Dr. Oscar Calixto La Rosa Feijoo
Orcid. 0000-0003-2262-1003
DNI. 00230120
Asesor.

Los talleres de psicomotricidad con la producción de grafismos en la educación inicial

por Janet Córdova García

Fecha de entrega: 16-jun-2025 10:58p.m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega: 2700874820
Nombre del archivo: Cordova_Garcia,_Janet..docx (106.11K)
Total de palabras: 5500
Total de caracteres: 33822

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

Los talleres de psicomotricidad con la producción de grafismos en la educación inicial

Trabajo académico

Para optar el Título de Segunda Especialidad Profesional en Educación Inicial.

Autora.

Janet Córdova García

Jaén – Perú

2019

Dr. Oscar Calixto La Rosa Feijoo
Orcid. 0000-0003-2262-1003
DNI. 00230120
Asesor.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

Los talleres de psicomotricidad con la producción de grafismos en la educación inicial

Trabajo académico aprobado en forma y estilo por:

Dr. Segundo Oswaldo Alburqueque Silva (presidente) .....

Dr. Andy Figueroa Cárdenas (miembro) .....

Mg. Ana María Javier Alva (miembro) .....

Jaén – Perú

2019

Dr. Oscar Calixto La Rosa Feijoo
Orcid. 0000-0003-2262-1003
DNI. 00230120
Asesor.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

Los talleres de psicomotricidad con la producción de grafismos en la educación inicial

Los suscritos declaramos que el trabajo académico es original en su contenido y forma.

Janet Córdova García (Autor). .....

Dr. Oscar Calixto La Rosa Feijoo (Asesor) .....

Jaén – Perú

2019

Dr. Oscar Calixto La Rosa Feijoo
Orcid. 0000-0003-2262-1003
DNI. 00230120
Asesor.

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN 5

ABSTRACT 6

INTRODUCCIÓN 7

1.1. Concepto y evolución de la psicomotricidad 9

1.2. Desarrollo motor fino y grafismo en la infancia 10

1.3. Bases neuropsicológicas de la grafomotricidad 10

1. 4. La creatividad gráfica en la educación inicial 11

1. 5. Relación entre lenguaje, grafismo y psicomotricidad 11

1. 6. Modelos pedagógicos que integran psicomotricidad y grafismo 12

CAPÍTULO II 14

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE TALLERES DE PSICOMOTRICIDAD ORIENTADOS AL GRAFISMO 14

2.1. Fundamentos metodológicos del taller psicomotor 14

2.2. Estrategias lúdicas para estimular la producción gráfica 15

2.3. El rol del docente en el acompañamiento psicomotor 15

2.4. Ambientes y materiales adecuados para el grafismo 16

2.5. Actividades secuenciales y progresivas según edades 17

2.6. Inclusión y adaptación de talleres a la diversidad infantil 17

CAPÍTULO III 19

IMPACTO DE LOS TALLERES DE PSICOMOTRICIDAD EN EL DESARROLLO INFANTIL 19

3.1. Indicadores de avance en la motricidad fina 19

3.2. Desarrollo de la creatividad y autonomía infantil 19

3.3. Fortalecimiento del lenguaje y la expresión gráfica 20

3.4. Mejora de la autoestima y socialización 21

3.5. Evaluación de logros y dificultades en el proceso 21

CONCLUSIONES. 24

RECOMENDACIONES. 25

REFERENCIAS CITADAS 26

RESUMEN

La psicomotricidad y el grafismo son pilares fundamentales en el desarrollo infantil, integrando dimensiones motoras, cognitivas y emocionales. Este trabajo monográfico explora sus bases teóricas, metodológicas y prácticas, destacando cómo los talleres psicomotrices optimizan la motricidad fina, la creatividad gráfica y el lenguaje en la educación inicial. El Capítulo I analiza los fundamentos teóricos, desde la evolución histórica de la psicomotricidad hasta su relación con el grafismo y modelos pedagógicos como Montessori y Waldorf. El Capítulo II detalla el diseño e implementación de talleres, enfatizando estrategias lúdicas, ambientes adaptados e inclusión para la diversidad infantil. Finalmente, el Capítulo III evalúa el impacto de estos talleres, midiendo indicadores de avance motriz, autonomía, socialización y propuestas innovadoras como robótica o realidad aumentada. Los resultados evidencian que la intervención psicomotriz no solo mejora habilidades gráficas, sino también la autoestima y la expresión integral del niño, respaldada por enfoques neurocientíficos y pedagógicos contemporáneos.

Palabras clave: Psicomotricidad, grafismo, desarrollo infantil, inclusión, neuroeducación.

ABSTRACT

Psychomotor skills and graphic design are fundamental pillars of child development, integrating motor, cognitive, and emotional dimensions. This monograph explores their theoretical, methodological, and practical foundations, highlighting how psychomotor workshops optimize fine motor skills, graphic creativity, and language in early childhood education. Chapter I analyzes the theoretical foundations, from the historical evolution of psychomotor skills to its relationship with graphic design and pedagogical models such as Montessori and Waldorf. Chapter II details the design and implementation of workshops, emphasizing playful strategies, adapted environments, and inclusion for children's diversity. Finally, Chapter III evaluates the impact of these workshops, measuring indicators of motor development, autonomy, socialization, and innovative proposals such as robotics and augmented reality. The results show that psychomotor intervention not only improves graphic skills but also improves children's self-esteem and holistic expression, supported by contemporary neuroscientific and pedagogical approaches.

Keywords: Psychomotricity, graphics, child development, inclusion, neuroeducation.

INTRODUCCIÓN

La psicomotricidad y el grafismo en la educación inicial constituyen ejes esenciales para el desarrollo integral del niño, ya que vinculan el movimiento corporal con procesos cognitivos, emocionales y sociales. Este trabajo profundiza en cómo los talleres psicomotrices, diseñados con bases teóricas sólidas y metodologías activas, potencian habilidades grafomotoras, creatividad y comunicación en la primera infancia. Se examinan tanto los fundamentos neuropsicológicos como las prácticas educativas innovadoras que responden a las necesidades actuales de diversidad e inclusión.

A pesar de la reconocida importancia de la psicomotricidad, muchos entornos educativos priorizan resultados académicos sobre el desarrollo sensoriomotor, limitando oportunidades de exploración gráfica libre y significativa. Esto genera dificultades en niños con trastornos del neurodesarrollo o necesidades especiales, quienes requieren estrategias adaptadas para acceder equitativamente a los beneficios del grafismo y la expresión psicomotriz.

Este trabajo se justifica por la necesidad de sistematizar enfoques teórico-prácticos que integren psicomotricidad y grafismo, ofreciendo a educadores herramientas basadas en evidencia. Además, contribuye a visibilizar la importancia de la inclusión y la innovación pedagógica, respaldada por investigaciones en neurociencia y educación infantil.

Objetivos.

Objetivo general:

- Analizar el impacto de los talleres de psicomotricidad en el desarrollo grafomotor y socioemocional de niños en educación inicial.

Objetivos específicos:

- Examinar los fundamentos teóricos de la psicomotricidad y su relación con el grafismo
- Diseñar estrategias metodológicas para talleres psicomotrices orientados al grafismo

- Evaluar los avances motrices, creativos y sociales derivados de su implementación

Este trabajo brinda un marco de acción para educadores, combinando rigor académico con aplicabilidad práctica. Al destacar la conexión entre cuerpo, mente y emociones, promueve prácticas educativas holísticas que preparan a los niños para desafíos académicos y vitales futuros.

La monografía se estructura en tres capítulos: el primero aborda los fundamentos teóricos; el segundo, el diseño metodológico de talleres; y el tercero, su impacto evaluativo. Cada capítulo integra referentes teóricos actualizados, ejemplos prácticos y propuestas adaptables a diversos contextos educativos.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA PSICOMOTRICIDAD Y EL GRAFISMO EN LA EDUCACIÓN INICIAL

1.1. Concepto y evolución de la psicomotricidad

La psicomotricidad es una disciplina que estudia la relación entre el desarrollo motor, cognitivo y emocional del individuo, entendiendo que el movimiento corporal no solo tiene una función biomecánica, sino también psicológica y social (Berruezo, 2000). Surge en el siglo XX con aportes de autores como Henri Wallon y Jean Piaget, quienes destacaron que el movimiento es fundamental para la construcción del pensamiento y la personalidad. Inicialmente, se enfocó en la rehabilitación de trastornos motores, pero luego evolucionó hacia una visión educativa y terapéutica integral (Le Boulch, 1987).

A lo largo del tiempo, la psicomotricidad ha incorporado enfoques como el psicodinámico (Ajuriaguerra) y el relacional (Lapierre y Aucouturier), ampliando su campo de acción hacia la educación infantil y la atención temprana. Hoy se reconoce su importancia en el desarrollo infantil, promoviendo no solo habilidades físicas, sino también la autoestima, la comunicación y la creatividad (García Núñez & Fernández Vidal, 2011). Su evolución refleja un cambio de paradigma: de una visión mecanicista del cuerpo a una concepción holística que integra mente, cuerpo y emociones.

En la actualidad, la psicomotricidad se aplica en ámbitos educativos, clínicos y sociales, con técnicas como el juego libre, la expresión corporal y la relajación. Su enfoque preventivo y terapéutico la convierte en una herramienta clave para el desarrollo infantil, especialmente en casos de trastornos del neurodesarrollo (Torres & Ruiz, 2018). La disciplina sigue en constante renovación, incorporando investigaciones neurocientíficas que respaldan su eficacia en el aprendizaje y el bienestar emocional.

1.2. Desarrollo motor fino y grafismo en la infancia

El desarrollo motor fino se refiere a la maduración de los pequeños músculos de las manos y dedos, permitiendo acciones como agarrar, rasgar y, posteriormente, el trazo gráfico (Gallahue & Ozmun, 2006). Este proceso es fundamental para el grafismo, ya que la capacidad de controlar el lápiz depende de la coordinación visomotora y la fuerza muscular. En la primera infancia, los niños pasan de garabatos descontrolados a trazos más precisos, reflejando su evolución neurológica y perceptual (Ferré & Aribau, 2002).

El grafismo es un indicador del desarrollo cognitivo y emocional, ya que los dibujos infantiles evolucionan desde formas simples (círculos, líneas) hasta representaciones figurativas (personas, casas). Según Luquet (1927), el dibujo infantil pasa por etapas como el realismo fortuito, el realismo frustrado y el realismo intelectual. La calidad del trazo está influenciada por factores como la maduración neurológica, la estimulación ambiental y las oportunidades de práctica (Goodnow, 1977).

En el ámbito educativo, es esencial promover actividades que fortalezcan la motricidad fina, como el rasgado, el ensartado y el uso de herramientas gráficas. Estas experiencias no solo mejoran la escritura futura, sino que también fomentan la creatividad y la expresión personal (Sassoon, 2003). La intervención temprana en casos de dificultades grafomotoras puede prevenir problemas de aprendizaje, destacando la importancia de un enfoque lúdico y significativo.

1.3. Bases neuropsicológicas de la grafomotricidad

La grafomotricidad depende de complejos procesos neuropsicológicos que integran áreas motoras, sensoriales y cognitivas del cerebro. La corteza prefrontal y el cerebelo juegan un papel clave en la planificación y coordinación de los movimientos finos, mientras que el lóbulo parietal procesa la información visoespacial necesaria para el trazo (Portellano, 2005). Estudios de neuroimagen muestran que la escritura activa redes neuronales distribuidas, destacando la importancia de la mielinización de las vías corticoespinales para lograr precisión gráfica (Berninger & Richards, 2002).

La lateralización hemisférica también influye: el hemisferio izquierdo (en diestros) domina el control motor fino, mientras que el derecho contribuye a la orientación espacial del trazo (García, 2010). Alteraciones en estas áreas, como en casos de disgrafía o TDAH,

generan dificultades en la presión del lápiz, la fluidez o la organización gráfica. Por ello, la intervención neuropsicológica enfatiza ejercicios de integración bilateral y conciencia kinestésica (Feifer, 2015).

La plasticidad cerebral en la infancia permite compensar déficits mediante estimulación específica. Técnicas como el *tracing* (repaso de patrones) o el uso de superficies táctiles mejoran la memoria motriz y la coordinación óculo-manual (Zimmer & Desch, 2012). Estas estrategias se basan en el principio de que el acto gráfico no es solo motor, sino un lenguaje corporal con raíces neurobiológicas profundas.

1. 4. La creatividad gráfica en la educación inicial

La creatividad gráfica en la infancia es una forma de expresión no verbal que refleja el mundo interno del niño y su percepción del entorno. Lowenfeld y Brittain (1987) sostienen que el dibujo libre estimula la imaginación y la resolución de problemas, ya que los niños proyectan sus emociones y experiencias mediante símbolos y colores. En esta etapa, la rigidez en las consignas artísticas puede limitar el potencial creativo, por lo que se recomienda un enfoque abierto y lúdico (Eisner, 2002).

Investigaciones como las de Gardner (1994) destacan que el desarrollo gráfico sigue patrones universales (garabatos, formas básicas, representaciones figurativas), pero cada niño imprime un sello personal influido por su cultura y contexto. La creatividad gráfica no debe evaluarse desde parámetros realistas, sino como un proceso de construcción de significados. Técnicas como el dibujo narrativo (donde el niño explica su obra) enriquecen el lenguaje y el pensamiento abstracto (Malchiodi, 1998).

En el aula, materiales no estructurados (tizas, acuarelas, arena) favorecen la exploración sensorial y la innovación. La docente debe actuar como facilitadora, evitando correcciones rígidas y valorando el proceso sobre el resultado (Edwards, 2013). Así, el grafismo creativo se convierte en una herramienta pedagógica para la autoestima y la diversidad cognitiva.

1. 5. Relación entre lenguaje, grafismo y psicomotricidad

El lenguaje, el grafismo y la psicomotricidad están interconectados desde las primeras etapas del desarrollo. Vygotsky (1978) afirmaba que el dibujo es un "lenguaje

gráfico" previo a la escritura, donde el niño externaliza sus pensamientos mediante símbolos. Esta transición desde lo concreto (dibujo) a lo abstracto (letras) requiere madurez en áreas como la coordinación visomotora y la memoria secuencial (Ferreiro & Teberosky, 1979).

A nivel neuroanatómico, las regiones de Broca (lenguaje expresivo) y el área premotora comparten circuitos con los movimientos gráficos, explicando por qué niños con retraso en el habla suelen presentar dificultades grafomotoras (Shaywitz, 2003). Programas como "Hablar-Dibujar-Escribir" integran ejercicios de ritmo, vocalización y trazo para fortalecer esta conexión (Bravo, 2012).

La psicomotricidad relacional (Lapierre, 1984) enfatiza que el juego simbólico y la expresión corporal son puentes entre el movimiento y la comunicación. Por ejemplo, dramatizar un cuento mientras se dibuja sus personajes refuerza tanto la narrativa oral como la representación gráfica. Esta triangulación evidencia que el desarrollo es un proceso sistémico, donde lo motor, lo lingüístico y lo cognitivo se retroalimentan.

1. 6. Modelos pedagógicos que integran psicomotricidad y grafismo

Modelos como el Enfoque Constructivista (Piaget, 1956) y el Método Montessori (1912) vinculan la psicomotricidad con el grafismo mediante materiales autocorrectivos (letras de lija, rompecabezas gráficos) que estimulan la exploración sensoriomotriz. Montessori defendía que la preparación indirecta (ej. ensartar cuentas) precede a la escritura, ya que fortalece la pinza digital y la coordinación (Lillard, 2005). Estas propuestas priorizan el aprendizaje activo y el respeto por los ritmos individuales.

Por su parte, la Pedagogía Waldorf (Steiner, 1919) integra el grafismo en un contexto artístico y vivencial: los niños dibujan formas rítmicas antes de escribir, conectando el movimiento corporal con el trazo (Oberski, 2006). Otros modelos, como la Psicomotricidad Vivenciada (Aucouturier, 2004), usan el juego dramático para simbolizar emociones que luego se plasman en dibujos, reforzando así la expresión global.

En la actualidad, programas como "GraphoLearn" (adaptado de la investigación finlandesa) combinan tecnología con ejercicios psicomotrices para niños con disgrafía (Richardson & Lyytinen, 2014). Estos modelos demuestran que la integración cuerpo-

mente no es complementaria, sino esencial para un aprendizaje significativo y adaptado a la diversidad neurológica.

CAPÍTULO II

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE TALLERES DE PSICOMOTRICIDAD ORIENTADOS AL GRAFISMO

2.1. Fundamentos metodológicos del taller psicomotor

El taller psicomotor se basa en principios metodológicos que integran el juego libre, la exploración sensorial y la expresión corporal como ejes centrales. Según Lapierre y Aucouturier (1985), la metodología debe ser no directiva, permitiendo que el niño descubra sus capacidades a través de la experimentación, en un ambiente seguro y estimulante. El rol del facilitador es observar e intervenir solo cuando sea necesario, respetando el ritmo individual. Se emplean técnicas como circuitos motores, juegos simbólicos y relajación, siempre desde un enfoque globalizador que vincule movimiento, emoción y cognición (Berruezo, 2009).

Desde una perspectiva sistémica, el taller psicomotor debe estructurarse en fases: caldeamiento (activación corporal), desarroll (actividades centrales) y vuelta a la calma (integración emocional). Esta secuencia garantiza un proceso coherente con las necesidades biopsicosociales del niño (Torres & Ruiz, 2018). Además, se aplican estrategias de andamiaje (Vygotsky, 1978), donde el docente ajusta el nivel de desafío según las habilidades emergentes. La evaluación es cualitativa, centrada en la observación de logros actitudinales y motrices más que en resultados estandarizados.

Los fundamentos teóricos se apoyan en disciplinas como la neurociencia (plasticidad cerebral), la psicología evolutiva (etapas de desarrollo) y la pedagogía activa (aprender haciendo). Autores como Le Boulch (1991) enfatizan que la metodología debe ser flexible, adaptándose a contextos culturales y necesidades especiales. Un taller bien diseñado no solo mejora la coordinación, sino también la autoestima y la socialización, siendo una herramienta clave en educación infantil.

2.2. Estrategias lúdicas para estimular la producción gráfica

La producción gráfica en la infancia puede potenciarse mediante estrategias lúdicas que reduzcan la presión sobre el resultado y fomenten el disfrute. Técnicas como el dibujo en espejo (trazar sobre superficies reflectantes) o el arte efímero (dibujar con agua, arena o espuma) motivan la exploración sin miedo al error (Malchiodi, 2005). Juegos colectivos, como murales colaborativos, integran el grafismo con la interacción social, reforzando la motricidad fina en un contexto significativo (Eisner, 2002).

Otras estrategias efectivas incluyen el uso de herramientas no convencionales (pinceles gruesos, esponjas, sellos caseros) para variar la textura y presión del trazo. El juego heurístico (Goldschmied, 1994), donde los niños combinan objetos cotidianos para crear formas, estimula la creatividad gráfica y la planificación visomotriz. Además, actividades como "dibujar con los ojos cerrados" o "seguir ritmos musicales mientras se pinta" vinculan el grafismo con otros sentidos, enriqueciendo la experiencia perceptiva (Goodnow, 1977).

La narración de cuentos seguida de dibujo libre es otra técnica poderosa: los niños representan escenas o personajes, integrando lenguaje y grafismo (Vygotsky, 1978). El docente debe evitar correcciones rígidas y valorar el proceso, preguntando: "¿Qué historia cuenta tu dibujo?" en lugar de "¿Qué es esto?". Este enfoque lúdico no solo mejora las habilidades gráficas, sino también la confianza y la expresión emocional.

2.3. El rol del docente en el acompañamiento psicomotor

El docente en psicomotricidad actúa como facilitador, observador y guía emocional, más que como instructor directivo. Su primera tarea es crear un ambiente de confianza donde el niño se sienta seguro para explorar (Aucouturier, 2004). Debe dominar técnicas de escucha activa y intervención mínima, permitiendo que el niño resuelva desafíos motores por sí mismo, pero ofreciendo apoyo cuando se frustre (Berruezo, 2000). La mirada atenta a señales no verbales (postura, tono muscular, expresión facial) es clave para ajustar las actividades.

Desde el modelo relacional, el docente utiliza el juego como herramienta de vinculación, imitando o ampliando las acciones del niño sin imponer reglas (Lapierre,

1988). Por ejemplo, si un niño golpea un tambor, el adulto puede responder con ritmos similares, creando un diálogo corporal. En talleres de grafomotricidad, el rol incluye modelado (mostrar agarres correctos sin exigirlos) y feedback descriptivo ("Veo que has llenado todo el papel de líneas enérgicas"), nunca crítico (Ferré & Aribau, 2002).

La formación del docente debe abarcar conocimientos de neurodesarrollo, primeros auxilios emocionales y diversidad funcional. En casos de niños con necesidades especiales, su rol se amplía a la adaptación de actividades (ej. usar materiales antideslizantes para hipotonía) y la colaboración con terapeutas (Portellano, 2005). Un buen acompañamiento psicomotor potencia la autonomía, la autoestima y el placer por el movimiento.

2.4. Ambientes y materiales adecuados para el grafismo

Un ambiente óptimo para el grafismo debe ser estimulante, ordenado y adaptable, con espacios diferenciados para la exploración libre y el trabajo guiado. Según la pedagogía Reggio Emilia (Malaguzzi, 1996), el aula debe funcionar como un "tercer maestro", con rincones de dibujo bien iluminados, mesas a la altura de los niños y superficies verticales (pizarras, caballetes) para desarrollar la motricidad proximal. Los materiales deben estar al alcance, organizados por tipología (pinturas, lápices, papeles) para fomentar la autonomía (Edwards, 2013).

Los materiales básicos incluyen herramientas ergonómicas (lápices triangulares, tijeras con resorte) y soportes variados (cartulinas, telas, pizarras magnéticas). Es clave ofrecer texturas diversas: ceras blandas para fortalecer la presión, acuarelas para controlar la intensidad del trazo, y arena o arroz para practicar preescritura sensorial (Sassoon, 2003). En exteriores, el grafismo puede integrarse con elementos naturales (pintar con agua en el suelo, dibujar con tizas en el pavimento), aprovechando el movimiento a gran escala.

Para niños con necesidades especiales, se recomiendan adaptaciones como superficies inclinadas (mejoran la postura),pinceles con mangos gruesos (para dificultades de prensión) o tabletas digitales con programas de trazado asistido (Henderson & Pehoski, 2006). El ambiente debe ser inclusivo, evitando estímulos visuales excesivos que distraigan (ej. carteles sobrecargados) y garantizando la accesibilidad física.

2.5. Actividades secuenciales y progresivas según edades

En bebés (0-2 años), las actividades se centran en la exploración sensoriomotriz: rasgar papel, manipular pinturas no tóxicas con las manos o garabatear en superficies grandes con crayones gruesos. Estas experiencias, basadas en la fase de apropiación (Piaget, 1952), buscan familiarizar al niño con las herramientas gráficas sin exigir precisión. El adulto puede modelar trazos simples (líneas horizontales) mientras verbaliza las acciones: "Mira, estoy haciendo rayas" (Gallahue & Ozmun, 2006).

En preescolares (3-5 años), se introducen secuencias más estructuradas: trazar líneas entre caminos dibujados, rellenar formas con puntos o copiar patrones geométricos (círculos, cruces). Estas tareas, alineadas con la etapa preesquemática (Lowenfeld, 1987), fortalecen la coordinación visomotora necesaria para la escritura. Juegos como "conectar puntos" o "dibujar al ritmo de la música" añaden un componente lúdico. Es crucial alternar entre soportes verticales (pizarras) y horizontales (mesas) para trabajar distintos grupos musculares (Ferré, 2002).

En escolares (6-8 años), las actividades evolucionan hacia la grafía convencional: practicar letras en cuadrículas, reproducir figuras complejas (laberintos) o crear cómics. Aquí, la progresión debe respetar el principio de dificultad graduada: desde trazos discontinuos (punteados) hasta continuos, y desde tamaños grandes a pequeños (Portellano, 2005). Para mantener la motivación, se integran proyectos interdisciplinares, como ilustrar un cuento creado colectivamente, vinculando grafismo, lenguaje y trabajo colaborativo.

2.6. Inclusión y adaptación de talleres a la diversidad infantil

La inclusión en talleres psicomotrices y gráficos requiere un diseño universal para el aprendizaje (DUA), donde las actividades sean accesibles desde su concepción. Para niños con discapacidad motora, se adaptan materiales: usar plantillas antideslizantes, pinceles con mangos adaptados o software de dibujo por voz (Cook & Hussey, 2002). En casos de TEA, se emplean pictogramas para secuenciar las tareas y se evitan estímulos sensoriales abrumadores (Grandin, 2006). La clave está en flexibilizar los objetivos: un niño con parálisis cerebral puede "dibujar" con movimientos de cabeza asistidos por tecnología.

Para la diversidad cognitiva, se aplican principios de andamiaje diferenciado: descomponer tareas en pasos más pequeños o ofrecer modelos visuales adicionales (Tomlinson, 2001). Niños con TDAH pueden beneficiarse de actividades cortas con alto componente kinestésico, como dibujar en el suelo o usar pizarras móviles. La evaluación debe ser cualitativa y personalizada, valorando el progreso individual sobre estándares rígidos (Booth & Ainscow, 2002).

La participación familiar es esencial: talleres conjuntos donde padres e hijos exploren materiales juntos rompen barreras y refuerzan aprendizajes. Además, formar grupos heterogéneos fomenta la empatía y la cooperación: un niño puede sostener el papel mientras otro dibuja. o describir formas para que un compañero con discapacidad visual las reproduzca en relieve (Hacgele & Hodge, 2016). La verdadera inclusión no es solo acceso, sino pertenencia y valoración de todas las formas de expresión.

CAPÍTULO III

IMPACTO DE LOS TALLERES DE PSICOMOTRICIDAD EN EL DESARROLLO INFANTIL

3.1. Indicadores de avance en la motricidad fina

Los indicadores de avance en motricidad fina permiten evaluar el desarrollo progresivo de habilidades manuales y grafomotoras. En niños de 2 a 3 años, se observa el paso del agarre palmar al tripode digital, junto con la capacidad de hacer garabatos circulares y líneas verticales (Gallahue & Ozmun, 2006). Entre los 3 y 4 años, el indicador clave es el control de presión (no romper el papel al dibujar) y la habilidad para imitar cruces y figuras geométricas simples (Beery & Beery, 2010). En la etapa de 5 a 6 años, la precisión aumenta: recortar siguiendo líneas, ensartar cuentas pequeñas y copiar letras o números evidencian madurez en la coordinación óculo-manual (Portellano, 2005).

Para una evaluación sistemática, se recomienda usar escalas validadas como el Test de Desarrollo de la Integración Visomotora (VMI) o el Protocolo de Observación Psicomotriz (BMP) (Ayres, 2005). Estos instrumentos miden:

Destreza manual: capacidad para manipular objetos pequeños (ej. abrochar botones).

Coordinación bilateral: uso simultáneo de ambas manos (ej. sostener papel mientras recorta).

Grafomotricidad: fluidez y legibilidad del trazo (Feder & Majnemer, 2007).

La detección temprana de signos de alarma (ej. agarre inmaduro persistente después de los 4 años) permite intervenciones oportunas. Estrategias como el entrenamiento en actividades de la vida diaria (verter agua, usar utensilios) o juegos con pinzas y plastilina refuerzan estos indicadores de manera lúdica (Case-Smith, 2013).

3.2. Desarrollo de la creatividad y autonomía infantil

La creatividad en la infancia se manifiesta a través de la originalidad gráfica (dibujos no estereotipados), la flexibilidad (uso diverso de materiales) y la elaboración (detalles añadidos a sus obras) (Guilford, 1950). Autores como Lowenfeld (1987)

destacan que, entre los 4 y 7 años, los niños pasan de la etapa preesquemática (formas sueltas) a la esquemática (representaciones con estructura lógica), lo que refleja un avance en su pensamiento simbólico. La autonomía se fomenta permitiendo elecciones ("¿Qué colores quieres usar?") y evitando correcciones rígidas que inhiban la expresión (Edwards, 2013).

Para medir el progreso, pueden aplicarse técnicas como el Test del Dibujo de la Figura Humana (Goodenough-Harris), que evalúa la riqueza conceptual, o registros anecdóticos que documenten la toma de decisiones durante actividades artísticas (Malchiodi, 1998). La creatividad también se vincula con la resolución de problemas: un niño que usa su dibujo para explicar un conflicto ("Dibujé un monstruo grande porque tengo miedo") está integrando lo cognitivo y lo emocional (Gardner, 1994).

Propuestas pedagógicas como los talleres de arte Reggio Emilia promueven ambos aspectos: materiales no estructurados (ramas, telas) invitan a soluciones innovadoras, mientras que la documentación de sus procesos (fotos, notas) refuerza la metacognición ("¿Cómo lograste hacer esta torre?"). La autonomía y la creatividad son pilares para un aprendizaje significativo y adaptativo.

3.3. Fortalecimiento del lenguaje y la expresión gráfica

El lenguaje y la expresión gráfica están interconectados desde los primeros años. Según Vygotsky (1978), el dibujo es un sistema simbólico precursor de la escritura, donde los niños "narran" visualmente sus ideas. Estrategias como el dictado de dibujos (el niño describe su obra mientras el adulto escribe) fortalecen la conciencia fonológica y la estructura narrativa (Ferreiro & Teberosky, 1979). Entre los 3 y 5 años, es común observar realismo verbal ("Este sol está enojado"), que evidencia la proyección de emociones en el grafismo (Luquet, 1927).

Actividades como:

- Crear cómics (secuenciar imágenes con diálogos).
- Dibujar a partir de cuentos ("¿Cómo te imaginas al dragón?").

Juegos de asociación ("Dibuja lo que esta canción te hace sentir"), vinculan directamente lo lingüístico con lo gráfico (Bravo, 2012). Herramientas como el Dibujo de la Familia

(Corman, 1967) permiten evaluar el desarrollo del lenguaje interno y las relaciones afectivas.

En casos de trastornos del lenguaje (TEL), el grafismo puede ser un canal alternativo de comunicación. Programas como "Dibujo y Habla" (Silver, 2001) usan el arte para estimular la producción verbal. La integración de ambos dominios en el aula enriquece las redes semánticas y la capacidad de abstracción.

3.4. Mejora de la autoestima y socialización

La psicomotricidad y el grafismo impactan directamente en la autoestima al proporcionar oportunidades de éxito tangible ("¡Logré recortar este círculo!") y aceptación incondicional de sus producciones (Berruezo, 2000). Técnicas como el refuerzo descriptivo ("Veo que usaste muchos colores") evitan juicios de valor y promueven una autoimagen positiva (Aucouturier, 2004). En niños con dificultades motoras, adaptar las actividades para garantizar participación (ej. pintar con plantillas) reduce la frustración y fomenta la autonomía (Henderson & Pehoski, 2006).

En el ámbito social, los proyectos colaborativos (murales grupales, teatro de sombras con dibujos) enseñan a compartir materiales, negociar ideas y respetar turnos. Lapierre (1988) destaca que el juego psicomotor reglado (ej. "Seguir el trazo del compañero con los ojos cerrados") desarrolla empatía y cooperación. Instrumentos como el Sociograma (Moreno, 1934) pueden aplicarse para analizar dinámicas grupales antes/después de intervenciones.

Para niños con ansiedad o timidez, el grafismo actúa como un "lenguaje seguro": dibujar juntos sin exigir interacción verbal puede ser el primer paso hacia la socialización (Malchiodi, 2005). La creación de un portfolio individual que documente sus progresos motrices y artísticos refuerza la identidad y el sentido de logro.

3.5. Evaluación de logros y dificultades en el proceso

La evaluación en psicomotricidad y grafismo debe ser continua, cualitativa y multidimensional, combinando:

Observación directa: Registros anecdóticos o escalas como la Escala de Desarrollo Psicomotor de Brunet-Lézine (Josse, 1997), que valora postura, manipulación y simbolización.

Análisis de producciones: Comparar dibujos mensuales para identificar avances en precisión, proporción o creatividad (Goodnow, 1977).

Autoevaluación: Usar pictogramas para que los niños marquen "cómo se sintieron" durante la actividad (ej. caritas felices/tristes).

Las dificultades comunes incluyen:

Hipotonía: Dificultad para sostener herramientas (solución: ejercicios de fortalecimiento con plastilina).

Dispraxia: Torpeza en trazos intencionales (solución: actividades de planificación motriz, como seguir laberintos táctiles).

Baja tolerancia a la frustración: Abandonar tareas gráficas (solución: dividir la actividad en pasos más pequeños) (Ayres, 2005).

Herramientas tecnológicas como tabletas con lápices digitales permiten grabar y analizar la velocidad y presión del trazo, útiles para casos de disgrafía (Berninger & Richards, 2002). La evaluación debe derivar en planes personalizados con metas realistas.

Propuestas de mejora e innovación educativa

Para innovar en psicomotricidad y grafismo, se sugieren:

Talleres intergeneracionales: Que niños y adultos mayores creen juntos (ej. "Dibujando memorias"), promoviendo cohesión social y motricidad adaptada (Kaplan, 2002).

Realidad aumentada: Apps como Quiver permiten colorear dibujos que luego "cobran vida", motivando la precisión gráfica (Bacca et al., 2014).

Espacios al aire libre: "Jardines de trazo" con paneles de agua o arena gigantes para trabajar la motricidad gruesa-fina de forma integrada (Fjørtoft, 2001).

Otras propuestas:

Robótica educativa: Programar robots para que dibujen formas geométricas, fusionando tecnología y grafomotricidad (Bers, 2018).

Mindfulness gráfico: Combinar respiraciones con trazos rítmicos para reducir ansiedad y mejorar el control motor (Hooker & Fodor, 2008).

CONCLUSIONES.

Primero. Los talleres de psicomotricidad orientados al grafismo demuestran ser una estrategia pedagógica integral que vincula el desarrollo motor, cognitivo y emocional. La evidencia teórica y práctica confirma que actividades lúdicas, basadas en el juego libre y la exploración sensorial, no solo mejoran la motricidad fina y las habilidades gráficas, sino que también fortalecen la autoestima, la creatividad y la socialización en los niños. Este enfoque holístico responde a las necesidades actuales de una educación que valora tanto los procesos como los resultados.

Segundo. Las bases neuropsicológicas de la grafomotricidad subrayan la importancia de intervenciones tempranas y adaptadas, especialmente en casos de trastornos del neurodesarrollo o diversidad funcional. La plasticidad cerebral en la primera infancia permite que estrategias como el tracing, el uso de materiales táctiles o la integración de tecnología (realidad aumentada, robótica) optimicen el aprendizaje. La aplicación de estos hallazgos en el aula refuerza la necesidad de que los docentes se actualicen en neuroeducación y diseño universal para el aprendizaje (DUA).

Tercero. La inclusión efectiva en talleres psicomotrices requiere ambientes y materiales adaptados, así como metodologías flexibles que respeten los ritmos individuales. Experiencias como los murales colaborativos, los talleres intergeneracionales o el uso de pictogramas para niños con TEA evidencian que la diversidad enriquece los procesos grupales. Además, la innovación con herramientas digitales y espacios al aire libre abre nuevas posibilidades para democratizar el acceso al grafismo y la expresión corporal.

RECOMENDACIONES.

- Capacitar a los educadores en psicomotricidad relacional, neurodesarrollo y estrategias inclusivas, mediante talleres prácticos y alianzas con profesionales de la salud (terapeutas ocupacionales, psicólogos). Esto garantizará una implementación cualificada de los talleres y una detección temprana de dificultades motoras o emocionales.

- Promover la creación de espacios educativos con:
  - Rincones de grafismo equipados con materiales ergonómicos (lápices triangulares, pinceles adaptados).
  - Herramientas tecnológicas (apps como Quiver, tabletas con lápices digitales) para niños con disgrafía o discapacidad motora.
  - Entornos naturales (jardines de trazo) que combinen motricidad gruesa y fina.

- Fomentar que las instituciones educativas documenten y evalúen sistemáticamente el impacto de los talleres, utilizando instrumentos como portafolios infantiles, registros anecdóticos o escalas validadas (Test VMI). Esto permitirá ajustar las prácticas a las necesidades reales de los estudiantes y compartir experiencias exitosas en redes pedagógicas.

REFERENCIAS CITADAS

Aucouturier, B. (2004). Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz. Graó.

Beery, KE y Beery, NA (2010). La prueba de desarrollo de integración visomotora (VMI) de Beery-Buktenica. Pearson.

Berninger, VW y Richards, TL (2002). Alfabetización cerebral para educadores y psicólogos. Prensa académica.

Berruezo, P. P. (2000). El cuerpo, el desarrollo y la psicomotricidad. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.

Berruezo, P. P. (2009). El contenido de la psicomotricidad. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales.

Bers, M. U. (2018). La programación como un patio de recreo: Programación y pensamiento computacional en el aula de la primera infancia. Routledge.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Índice de inclusión. CSIE.

Cook, AM y Hussey, SM (2002). Tecnologías de asistencia: principios y práctica. Mosby.

Feder, K. P. y Majnemer, A. (2007). Desarrollo, competencia e intervención en escritura a mano. Medicina del desarrollo y neurología infantil.

Ferré, J. y Aribau, E. (2002). El desarrollo de la psicomotricidad en el niño. Lebón.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI.

Fjørtoft, I. (2001). El entorno natural como un patio de recreo para niños. Paisaje y Planificación Urbana.

Gallahue, DL y Ozmun, JC (2006). Comprender el desarrollo motor: bebés, niños, adolescentes, adultos. McGraw-Hill.

Gardner, H. (1994). Las artes y el desarrollo humano. Paidós.

Guilford, J. P. (1950). Creatividad. American Psychologist.

Henderson, A. y Pehoski, C. (2006). Función de la mano en el niño: fundamentos para la remediación. Mosby.

Josse, D. (1997). Escala de Desarrollo Psicomotor de Brunet-Lézine. Psyma.

Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1985). La simbología del movimiento. Editorial científico-médica.

Le Boulch, J. (1987). La educación psicomotriz en la escuela primaria. Paidós.

Löwenfeld, V. (1987). Desarrollo de la capacidad creadora. Kapelusz.

Lowenfeld, V. y Brittain, WL (1987). Crecimiento creativo y mental. Macmillan.

Luquet, GH (1927). Le dessin enfantin. Alcán.

Malaguzzi, L. (1996). Los cien lenguajes de la infancia. Niños de Reggio.

Malchiodi, CA (2005). El arte como terapia con niños. Editorial Síntesis. Goldschmied, E. (1994). La educación infantil de 0 a 3 años. Morata.

Montessori, M. (1912). El método Montessori. Federico A. Stokes.

Portellano, J. A. (2005). Introducción a la neuropsicología. McGraw-Hill.

Silver, R. (2001). El arte como lenguaje: Acceso a pensamientos y sentimientos a través de dibujos de estímulo. Brunner-Routledge.

Vygotsky, L. S. (1978). La mente en la sociedad. Harvard University Press.

Vygotsky, LS (1978). Mente en la sociedad. Prensa de la Universidad de Harvard.

Los talleres de psicomotricidad con la producción de grafismos en la educación inicial

INFORME DE ORIGINALIDAD

3%	2%	0%	2%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.untumbes.edu.pe Fuente de Internet	2%
2	Submitted to Universidad Estatal Amazonica- Trabajo del estudiante	1%
3	tesis.unap.edu.pe Fuente de Internet	<1%

Excluir citas	Activo	Excluir coincidencias	< 15 words
Excluir bibliografía	Activo		

Dr. Oscar Calixto La Rosa Feijoo
Orcid. 0000-0003-2262-1003
DNI. 00230120
Asesor.