en la etapa primaria. El desarrollo de las capacidades en la actividad gráfica y la lecto-escritura están ligadas al enfoque didáctico del docente, al entorno socio-educativo del niño y a las políticas educativas que desde el Ministerio de Educación se incentiva en la práctica del maestro.

La aplicación del programa "Grafito" como un complemento en el aprendizaje de la lecto-escritura de niños que se hallan en el nivel primario demostró que desde el aula el profesor no puede ser un elemento pasivo de la recepción de teoría practicas didácticas sino, que en base a su propia experiencia concreta, puede promover saberes pedagógicos y didácticas empíricas que sirvan eficazmente en el cumplimiento de los objetivos terminales de la educación de los niños de nivel primario; en especial en el caso de aprendizaje de la lecto-escritura.

Del mismo modo, el punto de vista de los señores docentes confirma la idea de una visión sistémica, holística en relación a la enseñanza de la lecto-escritura descartando una visión unilateral y dogmática sobre tal o cual técnica o método; el profesor es consiente que la lecto-escritura es un proceso complejo y dialéctico donde intervienen diversos factores y que sólo con una visión amplia y colaboración de la comunidad educativa se podrá lograr que el niño no solamente identifica los grafismos, sino construya y entienda los significados en la lecto-escritura.

Gutiérrez (2009) en su tesis titulada *Influencia de la Ludopedagogía en el Aprendizaje de la Lecto-Escritura, por Estimulación Iconográfica, en Niños de 5 Años de la Institución Educativa El Ave María – Cayma, Arequipa. 2008.* Tesis presentada para optar el título de Magister en Educación Superior en la Universidad Católica de Santa María, Perú. La investigación explica que es una inquietud personal y profesional para afrontar el reto que tienen los docentes de Educación Inicial de enseñar a leer y a escribir, a través de ello van a poder desarrollar capacidades visuales, auditivas y representativas, que garantiza el saber comprender e interpretar. Requiere de una preparación eficiente de materiales y tiempo que nos garanticen

una eficaz estimulación a la lectura y escritura; esto lo podemos lograr de una mejor manera a través de la ludo pedagogía. Los niños por su naturaleza eminentemente activa, necesitan el juego para construir su propia subjetividad e identidad. A temprana edad, el juego es particularmente corporal y sensoriomotor lo que permite el despliegue y el dominio de la motricidad, estructuración del espacio, el conocimiento y la comprensión progresiva de la realidad.

Considerando la importancia de conocer la influencia de la ludo pedagogía en el aprendizaje de lecto-escritura por estimulación iconográfica en niños de 5 años de la Institución Educativa El Ave María, ubicada en el distrito de Cayma, de la provincia de Arequipa, en el año 2008. Y así se determinó el problema de la presente investigación.

La Institución Educativa El Ave María, cuenta con 4 docentes y 20 niños de 5 años del Nivel de Educación Inicial, los cuales determinaron nuestra unidad de estudio. A los mismos se aplicó las técnicas de la Observación, la entrevista y la encuesta, con sus respectivos instrumentos. Los resultados son motivadores, en el sentido que la totalidad de las docentes tienen conocimiento de la influencia de la ludopedagogía en el aprendizaje de la lecto-escritura. Lo preocupante es la mayoría de docentes desconocen la ludopedagogía y la iconografía en relación con el aprendizaje de lecto-escritura. Demostrándose que la influencia de la ludopedagogía facilita el aprendizaje de la lecto-escritura por estimulación iconográfica.

Estas variables de estudio, son asumidas en el presente trabajo investigativo, el cual se presenta en los siguientes capítulos:

El Primer Capítulo contiene el marco teórico, presentando los antecedentes y los referentes teóricos de las variables.

El Segundo Capítulo, contiene la metodología de la investigación, presenta la descripción del problema, justificación del estudio, planteamiento del problema, objetivos de investigación, enfoque y tipo de diseño, métodos, técnicas, población de estudio.

El tercer Capítulo, muestra los resultados de la investigación, presentando las tablas y figuras, análisis e interpretación de resultados, la contrastación y validación de la hipótesis. Finalmente, se presenta las conclusiones, bibliografía, sugerencias y anexos correspondientes.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad se vienen observando diversas situaciones problemáticas en los niños de primer grado de educación primaria; los cuales asumen un nuevo contexto educativo donde tienen que aprender a leer y a escribir, lo que favorece no solo el aprendizaje de las demás áreas de estudio sino para el desarrollo de sus habilidades comunicativas.

Se observa que la alfabetización de inicio de los estudiantes de primer grado sección A de la Institución Educativa N° 40694 Centro de Innovación Pedagógica ISPPA, presenta limitaciones. Los niños de este grado tendrían que contar con habilidades pre lectoras, forjados con las vivencias significativas previas, como inicio formal de su lectoescritura; sin embargo, se observa que aún no tienen dominio de una conciencia fonológica, que es la habilidad cognitiva que permite identificar y manipular los segmentos de la palabra hablada; es decir, las sílabas y los fonemas que la constituyen (Pérez & González, 2004), el dominio de la conciencia fonológica se desarrolla desde los 4 años de edad teniendo un rol fundamental como predictor en el aprendizaje de la lecto-escritura.

Así también, pasa con la conciencia de lo impreso, la familiarización con el lenguaje impreso ayuda a los niños a sentirse cómodos con los libros y a entender que lo impreso es útil, esto permite que se aprenda en un proceso de interacción, organización y análisis de los significados del lenguaje, sin embargo es un proceso poco vivenciado; lo mismo sucede con el conocimiento del alfabeto, se aprende muchas veces mecánicamente, descontextualizado del texto lo que limita la condiciones del aprendizaje de la lectura y escritura.

Respecto al conocimiento del alfabeto, también se observa limitaciones, considerando que el conocimiento adecuado respalda el entendimiento en cuanto a la relación entre las letras y sus sonidos, lo cual es clave para la lectura y la escritura; aprender a leer y escribir no requiere solo dominar el vocabulario, la sintaxis o la ortografía, sino también conocer cómo se usa cada género textual; es decir una lectura y escritura contextual.

En la misma situación, se observa limitaciones en la enseñanza de la lecto-escritura, los niños de primer grado deben contar con habilidades de inicio fundamentales que se fortalecen hasta los 7 años; sin embargo, la enseñanza es directa, la preocupación docente, muchas veces solo se basa en el aprendizaje del alfabeto, el cual consideran que debe asumirse escribiendo dictado y leyendo textos con material impreso, creyendo posiblemente que es la forma de aprender.

Además, se observa que el desarrollo de la coordinación viso motora es limitado, no se dan situaciones vivenciales de comprensión del movimiento coordinado y cómo este beneficia a la lecto-escritura; sin embargo, para la coordinación visomotriz, aún se percibe situaciones de enseñanza mediante planas, dictado, transcripciones poco sistemáticas, entre otras, que acontece en la alfabetización de inicio de la lecto-escritura.

En tan sentido, se sintetiza que existe una problemática de limitaciones en alfabetización de inicio o habilidades pre lectoras, la cual debe fortalecerse con la coordinación visomotora, la cual presenta una gama de oportunidades que desarrollan la conciencia fonológica, la conciencia de lo impreso, conocimiento del alfabeto la lectura y la escritura.

Por lo expuesto anteriormente, en la presente investigación se dará respuesta a la siguiente interrogante:

¿Cuál es la relación de la coordinación visomotriz y la alfabetización de inicio de los estudiantes de primer grado de la Institución Educativa N° 40694 Centro de innovación Pedagógica ISPPA, Arequipa 2018?

2. HIPÓTESIS

2.1. Hipótesis General

H_1: Existe relación significativa entre la coordinación visomotriz y la alfabetización de inicio de los estudiantes de primer grado de la Institución Educativa N° 40694 Centro de innovación Pedagógica ISPPA, Arequipa 2018.

H_0: No existe relación significativa entre la coordinación visomotriz y la alfabetización de inicio de los estudiantes de primer grado de la Institución Educativa N° 40694 Centro de innovación Pedagógica ISPPA, Arequipa 2018.

3. OBJETIVOS

Los objetivos que orientaron la investigación son:

3.1. Objetivo general

Determinar la relación de la coordinación visomotriz y la alfabetización de inicio de los estudiantes de primer grado de la Institución Educativa N° 40694 Centro de innovación Pedagógica ISPPA, Arequipa 2018.

3.2. Objetivos específicos

a. Medir la coordinación visomotriz de los estudiantes de primer grado de la Institución Educativa N° 40694 Centro de innovación Pedagógica ISPPA, Arequipa 2018.

b. Medir la alfabetización de inicio de los estudiantes de primer grado de la Institución Educativa N° 40694 Centro de innovación Pedagógica ISPPA, Arequipa 2018.

c. Relacionar la coordinación visomotriz y la alfabetización de inicio de los estudiantes de primer grado de la Institución Educativa N° 40694 Centro de innovación Pedagógica ISPPA, Arequipa 2018.

4. IMPORTANCIA DEL ESTUDIO

La presente investigación "La coordinación viso-motriz y la alfabetización de inicio de los estudiantes de primer grado de la Institución Educativa N° 40694 Centro de innovación Pedagógica ISPPA, Arequipa 2018", se justifica porque atiende a una realidad problemática actual y suscitada en la institución educativa.

Presenta importancia teórica, porque la coordinación visomotora es la capacidad que permite ajustar con precisión el movimiento corporal como respuesta a estímulos visuales, favorece por su influencia al desarrollo y dominio del cuerpo desde los más generales hasta aquellos movimientos de carácter fino como es la escritura, (Revilla, Gómez, Donico, 2014). A su vez, la función visomotora, comprende la percepción visual de las formas, sus relaciones en el espacio, su orientación y la expresión motora de lo percibido, la capacidad de observación y atención son fundamentales en el desarrollo de esta función, (Fernández, 1998). La coordinación visomotora implica el ejercicio de movimientos controlados y deliberados que exigen de mucha precisión, son requeridos especialmente en tareas donde se utilizan de manera simultánea el ojo, mano y dedos. Además, de desarrollar una serie de habilidades de alfabetización o habilidades pre lectoras y actitudes de valoración de la observación y la experimentación en el funcionamiento del lenguaje.

Así también, tiene importancia teórica, porque la alfabetización inicial, es fundamental para la lectoescritura, que se adquiere y desarrolla socialmente; al respecto Morrow (2009), plantean que la alfabetización no se restringe a las habilidades de lectura y escritura, sino que involucra también todas las habilidades de comunicación oral. El desarrollo de habilidades lingüísticas orales enriquece y fortalece a las habilidades relacionadas con el lenguaje escrito y viceversa. Las relaciones de mutua influencia entre ambas modalidades lingüísticas son demostradas por diversos planteamientos teóricos e investigaciones que a continuación se exponen brevemente. Así, la alfabetización inicial, en sus aspectos de conciencia fonológica, conciencia de lo impreso, conocimiento del alfabeto, la lectura, la escritura; son sustento para un buena comunicación.

Tiene relevancia social, porque el lenguaje es el mecanismo por el que las personas se comunican y transmiten conocimiento, ideas, opiniones, es uno de los instrumentos más importantes en el proceso de conocer el mundo que le rodea y establece relaciones de afecto.

La alfabetización inicial permite reconocer y manipular los sonidos de su lengua, reconocer letras sus nombres y sonidos, unir las letras para leer y escribir palabras, usar su conocimiento del significado de las palabras para entender el mensaje; amplía la conciencia del conocimiento psicolingüístico mediante el análisis fonológico, léxico, sintáctico y semántico; le permite al sujeto operar de manera intencional y reflexionar sobre los principios del lenguaje escrito. En este contexto, leer y escribir, como herramienta del lenguaje, se convierte en la fórmula perfecta para incrementar el aprendizaje y el desarrollo en general y constituye las bases conceptuales determinantes para el desarrollo cultural del individuo, (Montealegre & Forero, 2006).

5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

A nivel metodológico, se encuentra un limitado conocimiento en el manejo del programa SPSS para la comprobación de la hipótesis.

6. DEFINICIONES DE TÉRMINOS

a. **Actividad:** es la vinculación del sujeto con el mundo real. La actividad es generadora del reflejo psíquico el cual a su vez, mediatiza a la propia actividad.

b. **Adaptación:** estado en el que el sujeto establece una relación de equilibrio y carente de conflictos con su ambiente social.

c. **Agilidad:** conjunto de factores físicos constitucionales del estudiante que le permiten tener mayor o menor capacidad natural para realizar ciertas actividades físicas. Capacidad de reaccionar rápida y eficazmente a una orden inesperada.

d. **Alfabetización:** según la UNESCO (1958), citado en González, (2006), es la capacidad de una persona para leer y escribir, comprendiéndolo, un enunciado sencillo y conciso sobre hechos relacionados con su vida cotidiana. Desde entonces, la noción de alfabetización ha evolucionado y hoy en día abarca distintos ámbitos de competencias. Cada uno de estos ámbitos se concibe en función de una escala que define distintos grados de dominio y responde a distintas finalidades. Muchos consideran hoy que la alfabetización es la aptitud para identificar, interpretar, crear, comunicar y calcular, utilizando material impreso y escrito en diferentes contextos. La alfabetización es un

proceso de aprendizaje que permite a las personas alcanzar objetivos personales, desarrollar sus conocimientos, potencializarlos, de tal manera que puede participar plenamente en la vida de la comunidad y la sociedad en su conjunto.

e. **Estudiante/alumno:** niño matriculado en la enseñanza preescolar o primaria. A los jóvenes y adultos matriculados en niveles de enseñanza superiores se les designa a menudo con el término estudiantes.

f. **Capacitador de alfabetización:** un especialista en lectura que capacita y proporciona ayuda y orientación a los maestros para que se familiaricen y practiquen diferentes programas de enseñanza.

g. **Cognitiva:** proceso exclusivamente intelectual que precede al aprendizaje, las capacidades cognitivas solo se aprecian en la acción, es decir primero se procesa información y después se analiza, se argumenta, se comprende y se produce nuevos enfoques.

h. **Comprensión auditiva:** es entender el lenguaje hablado. Un bajo nivel de comprensión auditiva podría evidenciarse cuando se entiende solamente los hechos en un pasaje hablado básico. Con niveles avanzados de comprensión auditiva se tiene la habilidad de entender el significado detrás de lo que se dice o hacer inferencias de pasajes hablados complejos.

i. **Comprensión de la lectura:** qué tan bien los niños entienden lo que leen. Está relacionado a la comprensión auditiva. Sin embargo, algunos niños que les cuesta seguir una historia que es leída en voz alta entienden más cuando la leen en silencio.

j. **Comprensión verbal:** qué tan bien los niños entienden lo que escuchan o leen. Esto puede ser medido en una variedad de maneras, incluyendo la habilidad que tienen los niños de seguir indicaciones y distinguir entre la información esencial y no esencial.

k. **Coordinación motora fina:** dominio que el niño debe llegar a adquirir de sus manos y dedos, habilidad para coordinar músculos finos tales como los requeridos en tareas donde se utilicen combinadamente el ojo y la mano.

l. **Coordinación motora global:** capacidad que un ser humano tiene de mover el cuerpo conscientemente, ese movimiento está ligado a la percepción. Los problemas motores ocasionan una mal caligrafía, limitada habilidad en la práctica del deporte debido a una percepción defectuosa.

m. **Coordinación motora gruesa:** desarrollo de los músculos grandes y permite movimientos como rodar sobre sí mismo, agarrar una pelota, abrazar, correr, etc.

n. **Coordinación motriz:** trabajo conjunto de varios músculos para llevar a cabo un movimiento complejo y voluntario por parte del sujeto.

o. **Disgrafía:** una discapacidad específica del aprendizaje en escritura. Niños con disgrafía pueden tener dificultad para escribir de forma legible a una rapidez acorde con su edad. Muchos niños con disgrafía también tienen dificultad para escribir lo que piensan. A esto a veces se le llama un trastorno de la expresión escrita.

p. **Enseñanza primaria:** programas concebidos normalmente sobre la base de una unidad o un proyecto que tiene por objeto proporcionar a los alumnos una sólida educación básica en lectura, escritura y matemáticas, así como conocimientos elementales en materias como historia, geografía, ciencias naturales, ciencias sociales, artes plásticas y música. En algunos casos, estos programas también dan cabida a la educación religiosa. Estas materias sirven para desarrollar en los alumnos la capacidad de obtener y utilizar la información que necesitan acerca de su comunidad, su país, etc. A veces, se llama también enseñanza elemental.

q. **Enseñanza secundaria:** los programas del primer ciclo de la enseñanza secundaria están destinados por regla general a continuar los programas básicos de primaria, pero este nivel de enseñanza suele centrarse más en las disciplinas enseñadas y exige a menudo docentes más especializados en cada materia. El final de este ciclo suele coincidir con la terminación de la enseñanza obligatoria. Los programas del segundo ciclo de secundaria constituyen la fase final de este tipo de enseñanza en la mayoría de los países. En este ciclo, los programas se suelen estructurar aún más por disciplinas que en el nivel 2 y los docentes deben poseer en general un título más calificado o especializado que en ese nivel.

r. **Escuchar:** es la capacidad de poder percibir y entender el lenguaje oral.

s. **Estímulo:** es todo aquello que influya de tal manera en los aparatos sensitivos de un organismo vivo, que sea capaz de provocar una respuesta. Se trata de algo externo que influye en la respuesta del organismo tanto física como psicológicamente.

t. **Habla:** producción de sonidos vocales definidos que forman palabras con el fin de expresar pensamientos e ideas.

u. **Lenguaje expresivo:** el aspecto del lenguaje hablado que incluye hablar y el aspecto del lenguaje escrito que incluye redactar y escribir. Niños con dificultades del lenguaje expresivo pueden tener problemas para encontrar la palabra adecuada o mezclan el tiempo presente con el pasado. El término trastorno del lenguaje también incluye esos síntomas.

v. **Lenguaje receptivo:** el aspecto del lenguaje que incluye entender el significado de lo hablado. Niños con dificultades del lenguaje receptivo pueden tener problemas para seguir instrucciones habladas, especialmente las que incluyen varios pasos o palabras que no les son familiares. El término trastorno del lenguaje también incluye estos síntomas.

w. **Motricidad fina:** alude a los movimientos delicados que el niño puede hacer con sus manos: presión, sostén, estrategia de recortado, etc.

x. **Motricidad gruesa:** alude, por otra parte, a los movimientos que el niño puede realizar con sus miembros superiores o inferiores: camina, salta, corre, agita los brazos, etc.

y. **Motricidad:** conjunto de funciones nerviosas y musculares que permiten la movilidad y coordinación de los miembros, el movimiento y la locomoción.

z. **Palabras familiares a simple vista:** palabra que el niño reconoce y lee sin tener que pronunciarla fonéticamente.

aa. **Reconocimiento de letras:** es la habilidad de pronunciar una letra al mostrarla o encontrar una letra en un grupo de letras.

bb. Recurso didáctico: genéricamente se puede definir como cualquier medio o ayuda que facilite los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto, el acceso a la información, la adquisición de habilidades, destrezas, y estrategias, y la formación de actitudes y valores.

cc. Técnica: modalidad de recurso didáctico de carácter metodológico, que, próximo a la actividad, ordena la actuación de enseñanza y aprendizaje.

dd. Visomotora: involucra funciones visuales y motoras. También conocida como "visual motriz". Los niños necesitan combinar movimiento con información visual para hacer cosas como atrapar una pelota, cortar con tijeras o armar un rompecabezas. Estas habilidades también son conocidas como coordinación "ojo-mano".

7. VARIABLES E INDICADORES

7.1. Variable Y: la coordinación visomotriz

A. Indicadores

a. El contacto y la manipulación de objetos
b. Percepción motriz
c. Representación gráfica
d. Figuración gráfica
e. Secuencia

7.2. **Variable Z: alfabetización inicial**:

A. Indicadores

a. Conciencia fonológica
b. Conciencia de lo impreso
c. Conocimiento del alfabeto
d. Lectura
e. Escritura

7.3. Operacionalización de variables generales

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores	Tipo de variables
Coordinación visomotriz	La coordinación visomotriz, comprende la percepción visual de las formas, sus relaciones en el espacio, su orientación y la expresión motora de lo percibido; implica el ejercicio de movimientos controlados y deliberados que exigen de mucha precisión, (Bender (1960), citado en Echarri, (2015),	La coordinación visomotriz es el acto motor preciso y económico, que se observa en el contacto y la manipulación de objetos, percepción motriz, representación de la acción, la imitación y figuración gráfica (Haeussler & Marchant, 2000).	El contacto y la manipulación de objetos	Ordinal
			Percepción motriz	
			Representación gráfica	
			Figuración gráfica	
			Secuencia	
Alfabetización de inicio	La alfabetización de inicio, es el aprendizaje de convenciones y de usos sociales de la lengua escrita para expresar esta habilidad Bonilla, Botteri, & Vílchez (2013). La alfabetización requiere un compromiso autónomo con lo escrito; reconoce un rol activo de cada persona que genera, recibe y asigna interpretaciones a los mensajes, según Harris y Hodges, (1995) citado en Carrasco, Macías, & López (2017).	Para evaluar la alfabetización de inicio, como componentes fundamentales en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, son la conciencia fonológica, la conciencia de lo impreso, el conocimiento del alfabeto, la lectura y escritura.	Conciencia fonológica	Ordinal
			Conciencia de lo impreso	
			Conocimiento del alfabeto	
			Lectura	
			Escritura	

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

1. COORDINACIÓN VISOMOTORA

El desarrollo psicomotor comprende la madurez psicológica y muscular que tiene una persona, en este caso un niño. Los aspectos psicológicos y musculares son las variables que constituyen la conducta o la actitud. Al contrario del intelectual que está dado por la maduración de la memoria, el razonamiento y el proceso global del pensamiento, (Ruiz, 1994).

El mismo autor expresa que el desarrollo psicomotor, es diferente en cada niño; sin embargo, es claro que él se presenta en el mismo orden en cada niño. Es así, por ejemplo, que el desarrollo avanza de la cabeza a los pies, por ello vemos que el desarrollo funcional de la cabeza y las manos es primero que el desarrollo de las piernas y los pies. Los factores hereditarios, ambientales y físicos también influyen en el proceso de crecimiento psicomotor.

1.1. Aspectos que explican el desarrollo psicomotor

Los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil tienen un carácter integral y dinámico que tiene como base la interacción de factores internos (biológicos, psicológicos) y externos (sociales y culturales). Sólo por razones de orden analítico o metodológico pueden distinguirse aspectos o campos del desarrollo, pues en la realidad éstos se influyen mutuamente.

El desarrollo psicomotor se divide en motricidad gruesa, que hace referencia a la coordinación de grandes grupos musculares implicados en actividades como el equilibrio, la locomoción y el control postural; la psicomotricidad fina, que se refiere a la acción de grupos musculares más pequeños especialmente relacionados con las manos, dedos, pies, gestos (Pérez, 2015).

La coordinación motriz gruesa, es la capacidad de contraer grupos musculares diferentes de forma independiente, o sea, llevar a cabo movimientos que incluyen a varios segmentos corporales. Para que sea eficaz la coordinación psicomotriz se requiere de una buena integración del esquema corporal, así como de un conocimiento y control del cuerpo lo más desarrollado posible, y al uso adecuado del tono muscular. Esta coordinación dinámica exige la capacidad de sincronizar los movimientos de diferentes partes del cuerpo, (Alarcón, García & Vásquez, 2013).

En los factores del desarrollo psicomotriz se encuentra dos componentes: componente físico-madurativo marcado por un calendario biológico y el componente cognitivo-relacional susceptible de estimulación y aprendizaje.

Según Pérez, (2015), la evolución de las capacidades psicomotrices van a depender del desarrollo del tono-muscular que es la tensión a la que se somete el músculo y puede ir desde una contracción fuerte (hipertonía); el control postural es el que permite que el cuerpo adopte una postura determinada en cualquier movimiento a realizar, el equilibrio es la capacidad de conservar una posición de equilibrio-estático o equilibrio-dinámico.

El desarrollo psicomotor comprende los siguientes componentes: componente de acción como por ejemplo la estabilización, locomoción y manipulación y el componente de

base es la progresión de los movimientos primitivos (tono equilibrio) hasta los más elaborados (lateralidad, estructuración espacio tiempo y el esquema corporal).

Berruazo, (1995), citado por Pérez (2015),

> La psicomotricidad es el medio de expresión, comunicación y relación del ser humano con los demás, la psicomotricidad desempeña un papel importante en el desarrollo armónico de la personalidad, puesto que el niño no solo desarrolla sus habilidades motoras; sino que le permite integrar las interacciones a nivel de pensamiento, emociones y su socialización. En los primeros años, la psicomotricidad juega un papel muy importante porque influye valiosamente en el desarrollo intelectual afectivo y social del niño favoreciendo la relación en su entorno y tomando en cuenta las diferencias individuales necesidades e intereses de los niños (p. 78).

Otro aspecto importante a precisar, es la importancia del desarrollo perceptivo-motor, del cual depende el desarrollo del movimiento, por lo se inicia con el proceso perceptivo-motor el cual puede describirse como el proceso para alcanzar la coordinación de la actividad motora (de movimiento) a través de la organización de los estímulos sensoriales.

Los sentidos son, en primera instancia, el vehículo a través del cual el ser humano recibe los estímulos provenientes tanto de su interior, como del exterior. Posteriormente, cuando un conjunto de sensaciones han sido procesadas por la mente, se transforman en una percepción. De tal forma, que todo movimiento voluntario, es resultante de la información percibida a través de los distintos estímulos sensoriales, (Ochoa & Orellana, 2012).

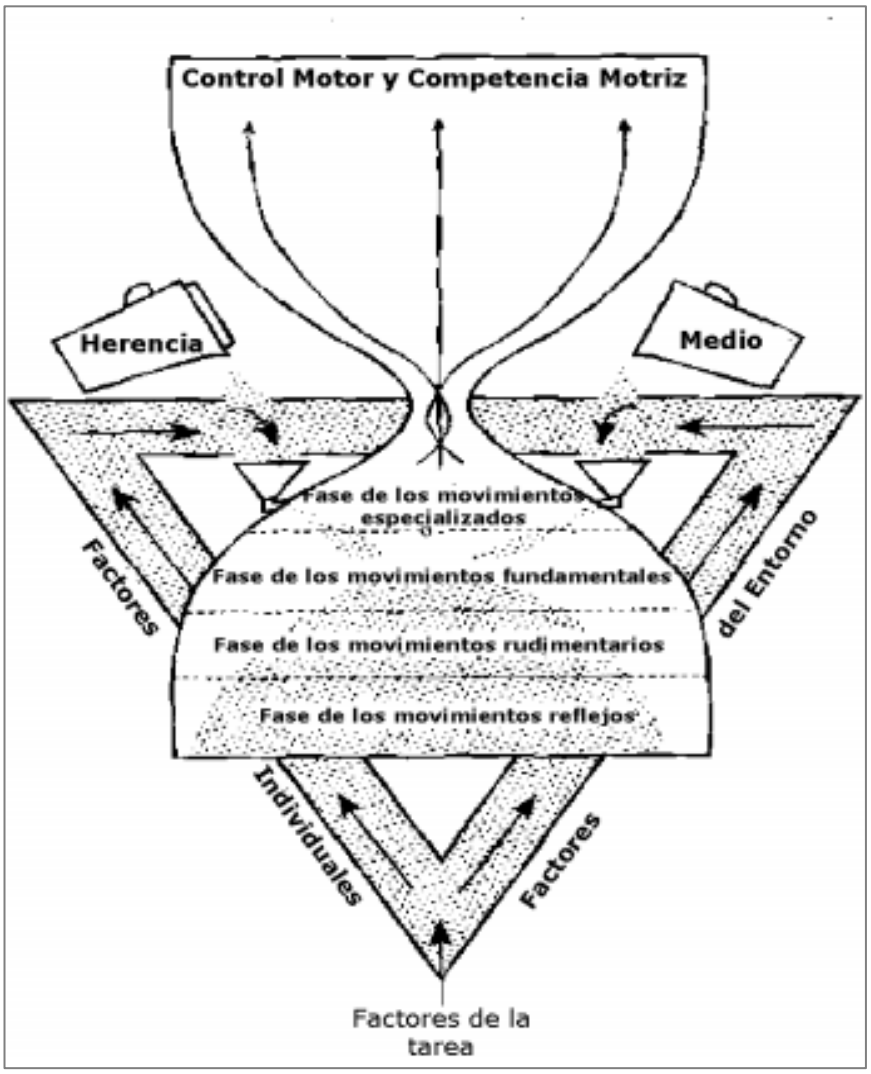
Las capacidades coordinativas que se desarrollan a lo largo del proceso perceptivo-motor, representan los puntos de partida para el aprendizaje de movimientos más elaborados que serán posibles a través de la afinación de la coordinación, la cual se observa en una ejecución cada vez más eficaz del movimiento.

1.2. Proceso del desarrollo psicomotor

Gallahue, (1995), propone un modelo de gran utilidad descriptiva, la adquisición de la competencia motriz y del control motor es un largo proceso que comienza con la temprana motricidad refleja del recién nacido y continúa a lo largo del ciclo vital. Este proceso como se puede apreciar está influido por el individuo, la tarea y el entorno.

Figura 1

Modelo de Desarrollo Motor



Fuente: Gallahue, (1995, p. 257).

En él, el eje central lo constituyen las fases del desarrollo motor, en función del patrón de movimiento que los niños consiguen desarrollar. En la base se encuentran los movimientos reflejos (desde antes del nacimiento hasta el primer año de edad) que junto a los movimientos rudimentarios (del nacimiento a los dos años) constituyen un importante pilar sobre el que se desarrollarán los movimientos fundamentales (a partir del segundo al séptimo año de vida). Estas habilidades motrices fundamentales o básicas constituyen un requisito imprescindible en la realización de tareas motrices complejas,; por tanto, se erigen en el punto central del desarrollo motor en la edad evolutiva.

El desarrollo de estas habilidades es un complejo proceso que supone varios estadios (inicial, elemental y maduro) en el que interviene la maduración y la experiencia. Para alcanzar el estadio maduro es necesario crear oportunidades de práctica, con un diseño lógico y sistemático, que permitan alcanzar estas habilidades.

1.3 Evaluación de la coordinación visomotora en el desarrollo psicomotor

Teniendo en cuenta los aportes de Haeussler & Marchant, (1985) (TEPSI), quienes propone que el desarrollo psicomotor está compuesto por en tres áreas básicas, como son la motricidad, coordinación y lenguaje, permitiendo detectar en forma gruesa riesgos o retrasos en este desarrollo. Para este estudio se ha considerado el desarrollo psicomotor de coordinación.

Maganto & Cruz, (2008) expresan que la coordinación es el factor primario de la localización espacial y de las respuestas direccionales precisas. Las percepciones de los sentidos juegan un papel importante en el desarrollo, las percepciones de todos nuestros sentidos son la base de la coordinación. La coordinación está formada por la capacidad del equilibrio, ritmo, capacidad de orientación espacio-temporal, capacidad de reacción motora, capacidad de diferenciación kinestésica, capacidad de adaptación y transformación, y capacidad de combinación de acoplamiento de los movimientos.

Existe una capacidad temprana de formar esquemas mentales, producto de la experiencia con el medio, de esa manera se forma patrones a la coordinación y de regulación propioceptiva-vestibular. Los movimientos dependen de los estímulos que provienen de los centros vestibulares centrales. A medida que el individuo se va desarrollando aparecen movimientos más precisos y más localizados. La coordinación más precisa se establece a los seis años, es razonable encontrar en ese periodo algunos movimientos agregados, que son aislados y llamados sincinesias. El movimiento sincinésico, en edad avanzada implica una alteración en el desarrollo psicomotor, debe ser combatida a través de la ejercitación psicomotriz, (Pérez, 2015).

Berruezo, (2002), define la coordinación motriz como la posibilidad que se tiene de ejecutar acciones que implican una gama diversa de movimientos en los que intervienen la actividad de determinados segmentos, órganos o grupos musculares y la inhibición de otras

partes del cuerpo. Como resultado de esta acción organizada se obtiene gestos, acciones precisas y ajustadas a los objetivos prácticos que se proponen. La coordinación posibilita la independencia e interdependencia de los movimientos segmentarios en la ejecución de una acción previamente representada.

La coordinación motriz es entendida como: "la capacidad de ordenar y organizar las acciones motrices orientadas hacia un objetivo determinado con precisión, eficacia, economía y armonía, lo que requiere la actividad del sistema nervioso que integra todos los factores motores, sensitivos y sensoriales necesarios para la realización adecuada de movimientos", (Muñoz, 2009, p. 87).

Castañer & Camerino, (1991), citado en Amasifuen, (2014), un movimiento es coordinado cuando se ajusta a los criterios de precisión, eficacia, economía y armonía.

Haeussler & Marchant, (1985), proponen los siguientes indicadores para realizar el tamizaje de la coordinación en el desarrollo psicomotor. Es la madurez de aspectos psíquicos y motrices del ser humano teniendo en cuenta aspectos biológicos y ambientales evidenciando coordinación de todo el cuerpo, con capacidad de ordenar y organizar acciones motrices orientadas por la visión que ha fijado su objetivo, (Haeussler & Marchant, 2009).

La coordinación permite observarse cuando el niño aprende a coger y manipular objetos para dibujar, construir torres con cubos, enhebrar, reconocer y copiar figuras geométricas, trasladar un vaso con agua, abotonar, desabotonar, ordenar tamaños. Acciones que se puede organizar de la siguiente manera:

A. El contacto y la manipulación de objetos

El contacto y la manipulación de objetos son importante para el conocimiento del mundo. La utilización adecuada de los innumerables materiales que se emplean fomenta aprendizajes significativos. Aprender a través de los sentidos tiene una influencia muy importante en su crecimiento a nivel físico, cognitivo y social. Se asimila el conocimiento a través de los sentidos (tacto, vista, oído, gusto y el olfato), siendo el sentido del tacto el más utilizado y relevante en esta etapa. El niño aprende mientras manipula, manipular es igual que pensar, impulsemos el aprendizaje sensorial en pos de enriquecer la educación infantil, (Haeussler & Marchant, 2009).

La evaluación para este caso y trata de:

- Traslada agua de un vaso a otro sin derramar.
- Construye un puente con tres cubos con modelo presente.
- Construye una torre de ocho o más cubos.

B. Percepción motriz

La Percepción motriz, presenta factores: percepción del propio cuerpo; percepción espacial como la situación, la dirección o la orientación; percepción temporal como la duración o el ritmo; conocimiento del entorno físico, y desenvolvimiento en el medio social. El cuerpo solicitado por los factores perceptivo motores es el cuerpo consciente, vinculado a la motricidad voluntaria, a la representación mental. Un cuerpo comprometido en pensar, en decidir, en actuar. Un cuerpo que es el de un ser global ávido de conocer.

La percepción es un proceso cognitivo muy valorado desde siempre en la institución escolar, ya que uno de los aspectos fundamentales de la percepción es la significación. La percepción implica interpretar la información y construir objetos dotados de significación. Se trata de retomar los propios conocimientos, operar sobre ellos construyendo nuevos aprendizajes y saber expresarlos, (Haeussler & Marchant, 2009).

La evaluación para este caso, trata de:

- Desabotona.
- Abotona.
- Enhebra una aguja.
- Desata cordones.

C. Representación

La función representativa tiene un carácter eminentemente informativo y es la manera más aséptica de transmitir un mensaje, el medio más usual para manifestarse y expresar significados sin ningún tono implícito en la comunicación. La finalidad de este tipo de enunciados es la trasmisión de un contenido, (Haeussler & Marchant, 2009).

La evaluación para este caso, trata de:

- Copia una línea recta.
- Copia un círculo.
- Copia una cruz.
- Copia un triángulo.
- Copia un cuadrado.

D. Figuración gráfica

El dibujo constituye la piedra angular del mundo creativo infantil. Niños y niñas comienzan a expresarse plásticamente muy pronto, hacia el año y medio aproximadamente, en que se inician en la etapa del garabateo y continuarán con esta labor creativa hasta la denominada etapa del realismo visual, en la que el dibujo y la expresión plástica se convierten en aprendizajes culturales.

Los niños entre 4 y 7 años de edad, como resultado de la evolución de un conjunto definido de líneas hacia una configuración representativa definida, pertenecen a esta etapa de dibujos pre esquemáticos, Generalmente el primer símbolo logrado es un hombre. Así también el dibujo de la figura humana es aprendido y dibujan cada vez más partes que conscientemente son asumidas, (Haeussler & Marchant, 2009). La evaluación para este caso, trata de:

- Dibuja 9 o más partes de una figura humana.
- Dibuja 6 o más partes de una figura humana.
- Dibuja 3 o más partes de una figura humana.

E. Secuencia

Se trata de organizar los elementos, de ordenar por tamaños, lo que permite aprender la secuencia, orientación y dirección, útiles para mejorar el control, (Haeussler & Marchant, 2009). La evaluación para este caso, trata de:

- Ordena por tamaño.

Situaciones de coordinación visomotora, consiste en el desarrollo de facultades psíquicas y motrices para integrarse al medio ambiente con todas las variantes. Esta integración empieza a los 18 meses cuando el cuerpo empieza a construir el entorno de una manera más consiente para relacionarlo con todo lo demás, coordinando todo su cuerpo de una de las maneras que se muevan a un punto en la que la visión ha fijado su objetivo.

Además, tiene relación directa con el uso de la de la mano como segmento específico, que realiza ciertas tareas gracias a la entrega de estímulos captados por la visión convertida a datos procesados y organizados a nivel cerebral. La coordinación manual conducirá al niño al dominio de la mano. Los elementos más afectados, que intervienen directamente son: la mano, la muñeca, el antebrazo, y el brazo antes de exigir al niño una agilidad y ductilidad de la muñeca y la mano en un espacio reducido como una hoja de papel, será necesario que pueda trabajar y dominar este gesto más ampliamente en el suelo, pizarra y con elementos de poca precisión como la puntura de dedos.

1.4. Importancia de la coordinación en el desarrollo psicomotor lenguaje

La psicomotricidad cumple un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad de los niños. Empezando de esta concepción se desarrollan varias formas de intervención psicomotriz que encuentran su aplicación, en cualquier edad, en los ámbitos preventivo, educativo, reeducativo y terapéutico. Así mismo, la psicomotricidad es un enfoque de la intervención estimuladora siendo su objetivo el desarrollo de las posibilidades y habilidades y destrezas motrices, expresivas y creativas a partir del cuerpo, teniendo su atención y su interés en el movimiento y el acto, incluyendo todo lo que se deriva de ello disfunciones, patologías, estimulación, aprendizaje, (Pérez, 2009).

Sin la práctica adecuada, las habilidades fundamentales permanecerán en estadios elementales, y no alcanzarán los niveles de madurez convenientes, pudiendo ser expresión de posibles problemas evolutivos de coordinación, (Gallahue, 1982).

La coordinación va a influir de forma decisiva sobre la velocidad y la calidad de los procesos de aprendizajes de destrezas y técnicas específicas, que más tarde harán su aparición en el mundo escolar.

Es por ello que la coordinación es una cualidad neuromuscular íntimamente ligada con el aprendizaje y que está determinada, sobre todo, por factores genéticos, (Amasifuen & Utia, 2014).

La psicomotricidad ocupa un lugar importante en los niños, ya que está totalmente demostrado que sobre todo en los primeros años hay una gran interdependencia en el desarrollo motor, afectivo e intelectual. Cabe destacar que el concepto de psicomotricidad está todavía en evolución, en cambio y estudio constante.

El desarrollo del niño merece una especial atención, sobre todo si tiene en cuenta que lo que primero desarrolla son las habilidades motrices gruesas para luego desarrollar la coordinación motora fina.

La estimulación de la coordinación visomotora es de gran importancia por su influencia para el desarrollo y dominio del cuerpo desde los más generales hasta aquellos movimientos de carácter fino como ser la escritura. Asimismo en la psicomotricidad esta manifestación hace referencia a la facilitación de ciertos patrones de conducta que serán de gran valor para el actuar diario, mediante la relación de la vista y el movimiento corporal en actuación simultánea.

2. REFERENTES DE LA LECTURA Y ESCRITURA

Aprender a leer y a escribir es algo muy complejo, ya que en este proceso se hacen evidentes diversas capacidades lingüísticas y humanas, siendo ésta una habilidad aprendida. Aspectos que se relaciona con los componentes del lenguaje que se van aprendiendo en un proceso de socialización.

2.1. Componentes del lenguaje

Acosta & Moreno, (1999), citado en Quintana, (2003, p 105), describe los componentes del lenguaje en fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático, los niveles pragmático y fonológico son los primeros en emerger y continúan desarrollándose durante cierto tiempo, mientras que los niveles semántico y morfosintáctico evolucionan más allá de la etapa de educación infantil, así tenemos:

- La morfosintaxis, se ocupa tanto de la descripción de la estructura interna de las palabras como de las reglas de combinación de los sintagmas en oraciones.

- La semántica, se centra en el estudio del significado de las palabras y de las combinaciones de las palabras.

- La pragmática, estudia el funcionamiento del lenguaje en contextos sociales, situacionales y comunicativos, es decir, analiza las reglas que explican o regulan el uso intencional del lenguaje.

El desarrollo del componente pragmático, implica atender a la diversidad de formas verbales y no verbales que utilizan los pequeños para expresar lo que ellos quieren en los intercambios, así como a las normas socioculturales que regulan esas formas. En este sentido, el desarrollo de esta dimensión del lenguaje es un buen indicador del desarrollo intelectual, lingüístico e interpersonal de los pequeños, ya que a medida que éstos adquieren y mejoran su capacidad para usar el lenguaje y hacer cambios, aumenta su complejidad (Johnston & Johnston, 1996, citado en Quintana, 2003, p. 107).

En el lenguaje infantil, el estudio de la pragmática se centra al menos, en dos aspectos: las habilidades comunicativas: funciones comunicativas, son el conjunto de estrategias, verbales y no verbales, mediante las cuales los pequeños llevan a cabo determinados objetivos comunicativos concretos. Y la conversación: destrezas conversacionales, compromiso conversacional, fluidez del discurso y adecuación referencial (deixis); se inicia durante el segundo año de vida y se va desarrollando y consolidando en años posteriores considerando la cantidad, cualidad, relación y modalidad; el contexto espacial, temporal o personal, son aspectos tanto de tipo lingüístico como cognitivos y sociales, que se incluyen también dentro del componente pragmático.

La fonología se interesa por el estudio de la organización de los sonidos en un sistema valiéndose de sus caracteres articulatorios y de la distribución o suma de los contextos en que pueden aparecer, mientras que la fonética trata las características de los sistemas articulatorios y auditivos del ser humano.

2.2. Cerebro y lenguaje

El lenguaje está representado en múltiples áreas del cerebro, es una función cerebral superior, depende del trabajo integrado de todo un grupo de zonas corticales y subcorticales.

El cerebro está dividido en dos hemisferios y este a su vez en cuatro lóbulos duplicados; además, aparece el sistema límbico que está dividido en izquierdo y derecho y cumple funciones diferentes de acuerdo con su lateralización; la lateralización del lenguaje depende de una serie de variables tales como la dominancia manual, la edad, el sexo y la escolaridad. Así, existen diferentes áreas y tractos cerebrales que participan en el sistema funcional del lenguaje, (González, Hornauer-Hughes, 2014).

El lenguaje se desarrolla en áreas específicas del cerebro, a saber, (Fajardo, 2008):

- El área de Broca, se ocupa de la producción del lenguaje articulado y la elaboración de melodías quinéticas que coordinen y secuencien los movimientos ejecutores del habla.

- El área de Wernicke, en oposición a la anterior, se ocupa de la comprensión del lenguaje articulado y no articulado.

- El área de Luria, (inferior), funciona en coordinación con el área de Broca, pues interviene en la formación de imágenes verbo-motrices y, en general, en praxias propias del lenguaje hablado, tales como la coordinación de movimientos y recepción de información proveniente de diferentes partes del sistema fonoarticulatorio.

- El área de Luria, (superior), tiene una función esencial en las praxias manudigitales que acompañan el lenguaje hablado, y cumple un papel esencial en los procesos escriturales.

- El área de Dejèrine, es la encargada de la integración simbólica que se presenta a nivel de la lectura y la escritura. Integra e interpreta los estímulos visuales necesarios para la comprensión y producción de un texto escrito.

- El área de Exner, junto con el centro de Luria superior, se encarga de la escritura, pues, en particular, se ocupa de las melodías quinéticas propias de la escritura, al igual que del movimiento de manos y dedos.

  Los tractos cerebrales, están relacionados con diferentes funciones del lenguaje tales como fonología, evocación léxica y articulación.

2.3. Apropiación del lenguaje

A través de la historia de la evolución humana, muestran que la comunicación constituye una necesidad y una tendencia consustancial de supervivencia y adaptación al medio; los bebés se expresen con señales, las cuales las atribuimos como intencionalidad comunicativa, las cuales integrar las diversas formas y convenciones lingüísticas específicas de la cultura a la que pertenecen a través de la relación con el adulto, que permite ir adquiriendo el sistema más complejo de comunicación, como es el lenguaje, (Quintana, 2003, p. 11). Son varios los estudios sobre la apropiación del lenguaje, teóricas innatismo, cognitivismo, interaccionismo y no han conseguido desvelar totalmente cómo se adquiere el lenguaje, pero se ha avanzado mucho más en el conocimiento de lo que adquieren los niños y niñas en las distintas etapas del crecimiento, (Quintana, 2003, p. 11).

Según Quintana, (2003):

> "Cuando los niños no presentan déficit de tipo neurológico, sensorial o cognitivo, el proceso de aprendizaje del lenguaje parece realizarse sin grandes esfuerzos evidentes y siguiendo un patrón de evolución común, pero existen diferencias individuales que hacen que esta simplicidad aparente se complique apareciendo conductas o producciones lingüísticas muy limitadas, sólo comprensibles si atendemos a la multitud de factores que interaccionan en el desarrollo del lenguaje. Entre los factores que pueden explicar estas diferencias individuales destacamos, entre otros, los siguientes: personal (personalidad, inteligencia, etc.), social (estructura familiar, grupo de referencia, ambiente cultural, escolarización, etc.), interpersonal (estilo de interacción lingüística, relación interpersonal, etc.) y de situación (momento, actividad, finalidad de la conversación, (p. 11).

Desde el siglo XIX, se ha relacionado el lenguaje con sus bases biológicas, siendo considerado como un producto de la evolución de las especies, con sus condicionamientos históricos, y siendo visto como un producto de cambio sometido a reglas. Surgen así varias

teorías que asumen posiciones racionalistas o empiristas, los lingüistas se enfocan en la comprensión de la naturaleza del lenguaje como fenómeno general.

Algunas teorías sobre la adquisición del lenguaje son:

A. La teoría de Chomsky

Noam Chomsky es lingüista, profesor y activista político. Se le consideró fundador de la gramática generativa transformacional. Su teoría se inicia a finales de los años cincuenta, llamada teoría predeterminista.

Según Chomsky, (1968), citado en Camacho & Chorres, (2001), todos los seres humanos poseen una predisposición biológica de capacidad lingüística de forma innata para adquirir el lenguaje. Expresa que los niños aprenden el lenguaje mediante principios generales de aprendizaje que generalmente se consideran iguales a los que existen en muchas especies. Del otro lado se encuentra la posición racionalista o mentalista, la cual dice que la estructura del lenguaje está en gran medida determinada biológicamente, en donde la función de la experiencia no es tanto la de enseñar directamente, sino la de activar la capacidad innata, la de convertirla en competencia lingüística.

B. La teoría Conductistas

Representada por Skinner, (1957), citado en Camacho & Chorres, (2001), considera que el lenguaje se aprende y adquiere en un acto pasivo, en donde el condicionamiento y reforzamiento del ambiente son los que desencadenan los procesos primarios y la estructura interna del ser humano, en donde el lenguaje es aprendido a través de la imitación de un modelo, para luego asociarlo a situaciones, objetos u acciones. El organismo activo va seleccionando conductas de acuerdo con el refuerzo que recibe del medio, y estas motivaciones externas son indispensables ya que son las que determinan las conductas.

C. La teoría de Piaget

Para Piaget el niño es constructor activo de su conocimiento, por tanto del lenguaje. La teoría estaba integrada al desarrollo cognitivo. Piaget desarrolló el método clínico siendo el primero en estudiar la percepción y la lógica del niño (pensamiento), realizando estudios comparativos entre los infantes y la edad adulta. Su aproximación es constructivista y

interaccionista a la vez. Utilizó dos principios de acomodación y asimilación. El lenguaje se construye gradualmente y no se puede atribuir ni a la herencia ni al ambiente, ya que el niño en su interacción con el ambiente va elaborando sus estructuras mentales que dan facilidad de adaptación al ser humano, las cuales se van haciendo más complejas debido a motivos internos y a una necesidad de superación que lleva cada individuo consigo y no a la necesidad de estímulos externos o del medio.

D. La teoría de Vygotsky

Lev Semiónovich Vygotsky fue un psicólogo ruso de origen judío, uno de los más destacados teóricos de la psicología del desarrollo, fundador de la psicología histórico-cultural.

Vygotsky, (2001), explica la aparición y el desarrollo del lenguaje a partir de la comunicación y de la interacción social. Plantea el origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores y en la ligazón entre aprendizaje, desarrollo y los contextos de relación interpersonal. El ser humano construye, en su relación con el medio físico y social, esquemas de representación y comunicación, que constituyen las bases para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores que mediante una interiorización gradual a la postre derivan en pensamiento. El enfoque sociocognitivo da un valor relevante a los factores sociales que determinan el desarrollo del lenguaje, ya que éste es entendido como una acción socio-comunicativa, fruto de la interacción entre el organismo y el entorno cultural. El refrendo que esta visión aporta a las concepciones pragmáticas, dentro de la filosofía, sobre los actos de habla y sobre las determinaciones culturales del uso lingüístico. En este sentido, hablar una lengua no es sólo conocer las reglas del lenguaje, sino que es preciso aprender a usarlas en sus contextos de producción y recepción.

Según Vygostky, (2001), cada proceso puede ser entendido analizándolo en su desarrollo, en el contexto histórico en el que se presenta y en las condiciones culturales en las que se produce. No es posible analizar de igual forma el pensamiento de un niño y sus relaciones con el lenguaje de una época a otra. Se debe tomar en cuenta las condiciones socioculturales de la vida que los condicionan y como el individuo se apropia de estas condiciones mediante su actividad y proceso de comunicación e interrelación con los demás, tomando también en cuenta a los portadores de la cultura.

El lenguaje es una manera de ordenar nuestro propio pensamiento, concentrando sus ideas en la Zona de Desarrollo Próximo, (distancia que existe entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver problemas de manera individual y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto, propone al ser humano como ser integral, que depende tanto de su propio desarrollo como del contexto en el que se desenvuelve y en el que el lenguaje juega un papel primordial porque le permite influir sobre la realidad y luego sobre sí mismo. La relación del análisis genético del pensamiento y del lenguaje, no es una constante a lo largo de su desarrollo, sino variable, cambiando en su desarrollo tanto en cantidad como en calidad; la evolución del lenguaje y del pensamiento no es paralela ni uniforme, sus curvas de crecimiento se separan y se cruzan durante determinados periodos fundiendo o bifurcándose, (Vygostky, 2001, p. 91).

2.4. Adquisición del habla

La percepción auditiva para el habla alcanza la madurez suficiente entre los ocho y los diez meses, los bebés producen sonidos de estructura orofonatoria (conformación de la cavidad bucal, la falta de dientes, el velo bajo, la lengua ancha y corta, etc.), y su control motor no se lo permiten. En el momento en que la cualidad vocálica de los sonidos es más clara, comienza el balbuceo.

Serra, Serrat, Solé, Bel & Aparici, (2000), distinguen cinco etapas en el período pre lingüístico, de acuerdo con los tipos y modos de producción sonora. La última etapa, de los diez meses en adelante, ya forma parte del período propiamente lingüístico, puesto que los niños y niñas ya comprenden algunas palabras y empiezan a producir las primeras palabras. El dominio de la espiración voluntaria y su coordinación con los movimientos de la laringe, el paladar y la lengua, permitirá un progresivo acceso al dominio de la entonación, pero sobre todo, de la estructura silábica y del incremento del número de consonantes, especialmente de las oclusivas, las nasales y de un primer sonido fricativo o africado. La relación entre el balbuceo y las primeras palabras es el de la influencia de la propia práctica en este progreso. Los niños tienen, como punto de referencia constante, su propio sistema de entrada de información auditivo, táctil y cinestésico.

2.5. Desarrollo del lenguaje

El desarrollo del lenguaje implica aspectos como el cognitivo, socio-afectivo, auditivo y motor, (Bonilla, Botteri & Vílchez, 2013).

- El cognitivo, se da a nivel de la corteza cerebral donde se recibe, procesa y elabora la información y donde se ponen en marcha diversos procesos como la atención y la memoria.
- El social-afectivo porque el lenguaje implica comunicarse con otras personas.
- El auditivo para la percepción auditiva adecuada y la comprensión del lenguaje.
- El motor (órganos fonoarticuladores) para la articulación de los sonidos y la adecuada expresión verbal.

2.6. La alfabetización de inicio

La adquisición de la lectura y escritura inicia a partir de las vivencias y experiencias que le van a permitir al niño descubrir y construir la lengua escrita. En este proceso están involucrados tanto padres como maestros, ya que al ser una tarea progresiva se debe potencializar el aprendizaje acorde a sus necesidades y a su proceso de adquisición, (Bonilla, Botteri & Vílchez, 2013).

Uno de los grandes factores que influye en el retraso de este proceso es que muchas veces se inicia el aprendizaje formal de la lectura y escritura sin una previa estimulación, generando que algunos años más tarde manifiesten dificultades arrastradas por aprendizajes inadecuados que no les permitieron alcanzar una óptima alfabetización.

La alfabetización temprana o emergente se da durante los primeros años de vida del niño; mientras que la formación académica será la que ayude a potenciar el desarrollo de sus habilidades lingüísticas o básicas. Es en esta etapa en donde el niño debe sentirse cómodo al expresarse en diferentes situaciones escolares. “La alfabetización temprana o incipiente suele empezar bastante antes de que el niño vaya a la escuela, y antes de que domine las Habilidades técnicas que la lectura y escritura implican”, (McLane, McNamee, 1999, p.17).

2.7. Conceptualización

Sepúlveda, (2011), indica que aprender el sistema de escritura equivale a aprender las correspondencias entre grafemas y fonemas, desarrollar las habilidades grafo-motora correspondiente, dominar las secuencias ortográficas de la lengua y automatizar el rápido acceso a las mismas en los momentos de 'transcripción' o codificación, (p. 14).

Pontecorvo, (2002), citado por Ferreiro, (2014), sostiene que el conocimiento alfabético es una condición necesaria pero no suficiente para garantizar el acceso a los textos escritos, aprender a escribir requiere un conocimiento progresivamente consciente de las convenciones del sistema de escritura y de los textos escritos. Sepúlveda (2011), expresa que se trata de un estudio sobre el aprendizaje de la escritura de textos en una situación educativa de interfase entre lectura y escritura, (p. 19).

En el desarrollo de la alfabetización como proceso psicogenético, se distingue tres grandes niveles en el desarrollo, cada uno de ellos con varias subdivisiones:

A. Primer nivel

Al comienzo del primer nivel, los niños buscan criterios para distinguir entre los dos modos básicos de representación gráfica: el dibujo y la escritura.

Después de una serie de exploraciones activas, los niños llegan a la siguiente conclusión: no es el tipo de líneas lo que permite distinguir entre dibujo y escritura. De hecho, para la producción de ambas usamos líneas rectas, curvas o puntos. Con los mismos tipos de trazos podemos dibujar o escribir. La diferencia está en el modo en que las líneas están organizadas.

Con esa distinción, los niños reconocen muy rápidamente dos de las características básicas de cualquier sistema de escritura: que las formas son arbitrarias (porque las letras no reproducen la forma de los objetos) y que están ordenadas de modo lineal (a diferencia del dibujo). La linealidad y la arbitrariedad de las formas son las dos características que aparecen muy tempranamente en las producciones escritas de los niños pequeños, (Ferreiro 2014).

B. Segundo nivel

Un control progresivo de las variaciones cualitativas y cuantitativas lleva a la construcción de modos de diferenciación entre escrituras. Éste es uno de los principales logros del segundo nivel de desarrollo. A partir de este momento, los niños empiezan a buscar en las cadenas escritas diferencias objetivas que justifiquen interpretaciones diferentes. Los niños pueden trabajar en el eje cuantitativo, en el cualitativo, o con ambos al mismo tiempo.

Por ejemplo, al observar que los adultos escriben a veces con pocas letras y a veces con más letras, se preguntan: ¿Cuál es la razón de esas variaciones en la cantidad de letras? En ese momento de la evolución, los niños no están analizando preferencialmente la pauta sonora de la palabra sino que están operando con el signo lingüístico en su totalidad (significado y significante juntos, como una única entidad).

Ya que se ocupan del significado y/o el referente del nombre que quieren escribir, los niños tratan algunas veces de poner a prueba la siguiente hipótesis: quizás las variaciones en el número de letras estén relacionadas con variaciones en los aspectos cuantificables de los objetos referidos.

Más letras si el objeto referido es grande y menos si es pequeño; más letras para un grupo de objetos y menos letras si se trata de un solo objeto; más letras para una persona de más edad y menos para un niño pequeño, (Ferreiro 2014).

C. Tercer nivel

El tercer nivel corresponde a la “fonetización" de la representación escrita. Los niños hispanoparlantes construyen tres hipótesis bien diferenciadas durante el período que caracteriza este nivel: silábica, silábico-alfabética y alfabética. El acceso al nivel de fonetización es preparado por una gran cantidad de información que los niños reciben del ambiente.

Una de las escrituras más importantes en el desarrollo es el propio nombre del niño. Ellos pueden aceptar que determinadas cadenas de letras son necesarias para "decir” sus nombres, pero en cierto momento empiezan a buscar una racionalidad

“intrínseca": ¿Por qué precisamente esas letras y no otras? ¿Por qué esa cantidad de letras y no otra? La resistencia del objeto juega, en este desarrollo, un papel similar al de la resistencia del objeto en otros dominios del conocimiento (siendo el objeto, en este caso, las cadenas escritas producidas por los adultos). La gran importancia de este subnivel reside en el hecho de que, por primera vez, los niños llegan a una solución satisfactoria para uno de los principales problemas con los que se han enfrentado durante el nivel precedente: encontrar un control objetivo de las variaciones de cantidad de letras necesarias para escribir cualquier palabra que deseen escribir, (Ferreiro 2014).

2.8. El texto en la alfabetización

Adam & Lordan (1999), citado en Sepúlveda, (2011), señalan que los textos son reconocibles tanto en las interacciones habladas como en la comunicación por escrito porque se sitúan entre dos silencios, en lo oral, entre el que precede el intercambio cara a cara y el que sucede la interrupción del mismo, y, en el documento escrito, entre el que antecede el título y el que sucede al punto final. Estos silencios, pausas o espacios en blanco constituyen los recursos de segmentación del discurso en una unidad finita que reconocemos como *texto,* que a su vez segmentamos a través de otros recursos en otras unidades de otro tipo.

De esta manera, Adam & Lordan (1999) ponen de relieve, por una parte, el carácter unitario del texto y, a la vez, su carácter compilatorio o constructivo (compuesto por unidades). Estos autores lo explican con dos principios: un principio centrípeto que le otorga al texto un carácter cerrado, unitario y completo, y un principio centrífugo, que lo hace parecido a otros textos, es decir, con una dimensión intertextual y genérica.

En lingüística el término texto suele definirse con independencia de su modalidad material de expresión, en cambio, en los estudios psicológicos sobre las relaciones entre lo oral y lo escrito se prefiere utilizar el término texto para referir a lo escrito y usar discurso para lo oral. De esta manera, discurso connota el uso conectado y propositivo del lenguaje, mientras que texto connota un producto fijo y estable. En el presente estudio, atendiendo a las características enunciadas, entendemos que el texto es una unidad lingüística escrita, con límites reconocibles y sentido completo; con carácter constructivo y compilatorio (compuesta por unidades) y con una dimensión intertextual y genérica.

2.9. Enfoque Teórico

Según Flores & Hernández, (2008), sostiene que este enfoque teórico se le conoce como el Modelo Cognitivo y Psicolingüístico de la Lectura. Muy distinto del modelo comunicativo textual adoptado por el actual diseño curricular, que implementa el Ministerio de Educación. Basado en el modelo cognitivo es que se ha elaborado un programa experimental que busca estimular las siguientes habilidades pre lectoras: la conciencia fonológica, el conocimiento de letras, la memoria verbal y el lenguaje oral en sus aspectos sintácticos y semánticos.

Explicaremos cada una de estas competencias. La conciencia fonológica es una habilidad metalingüística relacionada con la capacidad de manipular y reflexionar sobre los aspectos sonoros del lenguaje hablado.

El programa estimula no sólo el nivel de rimas sino también el de sílabas y fonemas, pues existen diferentes niveles de conciencia fonológica, dependiendo del tipo de unidad lingüística sobre el cual el niño aplica la reflexión y la manipulación de los sonidos del habla, (Treiman, 1990). Se parte del conocimiento que el nivel que tiene mayor asociación con el éxito de la lectura es el de conciencia fonémica y por ello se han diseñado, específicamente, ejercicios que la estimulen a través de las tareas de análisis y síntesis.

Todo este conjunto de investigaciones demuestra que la estimulación de las habilidades fonológicas permitirá al niño(a) instaurar la ruta subléxica de la palabra que permitirá realizar la correspondencia grafema-fonema sin ningún tipo de dificultad. Esto le facilitará la incorporación permanente de nuevas palabras y la automatización del proceso de decodificación lectura de manera competente y autónoma, (Defior, 2000).

2.10. Dimensiones de la alfabetización de inicio

Las dimensiones de la alfabetización son:

A. Conciencia fonológica

Según Bonilla, Botteri & Vílchez, (2013), la conciencia fonológica es la capacidad de convertir los grafemas en fonemas (RCGF). Esta tarea exige mucho trabajo ya que existen

fonemas iguales para diferentes grafemas (b-v / ll-y) o viceversa un solo grafema puede poseer dos fonemas de acuerdo a cada palabra.

El conocimiento fonológico es un requisito necesario aunque no suficiente para que los niños adquieran una competencia lectora / escritora adecuadas. La habilidad para operar con los fonemas de las palabras es necesaria para que los niños puedan descubrir el sistema de correspondencias entre los sonidos del habla y las letras del lenguaje escrito. (Moreno, Suarez & Rabazo, 2008, p. 51).

El niño construye su sistema fonológico a través de sus preferencias fonológicas, las cuales difieren entre un niño y otro, esta preferencia se forma de acuerdo al patrón articulatorio determinado que presente el niño, pudiendo ser por una clase particular de fonemas o por una estructura silábica concreta.

La estructura fonológica del lenguaje se forma cuando los niños oyen el desarrollo de los fonemas y luego comienzan a procesarlos. “Hacia la edad de 3 años muchos niños dominan las vocales estándar y muchas consonantes, que las usan de manera consistente y adecuada. Los niños dominan todas las consonantes entre los 6 y 7 años”, (Puyuelo, 2003, p. 97).

La adquisición de la conciencia fonológica es de suma importancia para la adquisición de la lectura, ya que permite al niño identificar el sonido que le corresponde a cada letra y así alimentar su léxico auditivo, el cual le permitirá leer con mayor facilidad.

Según Velarde, Canales, Melendez & Lingán, (2010), la conciencia fonológica es una habilidad metalingüística relacionada con la capacidad de manipular y reflexionar sobre los aspectos sonoros del lenguaje hablado. Cuando el niño(a) es capaz de tomar conciencia sobre un aspecto específico del lenguaje hablado estaremos hablando de la conciencia fonológica. La conciencia fonológica no es una entidad homogénea, (Treiman, 1990), pues existen diferentes niveles de conciencia fonológica, dependiendo del tipo de unidad lingüística sobre la cual el niño aplica la reflexión y la manipulación de los sonidos del habla.

Estos niveles son: rimas, sílabas, intrasílabas y fonemas. Cuando el sujeto es capaz de tomar conciencia sobre una estructura de la palabra que es mayor que la sílaba, está demostrando un nivel de dominio de la conciencia de rimas. Cuando opera sobre las unidades

intrasilábicas (la rima), estará aplicando un nivel de conciencia intrasilábica. Y cuando reflexiona directamente sobre el fonema, estará desarrollando un nivel de conciencia fonémica.

La conciencia fonológica intenta evaluar la capacidad de reconocimiento que tiene el niño(a) sobre los sonidos en rimas, sílabas y fonemas, para culminar con tareas más complejas como la de segmentar y sintetizar fonemas.

B. Conciencia de lo impreso

Según Velarde, Canales, Melendez & Lingán, (2010), la memoria verbal es una habilidad cognitiva que atraviesa transversalmente todo el proceso de aprendizaje de la lectura. La memoria verbal de corto plazo se encarga de almacenar la información verbal que, como sabemos, dura aproximadamente 30 segundos y está basada en la ley descubierta por Miller conocida como el "número mágico 7+-2" que fundamenta la capacidad de retención de la información que oscila entre 5 (7-2) y 9 (7+2) unidades de información factibles de ser almacenadas por el sujeto, más aun si emplea estrategias mnemotécnicas.

En el caso de la lectura es fundamental que esta memoria se encuentre en muy buenas condiciones, puesto que todas las tareas ejecutadas requieren la retención de diversos estímulos verbales como grafemas, fonemas, palabras, oraciones y texto. En esta prueba se han seleccionado una serie de oraciones que contienen desde 2 hasta 13 palabras que el sujeto, luego de escucharlas, debe almacenar y verbalizar de manera correcta sin omitir, adicionar, sustituir o transponer ninguno de los elementos que conforman la oración.

C. Conocimiento del alfabeto

Según Velarde, Canales, Melendez & Lingán, (2010), el lenguaje oral materno es un excelente predictor de las habilidades de la lectura relacionadas más directamente con la comprensión lectora; según González, (2006); en el lenguaje oral intervienen varios tipos de procesamiento: uno de ellos es el procesamiento sintáctico y, el otro, es el procesamiento semántico. Las habilidades sintácticas están relacionadas con el dominio estructural del lenguaje que es un tipo de procesamiento psicolingüístico que permite entender este a través de la relación existente entre las palabras.

Las palabras no existen aisladas unas de otras, sino que guardan relación entre sí. De lo que se trata es de captar dicha relación, identificando la importancia funcional y la relación gramatical de cada palabra. Ello es posible gracias al papel de los analizadores sintácticos. En esta prueba evaluaremos el nivel sintáctico a través de tareas en las que el sujeto deberá hacer uso de palabras que juegan un rol sintáctico en la oración.

El procesamiento semántico es un tipo de procesamiento psicolingüístico que permite acceder al significado de las palabras y frases que se escuchan, captando el sentido global del mensaje o discurso. Actúa el subproceso de extracción del significado que consiste en construir la representación mental de la información oída, asignando los papeles específicos de actuación a los personajes que intervienen y el de integración del significado a la estructura de conocimientos que posee el oyente. Para que esto pueda ser posible, es necesario establecer un vínculo entre la nueva estructura (información nueva) y los conocimientos que ya posee el oyente (información dada).

Para evaluar la capacidad de extraer el significado se utiliza los dibujos y oraciones donde el sujeto tendrá que discernir cuál de las ilustraciones corresponde a la expresión lingüística emitida oralmente por el examinador, para lo cual tendrá que asignar los papeles de agente de la acción (¿quién?), objeto de la acción (¿hizo qué?), lugar donde ocurre la acción (¿dónde?), momento en que ocurre la acción (¿cuándo?), etc.; también le pediremos al niño(a) que defina conceptos, obteniendo mayor puntaje aquel que exprese una respuesta categorial señalando características y que responda preguntas de comprensión oral realizando inferencias. El nivel sintáctico es evaluado a través de tareas donde el niño(a) deberá expresar una oración de forma correcta usando los pronombres y palabras funcionales solicitados.

D. La lectura

Según Bonilla, Botteri & Vílchez, (2013), la lectura es el resultado de un proceso cognitivo de alto nivel. Según Defior (1996, p 45)) expresa que el “aprendizaje de la lectura se concibe como un proceso interactivo de construcción del conocimiento que se da entre la información del texto y los procesos que lleva a cabo el lector para desentrañar el mensaje escrito”.

El lenguaje escrito es un sistema lingüístico que tiene sus propias reglas, las cuales pueden ser asimiladas en la medida en que los niños van aprendiendo a reconocer las palabras, a decodificarlas y asociarlas con su significado, (Fraca de Barrera, 2003). "Leer implica una actividad intelectual donde el lector interactúa con el texto escrito para extraer un significado mediante la interrelación del conocimiento del lector y el contenido del texto", (Alida & Martín, 2006, p. 72).

Por ello para que el niño adquiera el lenguaje escrito con mayor éxito, primero debe potenciar sus habilidades cognitivas en los años del preescolar.

Al respecto Linuesa & Domínguez, (2003), señalan que "Es necesario plantear actividades que desarrollen actividades metalingüísticas, que faciliten el aprendizaje del sistema alfabético", (p.134).

En consecuencia, Hernández y Guevara (2008), mencionan que si el niño no es estimulado para adquirir estas habilidades lingüísticas, no alcanzará un nivel óptimo para el aprendizaje de la lectura.

E. La escritura

Bonilla, Botteri & Vílchez, (2013), aprender a escribir involucra escribir no solo palabras sueltas sin sentido, sino textos, debido a que el principal objetivo de la escritura es la comunicación.

La capacidad para traducir las palabras orales a su representación escrita es una condición necesaria, pero no suficiente para asegurar el dominio de la escritura, cuya meta final es conseguir la habilidad para trasladar las ideas en un texto coherente, (Defior, 1996, p. 143).

Al hablar de traducir las palabras orales hacia su forma escrita, nos referimos al acto de otorgarle a cada fonema, el grafema que le pertenece para obtener como resultado, la escritura.

Las investigaciones en torno a la adquisición de la escritura sugieren que existen distintos momentos en la evolución de la construcción de escritura espontánea en los niños.

Inicialmente, el niño está centrado en la propia actividad motriz con independencia de los resultados gráficos que obtenga. Las escrituras posteriores, se caracterizan por el dominio de un repertorio limitado de formas más o menos cercanas a las convencionales y a menudo provistas por el modelo del nombre propio, (Bellés, 1985, p. 20).

Poco a poco el niño va incrementando el repertorio, mejorando la posición y la cantidad de las grafías, lo que brinda distintas formas de diferencias en las producciones escritas. Finalmente el niño logra establecer una correspondencia entre las unidades de dos sistemas: el gráfico y el lenguaje. Para Ferreiro & Teberosky. (1979), citado en Bellés (1985), cuando de una emisión se analizan tantas grafías como sílabas, se les denomina escrituras silábicas"; de igual manera, al establecer una relación de correspondencia entre fonemas y grafías, son consideradas como escrituras alfabéticas; así también, existen otras que se encuentran entre la representación silábica y la del fonema, llamadas escrituras silábico alfabéticas.

2.11. Importancia del dibujo en los procesos de lectura y escritura

Para Pognante, (2006), el juego es parte importante en el aprendizaje y desarrollo integral del niño o de la niña, y es justamente el dibujo una de esas actividades lúdicas que más disfrutan y experimentan los infantes.

El dibujo es una herramienta cercana para plasmar el pensamiento desde temprana edad, pues le permite organizar sus ideas y comunicarse con su entorno. Son muchas las bondades que se pueden señalar al uso del dibujo desde el nivel inicial hasta la escuela primaria, entre las que podemos citar: el desarrollo de la creatividad e imaginación, estimula su progreso cognitivo y capacidad de comunicación, la organización mental del mundo que le rodea, y también sus habilidades motoras y estéticas, entre otras más.

"Si se considera el dibujo como un proceso que el niño utiliza para transmitir un significado y reconstruir su ambiente, el proceso del dibujo es algo mucho más complejo que el simple intento que una representación visual", (Lowenfeld 1972, p.46).

Implica que el niño o niña dibuja para expresar sus propias necesidades y también para socializar con las personas que le rodean, ya sea su grupo de pares u otras personas adultas de su entorno.

El dibujo como proceso sigue una evolución de acuerdo a las diversas etapas de desarrollo que atraviesan los niños y las niñas. El autor antes mencionado, expresa que la evolución del dibujo tienen la siguiente secuencia: el garabato, etapa pre-esquemática, etapa esquemática, comienzos del realismo, pseudonaturalismo, y cada una de ella con sus características particulares.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

1. DISEÑO Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

1.1. Tipo de investigación

La presente investigación es cuantitativa no experimental, es una investigación correlacional que tiene como propósito determinar el grado de relación entre las variables de estudio. Los estudios correlaciónales "tienen como propósito describir relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado", (Hernández, Fernández y Batista, 2010).

1.2. Diseño de la investigación

Corresponde al diseño correlacional,

Donde:

M = Muestra.

Y= Coordinación viso-motora

Z = Alfabetización inicial

r = Relación de las variables de estudio

2. PARTICIPANTES

2.1. Población

La población total está conformada por todos los niños de primer grado la institución educativa.

2.2. Muestra

La muestra es "no probabilística", según Hernández et al., (2010), la "elección de los elementos en los que no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características del investigador o del que hace la muestra. Aquí el procedimiento no es mecánico ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o de un grupo de investigadores y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación", (p. 234).

De esta manera, en la presente investigación la muestra está compuesta por 36 niños y niñas; 14 niños y 22 niñas. Cuyas edades fluctúan entre los 6 y 7 años, todos ellos pertenecientes a la Institución Educativa N° 40694 Centro de Innovación Pedagógica ISPPA, Arequipa 2018.

Cuadro N° 1

Niños y niñas	Total
Niños	14
Niñas	22
Total	36

Fuente: Elaboración propia

La muestra se justifica porque se contó con el permiso correspondiente para ejecutar la investigación en esta única aula, en la cual soy docente.

A. Criterios de Inclusión

- Niños y niñas matriculados en el primer grado, periodo lectivo 2018
- Niños y niñas que pertenecen al aula de primero A, con la cual se cuenta el permiso de la institución educativa.

B. Criterios de exclusión

- Niños y niñas que no asistieron el día del recojo de la información.
- Niños y niñas con los que no se cuenta el permiso.

3. MATERIALES E INSTRUMENTOS

3.1 Escala de evaluación de Instrumentos: coordinación viso-motriz

Variable Y: coordinación visomotora: se utilizará el Test de desarrollo psicomotor propuesto por Haeussler & Marchant, (1985), la prueba consta sub test de que evalúa la coordinación viso-motora, el lenguaje y la psicomotricidad.

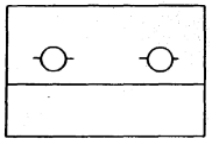
Para la investigación se tomara el sub test de coordinación viso-motora.

Ficha técnica

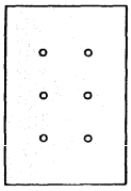
- **Nombre de la prueba**: Test de desarrollo psicomotor TEPSI
- **Autoras:** Haeussler & Marchant (1985),
- **Tipo de aplicación**: individual.
- **Margen de aplicación:** niños y niñas de 3 a 6 años.
- **Significatividad:** la prueba mide el contacto y la manipulación de objetos, percepción motriz, representación de la acción, la imitación y figuración gráfica.
- **Tiempo de duración de la prueba:** aproximadamente 30 minutos.
- **Pauta de corrección:** las actividades realizadas se puntúa 1 o 0, si se realiza o n.

- **Materiales:**

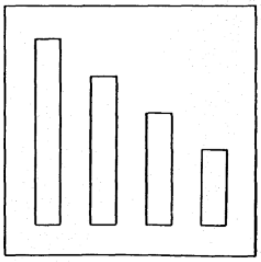
  - Dos vasos de plástico de 7cm de alto.
  - Una pelota de tenis Amarilla.
  - Hojas de registro de test.
  - Cuadernillo de respuestas, un lápiz y un borrador.
  - Doce cubos de madera de 2.5 cms por lado.
  - Estuche de género de 15 por 10 que cierre con tapa sobrepuesta del mismo material. Sobre la tapa perforar horizontalmente dos ojales de 3 cms a una distancia de 5cm entre sí. Estos ojales deben empalmar con dos botones de 2 cm de diámetro, cosidos.



  - Aguja de lana con punta roma
  - Hilo de volantín (30cm).
  - Tablero (o cartón) de 10 cm por 15cm con tres pares de ojalillos perforados. La distancia entre ojalillos debe ser de 3 cm.



  - Un cordón de zapato
  - Lápiz N°02
  - Tablero de 20cm por lado, con 4 barritas pegadas (de 15, 12, 9 y 6 cm de largo por 2 cm de ancho), espaciado sobre una línea horizontal de base y tres barritas sueltas (de 13.5, 10.5, y 7.5 cm de largo por 2cm de ancho).



3.2. Escala de Evaluación de Alfabetización de inicio

Variable Z: Alfabetización inicial: Se utilizara la prueba de alfabetización inicial propuesto por Villalón & Rolla, (1999), que evalúa la conciencia fonológica, conciencia de lo impreso, conocimiento del alfabeto, lectura y escritura.

La prueba consta de cinco sub test, los cuales son: síntesis de fonemas, rimas, fonema inicial y segmentación de fonemas, conciencia de lo impreso, conocimiento del alfabeto, lectura y escritura.

Ficha técnica

- **Nombre de la prueba**: Prueba de alfabetización Inicial - PAI
- **Autoras:** Malva Villalón y Andrea Rolla (2000).
- **Estandarizado por:** Bonilla, F, Botteri, A., & Vílchez, A. (2012).
- **Tipo de aplicación**: individual o grupal a excepción del conocimiento del alfabeto. Margen de aplicación: Niños y niñas de 5 años que se encuentren en el último año del pre-escolar.
- **Significatividad:** la prueba mide conciencia fonológica dividida en síntesis de fonemas, rimas, fonema inicial y segmentación de fonemas, conciencia de lo impreso, conocimiento del alfabeto, lectura y escritura.
- **Tiempo de duración de la prueba:** aproximadamente 30 minutos.
- **Materiales:** cuadernillo de respuestas, un lápiz y un borrador.
- **Pauta de corrección:** Las tareas de conciencia fonológica, conciencia de lo impreso, identificación de las letras del alfabeto (a más de 75%), cada ítem de lectura y para la escritura si realiza se puntúan 1 o 0, sumando un total de 45 pintos.

4. PROCEDIMIENTO

- Para poder ejecutar la presente investigación, primero se procedió a solicitar las respectivas autorizaciones a la directora de la Institución Educativa N° 40694 Centro de Innovación Pedagógica ISPPA, con el objetivo de obtener todas las facilidades posibles para llevarlo a cabo.
- Se aplica el instrumento por única vez a los estudiantes, no se aplicó ninguna técnica de muestreo porque el número de estudiantes no lo requiere.
- Luego de la recolección de datos se procedió a realizar las respectivas calificaciones de ambos instrumentos y se interpretaron los resultados de manera computarizada, generando para ello una base de datos con los resultados correspondientes en el programa office Excel.
- Con la ayuda de Las figuras y tablas de los resultados se realiza el análisis e interpretación por cada ítem e indicador de las variables de estudio.
- Para la comprobación de la hipótesis se utilizara el programa SPSS, para muestras relacionadas utilizando la herramienta R de Pearson, que es una medida de la asociación lineal entre dos variables, los valores mayores indican que la relación es más estrecha.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

En el presente capitulo se presentan los resultados de las dos variables de estudio, los que se presentan en tablas de frecuencia y porcentaje, con la descripción de los resultados y la interpretación correspondiente.

Los resultados son determinados por la información de las fuentes directas, que en este caso son los estudiantes de primer grado mediante la aplicación de instrumentos para el recojo de información, fuente que está enunciada por:

Instrumentos CoorVs/Af-i_18

CoorVs : Coordinación viso-motriz

Af-i : Alfabetización de inicio

18 : año de ejecución 2018

1. RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS APLICADOS A LA MUESTRA

1.1.Variable Y: la coordinación visomotriz

Tabla 1. Contacto y manipulación de objetos

Ítems	Índices	Sub Total		Total	
		f°	%	F	%
Traslada agua de un vaso a otro sin derramar.	Si	7	19	36	100
	No	29	81		
Construye un puente con tres cubos con modelo presente.	Si	17	47	36	100
	No	19	53		
Construye una torre de ocho o más cubos.	Si	8	22	36	100
	No	28	78		

Fuente: Instrumentos CoorVs/Af-i_18

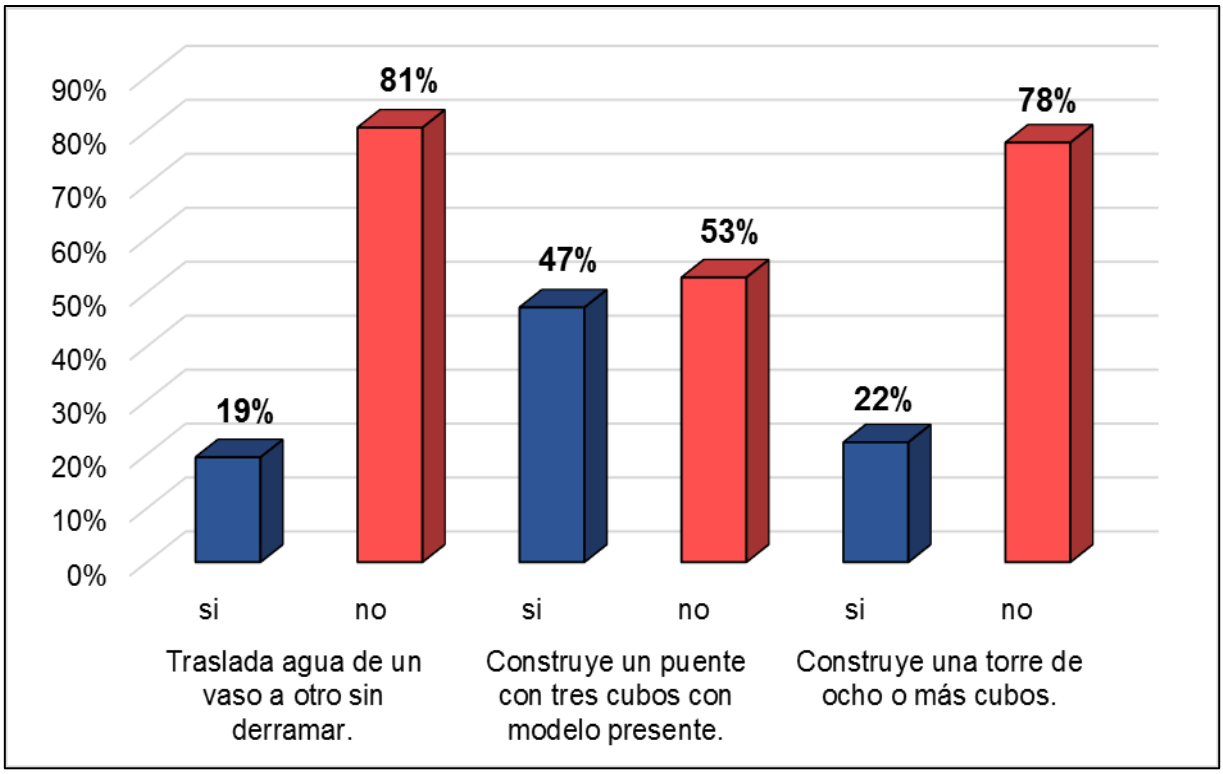


Figura 1. Contacto y manipulación de objetos2

Interpretación

En la tabla y figura 1 referente al contacto y manipulación de objetos de 36 estudiantes que representa el 100% se tiene:

Al ítem, traslada agua de un vaso a otro sin derramar, 19% realizan la acción sin dificultad y el 81% no logra el control.

Al ítem construye un puente con tres cubos con modelo presente, 47% realizan la acción sin dificultad y el 53% no logra el control.

Al ítem construye una torre de ocho o más cubos, 22% realizan la acción sin dificultad y el 78% no logra el control.

Por tanto, la mayor frecuencia se ubica en los no que logran contacto y manipulación de objetos, evidenciando que presentan limitaciones en el control y precisión en la acción. Aspecto que dificulta la manipulación y uso de objetos con beneficios positivos para el aprendizaje.

Tabla 2. Percepción motriz

ítems	Índices	Sub Total		Total	
		f°	%	F	%
Desabotona.	Si	13	36	36	100
	No	23	64		
Abotona.	Si	21	58	36	100
	No	15	42		
Enhebra una aguja.	Si	7	19	36	100
	No	29	81		
Desata cordones	Si	7	19	36	100
	No	29	81		

Fuente: Instrumentos CoorVs/Af-i_18

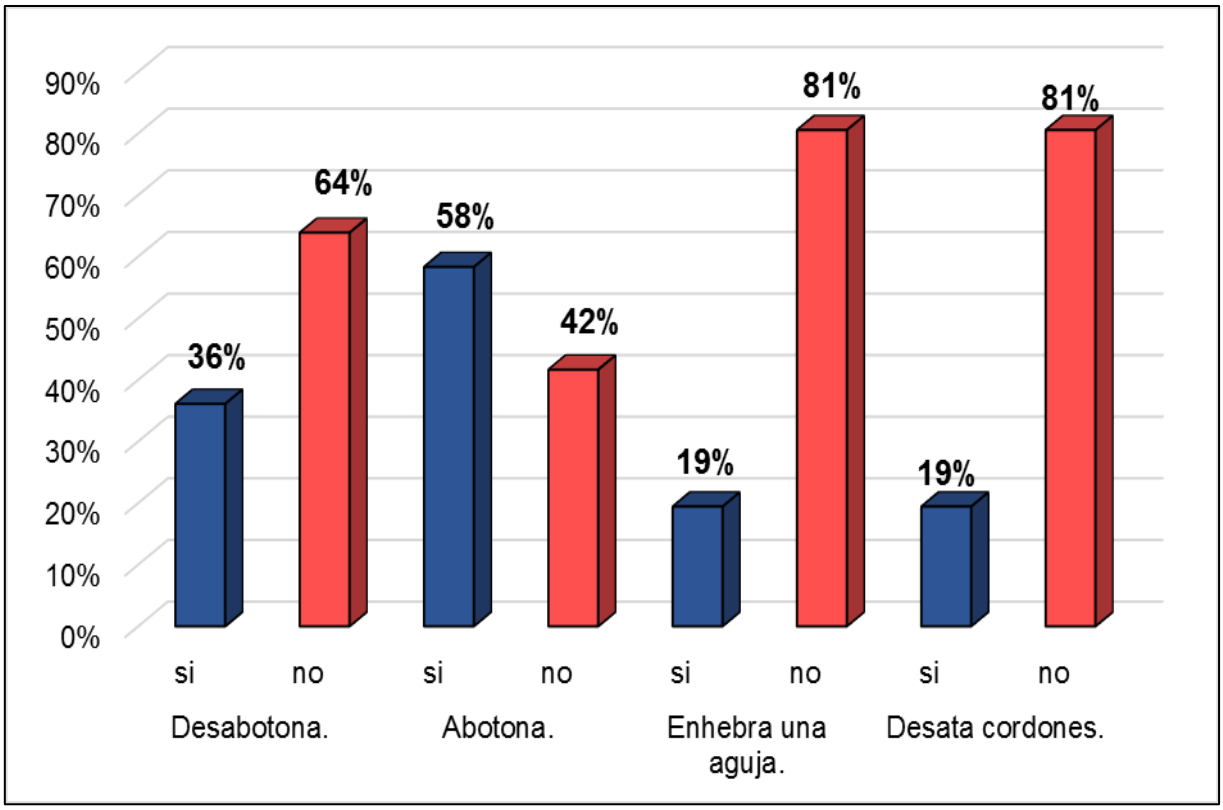


Figura 2. Percepción motriz

Interpretación

En la tabla y figura 2 referente a la percepción motriz, de 36 estudiantes que representa el 100% se tiene:

Al ítem desabotona, 36% realizan la acción sin dificultad y el 64% no logra el control.

Al ítem abotona, 58% realizan la acción sin dificultad y el 42% no logra el control.

Al ítem enhebra una aguja, 19% realizan la acción sin dificultad y el 81% no logra el control.

Al ítem desata cordones, xx% realizan la acción sin dificultad y el 81% no logra el control.

Por tanto, la mayor frecuencia se ubica en los que no logran realizar acciones de abotonar, desabotonar, enhebrar una aguja o desatar cordones, evidenciando que presentan limitaciones en la coordinación de control y precisión en la acción de percepción motriz. Aspecto que dificulta la precisión y control óculo manual.

Tabla 3. Representación gráfica

ítems	Índices	Sub Total		Total	
		f°	%	F	%
Copia una línea recta.	Si	14	39	36	100
	No	22	61		
Copia un círculo.	Si	22	61	36	100
	No	14	39		
Copia una cruz.	Si	16	44	36	100
	No	20	56		
Copia un triángulo.	Si	21	58	36	100
	No	15	42		
Copia un cuadrado.	Si	13	36	36	100
	No	23	64		

Fuente: Instrumentos CoorVs/Af-i_18

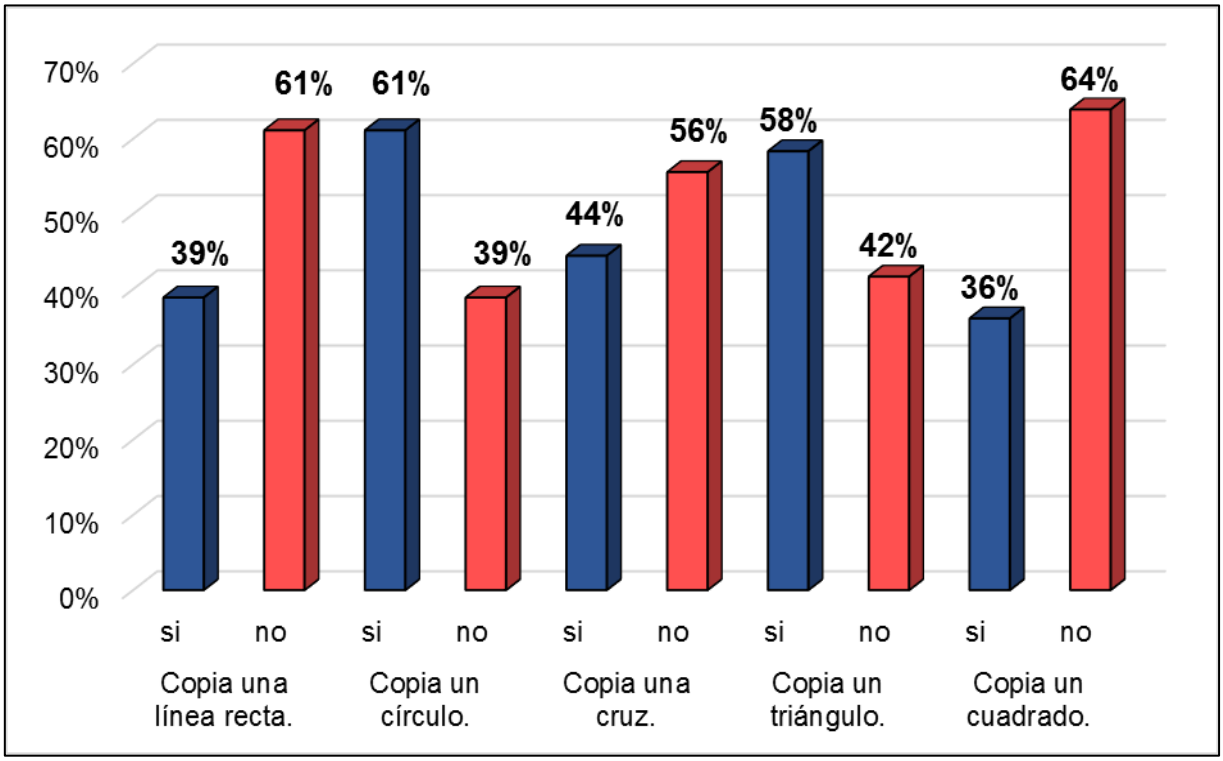


Figura 3. Representación gráfica

Interpretación

En la tabla y figura 3 referente representación gráfica, de 36 estudiantes que representa el 100% se tiene:

Al ítem copia una línea recta, 39% realizan la acción sin dificultad y el 61% no logra el control.

Al ítem copia un círculo, 61% realizan la acción sin dificultad y el 39% no logra el control.

Al ítem copia una cruz, 44% realizan la acción sin dificultad y el 56% no logra el control.

Al ítem copia un triángulo, 58% realizan la acción sin dificultad y el 42% no logra el control.

Al ítem copia un cuadrado, 36% realizan la acción sin dificultad y el 64% no logra el control.

Por tanto, la mayor frecuencia se ubica en los que no logran contacto y manipulación de objetos, evidenciando que presentan limitaciones en el control y precisión en la acción. Aspecto que dificulta la manipulación y uso de objetos con beneficios positivos para el aprendizaje.

Tabla 4. Figuración gráfica

Ítems	Índices	Sub Total		Total	
		f°	%	F	%
Dibuja 9 o más partes de una figura humana.	Si	14	39	36	100
	No	22	61		
Dibuja 6 o más partes de una figura humana.	Si	22	61	36	100
	No	14	39		
Dibuja 3 o más partes de una figura humana.	Si	16	44	36	100
	No	20	56		

Fuente: Instrumentos CoorVs/Af-i_18

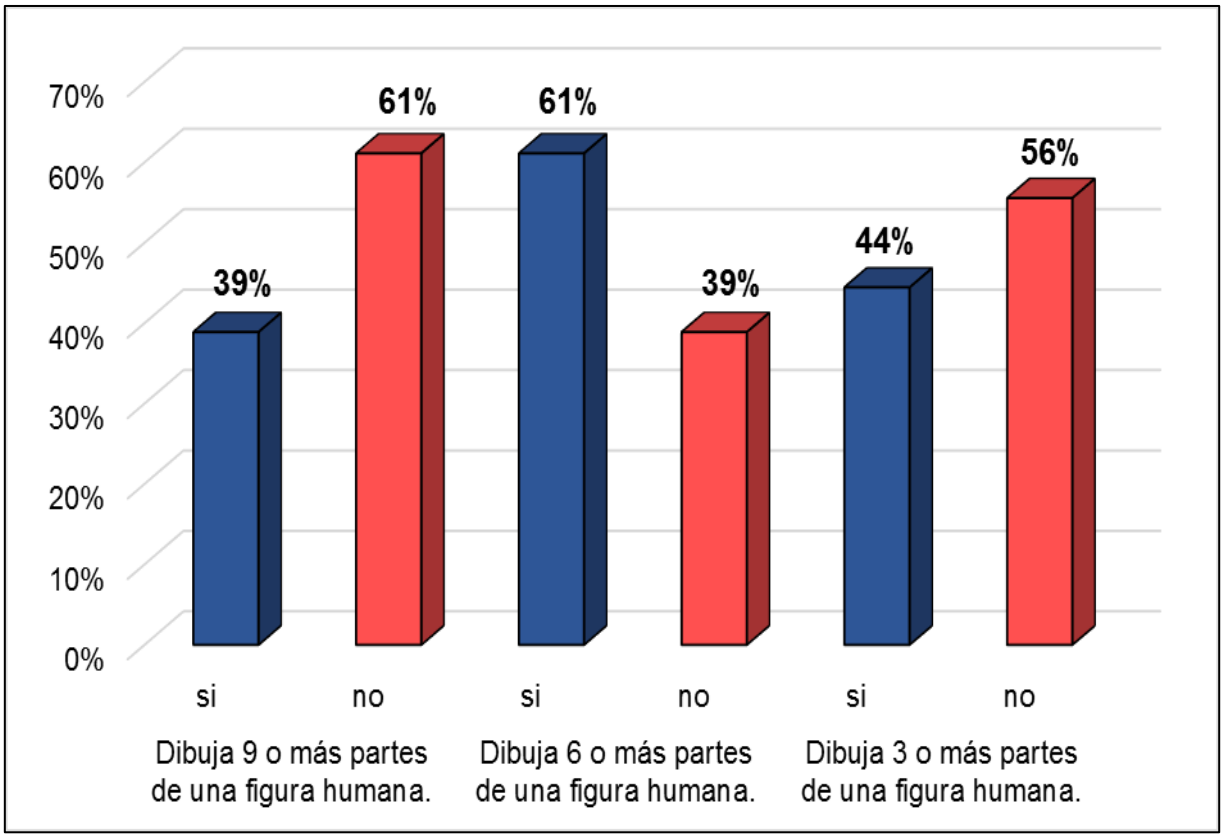


Figura 4 Figuración gráfica

Interpretación

En la tabla y figura 4 referente figuración gráfica, de 36 estudiantes que representa el 100% se tiene:

Al ítem dibuja 9 o más partes de una figura humana, 39% realizan la acción sin dificultad y el 61% no logra el control.

Al ítem dibuja 6 o más partes de una figura humana, 61% realizan la acción sin dificultad y el 39% no logra el control.

Al ítem Dibuja 3 o más partes de una figura humana, 44% realizan la acción sin dificultad y el 56% no logra el control.

Se observa, la mayor frecuencia se ubica en los que no logran dibujar el cuerpo humano con más de 9 o más partes definidas, evidenciando limitaciones en el la percepción del cuerpo humano, que indica limitada conciencia del cuerpo por ende del control consiente de cada una de sus partes. Aspecto que dificulta el potencializar sus habilidades y destrezas.

Tabla 5. Secuencia

ítems	Índices	Sub Total		Total	
		f°	%	F	%
Ordena por tamaño	Si	14	39	36	100
	No	22	61		

Fuente: Instrumentos CoorVs/Af-i_18

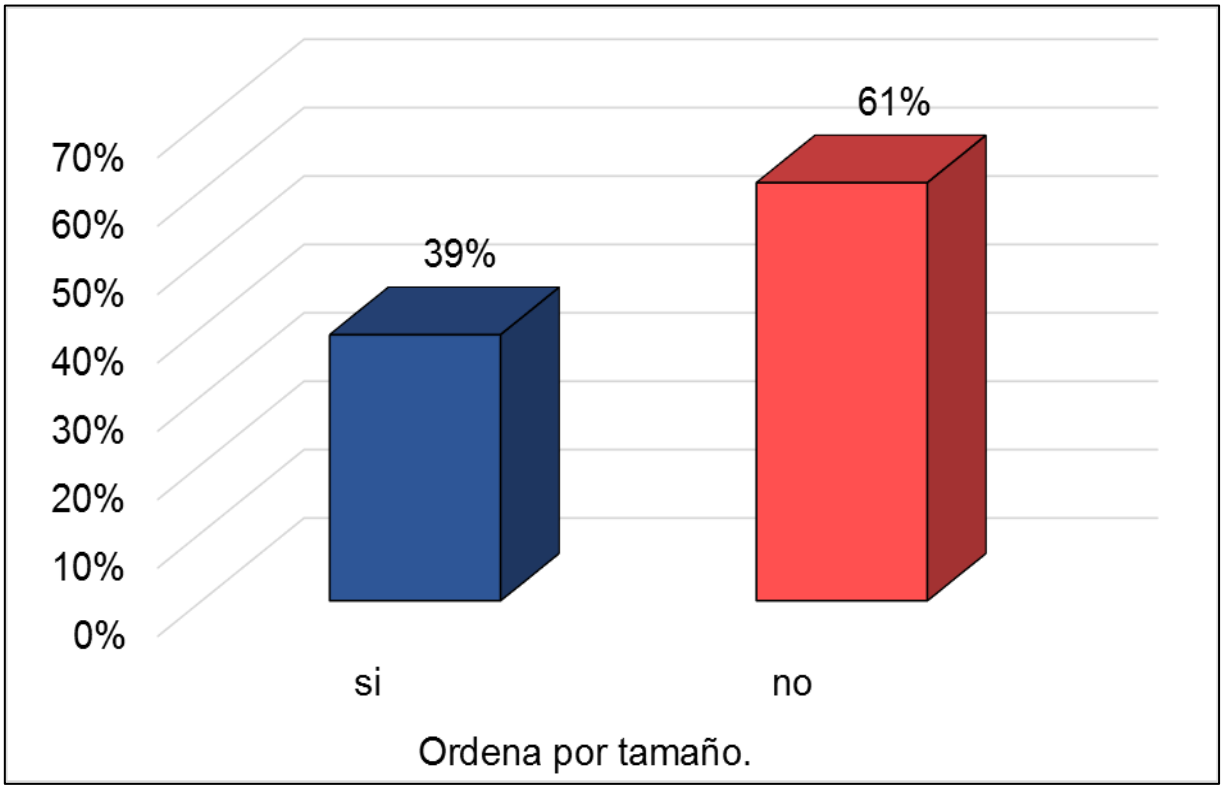


Figura 5 Secuencia

Interpretación

En la tabla y figura 5 referente a la secuencia de 36 estudiantes que representa el 100% se tiene que 14 estudiantes que representa el 39% realizan la acción sin dificultad, 22 estudiantes presentan representa el 61% no logra el control.

La mayor frecuencia se ubica en los que no logran cambiar el agua al otro vaso sin derramar agua, evidenciando que presentan limitaciones en el control y precisión en la acción. Aspecto que dificulta la manipulación y uso de objetos con beneficios positivos.

1.2. Variable Z: Alfabetización de inicio

Indicador: Conciencia fonológica

Tabla 6. Síntesis de fonemas: marca objeto nombrado

ítems	Índices	Sub Total		Total	
		f°	%	F	%
LL-A-V-E	Si	15	42	36	100
	No	21	58		
M-O-N-E-D-A	Si	6	17	36	100
	No	30	83		
I-S-L-A	Si	4	11	36	100
	No	32	89		
F-L-O-R	Si	3	8	36	100
	No	33	92		
A-V-I-O-N	Si	10	28	36	100
	No	26	72		

Fuente: Instrumentos CoorVs/Af-i_18

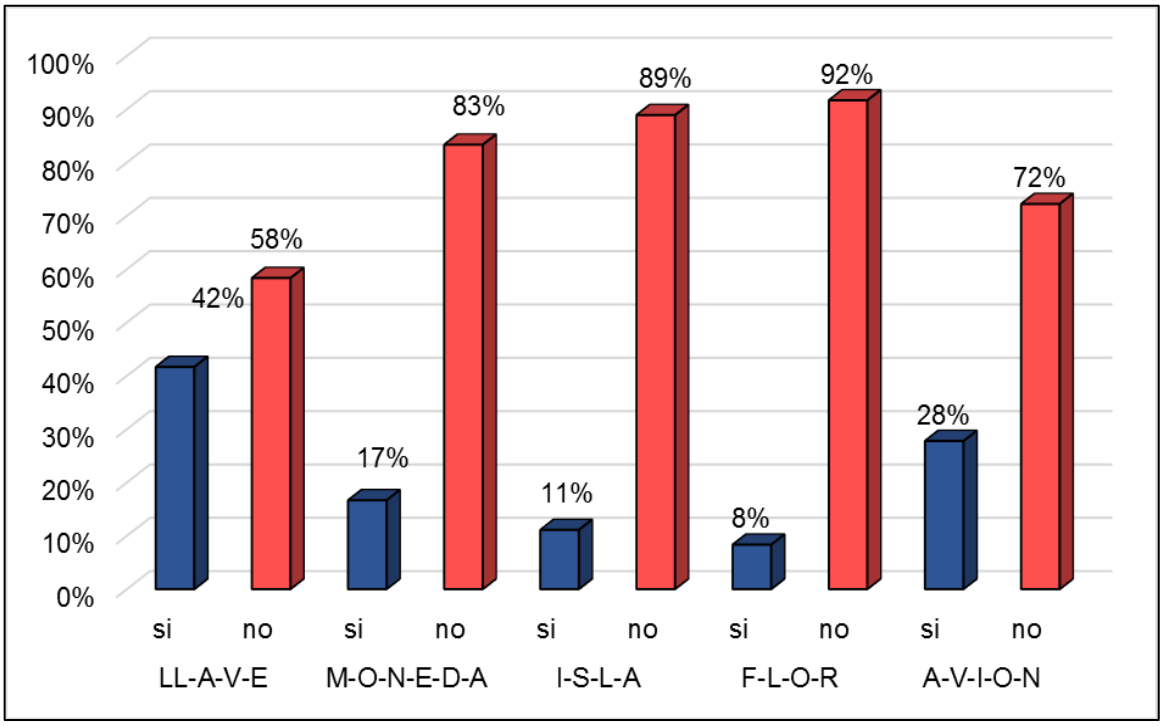


Figura 6 Síntesis de fonemas: Marcas objeto nombrado

Interpretación

En la tabla y figura 6 referente a la síntesis de fonemas: mara el objeto nombrado, de 36 estudiantes que representa el 100%, en marca al objeto nombrado, se tiene:

Al ítem LL-A-V-E, 42% identifican el objeto y el 58% no lo identifica.

Al ítem M-O-N-E-D-A, 17% identifican el objeto y el 83% no lo identifica.

Al ítem I-S-L-A, 11% identifican el objeto y el 89% no lo identifica.

Al ítem F-L-O-R, 8% identifican el objeto y el 92% no lo identifica.

Al ítem A-V-I-O-N, 28% identifican el objeto y el 72% no lo identifica.

Se observa, que la mayor frecuencia se ubica en los no logran identificar el objeto nombrado según la síntesis de fonemas presentados LL-A-V-E, M-O-N-E-D-A, I-S-L-A, F-L-O-R y A-V-I-O-N, lo que evidencia la familiaridad con los fonemas, este aspecto permite observar la conciencia fonológica, que permite asumir los sonidos de manera consiente.

Tabla 7. Rimas sonidos finales: marque el objeto que finaliza de manera diferente a los otros dos

ítems	Índices	Sub Total		Total	
		f°	%	F	%
PATO GATO LORO	Si	7	19	36	100
	No	29	81		
BOTELLA VENTANA ESTRELLA	Si	14	39	36	100
	No	22	61		
PATIN COJIN CAMION	Si	7	19	36	100
	No	29	81		
CALCETIN TENEDOR COLGADOR	Si	14	39	36	100
	No	22	61		
LUNA CAMA CUNA	Si	10	28	36	100
	No	26	72		

Fuente: Instrumentos CoorVs/Af-i_18

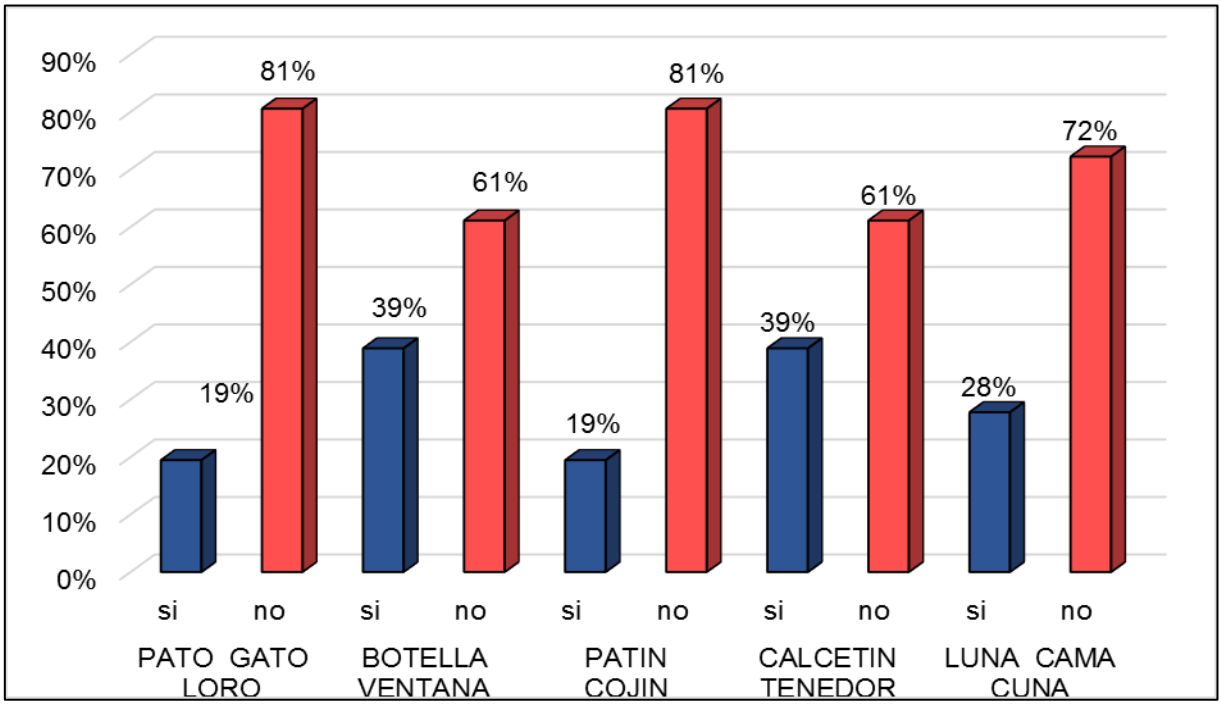


Figura 7. Rimas sonidos finales: marque el objeto que finaliza de manera diferente a los otros dos

Interpretación

En la tabla y figura 7 referente a la rimas sonidos finales: marque el objeto que finaliza de manera diferente a los otros dos, de 36 estudiantes que representa el 100%, se tiene:

Al ítem PATO GATO LORO, 19% identifican el objeto y el 81% no lo identifica.

Al ítem BOTELLA VENTANA ESTRELLA, 39% identifican el objeto y el 61% no lo identifica.

Al ítem PATIN COJIN CAMION, 19% identifican el objeto y el 81% no lo identifica.

Al ítem CALCETIN TENEDOR COLGADOR, 39% identifican el objeto y el 61% no lo identifica.

Al ítem LUNA CAMA CUNA, 28% identifican el objeto y el 72% no lo identifica.

Se observa, que la mayor frecuencia se ubica en los no logran identificar el objeto que finaliza de manera diferente a los otros dos, según rimas sonidos finales, lo que evidencia la limitada familiaridad con los reconocimiento de sonidos finales; este aspecto permite observar la conciencia fonológica en sonidos finales, que permite asumir los sonidos de manera consiente.

.

Tabla 8. Segmentación de fonemas: marca una línea por cada sonido

ítems	Índices	Sub Total		Total	
		f°	%	F	%
DADO	Si	5	14	36	100
	No	31	86		
SOL	Si	3	8	36	100
	No	33	92		
UVA	Si	8	22	36	100
	No	28	78		
AGUJA	Si	8	22	36	100
	No	28	78		
FLOR	Si	3	8	36	100
	No	33	92		

Fuente: Instrumentos CoorVs/Af-i_18

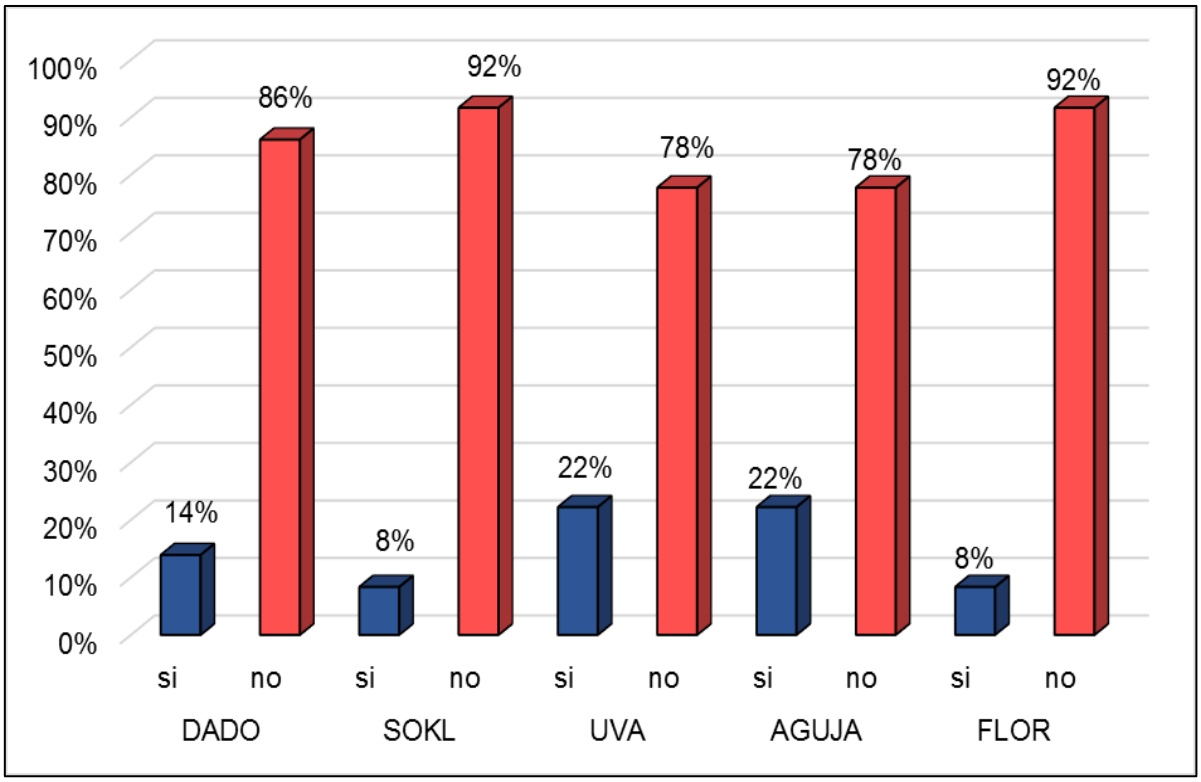


Figura 8. Segmentación de fonemas: Marca una línea por cada sonido

Interpretación

En la tabla y figura 8 referente a la segmentación de fonemas: Marca una línea por cada sonido, de 36 estudiantes que representa el 100%, se tiene:

Al ítem DADO, 14% identifican cada sonido de la palabra y el 86% no logran identificar.

Al ítem SOL, 8% identifican cada sonido de la palabra y el 92% no logran identificar.

Al ítem UVA, 22% identifican cada sonido de la palabra y el 78% no logran identificar.

Al ítem AGUJA, 22% identifican cada sonido de la palabra y el 78% no logran identificar.

Al ítem FLOR, 8% identifican cada sonido de la palabra y el 92% no logran identificar.

Se observa, que la mayor frecuencia se ubica en los que no logran identificar cada sonido de la palabra, según la segmentación de fonemas, lo que evidencia la limitada familiaridad con los reconocimientos de golpes de sonido de las palabras; Así mismo este aspecto permite observar la conciencia fonológica que es la base para el aprendizaje de la lectoescritura.

Tabla 9. Aislar fonema inicial: marca palabra que empieza con sonido diferente

ítems	Índices	Sub Total		Total	
		f°	%	F	%
GATO GORRO MONO	Si	20	56	36	100
	No	16	44		
SOBRE LIBRO LAPIZ	Si	3	8	36	100
	No	33	92		
MARTILLO MONEDA PELOTA	Si	22	61	36	100
	No	14	39		
AJI OLLA OJO	Si	8	22	36	100
	No	28	78		
PUERTA RUEDA PALA	Si	3	8	36	100
	No	33	92		

Fuente: Instrumentos CoorVs/Af-i_18

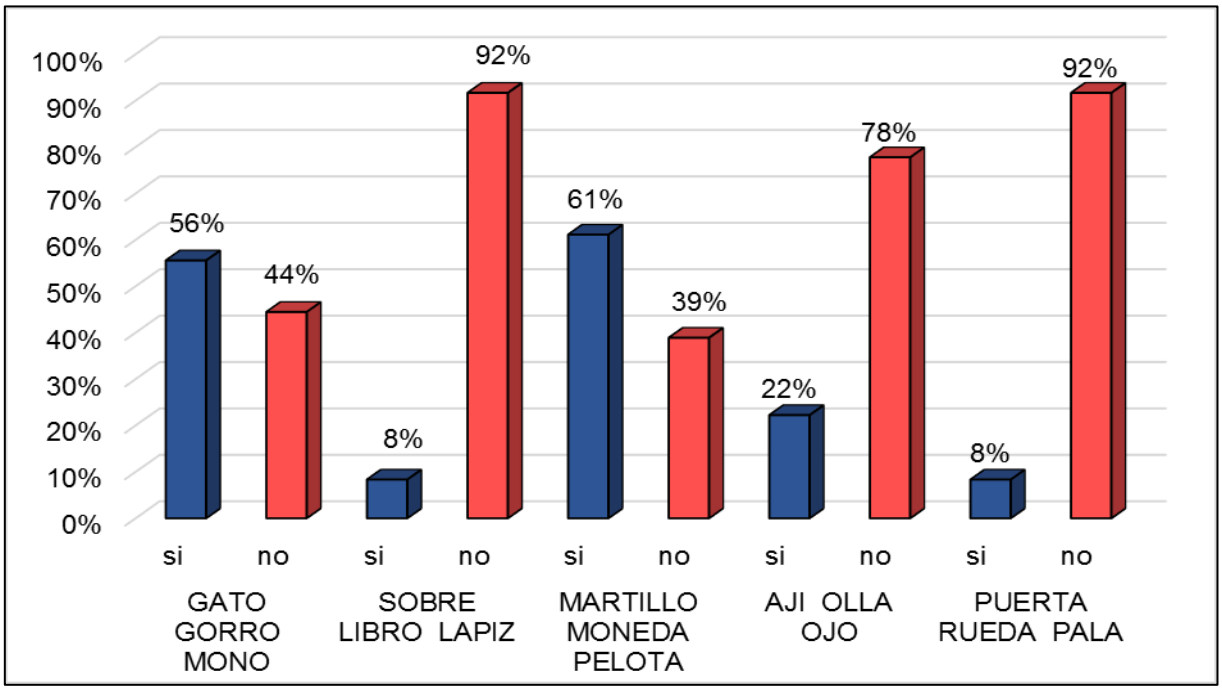


Figura 9. Aislar fonema inicial: marca palabra que empieza con sonido diferente

Interpretación

En la tabla y figura 9 referente a aislar fonema inicial: marca palabra que empieza con sonido diferente, de 36 estudiantes que representa el 100%, se tiene:

Al ítem GATO GORRO MONO, 56% identifican cada sonido de la palabra y el 44% no logran identificar.

Al ítem SOBRE LIBRO LAPIZ, 8% identifican el sonido inicial de la palabra y el 92% no logran identificar.

Al ítem MARTILLO MONEDA PELOTA, 61% identifican el sonido inicial de la palabra y el 39% no logran identificar.

Al ítem AJI OLLA OJO, 22% identifican el sonido inicial de la palabra y el 78% no logran identificar.

Al ítem PUERTA RUEDA PALA, 8% identifican el sonido inicial de la palabra y el 92% no logran identificar.

Se observa, que la mayor frecuencia se ubica en los que no logran identificar el sonido inicial de la palabra, teniendo en cuenta el aislamiento de fonema inicial, lo que evidencia la limitada familiaridad con la identificación de sonido inicial; este aspecto permite observar la conciencia fonológica que es la base para el uso de las palabras en la lectoescritura.

Indicador: Conciencia de lo impreso

Tabla 10. Identifica lo escrito

ítems	Índices	Sub Total		Total	
		f°	%	F	%
Marca la palabra.	Si	5	14	36	100
	No	31	86		
Marca la letra.	Si	3	8	36	100
	No	33	92		
Marca la palabra.	Si	5	14	36	100
	No	31	86		
Marca la primera palabra de esta línea.	Si	4	11	36	100
	No	32	89		
Marca la última palabra.	Si	5	14	36	100
	No	31	86		
Marca una letra mayúscula.	Si	3	8	36	100
	No	33	92		

Fuente: Instrumentos CoorVs/Af-i_18

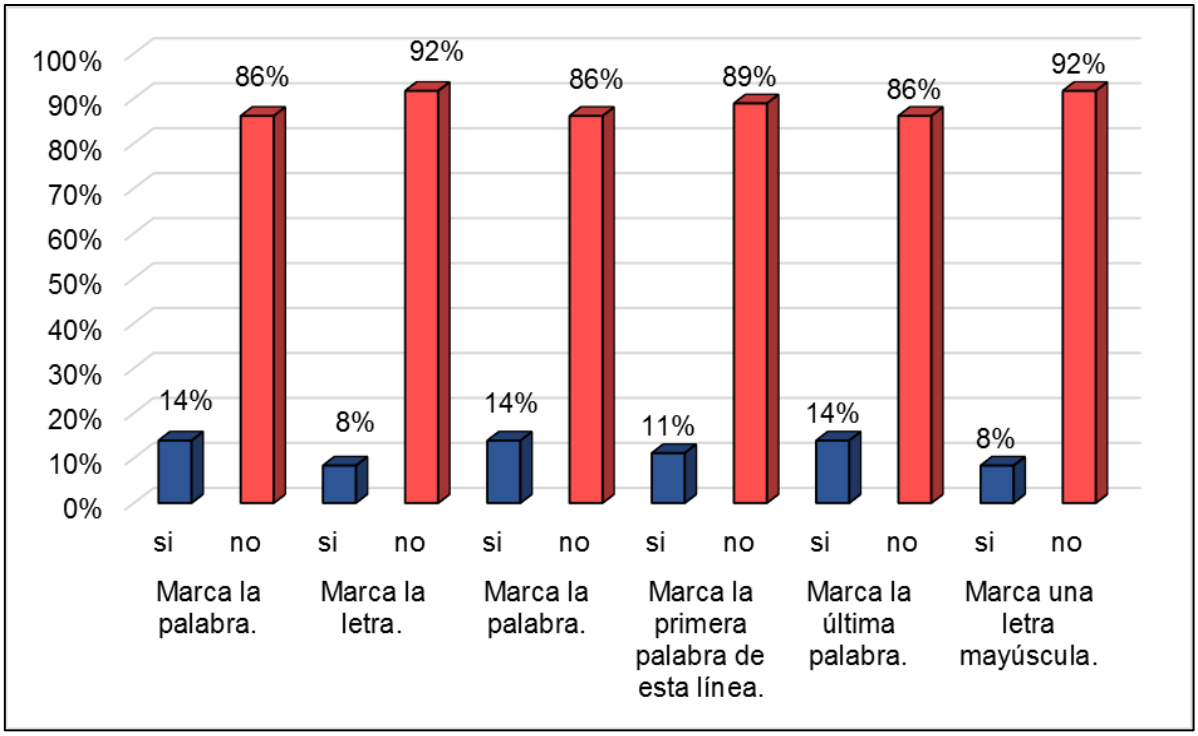


Figura 10. Identifica lo escrito

Interpretación

En la tabla y figura 10 referente a aislar fonema inicial: marca palabra que empieza con sonido diferente, de 36 estudiantes que representa el 100%, se tiene:

Al ítem marca la palabra, 14% identifican lo escrito y el 86% no logran identificar.

Al ítem marca la letra, 8% identifican el sonido inicial de la palabra y el 92% no logran identificar.

Al ítem marca la primera palabra de esta línea, 14% identifican lo escrito y el 86% no logran identificar.

Al ítem marca la, 11% identifican lo escrito y el 89% no logran identificar.

Al ítem marca la última palabra, 14% identifican lo escrito y el 86% no logran identificar.

Al ítem marca una letra mayúscula, 8% identifican lo escrito y el 92% no logran identificar.

Se observa, que la mayor frecuencia se ubica en los que no logran identificar lo escrito, teniendo en cuenta la palabra, letra, ubicación de la palabra, última palabra, mayúscula, identificando lo escrito, lo que evidencia la limitada familiaridad con la identificación de palabras; este aspecto permite observar la conciencia de lo impreso que es la base para el inicio de la lectura.

Tabla 11. Identifica estructura externa y el punto del texto

ítems	Índices	Sub Total		Total	
		f°	%	F	%
Marca el título de este cuento	Si	36	100	36	100
	No	0	0		
Marca el nombre de la persona que escribió este cuento	Si	23	64	36	100
	No	13	36		
Marca el punto final.	Si	11	31	36	100
	No	25	69		
Marca la primera línea	Si	6	17	36	100
	No	30	83		

Fuente: Instrumentos CoorVs/Af-i_18

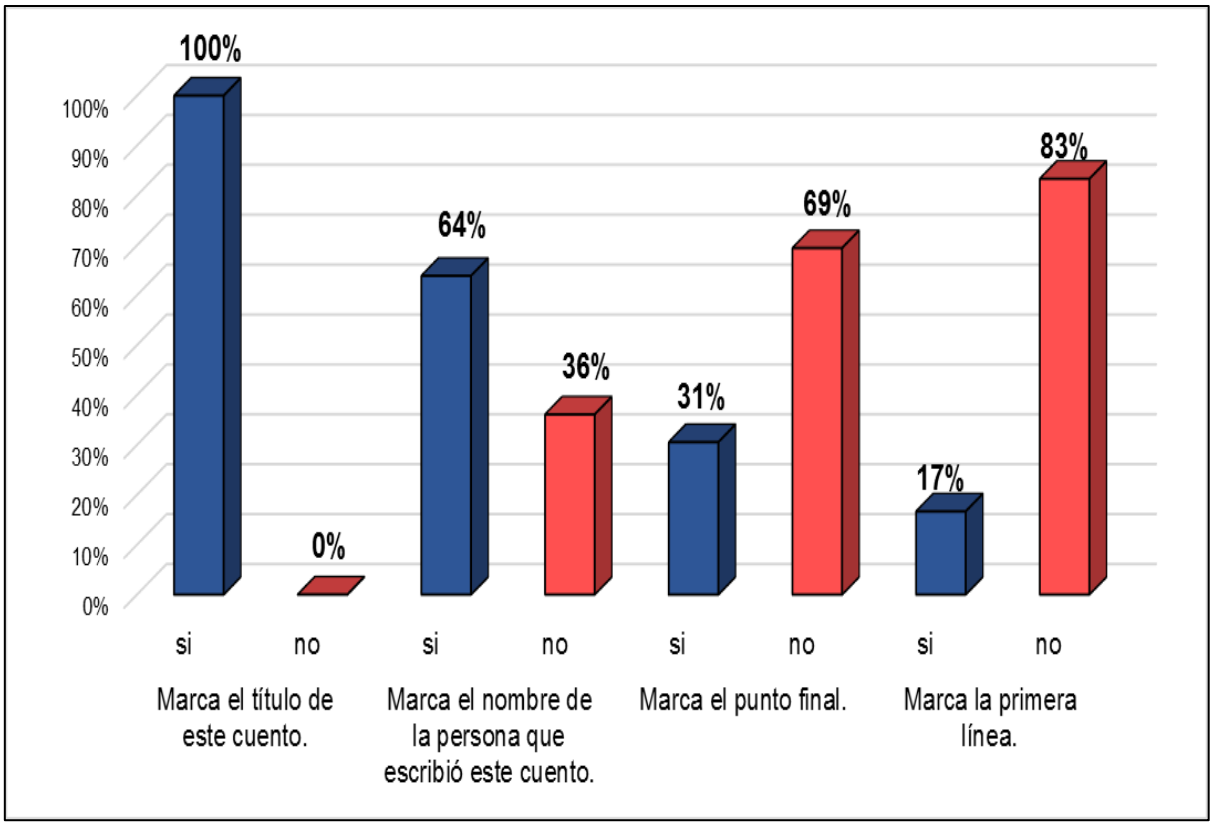


Figura 11. Identifica estructura externa y el punto del texto

Interpretación

En la tabla y figura 11 referente a identifica estructura externa y el punto del texto, de 36 estudiantes que representa el 100%, se tiene:

Al ítem marca el título de este cuento, 100% identifican lo escrito y el 0% no logran identificar.

Al ítem marca el nombre de la persona que escribió este cuento, 64% logra identificar y el 36% no logran identificar.

Al ítem marca el punto final, 31% logra identificar y el 69% no logran identificar.

Al ítem marca la primera línea, 17% logra identificar y el 83% no logran identificar.

Se observa, que la mayor frecuencia se ubica en los que si logran identificar la estructura externa y el punto del texto escrito, lo que evidencia la limitada familiaridad con el reconocimiento de la estructura de lo escrito; este aspecto permite observar la conciencia de lo impreso que es la base para el inicio de la lectura y favorece la comprensión de los textos.

Indicador: Conocimiento del alfabeto

Tabla 12. Identifica letras del alfabeto

ítems	Índices	Sub Total		Total	
		f°	%	F	%
a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, ñ, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z	Si	26	72	36	100
	No	10	28		

Fuente: Instrumentos CoorVs/Af-i_18

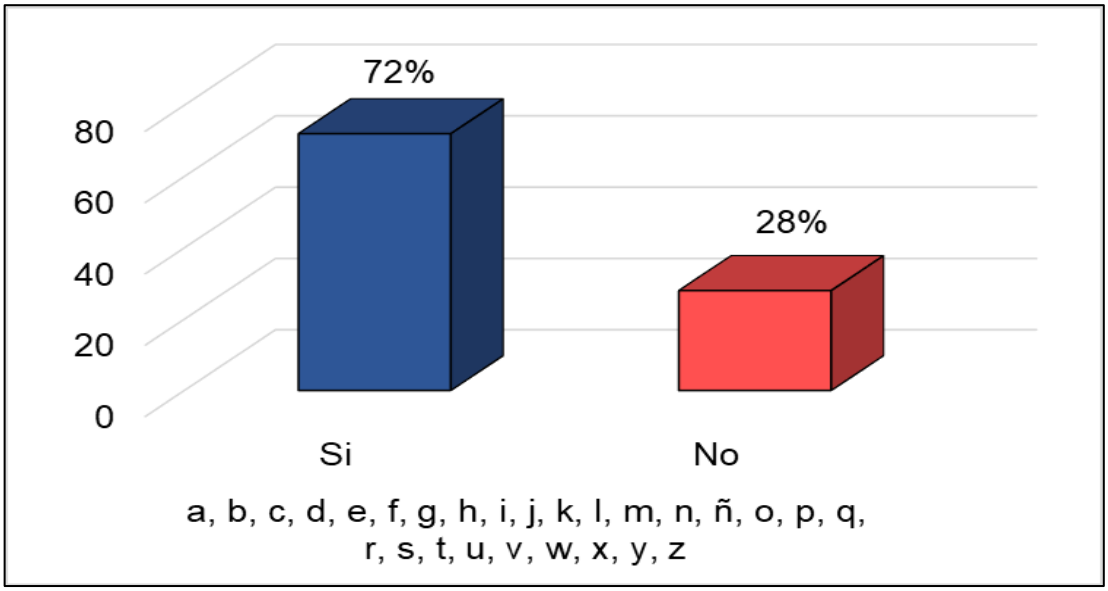


Figura 12. Identifica letras del alfabeto

Interpretación

En la tabla y figura 12 referente a Identifica letras del alfabeto, de 36 estudiantes que representa el 100%, se tiene: Al ítem identifica letras del alfabeto a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, ñ, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z; xx% identifican más del 72% de alfabeto y el 28% no logran identificar.

Se observa, que la mayor frecuencia se ubica en los que si logran identificar las letras del alfabeto; este aspecto es importante ya que se trata de las vocales y consonantes del alfabeto como primera lengua, permitiendo la identificación de lo escrito.

Indicador: Lectura

Tabla 13. Identifica palabra - imagen (1)

ítems	Índices	Sub Total		Total	
		f°	%	F	%
Ojo	Si	22	61	36	100
	No	14	39		
Vaso	Si	22	61	36	100
	No	14	39		
Llave	Si	36	100	36	100
	No	0	0		
Torta	Si	16	44	36	100
	No	20	56		
Mariposa	Si	17	47	36	100
	No	19	53		
Estrella	Si	10	28	36	100
	No	26	72		

Fuente: Instrumentos CoorVs/Af-i_18

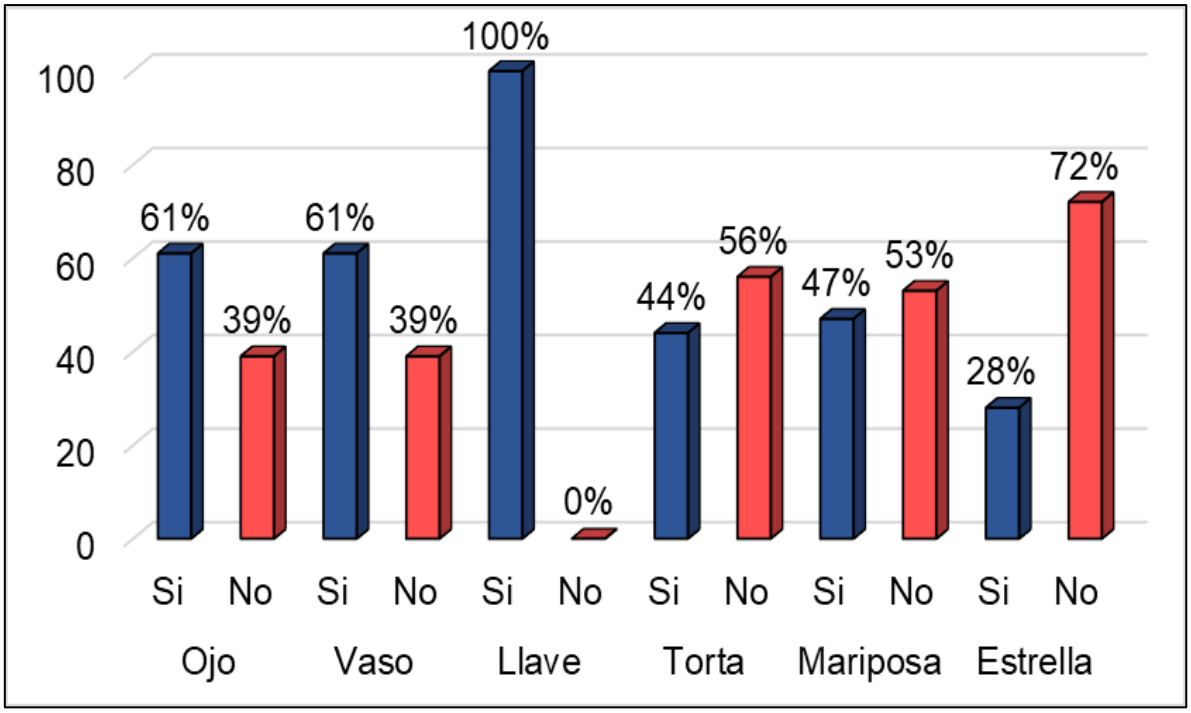


Figura 13. Identifica palabra – imagen (1)

Interpretación

En la tabla y figura 13 referente a Identifica estructura externa y el punto del texto, de 36 estudiantes que representa el 100%, se tiene:

Al ítem ojo, 61% logra identificar y el 39% no logran identificar.

Al ítem vaso, 61% logra identificar y el 39% no logran identificar.

Al ítem llave, 100% logra identificar y el 0% no logran identificar.

Al ítem torta, 44% logra identificar y el 56% no logran identificar.

Al ítem mariposa, 47% logra identificar y el 53% no logran identificar.

Al ítem estrella, 28% logra identificar y el 72% no logran identificar.

Se evidencia, que la mayor frecuencia se ubica en los que si logran identificar la imagen palabra en el proceso de lectura, lo que permite comprender que los estudiantes presentan limitada familiaridad con el reconocimiento de la imagen – palabra de material escrito; este aspecto favorece la lectura en la comprensión de los textos escritos.

Tabla 14. Identifica palabra – imagen (2)

ítems	Índices	Sub Total		Total	
		f°	%	F	%
Auto	Si	36	100	36	100
	No	0	0		
Pelota	Si	36	100	36	100
	No	0	0		
El sol	Si	28	78	36	100
	No	8	22		
Dos anillos	Si	29	81	36	100
	No	7	19		
Un gato negro	Si	36	100	36	100
	No	0	0		
Las flores en la ventana	Si	20	56	36	100
	No	16	44		

Fuente: Instrumentos CoorVs/Af-i_18

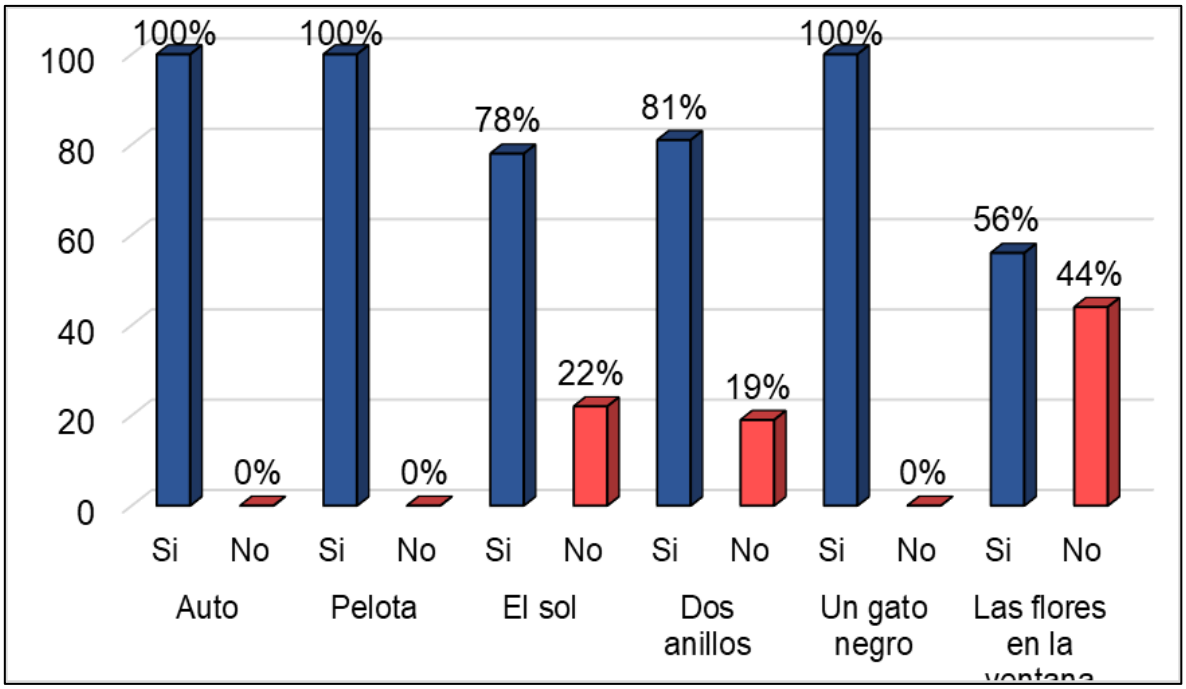


Figura 14. Identifica palabra – imagen (2)

Interpretación

En la tabla y figura 14 referente a identifica estructura externa y el punto del texto, de 36 estudiantes que representa el 100%, se tiene:

Al ítem auto, 100% logra identificar y el 0% no logran identificar.

Al ítem pelota, 100% logra identificar y el 0% no logran identificar.

Al ítem el sol, 78% logra identificar y el 22% no logran identificar.

Al ítem dos anillos, 81% logra identificar y el 19% no logran identificar.

Al ítem un gato negro, 100% logra identificar y el 0% no logran identificar.

Al ítem las flores en la ventana, 56% logra identificar y el 44% no logran identificar.

Se evidencia, que la mayor frecuencia se ubica en los que si logran identificar la palabra - imagen en el proceso de lectura, lo que permite comprender que los estudiantes presentan limitada familiaridad con el reconocimiento de la palabra - imagen del material escrito; este aspecto favorece la lectura en la comprensión de los textos escritos.

Indicador: Escritura

Tabla 15. Escritura de palabras, frases y nombre

ítems	Índices	Sub Total		Total	
		f°	%	f°	%
Escribe palabras: pelo, sandia, la mariposa, dame los lentes (más de tres)	Si	0	0	36	100
	No	36	100		
Escribe frases creadas	Si	0	0	36	100
	No	36	100		
Escribe tu nombre	Si	36	100	36	100
	No	0	0		

Fuente: Instrumentos CoorVs/Af-i_18

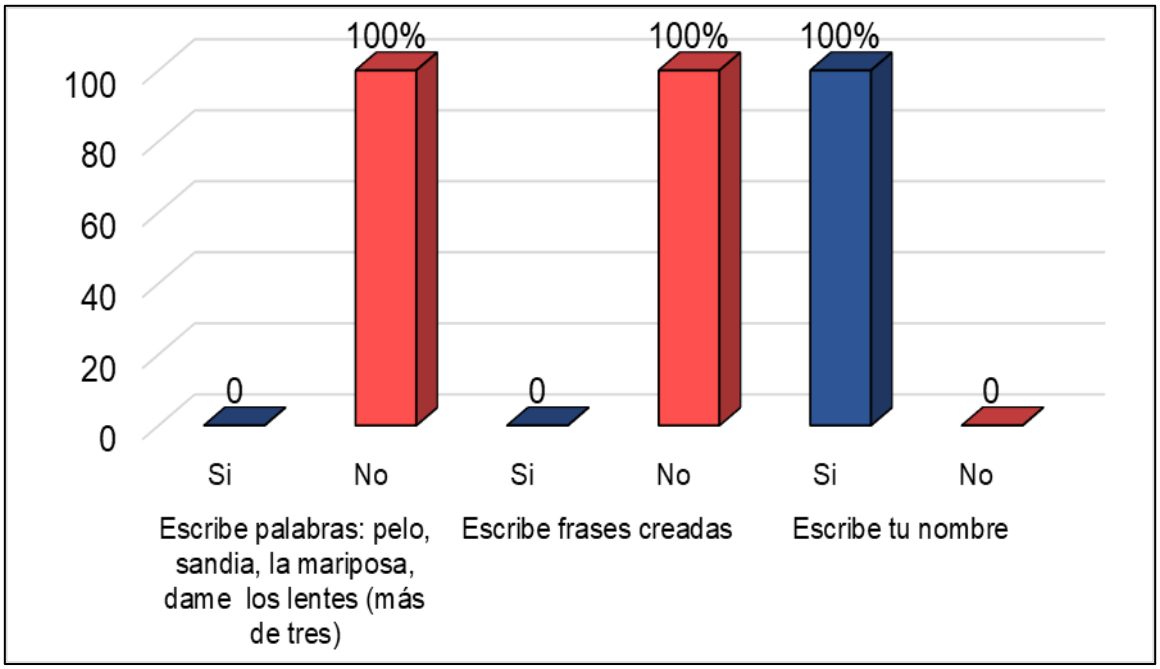


Figura 15. Escritura de palabras, frase y nombre

Interpretación

En la tabla y figura 15 referente a la escritura de palabras, frase y nombre, de 36 estudiantes que representa el 100%, se tiene:

Al ítem escribe palabras: pelo, sandia, la mariposa, dame los lentes (más de tres), 0% logra escribir el dictado y el 100% no logran escribir.

Al ítem escribe frases creadas, 0% logra escribir y el 100% no logran escribir.

Al ítem escribe tu nombre, 100% logra escribir su nombre y el 0% no logran escribir.

Se evidencia, que la mayor frecuencia se ubica en los que xx logran escribir palabras de dictado y frases creadas, lo que permite comprender que los estudiantes presentan limitada familiaridad con la escritura; sin embargo en la escritura de su nombre el total de los estudiantes al 100% lo logran hacer; esto implica que la práctica de escritura de su nombre es buena y tienen familiaridad con la identificación y reconocimiento de la palabra.

Resultados finales por variables

Tabla 16. Resultados finales de coordinación visomotríz

Niveles	f°	%
Bueno	4	11
Regular	18	50
Deficiente	14	39
Total	**36**	**100**

Fuente: Instrumentos CoorVs/Af-i_18

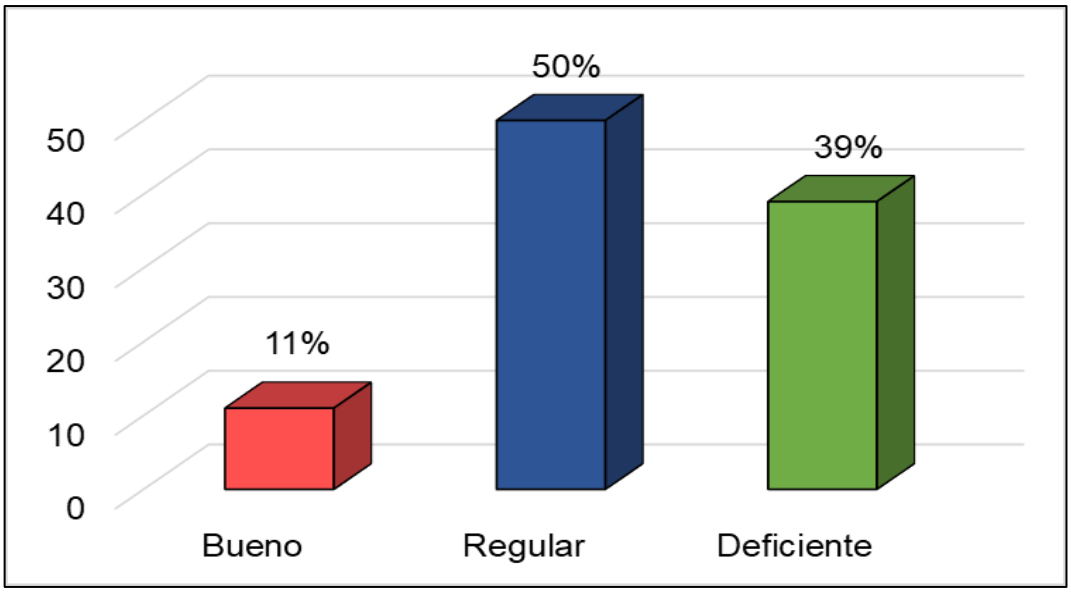


Figura 16. Resultados finales de coordinación viso-motriz

Interpretación

En la tabla y figura 16, referente al nivel de coordinación visomotríz se observa que de 36 estudiantes encuestados el 11% se encuentra en el nivel bueno, el 50% en el nivel regular y 39% en el nivel bajo.

Por tanto, la coordinación viso-motriz de los estudiantes de primer grado de la Institución Educativa N° 40694 Centro de innovación Pedagógica ISPPA, Arequipa 2018, es regular en la mayor frecuencia, con una tendencia deficiente, mostrando que es necesario fortalecer aspectos del contacto y la manipulación de objetos, percepción motriz, representación gráfica, figuración gráfica y secuencia.

Tabla 17. Resultados finales de alfabetización de inicio

Niveles	f°	%
Bueno	4	11
Regular	15	42
Deficiente	17	47
Total	**36**	**100**

Fuente: Instrumentos CoorVs/Af-i_18

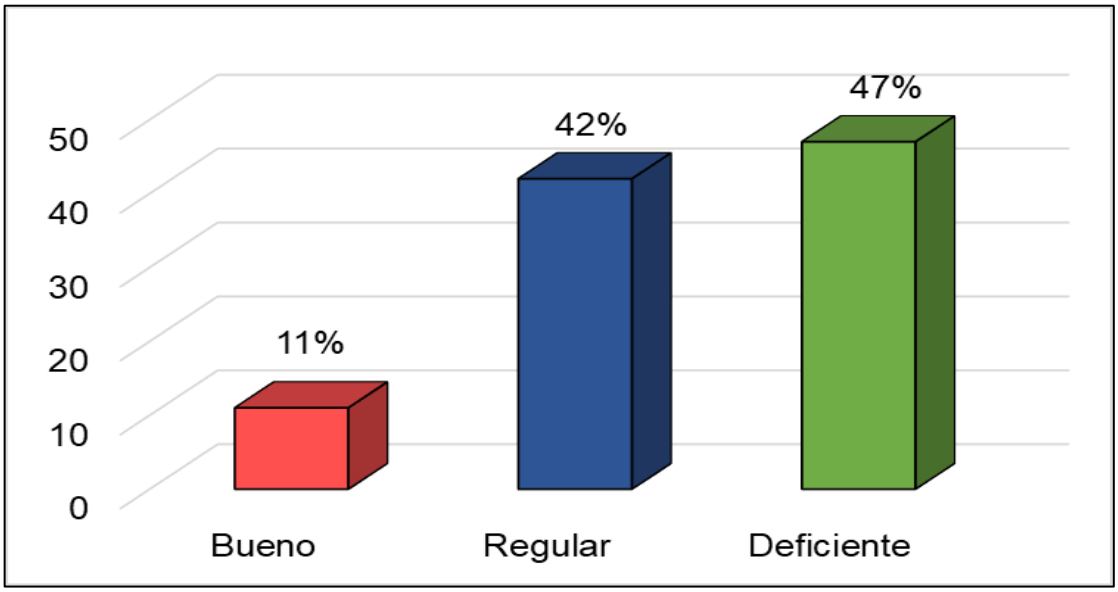


Figura 17. Resultados finales de alfabetización de inicio

Interpretación

En la tabla y figura 17, referente al nivel de alfabetización de inicio se observa que de 36 estudiantes encuestados el 11% se encuentra en el nivel bueno, el 42% en el nivel regular y 47% en el nivel bajo.

Por tanto, la alfabetización de inicio de los estudiantes de primer grado de la Institución Educativa N° 40694 Centro de innovación Pedagógica ISPPA, Arequipa 2018, es deficiente en la mayor frecuencia. Considerando que es importante fortalecer la conciencia fonológica, conciencia de lo impreso, conocimiento del alfabeto, lectura y escritura, aspectos que básico para el aprendizaje de la lectoescritura.

2. RELACIÓN DE LAS VARIABLES DE ESTUDIO

Tabla 18. Correlación de Rho de Spearman de coordinación visomotriz

			El contacto y la manipulación de objetos	Percepción motriz	Representación gráfica	Figuración grafica	Secuencia
Rho de Spearman	El contacto y la manipulación de objetos	Coeficiente de correlación	1,000	,306*	,259	,209	,463**
		Sig. (unilateral)	.	,035	,064	,110	,002
		N	36	36	36	36	36
	Percepción motriz	Coeficiente de correlación	,306*	1,000	,678**	,667**	,061
		Sig. (unilateral)	,035	.	,000	,000	,361
		N	36	36	36	36	36
	Representación gráfica	Coeficiente de correlación	,259	,678**	1,000	,394**	,141
		Sig. (unilateral)	,064	,000	.	,009	,205
		N	36	36	36	36	36
	Figuración grafica	Coeficiente de correlación	,209	,667**	,394**	1,000	,055
		Sig. (unilateral)	,110	,000	,009	.	,375
		N	36	36	36	36	36
	Secuencia	Coeficiente de correlación	,463**	,061	,141	,055	1,000
		Sig. (unilateral)	,002	,361	,205	,375	.
		N	36	36	36	36	36

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (unilateral).

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (unilateral).

Al analizar el coeficiente de correlación entre las dimensiones de la variable coordinación visomotriz, podemos observar que existe una correlaciones significativas de moderada a fuerte entre la percepción motriz y la Representación gráfica con 0,678, también existe una percepción de moderada a fuerte entre percepción motriz y Figuración gráfica. Es importante mencionar que entre Secuencia y El contacto y la manipulación de objetos, casi no existe correlación.

Tabla 19. Correlación de Rho de Spearman de Alfabetización de inicio

			Conciencia fonológica	Conciencia de lo impreso	Conocimiento del alfabeto	Lectura	Escritura
Rho de Spearman	Conciencia fonológica	Coeficiente de correlación	1,000	,169	-,335*	,013	-,151
		Sig. (unilateral)	.	,162	,023	,471	,190
		N	36	36	36	36	36
	Conciencia de lo impreso	Coeficiente de correlación	,169	1,000	,190	,664**	-,003
		Sig. (unilateral)	,162	.	,134	,000	,492
		N	36	36	36	36	36
	Conocimiento del alfabeto	Coeficiente de correlación	-,335*	,190	1,000	-,146	,033
		Sig. (unilateral)	,023	,134	.	,198	,424
		N	36	36	36	36	36
	Lectura	Coeficiente de correlación	,013	,664**	-,146	1,000	,245
		Sig. (unilateral)	,471	,000	,198	.	,075
		N	36	36	36	36	36
	Escritura	Coeficiente de correlación	-,151	-,003	,033	,245	1,000
		Sig. (unilateral)	,190	,492	,424	,075	.
		N	36	36	36	36	36

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (unilateral).

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (unilateral).

Al analizar el coeficiente de correlación entre las dimensiones de la variable Alfabetización de inicio, podemos observar que existen unas correlaciones significativas de moderada a fuerte entre la Conciencia de lo impreso y la Lectura con 0,664, también existe una relación inversa entre la conciencia fonológica y el conocimiento del alfabeto. .

Tabla 20. Comprobación de hipótesis mediante la correlación de Pearson

		Coordinación visomotríz	Alfabetización de inicio
Coordinación viso-motriz	Correlación de Pearson	1	,882**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	36	36
Alfabetización de inicio	Correlación de Pearson	,882**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	36	36

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
Fuente: Instrumentos CoorVs/Af-i_18

Interpretación

En los valores que nos da Pearson se aprecia claramente que la correlación que existe entre la variable Coordinación viso-motriz y Alfabetización de inicio, es una relación directa y positiva ya que el valor hallado en los valores de Pearson es de correlación moderada r=0.882.

En la comprobación de nuestra hipótesis

H_0= p>0.05. Se rechaza esta (H_0) negativa ya que el valor p=0.00 es menor al parámetro planteado de 0.05.

H_1= p<0.05. Se acepta la hipótesis (H_1) afirmativa ya que el valor p= 0.00 menor al parámetro planteado de 0.05.Aceptando la hipótesis afirmativa.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

El objetivo principal de la presente investigación fue determinar la relación de la coordinación viso-motriz y la alfabetización de inicio de los estudiantes de primer grado de la Institución Educativa N° 40694 Centro de innovación Pedagógica ISPPA, Arequipa 2018.

Es importante según Acosta y Moreno, (1999), citado en Quintana, (2003, p 105), los componentes del lenguaje, como fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático, que permiten el aprendizaje del lenguaje; aspectos que deben ser tratados en aula con los niños de manera vivencial, teniendo en cuenta a Vygotsky, (2001), que explica la aparición y el desarrollo del lenguaje a partir de la comunicación y de la interacción social. El lenguaje es una manera de ordenar nuestro propio pensamiento, concentrando sus ideas en la zona de desarrollo próximo, así mismo niños tienen, como punto de referencia constante, su propio sistema de entrada de información auditivo, táctil y cinestésico; es por ello que se considera que la coordinación visomotriz es importante en el aprendizaje del lenguaje.

En tal sentido Bonilla, Botteri & Vílchez, (2013), explica que el desarrollo del lenguaje implica aspectos como el cognitivo, socio-afectivo, auditivo y motor. Enfoque se ha tomado en cuenta; en la aplicación el instrumento de medición de la coordinación viso motriz.

Respecto a la coordinación visomotriz, comprendida como el acto motor preciso y económico, que se observa en el contacto y la manipulación de objetos, percepción motriz, representación de la acción, la imitación y figuración gráfica, (Haeussler & Marchant, 2000); los mismos autores expresan que los indicadores de la actividad, son: el contacto y la manipulación de objetos, percepción motriz, representación gráfica, figuración gráfica y secuencia; aspectos que han sido evaluados, atendiendo a uno de los objetivos específicos, Así los estudiantes de primer grado, muestra que existen limitaciones en los estudiantes.

Referente al contacto y manipulación de objetos, el 81% no logra el control en el traslado de objetos, 53% no logra el control en construir un puente y el 78% no logra el control en la construcción de una torre; en la percepción motriz 64% no logra el control en desabotonar, el 58% abotonan sin dificultad, el 81% no logra el control para enhebra una aguja y el 81% no logra el control en desatar cordones. En la representación gráfica, el mayor porcentaje se ubica en los que no logran contacto y manipulación de objetos, evidenciando que presentan limitaciones en el control y precisión en la acción. Aspecto que dificulta la manipulación y uso de objetos con beneficios positivos para el aprendizaje. En la figuración gráfica, los estudiantes no logran dibujar el cuerpo humano con más de 9 o más partes definidas, evidenciando limitaciones en la percepción del cuerpo humano, que indica limitada conciencia del cuerpo por ende del control consciente de cada una de sus partes. y referente a la secuencia el 61% de estudiantes no logra hacer la secuencia.

Al respecto Maganto & Cruz, (2008), expresan que la coordinación es el factor primario de la localización espacial y de las respuestas direccionales precisas. Las percepciones de los sentidos juegan un papel importante en el desarrollo, las percepciones de todos nuestros sentidos son la base de la coordinación. La coordinación está formada por la capacidad del equilibrio, ritmo, capacidad de orientación espacio-temporal, capacidad de reacción motora, capacidad de diferenciación kinestésica, capacidad de adaptación y transformación y capacidad de combinación de acoplamiento de los movimientos; lo que es determinante para cualquier aprendizaje.

En tal sentido, la coordinación visomotriz de los estudiantes de primer grado de la Institución Educativa N° 40694 Centro de innovación Pedagógica ISPPA, Arequipa 2018, es regular en la mayor frecuencia, con una tendencia deficiente, mostrando que es necesario

fortalecer aspectos del contacto y la manipulación de objetos, percepción motriz, representación gráfica, figuración gráfica y secuencia.

Así mismo, la adquisición de la lectura y escritura inicia a partir de las vivencias y experiencias que le van a permitir al niño descubrir y construir la lengua escrita. En este proceso están involucrados tanto padres como maestros, ya que al ser una tarea progresiva se debe potencializar el aprendizaje acorde a sus necesidades y a su proceso de adquisición, (Bonilla, Botteri & Vílchez, 2013).

Respecto a la variable de la alfabetización de inicio, Botteri, & Vílchez, (2013), expresa que es el aprendizaje de convenciones y de usos sociales de la lengua escrita para expresar esta habilidad Bonilla. La alfabetización requiere un compromiso autónomo con lo escrito; reconoce un rol activo de cada persona que genera, recibe y asigna interpretaciones a los mensajes, según Harris & Hodges, (1995), citado en Carrasco, Macías, & López (2017). Bajo esta orientación la alfabetización de inicio se mide teniendo en cuenta los indicadores de conciencia fonológica, conciencia de lo impreso, conocimiento del alfabeto, lectura y escritura.

Para evaluar la Alfabetización Inicial, como componentes fundamentales en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, son la conciencia fonológica, la conciencia de lo impreso, el conocimiento del alfabeto, la lectura y escritura. La adquisición de la lectura y escritura inicia a partir de las vivencias y experiencias que le van a permitir al niño descubrir y construir la lengua escrita. En este proceso están involucrados tanto padres como maestros, ya que al ser una tarea progresiva se debe potencializar el aprendizaje acorde a sus necesidades y a su proceso de adquisición, (Bonilla, Botteri & Vílchez, 2013).

Los resultados evidencian que la respecto a la síntesis de fonemas: marca el objeto nombrado, como LL-A-V-E, M-O-N-E-D-A, I-S-L-A, F-L-O-R, A-V-I-O-N; al 58% , 83%, 89%, 92% y 72% no lo identifica, esto dificulta su aprendizaje.

Respecto a reconocimiento de rimas sonidos finales, no logran identificar el objeto que finaliza de manera diferente a los otros dos, lo que evidencia la limitada familiaridad con los reconocimiento de sonidos finales; este aspecto que también limita permite observar la conciencia fonológica en sonidos finales, que permite asumir los sonidos de manera consiente.

Referente a la segmentación de fonemas al ítem DADO, el 86% no logran identificar, como en SOL, UVA, AGUJA, entre otros, con un porcentaje de promedio al 80% no logran identificar cada sonido de la palabra, según la segmentación de fonemas, lo que evidencia la limitada familiaridad con los reconocimientos de golpes de sonido de las palabras.

Siendo así, la alfabetización de inicio de los estudiantes de primer grado de la Institución Educativa N° 40694 Centro de innovación Pedagógica ISPPA, Arequipa 2018, es deficiente en la mayor frecuencia. Considerando que es importante fortalecer la conciencia fonológica, conciencia de lo impreso, conocimiento del alfabeto, lectura y escritura, aspectos que básico para el aprendizaje de la lectoescritura.

Finalmente, Según Bonilla, Botteri & Vílchez, (2013), expresa que la lectura es el resultado de un proceso cognitivo de alto nivel. Según Defior, (1996), "El aprendizaje de la lectura se concibe como un proceso interactivo de construcción del conocimiento que se da entre la información del texto y los procesos que lleva a cabo el lector para desentrañar el mensaje escrito"; al respecto la investigación establece que el grado de relación de la coordinación visomotriz y la alfabetización de inicio de los estudiantes de primer grado de la Institución Educativa N° 40694 Centro de innovación Pedagógica ISPPA, Arequipa 2018, presenta una relación directa y positiva ya que el valor hallado en los valores de Pearson es de correlación fuerte r=0.882.

CONCLUSIONES

PRIMERA

Existe relación significativa con un valor de r=0.882, entre la coordinación visomotriz y la alfabetización de inicio de los estudiantes de primer grado de la Institución Educativa N° 40694 Centro de innovación Pedagógica ISPPA, Arequipa 2018.

SEGUNDA

La coordinación visomotriz es regular en la mayor porcentaje al a de los estudiantes de primer grado de la Institución Educativa N° 40694 Centro de innovación Pedagógica ISPPA, Arequipa 2018, es regular al 50% en el nivel regular y 39% en el nivel bajo; evidenciándose que no realiza las acciones en la mayoría de situaciones como el en manejo y control en el contacto y la manipulación de objetos, la percepción motriz, la representación gráfica, la figuración gráfica, y secuencia.

TERCERA

La alfabetización de inicio de los estudiantes de primer grado de la Institución Educativa N° 40694 Centro de innovación Pedagógica ISPPA, Arequipa 2018, es regular en la mayor frecuencia al 42% y 47% en el nivel bajo. se evidencia que aun la mayoría de estudiantes no presentan habilidades de conciencia fonológica, conciencia de lo impreso, conocimiento del alfabeto, lectura y escritura.

RECOMENDACIONES

PRIMERA

Se recomienda a la directora de la Institución Educativa N° 40694 Centro de innovación Pedagógica ISPPA, dar a conocer los resultados de la investigación a los docentes, como parte de sensibilización para que de manera concertada se establezca un plan de mejora referente a la coordinación visomotriz y la alfabetización de inicio de los estudiantes.

SEGUNDA

Se recomienda a los docentes de aula de la Institución Educativa N° 40694 Centro de innovación Pedagógica ISPPA, generar espacios de fortalecimiento de coordinación visomotriz en los niños, insertando actividades diarias de manejo y control en el contacto y la manipulación de objetos, la percepción motriz, la representación gráfica, la figuración gráfica, y secuencia.

TERCERA

Se recomienda a los docentes de aula de la Institución Educativa N° 40694 Centro de innovación Pedagógica ISPPA, explicar a los padres de familia o cuidadores, la importancia del desarrollo de alfabetización de inicio y otorgarles fichas de desarrollo de alfabetización de inicio para que en casa realicen actividades de verbalización para fortalecimiento la alfabetización de inicio, considerando el desarrollo de la conciencia fonológica, conciencia de lo impreso, conocimiento del alfabeto, lectura y escritura.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍCAS

Alarcón M., T., García S., R. & Vásquez S., F. (2013). *Taller de juegos al aire libre para mejorar la coordinación motora gruesa en niños de tres años de la I.E. "Niño Jesús" de la ciudad de Trujillo del 2012.* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de Trujillo. Recuperado de http://dspace.unitru.edu.pe/bitstream/handle/UNITRU/1568/TESIS%20ALARCON%20MEZA-GARCIA%20SALDA%C3%91A-VASQUEZ%20SIFUENTES%28FILEminimizer%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Alida, C., Martín, M. (2006). *El aprendizaje de la lectura y escritura en Educación Inicial*. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Amasifuen P., F. & Utia C., I. (2014). *Efectividad de un programa de juegos variados en la mejora de la motricidad gruesa en niños de 5 años de la I.E.I. N° 657 "niños del saber" del Distrito de Punchana-2014*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de la Amazonía Peruana. Recuperado de http://repositorio.unapiquitos.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/4035/Francis_Tesis_T%C3%ADtulo_2014_pdf.pdf?sequence=1

Andrés, N., Colomé, J., Martí, T., Martín, M., Pinell, M., Rodríguez, N., Yuste, M.& Yuste, R. (2007). *La educación psicomotriz (3-8 años). Cuerpo, movimiento, percepción, afectividad: una propuesta teórico-práctica*. Barcelona: Graó. 19 y 20.

Bellés, R. (1985) *Evaluación escolar de la escritura inicial. Infancia y Aprendizaje.* Journal for the Study of Education and Development. 30. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=667380

Berruezo, P.P. (2002). *La grafomotricidad: el movimiento de la escritura*. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, 6, 83-102.

Bonilla, F., Botteri, A. & Vílchez, A. (2013). *Validación de la prueba de alfabetización inicial (PAI) en instituciones educativas públicas y privadas pertenecientes a la UGEL Nº 07*. (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica el Perú, Lima).

Camacho, E., Chorres, I. (2001). *Desarrollo neurolingüístico del lenguaje. Universidad* de Costa Rica. Recuperado de: http://www.agapasm.com.br/Artigos/Desarrollo%20Neuroling%C3%BCistico%20del%20Lenguaje-Costa%20Rica.pdf

Carrasco, A., Macías, V. & López, G. (2017). *Una experiencia de alfabetización inicial. Metodología, diseño didáctico y valoración docente*. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2228.pdf

Chaves, A. (2002). Los procesos iniciales de lecto-escritura en el nivel de educación inicial. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación". 2 (1). 0.

Cruz. M, Maganto. (2011) *Análisis evolutivo de la coordinación visomotora y sus relaciones con inteligencia, estilo cognitivo y atención*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía.

Defior, S. (1996). *Las dificultades del aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura, matemática.* Málaga: Eds. Aljibe.

Defior, S. (2000). Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo. Málaga: Ediciones Aljibe. P.51-53

Echarri, M. (2015). *Intervención psicomotriz con niños de 4 años para desarrollar la coordinación visomotriz.* (Tesis grado maestro). Universidad Pública de Navarra. Recuperado de: http://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/13990/TFG14-Ginf-ECHARRI-68069.pdf?sequence=1

Fajardo, L. (2008). *Aproximación a la relación entre cerebro y lenguaje*. UNED, Madrid, España, 2005. Recuperado de: file:///C:/Users/USER/Downloads/Dialnet-AproximacionALaRelacionEntreCerebroYLenguaje-3324347.pdf

Fernández, A. (1998). Juegos sensoriales y psicommotores en Educación Física. Madrid: Gymnos.

Ferreiro, E. (2014). *Desarrollo de la alfabetización*: psicogénesis.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* Siglo veintiuno editores.

Flores, L. & Hernández, A. (2008). *Construcción del aprendizaje de la lectura y la escritura*. Revista Electrónica Educare. 7 (1) 1-20.

Fraca de Barrera, L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula: Teoría, práctica y evaluación de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo de la lengua materna oral y escrita*. Venezuela: CEC, SA.

Gallahue, L. (1982). *Entendiendo el desarrollo motor en niños*. Nueva York: Wiley.

Gallahue, L. (1995). *Desarrollo motor. Educación física adaptada y deporte. Campaña: cinética humana.* México: Ed J.P. Winnick

Gonzalez, R. (2006). *Problemas psicolingüísticos en el Perú.* Lima: Edic. N. Reátegui.

González, R., Hornauer-Hughes, A. (2014) *Cerebro y lenguaje. Departamento de Neurología y Neurocirugía, HCUCH.* Rev Hosp Clín Univ Chile 2014; 25: 143 – 53.Recuperado de: https://www.redclinica.cl/Portals/0/Users/014/14/14/Cerebro_%20y_lenguaje.pdf

Haeussler, M. & Marchant, T. (1995).*Tepsi. Test de desarrollo psicomotor 2-5 años*.

Haeussler, M. & Marchant, T. (2009). Test de desarrollo psicomotor 2-5 años (TEPSI). Santiago de Chile: Universidad Católica de chile. (Libro original publicado, 1985).

Hernández, A., Guevara, Y. (2008). *Programa para prevención de problemas en la adquisición de lectura y escritura.* Revista Mexicana de análisis de conducta. 01.

Hernández Sampieri R., Fernández Collado C. y Baptista Lucio P. (2006). *Metodología de la investigación.* Cuarta edición. México: Mc Graw-Hill.

Linuesa, M., Domínguez, A. (2003). *La enseñanza de la lectura: Enfoque psicolingüístico y sociocultural.* Madrid, España: Pirámide.

McLane, J., McNamee, G. (1999). *Alfabetización temprana*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.

Montealegre, R. & Forero, L. (2006). *Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio.* Revista Acta Colombiana de Psicología, vol. 9, núm. 1, mayo, 2006, pp. 25-40 Universidad Católica de Colombia Bogotá, Colombia. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf

Moreno, Suarez y Rabazo, (2008*). El proceso lectoescritor: estudio de casos*. Madrid, España: EOS.

Morrow, M. (2009). *Desarrollo de la alfabetización en los primeros años. Ayudando a los niños a leer y escribir*. (6ta. Ed.). Boston: Allyn y Bacon

Muñoz, D. 2009. *La coordinación y el equilibrio en el área de Educación Física. Actividades para su desarrollo*. Rev. Digital EF deportes. 13 (130): 11p. Disponible desde Internet en: http://www.efdeportes.com (con acceso 15/04/2013).

Lowenfeld, V. (1972). *El desarrollo de la capacidad creadora*. Kapeluz, Buenos Aires.

Orellana, A. & Ochoa, M. (2012). *Influencia de la Actividad Física en el Desarrollo Psicomotriz Mediante la Aplicación de Juegos en los Preescolares de 4 a 5 Años en el Centro Educativo Latinoamericano*. (Tesis de pregrado), Universidad de Cuenca, Ecuador. Recuperado de: http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/1900/1/tef114.pdf

Pérez Ch., C. (2015). *Los juegos tradicionales infantiles de persecución y su influencia en el desarrollo de la motricidad gruesa de los niños de 4 años de edad de la Unidad Educativa "Hispano América" del Cantón Ambato*. (Tesis para optar título de Licenciada). Universidad Técnica de Ambato. Recuperado de http://repo.uta.edu.ec/bitstream/123456789/10006/1/ROSANA%20PEREZ%20ESTIMULACION%20TESIS.pdf

Pérez, M. & González, M. (2004). *Desarrollo del conocimiento fonológico, experiencia lectora y dificultad de la tarea.* Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 24 (1): 2- 15.

Pognante, P. (2006). *Sobre el concepto de escritura*. Revista Interamericana de Educación de Adultos. 28 (2). 65-97.

Puyuelo, M. (2003). *Comunicación y Lenguaje. Desarrollo normal y alteraciones a lo largo del ciclo vital. Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto.* España: Masson S.A.

Quintana, A. (2003). *Un estudio de las dificultades del lenguaje en la educación infantil. (*Tesis doctoral). Universidad de la Laguna: Servicios de publicaciones - Soportes audiovisuales e informáticos. Recuperado de: ftp://tesis.bbtk.ull.es/ccssyhum/cs174.pdf

Ruiz, F. J. (1994). *La Educación Física de base en la Educación Primaria: Conceptos, Procedimientos y Actividades para su desarrollo*. Murcia: Diego Marín.

Revilla, L., Gómez, A., Donico, H. (2014). *La coordinación visomotora y su importancia para desarrollo integral de niños con diagnóstico de retraso mental moderado*. Revista Digital. EFDeportes.com. Buenos Aires - Año 19 - Nº 193 - Junio de 2014. Recuperado de: http://www.efdeportes.com/

Sepúlveda, L. (2011). *El aprendizaje inicial de la escritura como (re) escritura*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.

Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A., & Aparici, M. (2000). Adquisición del lenguaje. Barcelona: Ariel.

Tamayo y Tamayo, Mario. El proceso de la investigación científica. (3ª Edición). México, Limusa, 1994.

Treiman, R. (1991). *Niveles de conciencia fonológica*. En S.A. Bradyy D.P. Sankweiler (Eds.), Procesos fonológicos en la alfabetización. Hillsdale, NY: LawerenceErlbaum Associates.

Velarde, E., Canales, R., Meléndez, M. & Lingán, S. (2010). *Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: diseño y validación de una prueba de habilidades prelectoras (thp) en niños y niñas de la provincia constitucional del Callao, Perú*. Revista de investigación en Psicología, 13 (1) 53-68.

Velarde, E., Canales, R., Meléndez, M. & Lingán, S. (2011). *Programa de estimulación de las habilidades prelectoras en niños y niñas de educación inicial de la prov. constitucional del Callao – Perú*. Investigación Educativa. 15 (27). 53-73.

Villalon, M., A. Rolla (2000). *Estudio del proceso de alfabetización inicial en niños chilenos de sectores pobres. 4º Encuentro Nacional sobre Enfoques Cognitivos actuales en Educación*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile. Mayo 4 y 5.

ANEXOS

Anexo 1

Matriz instrumento de Coordinación viso-motriz

Variable	Dimensiones	ítems	N° ítems	Técnica, instrumento
Coordinación viso-motriz	El contacto y la manipulación de objetos	Traslada agua de un vaso a otro sin derramar.	1.	Encuesta Escala valorativa SI (1) No (0)
		Construye un puente con tres cubos con modelo presente.	2.	
		Construye una torre de ocho o más cubos.	3.	
	Percepción motriz	Desabotona.	4.	
		Abotona.	5.	
		Enhebra una aguja.	6.	
		Desata cordones.	7.	
	Representación gráfica	Copia una línea recta.	8.	
		Copia un círculo.	9.	
		Copia una cruz.	10.	
		Copia un triángulo.	11.	
		Copia un cuadrado.	12.	
	Figuración grafica	Dibuja 9 o más partes de una figura humana.	13.	
		Dibuja 6 o más partes de una figura humana.	14.	
		Dibuja 3 o más partes de una figura humana.	15.	
	Secuencia	Ordena por tamaño.	16.	

Anexo 2
Matriz instrumento de Alfabetización de inicio

Variable	Dimensiones		ítems	N° ítems	Técnica, instrumento
Alfabetización de inicio	Conciencia fonológica	Síntesis de fonemas	Marca objeto nombrado 1. LL-A-V-E	1.	Encuesta Prueba de alfabetización Inicial - PAI Malva Villalón y Andrea Rolla (2000).
			2. M-O-N-E-D-A	2.	
			3. I-S-L-A	3.	
			4. F-L-O-R	4.	
			5. A-V-I-O-N	5.	
		Rimas sonidos finales	Marque el objeto que finaliza de manera diferente a los otros dos. 6. PATO GATO LORO	6.	
			7. BOTELLA VENTANA ESTRELLA	7.	
			8. PATIN COJIN CAMION	8.	
			9. CALCETIN TENEDOR COLGADOR	9.	
			10. LUNA CAMA CUNA	10.	
		Segmentación de fonemas	Marca una línea por cada por cada sonido que escuches, 11. DADO	11.	
			12. SOKL	12.	
			13. UVA	13.	
			14. AGUJA	14.	
			15. FLOR	15.	
		Aislar fonema inicial	Marca la palabra que empieza con un sonido diferente 16. GATO GORRO MONO	16.	
			17. SOBRE LIBRO LAPIZ	17.	
			18. MARTILLO MONEDA PELOTA	18.	
			19. AJI OLLA OJO	19.	
			20. PUERTA RUEDA PALA	20.	
		Identifica lo escrito	Mira lo que está escrito en este recuadro	21.	

	Conciencia de lo impreso		21. Marca la palabra.		
			22. Marca la letra.	22.	
			23. Marca la palabra.	23.	
			24. Marca la primera palabra de esta línea.	24.	
			25. Marca la última palabra.	25.	
			26. Marca una letra mayúscula.	26.	
		Identifica estructura externa y el punto del texto	27. Marca el título de este cuento.	27.	
			28. Marca el nombre de la persona que escribió este cuento.	28.	
			29. Marca el punto final.	29.	
			30. Marca la primera línea.	30.	
	Conocimiento del alfabeto	Identifica letras	31. a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, ñ, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z	31.	
	Lectura	Identifica imagen - palabra	Busca la palabra que corresponda a la imagen: 32. Ojo	32.	
			33. Vaso	33.	
			34. Llave	34.	
			35. Torta	35.	
			36. Mariposa	36.	
			37. Estrella	37.	
		Identifica palabra - imagen -	38. AUTO	38.	
			39. Pelota	39.	
			40. El sol	40.	
			41. Dos anillos	41.	
			42. un gato negro	42.	
			43. Las flores en la ventana	43.	
	Escritura	Escritura de palabras	44. Pelo, sandia, la mariposa, dame los lentes	44.	
		Escritura de frases	45. Escritura de frases	45.	
		Escritura del nombre	46. Nombre	46.	

INSTRUMENTOS

INSTRUMENTO DE MEDICION COORDINACIÓN VISOMOTRIZ

ESCALA VALORATIVA

Test de desarrollo psicomotor TEPSI

Haeussler & Marchant (1985),

Prueba de alfabetización Inicial - PAI

Malva Villalón y Andrea Rolla (2000).

I. SUBTEST COORDINACION

☐	1 C	TRASLADA AGUA DE UN VASO A OTRO SIN DERRAMAR (Dos vasos)
☐	2 C	CONSTRUYE UN PUENTE CON TRES CUBOS CON MODELO PRESENTE (Seis cubos)
☐	3 C	CONSTRUYE UNA TORRE DE 8 O MAS CUBOS (Doce cubos)
☐	4 C	DESABOTONA (Estuche)
☐	5 C	ABOTONA (Estuche)
☐	6 C	ENHEBRA UNA AGUJA (Aguja de lana; hilo)
☐	7 C	DESATA CORDONES (Tablero c/cordón)
☐	8 C	COPIA UNA LINEA RECTA (Lám. 1; lápiz; reverso hoja reg.)
☐	9 C	COPIA UN CIRCULO (Lám. 2; lápiz; reverso hoja reg.)
☐	10 C	COPIA UNA CRUZ (Lám. 3; lápiz; reverso hoja reg.)
☐	11 C	COPIA UN TRIANGULO (Lám. 4; lápiz; reverso hoja reg.)
☐	12 C	COPIA UN CUADRADO (Lám. 5; lápiz; reverso hoja reg.)
☐	13 C	DIBUJA 9 O MAS PARTES DE UNA FIGURA HUMANA (Lápiz; reverso hoja reg.)
☐	14 C	DIBUJA 6 O MAS PARTES DE UNA FIGURA HUMANA (Lápiz; reverso hoja reg.)
☐	15 C	DIBUJA 3 O MAS PARTES DE UNA FIGURA HUMANA (Lápiz; reverso hoja reg.)
☐	16 C	ORDENA POR TAMAÑO (Tablero; barritas)
☐		TOTAL SUBTEST COORDINACION: PB

INSTRUMENTO DE MEDICION DE ALFABETIZACIÓN DE INICIO

PRUEBA DE ALFABETIZACIÓN INICIAL - PAI

Malva Villalón y Andrea Rolla (2000).

ENUNCIADOS	Si	No
Marca objeto nombrado 1. LL-A-V-E	0	1
2. M-O-N-E-D-A	0	1
3. I-S-L-A	0	1
4. F-L-O-R	0	1
5. A-V-I-O-N	0	1
Marque el objeto que finaliza de manera diferente a los otros dos. 6. PATO GATO LORO	0	1
7. BOTELLA VENTANA ESTRELLA	0	1
8. PATIN COJIN CAMION	0	1
9. CALCETIN TENEDOR COLGADOR	0	1
10. LUNA CAMA CUNA	0	1
Marca una línea por cada por cada sonido que escuches, 11. DADO	0	1
12. SOKL	0	1
13. UVA	0	1
14. AGUJA	0	1
15. FLOR	0	1
Marca la palabra que empieza con un sonido diferente 16. GATO GORRO MONO	0	1
17. SOBRE LIBRO LAPIZ	0	1
18. MARTILLO MONEDA PELOTA	0	1
19. AJI OLLA OJO	0	1
20. PUERTA RUEDA PALA	0	1
Mira lo que está escrito en este recuadro 21. Marca la palabra.	0	1
22. Marca la letra.	0	1
23. Marca la palabra.	0	1
24. Marca la primera palabra de esta línea.	0	1
25. Marca la última palabra.	0	1
26. Marca una letra mayúscula.	0	1
27. Marca el título de este cuento.	0	1
28. Marca el nombre de la persona que escribió este cuento.	0	1
29. Marca el punto final.	0	1
30. Marca la primera línea.	0	1
31. a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, ñ, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z	0	1
Busca la palabra que corresponda a la imagen: 32. Ojo	0	1
33. Vaso	0	1
34. Llave	0	1
35. Torta	0	1
36. Mariposa	0	1
37. Estrella	0	1

38. AUTO	0	1
39. Pelota	0	1
40. El sol	0	1
41. Dos anillos	0	1
42. un gato negro	0	1
43. Las flores en la ventana	0	1
44. Pelo, sandia, la mariposa, dame los lentes	0	1
45. Escritura de frases	0	1
46. Nombre	0	1

INSTRUMENTO DE ALFABETIZACIÓN DE INICIO

PRUEBA DE ALFABETIZACION INICIAL

Malva Villalón - Andrea Rolla

Nombre: _____

Curso: _____ Centro: _____

Edad: _____ Fecha de nacimiento: _____

Fecha evaluación: _____

Evaluador: _____

Síntesis de fonemas		Conciencia de lo impreso	
Rimas		Conocimiento alfabeto	
Fonema inicial		Lectura	
Segmentación de fonemas		Escritura	
Conciencia fonológica		PAI TOTAL	

Nombre

Ej.

1

2

3

4

5

Ej.

1

2

3

4

5

Ej.

1

2

3

4

5

Ej.

1

2

3

4

5

1 175 p mejor ?

2 R $ 8 !

3 ddd Pato 1020 TDB

4 goma paraguas sol elefante

5 Había una vez, una tortuga golosa
que se llamaba Carlota.

6 A Carlota le gustaba comer lechuga,
pepino y melón: Mmm ¡Qué bueno!

7

Carlota, la tortuga golosa

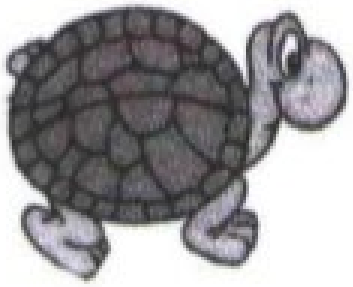
Pablo Ramos

Editorial JPV

8

Carlota, la tortuga golosa

Pablo Ramos



Editorial JPV

9 Había una vez, una tortuga golosa que se llamaba Carlota.

10 Había una vez, una tortuga golosa que se llamaba Carlota.

Conocimiento del alfabeto

a b c d e f g h i j k l m

n ñ o p q r s t u v w x y z

Ej.

dedo | pelo
pala | foca

1

ají | uno
aro | ojo

2

saco | vaso
sopa | vino

3

llave | lupa
lápiz | llama

4

tomate | libro

torta | fruta

5

mariposa | marinero

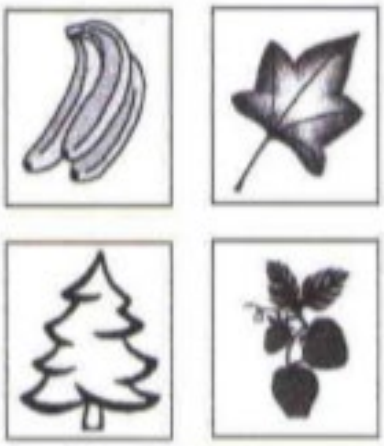
americano | moneda

6

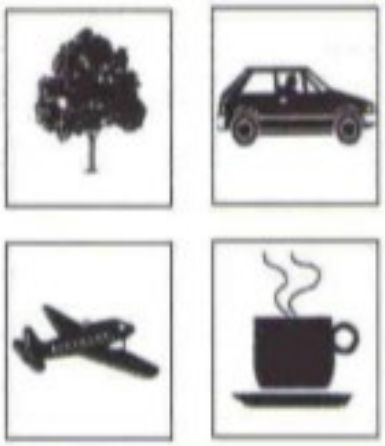
estufa | llavero

entrada | estrella

Ej. pino



1 auto



2 pelota

3 el sol

4 dos anillos

5 un gato negro

6 las flores en la ventana

Escritura: Dictado

1 _____

2 _____

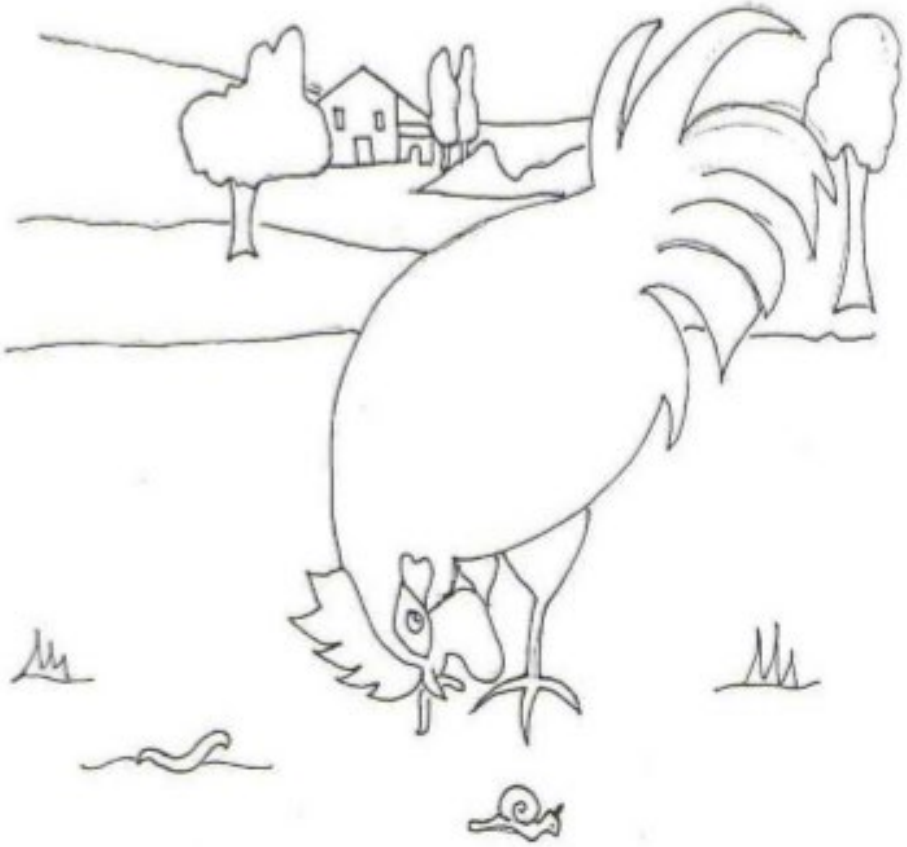
3 _____

4 _____

Escritura emergente

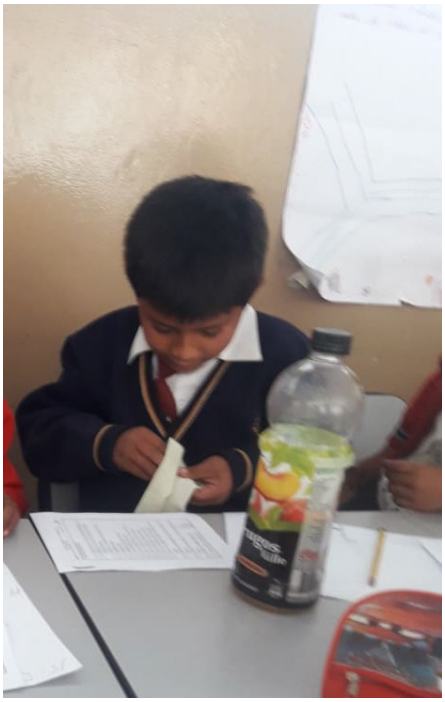
1 _____

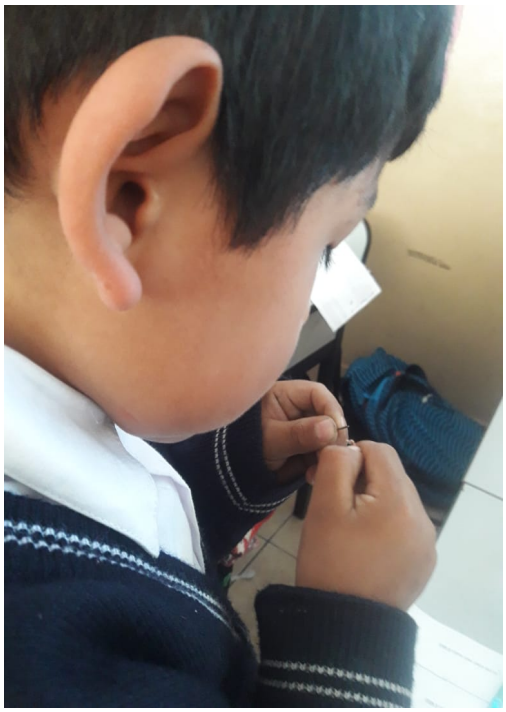
2 _____

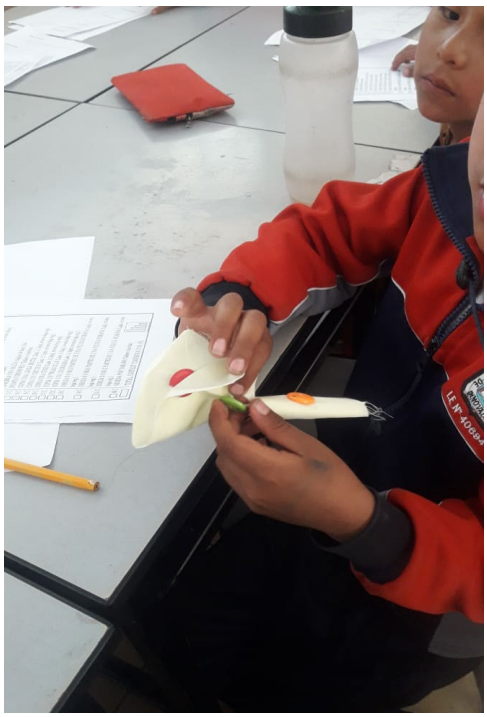


EVIDENCIAS FOTOGRAFICAS

Evaluación de la coordinación visomotriz y la alfabetización de inicio







PRUEBA DE EVALUACIÓN

ANEXO N° 01

INSTRUMENTO DE ALFABETIZACIÓN DE INICIO

PRUEBA DE ALFABETIZACION INICIAL

Malva Villalón - Andrea Rolla

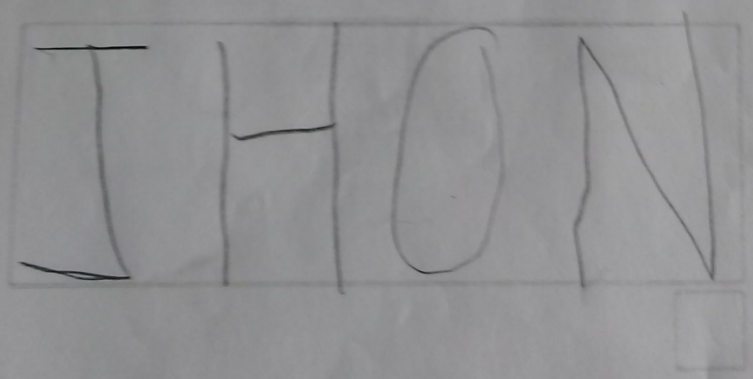
Nombre JHONZ. A 9

Curso _____ Centro IE 40697412PPA

Edad 7 Fecha de nacimiento _____

Fecha evaluación _____

Evaluador _____

Síntesis de fonemas		Conciencia de lo impreso	
Rimas		Conocimiento alfabeto	
Fonema inicial		Lectura	
Segmentación de fonemas		Escritura	
Conciencia fonológica		PAI TOTAL	

Nombre