

María Dolores Rius Estrada

GRAFOMOTRICIDAD

ENCICLOPEDIA DEL DESARROLLO DE LOS PROCESOS GRAFOMOTORES

A mi padre, que me enseñó a escribir bien y a borrar cuando me salía mal.

I N D I C E

INTRODUCCION	9
1: BASES TEORICAS PARA UN PROYECTO DE EDUCACION GRAFOMOTRIZ ...	13
2: LA EDUCACION GRAFOMOTRIZ COMO UN PROCESO	19
3: LA GRAFOMOTRICIDAD COMO UN PROCESO DE MADURACION. NEUROLINGÜÍSTICA	25
4: LA GRAFOMOTRICIDAD COMO UN PROCESO DE DESARROLLO PSICOLINGÜÍSTICO	51
5: LA COMPETENCIA GRAFOMOTORA DEL NINO	111
FICHERO DE ACTIVIDADES	133
LEXICO BASICO DE GRAFOMOTRICIDAD	613
BIBLIOGRAFIA	625

«El niño genera un sistema lingüístico propio cuyos elementos forman un código gramatical, distinto del código del adulto».

JACOBSON

INTRODUCCIÓN

La primera edición del presente trabajo, que vio la luz en 1983, contenía una explicación de los principales elementos neurobiológicos que inciden en la maduración grafomotora del niño y, al mismo tiempo, encerraba un apunte sobre los fundamentos psicolingüísticos que sustentan su desarrollo. Sin embargo, la estructura de la obra presentaba una clara asimetría. Si bien los hitos explicativos de la organización neuro-motórica en función de la representación escrita se explayaban con suficiente amplitud, las estructuras psicolingüísticas que se generan en la actividad de la conciencia subyacente y profunda del conocimiento, no tenían igual tratamiento.

Después de cinco años de desarrollo de la hipótesis confirmada en anteriores investigaciones nuevamente vuelvo sobre el tema para intentar dar una aproximación más integrada de la realidad, de forma que la explicación interdisciplinar del mismo permita una visión adecuada de sus contenidos, por lo menos hasta las fronteras que lo hace posible el actual avance de las ciencias de la comunicación y del conocimiento y también hasta el límite de nuestras propias aportaciones.

En esta segunda edición revisada, debo reseñar qué asertos ya desarrollados en el anterior trabajo permanecen constantes, incluso desde el presente enfoque, y cuáles se realzan con el

mismo, así como también es preciso detectar si alguno ha de ser rectificado o justificado de forma diferente según se desprende de su nuevo tratamiento.

A modo introductorio citaré algunos aspectos que forman parte del primer grupo, como la diferenciación clara entre grafomotricidad y psicomotricidad, que ya apunté en mi anterior trabajo, respecto a su desarrollo respectivo como ciencias.

«Las leyes neuro-vegetativas que sustentan el proceso grafomotor, se diferencian significativamente de las que sirven de soporte a la actividad psicomotora. Las funciones de ambas ciencias, son esencialmente distintas, pues mientras una madura al individuo para el movimiento y la relación corporal, la otra lo expande hacia la comunicación mediante los mensajes de sus signos gráficos intentando la expresión de sus sentimientos, experiencias o ideas incluso en ausencia del interlocutor. Los orígenes son también diferenciados, y se nos muestran como eslabones de un mismo proceso, pero cada uno con su función, así la filogénesis psicomotora que permitió la bipedestación del homínido, aboca a una fase posterior del cuerpo para otras finalidades, entre ellas los rudimentos gráficos que comienzan a hablarnos ya desde el principio de un ser relacional, comunicativo y pensante».(M.D. RIUS; Proyecto de Educación Grafomotriz. Ed. Seco Olea, Madrid, 1983.)

Hasta aquí la cita literal de los argumentos aportados en la anterior obra. Pero el avance seguido durante estos años por ambas disciplinas, nos pone sobre la pista de una nueva interpretación complementaria, por la que podemos afirmar, con fundamento de causa, que ambas forman parte del proceso integral del conocimiento humano que desarrolla el individuo, y que las dos generan lenguajes simbólicos adecuados para la expresión del mismo. Sin embargo, las representaciones con las que cuenta cada una de ellas, por las que los sujetos manifiestan externamente la naturaleza de sus estructuras internas, son claramente diferenciadas.

En el caso de la psicomotricidad, las unidades de este lenguaje son unidades semiótico-representativas, es decir, semas. En el caso de la grafomotricidad, si bien las unidades iniciales son idénticas a las anteriores, las unidades terminales de su lenguaje son unidades semántico-representativas, es decir signos, lingüísticos.

Esto hace que la búsqueda de identidad propia para la conciencia psicomotora, lleve a sus estudiosos a desarrollar teorías, cada vez más confirmadas, sobre la naturaleza semiótico-simbólica de las relaciones que el individuo establece con los objetos materiales formales o sociales, y que la grafomotricidad, como ciencia, intente desvelar el significado de los signos gráficos en todas sus estructuras superficiales: icónicas, ideogramáticas, pictográficas, o alfabéticas.

Un segundo aspecto digno de tener en cuenta, ya apuntado en los trabajos anteriores, es la afirmación de que la investigación de laboratorio que se utiliza en cualquiera de los campos de las ciencias de la educación: lingüística, psicología, sociología, pedagogía, con ser válida en sí misma, es insuficiente para el abordaje de la tarea escolar cotidiana, cuyo cometido exige una nueva investigación «in situ», que incorpore los trabajos de campo y marque los parámetros de aplicabilidad de sus contenidos, en razón del contexto comunicacional distinto en ambas experiencias.

A este respecto, debemos recordar como la filología comparativa que se desarrolló a lo largo del siglo XIX, propiciada por Rask y Grimm, desde 1822, y seguida por un cúmulo de investigadores hasta 1875, llegó a la formulación de las denominadas «leyes fonéticas», gracias al descubrimiento de las transformaciones aparentes, detectadas en distintas lenguas, que proceden de estructuras profundas diferentemente contextualizadas y que generan a su vez nuevos enfoques de un mismo concepto o incluso la aparición de nuevos conceptos. Ello confirma que cada contexto genera un tipo de lenguaje.

También la lingüística nueva de principios de siglo, desde 1913 a 1965 con Saussure, Robins, Hjelmslev, Jakobson, Whorf, Ogden y Richards, configuró una variable imprescindible en el encuadre de toda investigación sobre el lenguaje, que sintetiza Lyons en el siguiente párrafo:

«En virtud de sus probabilidades de aparición en un determinado contexto, toda unidad lingüística establece dos tipos de relación. Entra en relación paradigmática con todas las unidades que pueden también aparecer en el mismo contexto y en relación sintagmática con las demás unidades del mismo nivel con las que aparece y constituye el contexto».(J. LYONS; *Introducción a la Lingüística Teórica*. Ed. Teide, Barcelona 1971).

Por tanto, aquellos parámetros contextualizados en una investigación de laboratorio, no necesariamente constituyen paradigmas en el aula, donde deberemos parametrar nuevamente los resultados, a partir de una investigación «in situ» que permita el análisis de las variables de los nuevos contextos que se producen.

Por otra parte, la aproximación a la concepción de la pedagogía como ciencia autónoma, que se viene gestando en la actualidad, cuyo principal objetivo es la definición del modelo didáctico en términos formalmente científicos abre un campo de trabajo inédito, mediante el cual, a medida que se puedan ir recogiendo aportaciones suficientemente verificadas, se hará mucho más difícil confundir su cometido con el de otras ciencias afines, psicología, sociología, cibernética o neurología. Como exponente cualificado en esta tarea es imprescindible citar a J. Gimeno Sacristán:

«Si es importante que el modelo didáctico cuente con los elementos necesarios para poder comprender mejor el objeto de la enseñanza y planificar más acertadamente las intervenciones técnicas, distinguir las dimensiones más relevantes de ese modelo es un paso posterior necesario para diferenciar internamente los elementos del modelo y las relaciones complejas entre los mismos. Con este esquema se dispone de un marco teórico en el que formular hipótesis que configurarán programas de investigación coherentes y cuyos resultados puedan integrarse en una teoría general de la enseñanza bien estructurada, algo que hoy resulta difícil».(J. GIMENO SACRISTÁN; *Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Currículo*. Ed. Anaya, Salamanca, 1986).

Como conclusión debo afirmar, aunque de forma modesta y cautelosa, que la presente obra es fruto del segundo tipo de análisis, en el que las hipótesis de trabajo se han creado y rectificado expresamente en la praxis escolar cotidiana a lo largo de ocho años sucesivos, teniendo en cuenta fundamentalmente la configuración de los procesos de desarrollo en el niño posibilitados desde dentro de su conciencia hacia fuera, y no los resultados de un entrenamiento, perseguidos de fuera hacia adentro. La razón de este enfoque es la seguridad de estar ante un ser, que además de inteligencia, como los animales, posee capacidad de pensar, establece vínculos de relación revividos durante toda su existencia y puede comunicarse con otros seres como él a un nivel simbólico superior.

Una nueva aportación, es la que se deriva del desarrollo de la lingüística generativa y transformacional, ya en sus últimos estadios, que se han denominado: lingüística textual y lingüística contextual, en los que se arrojan nuevas correlaciones sobre la comprensión de las estructuras superficiales del lenguaje a partir de sus correlatos en las estructuras profundas y en las estructuras subyacentes del sujeto. En este sentido, deben ampliarse los puntos de mira del anterior trabajo, puesto que la interpretación de las producciones grafomotóricas de los niños alcanza una mayor cualificación si se tienen en cuenta sus presupuestos, e inversamente, las conductas infantiles, que no podían ser analizadas hasta el presente, de ahora en adelante cobran un nuevo significado y probablemente una nueva manera de concebir el proceso educativo.

He aquí un buen alegato lanzado desde el Bureau International d'Education de la UNESCO.

«Se suele afirmar—lo cual, sin duda, es parcialmente falso—que la enseñanza de las lenguas sigue siendo una de las prácticas pedagógicas más conservadoras, quizá la más frecuentemente desviada de su objeto inmediato como es el aprender a configurar y a conocer el sistema de comunicación-representación que constituye la lengua materna, frente a fines histórico-culturales difusamente aceptados, así como la transmisión del bagaje de reglas estandarizadas de una lengua ideal, la conservación del pensamiento gramatical de la Grecia Antigua o el deber de inmortalizar a lo «autores clásicos». También es frecuente decir, lo cual no deja de ser exacto, que

las ciencias del lenguaje han progresado a un ritmo desenfrenado a lo largo de los últimos treinta años. Sintaxis, semántica, pragmática, teoría de los enunciados, gramática textual, así como las consecuencias que han surgido de los nuevos planteamientos, muchas veces ambiciosos por no decir revolucionarios aunque no se pretendieran en estos términos.

«¿Cómo hacer frente a este desafío científico?. ¿Se puede, todavía, seguir con una enseñanza anquilosada de la lengua?. ¿Se deben adaptar los métodos antiguos, o bien hay que defender y conservar sus presupuestos contra viento y marea?. ¿Es preciso ir de libro en libro, de reciclaje en reciclaje?. ¿Hay que concluir que ciencias del lenguaje y pedagogía de las lenguas son dos universos irreconciliables?

«Las ciencias del lenguaje ciertamente han progresado, pero quizá no en todas las dimensiones necesarias, queda por construir la teoría de la lengua en uso y más en particular la teoría del uso de la lengua en el aula. Las ciencias del lenguaje y la enseñanza de las lenguas se encuentran en una posición de desafío. ¡Pero el desafío es recíproco!. Los pedagogos deben profundizar en la trayectoria trazada por los teóricos y científicos de las ciencias del lenguaje, si quieren teorizar sobre praxis pedagógicamente pertinentes».(J.P. BRONCKART; Les sciences du langage: un défi pour l'enseignement?. Ed. Unesco-Delachaud & Niestlé, París, 1985).

Quede este trabajo como un esfuerzo por contribuir a demostrar, dentro de una psicolingüística aplicada a través de la pedagogía, que es posible integrar las aportaciones de la ciencia y construir un encuadre, inmerso en el marco escolar de cada día, donde sus realizaciones sean cada vez más cualificadas y permitan una identidad propia sin separarse del progreso.

Finalmente quiero clarificar que la obra consta de dos partes: en la primera se asientan las bases del marco teórico referencial sobre el que debe ser interpretado el trabajo en su totalidad, en la segunda se ofrecen propuestas de desarrollo de los presupuestos teóricos anteriores, de forma organizada en tres períodos: período inicial sensorio-motor, período esquemático perceptivo-motor, período terminal de conceptualización de signos.

Mi mayor deseo sería poder compartir estos hallazgos con todos los educadores preocupados por ver crecer a sus alumnos como seres pensantes, que consiguen su propia autonomía personal en el placer de la comunicación y de la relación humanas.

Murcia, 15 de septiembre de 1988.

María-Dolores Rius Estrada

BASES TEÓRICAS PARA UN PROYECTO DE EDUCACIÓN GRAFOMOTRIZ

El primer punto que se nos plantea sobre el tema es el de decidir qué debe entenderse por educación grafomotriz, o por lo menos qué entendemos en el presente trabajo.

Es obvio hacerse estas preguntas, dada la ambigüedad que existe el respeto, no sólo en los ambientes escolares sino también en círculos de estudiosos.

La cuestión apuntada tiene un enfoque diverso: ¿debemos hablar de grafomotricidad como de expresión grafomotriz, o por el contrario, debemos referirnos a ese término como entrenamiento grafomotor?. Es decir, ¿la grafomotricidad es un resultado de la maduración neuropsicológica y del desarrollo profundo y mental del individuo o es un aprendizaje en el sentido más skinneriano del término?. Porque evidentemente cada una de las respuestas a esta pregunta exige un tratamiento diferenciado.

Para poder responder con rigor debemos explayar debidamente una serie de reflexiones sobre aquellas disciplinas que fundamentan la realidad grafomotora en el niño, desde las aportaciones de la etología, las leyes neuropsicológicas, las aportaciones de la psicología profunda y del conocimiento y los posicionamientos de la psicolingüística .

1. LA PERSPECTIVA ETOLÓGICA

El primer hecho que nos llama la atención es la naturaleza de la capacidad grafomotora del individuo, que puede establecer una barrera perfectamente delimitada entre la especie humana y las especies anteriores.

Efectivamente, después de los largos y meticulosos estudios sobre la inteligencia animal, desarrollados a principios de siglo, y con los que se obtuvieron excelentes resultados, podemos afirmar que hombre y animal manifiestan una característica común en la posesión de rasgos inteligentes que les permite adiestrarse para una tarea, pero en ninguno de los casos experimentales fué posible obtener, por parte de los animales objeto de experimentación, ni un sólo producto grafomotor que llegara a formar parte de sus nuevas conductas adquiridas.

Es de admirar la inteligencia de los caballos jerezanos, su creciente habilidad para mejorar sus comportamientos, tan típicos y característicos, que forman ya parte del mundo de la expresión estética, sin embargo ni uno sólo de ellos ha sido capaz de generar producciones grafomotoras de ningún tipo, entre otras cosas porque tampoco es capaz de generar lenguaje.

En los múltiples programas desarrollados para dotar de lenguaje a los simios, llevados a cabo por Koehler hacia 1921 (L.S. VIGOTSKY; «Las raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje». En: Pensamiento y Lenguaje. Ed. Pléyade, Buenos Aires, 1982), aunque fueron admirables los resultados que se obtuvieron, jamás se logró pasar de los estereotipos de oralización, que pueden obtenerse hoy en el mundo de la cibernética, y nunca se consiguió una habituación grafomotriz debidamente interiorizada.

Todavía podemos sacar mayores conclusiones si nos fijamos en los descubrimientos de Von Frisch, (J.M. PETERFALVI; Introducción a la Psicolingüística. Ediciones Alcalá, Madrid, 1976.), que llegó a tipificar, en términos behavioristas el lenguaje de las abejas, dando detalles y pormenores del sistema de señales utilizado por ellas para la consecución de alimento. Así por medio de los movimientos ejecutados en una «danza», observando el número de vibraciones de la misma y la velocidad de sus miembros, se puede hallar la distancia en la que se encuentra el alimento y midiendo el ángulo que forma la parte central del «cuerpo de baile» de las abejas con la vertical de rotación y comparándola con el ángulo sol-colmena-alimento, puede averiguarse la dirección de la comida.

Sin embargo estos sistemas de señales nunca se han podido convertir en sistemas de signos, cualificados por cuanto según las investigaciones de los biólogos evolucionistas, las abejas emiten estas mismas señales desde los orígenes de su especie hasta el presente y esta «danza ritualizada» como se ha llamado posteriormente a los movimientos armónicos de los himenópteros junto a sus colmenas, no puede ser mejorada.

Frente a esta experiencia singular debemos contraponer las realizaciones comunicativas de la especie humana. Salvo ella, ninguna especie animal ha llegado a elaborar y por supuesto a expresar pensamiento. El hombre comenzó a mostrarnos su capacidad inteligente en la manipulación y en la instrumentalización de los objetos.

La especie humana, más tarde, creó el lenguaje para expresar este pensamiento de forma oralizada y pudo entenderse y comunicarse con sus semejantes gracias a la elaboración de códigos de signos comunes. El hombre creó nuevos símbolos en la expresión plástica de la pintura y del dibujo, mediante los cuales fué capaz de comunicarse con los demás, en ausencia del interlocutor, de manera que nosotros, a miles de miles de años en el tiempo, podemos recibir sus mensajes. El hombre creó la escritura y mediante iconogramas, ideogramas y pictogramas consiguió transmitir pensamiento. Y en este proceso de elaboración mental fué capaz de sustituir las imágenes por signos representativos de su mundo simbólico interior e ideó la escritura alfabética.

Cada uno de estos logros nos habla de desarrollo de la expresión del mundo simbólico del pensamiento, aunque debajo de cada sistema de signos no se tipifiquen formas precarias o

provisionales de comunicación y de elaboración del conocimiento. Este hecho fué maravillosamente confirmado por Benjamin Whorf desde 1928 (B.L. WHORF, Lenguaje, Pensamiento y Realidad. Ed. Barral, Barcelona, 1971.), cuando analizando los hallazgos de la escritura azteca o los jeroglíficos mayas, después de su viaje a México, descubrió el alto grado de elaboración de estas culturas cuyas interpretaciones del mundo sobrepasaban el listón de lo anímico cumplidamente en muchos temas, para llegar al ámbito de lo racional. Asimismo se observa un desarrollo literario muy cualificado en la escritura maya, que puede ser equiparado a cualquier edad de oro de otra cultura.

Otro tanto podemos decir de los trabajos de Cyril Aldred (C, ALDRED; Los Egipcios. Ed. Aymá, Barcelona, 1979, 2.^a, edición.) en egiptología sobre el desarrollo extraordinario de las civilizaciones del Valle del Nilo.

«¿Cómo negar una gran capacidad a estos egipcios primitivos que explotan las minas del Sinaí, establecen unas normas morales que no hemos superado, saben filosofar sobre sus momentos de decadencia, y muestran tanto respeto a la muerte y al más allá? Basta leer la escasa literatura que se nos ha conservado de las primeras épocas egipcias para comprender que su mentalidad no se hallaba a mucha distancia de la nuestra, que se planteaba los grandes problemas de la vida y de la muerte con una clarividencia no exenta a veces de humorismo» (L. PERICOT; Prólogo ob, cit.).

Todo ello nos descubre cómo la especie humana ha desarrollado y cualificado indefinidamente sus sistemas de representación gráfica del conocimiento, desde los primeros iconos hasta los complejos ideogramas, desde las manifestaciones pictográficas que ofrecen una estructura más ágil y universal hasta las escrituras ideogramáticas complejas pero no menguadas de sabiduría en sus mensajes, desde los silabarios datados en la antigua Mesopotamia en el 3100 a. de C. y que seleccionan entre treinta y cincuenta signos, a la escritura alfabética, de origen fenicio y fechada aproximadamente hacia 1400 a. de C., donde se consigue reducir a una veintena las unidades gráficas o grafemas, hasta el lenguaje máquina de los ordenadores, en el que la selección se ha hecho hasta la simplicidad del sistema binario. (I.J. GELB; Historia de la escritura. Ed. Alianza Universidad, Madrid, 1976.).

Por otra parte, al acercarnos al mundo del niño, observamos que todos estos pasos que hemos reseñado en el proceso filogenético de la especie humana se repiten, en cierta manera en la evolución ontogenética del individuo con un paralelismo asombroso, aunque existe una ventaja enorme: el niño no necesita que pasen miles y miles de años para poder llegar al final del mismo. La comunidad lingüística en la que nace hace posible una aceleración no computada, que permite comprimir en unos cinco o seis años, lo que costó miles de décadas en la evolución del lenguaje.

Sin embargo, esta ventaja puede convertirse en un inconveniente si, animados por la rapidez de los logros, empezamos a suprimir estadios del proceso evolutivo infantil e interferimos su desarrollo con programas de entrenamiento mecanicista a base de repetir indefinidamente contenidos terminales.

Muchas veces hemos experimentado cómo los niños de cuatro años en la escuela son «entrenados», durante seis o más meses, a razón de ensayo diario, para participar en la fiesta de final de curso del Colegio. Para ello se organiza una microcoreografía, en la que los niños han de conseguir sencillamente adaptarse a un ritmo binario o marcial, saludar al público, hacer dos o tres circunlocomociones y saludar al final.

Pero el día de la representación vemos con sorpresa que nuestros esfuerzos han sido vanos y que el conjunto coreográfico se desvanece cuando los pequeños artistas descubren a sus papás en el aforo, y se detienen de improviso en medio del escenario para mirar hacia las butacas y decir con alegría: «¡Hola mamá!», con la consiguiente paralización del baile. Tenemos la rara sensación que de haber entrenado a un conjunto de ratones hubiera sido más eficaz, y así es, porque en nuestro planteamiento hay algunos puntos oscuros.

En primer lugar, los niños ponen de manifiesto que en esta edad, en la que los elementos comunicativos socializados se están construyendo, es más importante todavía la unidad

sociofamiliar parental que el propio grupo clase escolar. En segundo lugar, el niño antes de construir la adaptación a ritmos externos, aunque sean sencillos, estructura la vivencia de su propio ritmo interior y lo expande hacia afuera. Así pues, si la actividad escogida hubiera consistido en moverse cada cual a su aire oyendo una música cualquiera, clásica o rockera, no se habrían necesitado ensayos y se hubiera obtenido «per se» una coreografía, porque los estadios de desarrollo del niño habrían sido respetados.

He aquí la gran diferencia filogenética y ontogenética entre las otras especies y el fenómeno humano. Diríamos que animales y hombres poseen inteligencia, pero sólo el hombre es capaz de pensar. Animales y hombres liberan sistemas de señales, pero sólo el hombre genera signos comunicativos que dan cuenta de su capacidad simbólica y los desarrolla de forma racional en una carrera imparable según sus descubrimientos y necesidades. Este proceso de creación es específicamente humano y evidentemente se produce en el niño desde los primeros años de su existencia.

Este análisis desde la perspectiva etológica, que puede esclarecer los orígenes diferenciados de los comportamientos primitivos, ya sea en el tiempo o en el crecimiento evolutivo del niño, nos aboca necesariamente

a un planteamiento más complejo, en función de qué parámetros se organiza el individuo para conseguir la representación grafomotora.

2. OTRAS PERSPECTIVAS

El primer campo a explorar, porque constituye la base sobre la que se asienta toda actividad humana, es el cerebro. En una primera aproximación al tema observamos cómo la organización neuropsicológica locomotora que describe la conducta del niño en sus primeros meses y que es resultado de un proceso maduracional neurológico y de una conciencia cada vez más clara de sus funciones, da paso, hacia el segundo año de vida, a una actividad manipulativa exploradora que permitirá la experiencia temprana del rayado sobre un soporte con los instrumentos más inverosímiles: un cenicero movido con fuerza sobre una mesa, un tenedor rasgando el barnizado de los muebles, o una cucharilla produciendo los primeros «graffiti» sobre las paredes.

Esta experiencia, reprimida habitualmente por los adultos para evitar el destrozo del hábitat familiar, lejos de ser olvidada por el niño, constituye el inicio de un proceso que no tiene retorno y que se pone de manifiesto con la consecución cada vez más elaborada de habilidades grafomotoras, en la conciencia comunicativa del niño que, inducido de forma civilizada al empleo de los lápices de colores y del papel, escribe «cartas» y «notas» con «rayajos» que entrega a sus padres, hermanos y monitores de la guardería como un don personal, distinguiendo perfectamente la naturaleza de sus destinatarios en la decodificación de los mensajes que compone.

Así puede observarse cómo, si el niño entrega un papel doblado lleno de garabatos a su mamá y le dice qué le ha escrito una carta, y la madre, llena de curiosidad le pregunta qué dice la carta, el niño responde: «que te quiero mucho». Pero si esta misma experiencia se produce en la guardería o en el parvulario, cuando la maestra o maestro preguntan al niño por el significado de tan peculiar mensaje éste responde: «que me voy a portar muy bien».

Esta conducta inédita y personal del niño, hace que no podamos separar en absoluto maduraciones y comunicación, así como tampoco, maduraciones y aprendizajes y que debemos interrelacionar obligatoriamente ambos procesos, si queremos una visión lo menos sesgada posible de la realidad.

Por tanto, el estudio de las leyes neurológicas por las que se regula el crecimiento humano, la comprensión de las maduraciones neuromotoras en función de la habilidad grafomotriz, el análisis de las primeras representaciones perceptivo-motrices, la génesis de signos aculturales que no pueden interpretarse más que desde las estructuras subyacentes, los signos inculturados manifestación externa de la organización de las estructuras profundas que ha conseguido el

individuo, el análisis de las producciones de los niños en función de su proceso comunicativo y cognitivo, y los hitos de crecimiento de este proceso, no pueden ser entendidos como aportaciones yuxtapuestas de la ciencia, ni como reductos en los que se enmarca una visión totalizante del problema, porque tal enfoque no es válido en la investigación escolar.

Por otra parte, es necesario superar el academicismo de escuela así como también el eclecticismo tradicional para establecer un nuevo paradigma en el que se logre elaborar un proyecto integrado, donde la realidad, que siempre es pluridimensional, pueda ser estudiada a la vez de forma plural e integrada, para no olvidar ningún aspecto esencial de la misma y para no primar un punto de vista sobre todos los demás. Esto supone un estudio integral y ponderado. La ciencia moderna del conocimiento tiende a denominarlo modelo ecológico o sistémico puesto que en él se tienen en cuenta la interrelación de todos los sistemas sin eliminar ninguna de las estructuras tipo que los componen, ni prescindir de la naturaleza individuada de los elementos.

Todo ello nos lleva a una primera conclusión: para estudiar los procesos grafomotores hemos de fundamentar nuestras experiencias en las aportaciones de la neuropsicología y más concretamente en la neurolingüística magistralmente desarrollada por la escuela rusa »(A.R. LURIA; Cerebro y Lenguaje. Ed. Fontanella, Barcelona, 1978. A.R. LURIA; El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta. Ed. Cartago , Buenos Aires, 1979.), al tiempo que buscamos explicación a la comunicación en sí misma desde los estudios ya suficientemente elaborados por la psicología profunda (M. KLEIN; obras Completas. Ed. Horme, Buenos Aires. 1979.) y comprendemos el pensamiento desde los parámetros que ofrece la psicología constructiva (J. PIAGET; La representación del mundo en el niño. Ed. Morata, Madrid, 1975.), a la vez que las aportaciones de la más avanzada psicolingüística transformatoria (N. CHOMSKY; El análisis formal de los lenguajes naturales. Alberto Corazón, Editor. Madrid, 1976.) nos ayudarán a interpretar los signos gráficos de forma adecuada como producciones que el niño genera inéditamente mediante reglas de transformación al servicio del procesamiento de la información en un contexto comunicacional.

Es necesario establecer un modelo interaccionado para clarificar adecuadamente el fenómeno grafomotor, y es preciso también retomar todos aquellos presupuestos establecidos en las teorías del aprendizaje y crear un encuadre correcto que permita el desarrollo de metodologías idóneas.

A este respecto, es obvio afirmar que las aportaciones que podemos considerar más explicativas acerca del desarrollo grafomotor proceden de las teorías dinámicas en la concepción del conocimiento humano, pues ya hemos visto y demostrado exhaustivamente en la práctica, que la representación grafomotora no es fruto de un entrenamiento sino de un proceso de comunicación y de una peculiar actividad mental y que incluso la organización neurobiológica sobre la que se asientan ambos procesos manifiesta sus resultados en función de presupuestos comunicativos y aquellos pueden inhibirse si la comunicación no existe.

Es mi intención, por tanto, que todos estos aspectos se vean cumplidamente desarrollados en los apartados siguientes.

LA EDUCACION GRAFOMOTRIZ COMO UN PROCESO

Después del recorrido anterior, es obvio que en este momento del discurso estemos en disposición de conseguir una aproximación, lo más completa posible, de lo qué es y no es la Grafomotricidad.

Grafomotricidad es, por tanto, aquella disciplina científica que describe el acto gráfico, mediante el análisis de las coordinaciones producidas por el cerebro en los segmentos superiores del cuerpo humano, debidamente lateralizados, y su implicación en las producciones obtenidas por medio del dominio de mecanismos de manipulación e instrumentalización de los objetos externos, y que, a su vez, da cuenta de la configuración evolutiva de los signos gráficos de los niños, antes y después de la escritura alfabética, en función de los procesos comunicativos y simbólicos que generan estructuras subyacentes y operaciones cognitivas en el individuo, las cuales permiten la inculcación de modelos sociales interactivos hasta llegar a la comunicación escrita.

De esta manera la Grafomotricidad puede ser definida tanto desde el punto de vista de la biología, y de las ciencias del conocimiento, como desde el ángulo de las ciencias de la educación.

Respecto al primer enfoque, la Grafomotricidad, como disciplina científica, da cuenta y explica algunos importantes fenómenos referidos a la génesis del conocimiento humano desde sus primeros estadios.

Respecto a la segunda vertiente, la Grafomotricidad, como disciplina didáctica, ofrece propuestas acerca de una metodología científica válida, de la que se desprende la posibilidad de organización de las producciones gráficas del niño a partir de la construcción de sus propios procesos simbólicos.

En el estudio sistemático de cada uno de los presupuestos grafomotores, que luego se explicitarán, nos damos cuenta cómo la antigua utopía de la Lingüística Nueva de establecer relaciones de causa y efecto entre forma y sentido, se hace realidad en las implicaciones que muestran entre sí todos los componentes de las producciones grafomotoras de los niños, por las que se descubre que sus resultados son fruto de un proceso de comunicación en el que se generan aprendizajes plenos o significativos.

Pero para considerar las cosas desde este punto de vista hemos de admitir, no sólo desde la explicación filogenética documentada en el capítulo anterior, sino también desde las posiciones ontogenéticas, que debemos aclarar en éste, que el desarrollo grafomotor, no es el resultado de un entrenamiento exógeno posibilitando reflejos condicionantes, sino la expresión externa de un proceso comunicativo interno del individuo.

LA GRAFOMOTRICIDAD COMO UN PROCESO DE CONOCIMIENTO

El conocimiento tiene su origen en una de las características humanas más propias e inéditas: la capacidad de comunicación cuya génesis se inscribe en la posibilidad de producir objetos simbólicos o internos en el mundo psíquico del sujeto, a través de su relación social o personal con los objetos externos.

«El objeto interno será pues una representación del objeto externo y, como toda representación mental, estará afectado por las proyecciones que nosotros realizamos sobre el objeto, por la transferencia a esta situación actual de experiencias pasadas de cada uno de nosotros, por nuestras dificultades y errores de captación personales, por las ansiedades y defensas dominantes en este momento o en la relación en general» . (J. TIZÓN; Apuntes para una Psicología basada en la relación. Ed. Hora, Barcelona, 1982.)

Esta actividad psíquica simbólica es a la vez fuente del pensamiento organizado y sede del conocimiento. Por su medio, el individuo puede transformar el mundo exterior de los objetos, materiales, formales o sociales en objetos internos, creando un mundo interior simbólico-comunicativo.

La relación objetual aboca al individuo al mundo interior simbólico pero también lo precipita hacia la generación de signos externos con los que expresa su vivencia original iniciándose a la vez de forma sistemática una actividad simbólica-representativa.

Estos signos, aparecen ya en forma de estructuras superficiales icónico-representativas, pero su significado reside en el universo psíquico subyacente.

Podemos recordar a este respecto los trabajos del Profesor L. Corman (L. Corman. El Test de los garabatos. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1971.) en los que aparecen confirmadas a manera de interpretación válida todas aquellas conductas gráficas que día a día obtenemos en las aulas de parvulario.

En efecto, la fase psicológica evolutiva de la ambivalencia, produce figuras duales en los dibujos espontáneos de los niños: dos soles, dos nubes, dos figuras humanas presiden muchas de sus

producciones plásticas. La vivencia celotípica por el nacimiento de un hermano o hermana, elimina su representación del encuadre familiar y agranda la figura propia. La angustia por su propia situación personal o familiar, aunque sea de modo coyuntural, es capaz de hacer dibujar una familia de animales en vez de una familia humana.

Estos objetos vivenciados e internalizados por el individuo constituyen esquemas e imágenes mentales que son representados en un estado inicial perceptivo, mediante unos sistemas de señales propios en cada niño, pero que pueden ser estudiados desde el punto de vista evolutivo, constituyendo verdaderos arsenales de estructuras gráficas que dan cuenta de la configuración interna de los esquemas del pensamiento infantil y de los hitos de su progreso. Vigotsky (L.S. Vigotsky. La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo Psicológico. Ed Akal, Madrid, 1982), Wallon (H. WALLON. El dibujo del personaje por el niño. Ed. Proteo, Buenos Aires, 1968.) y posteriormente Liliane Lurcat (L. LURÇAT; Pintar, Dibujar, Escribir, Pensar. El grafismo en el Preescolar. Ed. Cincel, Madrid, 1986.), desarrollaron experiencias específicas en este sentido que hoy por hoy permiten avanzar notablemente la investigación en este campo.

Estos esquemas o imágenes mentales sufren unas transformaciones por las que mediante un proceso de inculturación progresiva generan estructuras lógicas cada vez más complejas, como se demuestra en las estructuras gráficas en las que el niño va sustituyendo la juxtaposición por la implicación en la composición de sus iconos y que se expresan por medio de conductas operacionales que son esencialmente concretas en una primera fase y que irán formalizándose progresivamente, constituyendo el bagaje conceptual del individuo.

Estos conceptos se incardinan en la estructura mental del niño y puesto que son elementos de un sistema lógico, regulado por leyes que lo definen como tal, como la reversibilidad, es decir la posibilidad de establecer relaciones recíprocas, y la conservación, es decir la fijación de las relaciones aunque se produzca variación de los esquemas, por todo ello constituyen aprendizajes, es decir actos de conocimiento que ya no se separan del individuo, por tanto le permiten su aplicabilidad al mundo real en experiencias afines. (J. PIAGET- Epistemología Genética. Ed. Presses Universitaires de France, Buenos Aires, 1977.)

La generalización de estos procesos, mediante su operativización en diversos contextos de comunicación, hace que estos conceptos puedan ser representados por medio de signos, cuyo carácter formal y universal los convierte en actividades terminales del mismo. Ahora bien, que el niño sea capaz de producir signos lingüísticos, sólo significa que internamente ha configurado estructuras lógico-formales que se lo permiten, es decir estructuras profundas, en las que se distinguen los principios de oposición y contraste así como el principio de economía que caracterizan el lenguaje y constituyen algunos de los rasgos más distintivos del mismo y que es capaz de generar reglas de forma inédita que caracterizan una gramática propia, pero todo ello no significa que el niño pueda hacer un análisis metalingüístico de estas estructuras que genera.

Todo cuanto llevamos dicho distancia cualitativamente la naturaleza del signo lingüístico de otros signos, fundamentalmente porque el signo lingüístico es esencialmente connotativo y no puede ser tratado única y exclusivamente a nivel de estructuras lógico-denotativas:

«El lenguaje humano puede usarse para informar o para inducir a error, para poner en claro los pensamientos propios o para exhibir el propio ingenio. Si hablo sin preocuparme para nada de ejercer ningún efecto sobre la conducta o los pensamientos del oyente, no dejo por ello de usar el lenguaje en igual medida que si dijera las mismas cosas con la intención de obtener un efecto semejante. Si confiamos en entender el lenguaje humano y las capacidades psicológicas sobre las cuales descansa, debemos empezar preguntándonos qué es, y no cómo se usa y con que fines » (N. CHOMSKY; El Lenguaje y el Entendimiento. Ed. Seix Barral. Barcelona, 1968.).

A este respecto son muy importantes los trabajos de Michel Arrivé (M. ARRIVÉ; Linguistique et Psychanalyse, Freud, Saussure, Hjelmslev, Lacan et les autres. Ed. M. Klincksieck. París. 1986.) y Jean Paul Bronckart (J. DEFONTAINE; La Psicomotricidad en Imágenes. Ed. Médico Técnica. Barcelona. 1979.), otras aportaciones que ponen de manifiesto por primera vez, en un enfoque

más integrado de la psicolingüística, la idoneidad del lenguaje y su papel regulador de la conducta, del pensamiento, de las relaciones y de la comunicación, así como de la equivocidad estructural de sus signos y la complejidad de sus estructuras semánticas y sintácticas, entroncando con la más genuina tradición lingüística de Sapir, Jakobson, Benvéniste y Barthes, y utilizando las últimas aportaciones de la escuela chomskyana.

LA GRAFOMOTRICIDAD COMO UN PROCESO DE APRENDIZAJE

Nos queda todavía por definir la dimensión metodológica de la Grafomotricidad como disciplina didáctica, y en este caso como objeto de aprendizaje.

Respecto a este punto hemos de destacar que, si ha quedado apuntado anteriormente que el niño no aprende a escribir, ni produce representaciones gráficas como resultado de un entrenamiento, de la misma manera habremos de aceptar que, dentro del marco de la Escuela no ha de ser la elección de un método, aún el más cualificado, la mejor premisa para asegurar la actividad grafomotora del niño.

En efecto, la práctica diaria de más de diez años de trabajo con los niños, ha mostrado las grandes diferencias que existen entre las escuelas en las que se siguen aplicando métodos de preescritura, frente a las que posibilitan el desarrollo de la Grafomotricidad como un proceso, entendido y protagonizado en todas y cada una de las dimensiones descritas en los párrafos anteriores, para que las vivencias internas de los niños, sus imágenes esquemáticas y la construcción conceptual de sus estructuras mentales, les permitan expresar, con unidades gráficas, mensajes comunicativos dirigidos a destinatarios concretos.

Veamos más detenidamente las diferencias esenciales que existen en el tratamiento diferenciado de la introducción a la escritura, como un método de preescritura o como el desarrollo de un proceso grafomotor, respecto a las actitudes y a la conducta de niños y educadores, si se parte de una u otra teoría al enseñar a escribir.

1. En la Preescritura, para confeccionar programas de entrenamiento, se analizan y seleccionan los signos de la gramática estándar del adulto, es decir, se responde a esta pregunta: ¿Qué unidades gráficas existen en la escritura de la lengua que va a aprender el niño? ¿Hay redondas, hay palos, hay ángulos, hay puentes?... Pues bien, estas unidades gráficas o grafías son las que han de constituirse en contenidos de trabajo, desde el principio, para el niño.

En la Grafomotricidad, se analizan los signos de la gramática gráfica infantil, y así la pregunta es muy diversa: ¿Qué unidades gráficas aparecen en los garabatos y en los dibujos de los niños? ¿Cómo son estos garabatos y trazos en cada momento de su desarrollo? ¿En qué se distinguen los garabatos y los trazos de los dibujos de un niño de dos años, y de tres, y de cuatro y de cinco, y de seis y de siete años? ¿Qué unidades gráficas diferencian cada una de estas edades? Pues bien, estas unidades gráficas contenidas en los garabatos y trazos de los dibujos de los niños, son los grafismos que nos indican en cada fase de desarrollo, cuáles de ellos pueden ser convertidos en grafías después de un proceso de aprendizaje.

2. En la Preescritura, los programas se aplican directamente por medio de una serie de actividades de entrenamiento manual o gráfico, reiterando cada grafía cuantas veces sea necesario, hasta que se pueda conseguir su realización exacta al modelo.

En la Grafomotricidad, se inicia un proceso de comunicación por el que se hace posible la vivencia de los objetos en un marco relacional significativo, se produce su interiorización por medio de la actividad simbólica, se favorece su representación perceptiva, anterior a la conceptualización y ligada a ella y por último, se canaliza la expresión significativa terminal como el final de un proceso de aprendizaje. De esta manera, cada grafismo presente en las producciones infantiles y una vez aislado de ellas, se convierte en una grafía significativa y deviene un signo procesual e inédito, es decir una estructura gráfica dotada de significante y de significado.

3. La finalidad de la Preescritura es la transmisión de signos gráficos codificados de forma correcta desde el principio, por tanto los errores son considerados como deficiencias en el aprendizaje.

La finalidad de la Grafomotricidad es, por una parte posibilitar la génesis de los signos gráficos subjetivos inéditos, que por otra, son signos aculturales evolutivos y pertenecen a la gramática universal, y favorecer, mediante un proceso comunicativo sociolingüístico y relacional, su inculcación en la gramática particular de la propia comunidad lingüística del niño.

4. En la Preescritura, el educador, es quien dirige el método y su actitud frente al niño es de mero entrenador, porque el modelo que utiliza es estático o cerrado y no puede ser transgredido.

En la Grafomotricidad, el educador, que conoce a fondo los procesos grafomotores que se generan en los niños y las competencias internas de las que dan cuenta, parte de aquéllos y de éstas para establecer un proceso comunicativo en el que ambos, él y el niño, van a constituirse elementos activos. El educador, en este contexto, pasa a ser el modelo interactivo comunicacional personal y del grupo y su papel es el de animador y parte implicada a la vez. De esta manera el modelo deja de ser un contenido cerrado en sí mismo, que se propone como unidad de trabajo, y pasa a ser un espacio de relaciones dinámicas y abiertas que permiten la génesis de los símbolos.

5. El resultado de los métodos de Preescritura afecta a los aprendizajes iniciales de la escritura, según se aprecia por medio de dos tipos de datos: unos cuantitativos y otros cualitativos. Respecto a los datos cuantitativos se constata que el índice de descompensaciones iniciales en el aprendizaje de la escritura es del orden del 12% al 18% en las escuelas estándar y puede ser de hasta un 20% ó 24% en las escuelas de atención especial, ubicadas en zonas de alta marginalidad. Respecto a los datos cualitativos, se observa una calidad de letra muy discutible, puesto que al no poder generar los niños su letra propia de forma inédita, un porcentaje muy elevado de ellos, hasta un 80%, sufren el denominado «síndrome de la letra de cartilla», y en menos casos, pero muy significativos, el «síndrome de la letra torturada» con un porcentaje similar al de los datos cuantitativos.

En el desarrollo de los procesos de escritura favorecidos por la Grafomotricidad se observan como datos cuantitativos unas descompensaciones iniciales del orden del 0.5% al 0.75% en las escuelas estándar y de un 1% a un 2% en las escuelas de acción especial, coincidiendo siempre con alumnos de características psicopatológicas. Respecto a la calidad de la letra, se observa en estos niños, sin distinción de escuelas, unos rasgos distintivos que cualifican su contenido: legibilidad, impronta personal, dominio de los enlaces sincretizadores de la palabra, adecuación espacial, así como tonicidad motriz, dominio del pulso, economía en el giro, en el uso de los instrumentos y del soporte y otros caracteres de firmeza y seguridad en el trazo, que configuran una letra propia e inédita.

Por tanto hay que propiciar una metodología científica que favorezca los procesos grafomotores y huya del «entrenamiento» como presupuesto de aprendizaje, que instale en la escuela de forma secuenciada los pasos que desarrollan la construcción del proceso total y que considere las producciones gráficas de los niños como actividades terminales, nunca como contenidos iniciales objeto de una actuación reiterada.

Esto hace que debamos hablar de encuadre metodológico más que de método, de procesos grafomotores más que de actividades escritas o fichas. y de producciones grafomotoras más que de grafías. En este encuadre, el maestro o la maestra, no son sancionadores de la actividad, sino posibilitadores de las diversas acciones que llevan a la actividad. Tampoco son meros espectadores que no deben intervenir ni interferir la acción del niño, en el sentido que lo consideraba la psicometría tradicional. Ni siquiera pueden ser agentes de entrevista, como es necesario que sea el investigador de laboratorio. Han de constituirse en modelos interactivos para el colectivo, el grupo y el niño, que se implican en el proceso y favorecen la interrelación y la interlocución.

LA GRAFOMOTRICIDAD COMO UN PROCESO

DE MADURACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA

La Educación Grafomotriz debe ser considerada, no sólo como una especialización de las maduraciones instrumentales necesarias para apredizajes futuros, sino como el tratamiento adecuado del niño, desde los primeros indicios del descubrimiento del mecanismo grafomotor, hasta la comunicación escrita, considerados ambos momentos, como diferentes pasos de un mismo proceso.

Evidentemente no hay grafomotricidad sin una base psicomotriz ya conseguida, ni tampoco hay comunicación escrita sin una elaboración anterior del lenguaje y de la lengua oral. Por ello hay que ver los tres aspectos con profundas interrelaciones y su efectividad dependerá siempre de esta especial circunstancia.

El fin que se ha pretendido es acompañar al niño, como de la mano, desde que puede jugar con sus propias habilidades grafomotoras, hasta que ya es capaz de representar, primero signos ideográficos, después signos iconográficos y finalmente, signos alfabéticos o representativos de un sistema determinado y concreto en una lengua.

Todo ello nos obliga a conocer a fondo los siguientes aspectos: los elementos grafomotores, las habilidades grafomotoras, las maduraciones neuromotoras, la maduración perceptivo-motriz, el proceso de adquisición del signo lingüístico.

El presente proyecto ha desarrollado cada uno de estos puntos con el fin de partir de bases teóricas conocidas y experimentadas que nos han permitido confirmar hipótesis diseñadas anteriormente, conseguir la realización de nuevos trabajos y abordar una praxis más coherente y efectiva en el aprendizaje de la comunicación escrita.

Es importante no deslindar su aplicación metodológica de la teoría que se pretende explicitar, ni extrapolar los objetivos finales. No olvidemos el punto de partida del proyecto según el cual podemos afirmar que el niño está aprendiendo a escribir tanto en el momento en que trabaja con habilidades motóricas de sus dedos, como cuando elabora signos iconográficos o cuando, al fin, traza las primeras letras y palabras.

Es preciso tener en cuenta que hay que hacer en cada momento lo conveniente y es impropio y sumamente nocivo cambiar el orden del proceso, puesto que no se trata de un capricho del pequeño, sino de la expresión externa de sus consecuciones neurológicas.

No es extraño ver a niños de dos, tres o cuatro años «forzados» a realizar signos alfabéticos, sin haber conseguido antes las maduraciones necesarias y «forzados» luego, nuevamente, a multiplicar sus actividades caligráficas sin que den ningún resultado positivo.

Los procesos que se proponen en este proyecto van a conseguir justo lo contrario: acompañar al niño en su devenir continuo y oscilante de la desinhibición a la inhibición, según el nivel de sus maduraciones para que pueda escribir con un trazo firme, seguro, con dominio del pulso, del instrumento, del soporte, del enlace y finalmente con personalidad original, sin tener que rectificar esencialmente nada de lo que ha conseguido, que es simplemente el placer de comunicar por escrito lo que siente, lo que oye, lo que ve y lo que experimenta.

LOS ELEMENTOS GRAFOTORES

Una buena educación grafomotriz debe fundamentarse precisamente en el tratamiento de los elementos grafomotores, pues son ellos los que regulan la actividad psicomotora referida al movimiento de la mano, los que perciben las estimulaciones necesarias y las transmiten al cerebro, los que a su vez crean reflejos espontáneos y conductas habitadas y, en fin, los que hacen posible el proceso madurativo del niño, sobre todo, cuando se tienen en cuenta y se ponen en marcha obedeciendo a las motivaciones que nacen de su vivencia o momento psíquico.

Tan nocivo sería no tener en cuenta los mecanismos de funcionamiento de los elementos grafomotores, como desconocer el momento adecuado de su puesta en funcionamiento.

Por tanto es necesario que reflexionemos sobre cada uno de ellos y conozcamos sus implicaciones exactas en el mecanismo de la maduración grafomotora.

1. EL NIÑO

Es el elemento básico. Sin él no existe la escritura. Hemos visto anteriormente cómo, salvo la especie humana, ninguna otra especie animal ha llegado a elaborar y a expresar pensamiento y mucho menos a representarlo mediante la producción gráfica. Hemos visto también, cómo cada uno de los pasos que pueden descubrirse en el proceso filogenético de la creación del lenguaje escrito, se repiten en la evolución ontogenética del niño, con un paralelismo asombroso. En este aspecto, hemos considerado las ventajas que tiene el individuo de pertenecer a una comunidad lingüística propia y que le permiten acelerar el proceso. Sin embargo, no nos engañemos, acelerar el proceso no significa saltarse las etapas, esto sería romperlo. Pero para adecuarnos a él es preciso conocer su regulación desde la organización neuronal del niño.

Existen unas leyes neurológicas que regulan el crecimiento. De ellas depende la coordinación de movimientos para la escritura.

LEY CEFALOCAUDAL

Según esta ley sabemos que el hombre consigue el control de su propio cuerpo en un orden establecido: de la cabeza a los pies. El niño al nacer es un ser «yacente», pero muy pronto la actividad de su cerebro le permite progresar:

- 0 meses: posición fetal.
- 1 mes : levanta la cabeza.
- 2 meses: despega el pecho de la cama.
- 3 meses: extiende la mano sin llegar a atrapar.
- 4 meses: se sienta con ayuda.
- 5 meses: sentado en la falda sostiene objetos.
- 6 meses: sentado en su silla coge objetos que cuelgan.
- 7 meses: se sienta solo.
- 8 meses: se aguanta de pie con ayuda de alguien.
- 9 meses: se aguanta de pie sosteniéndose en los objetos.
- 10 meses: gatea.
- 11 meses: anda si le sostiene alguien.
- 12 meses: se pone de pie apoyándose.
- 13 meses: gatea por las escaleras.
- 14 meses: se sostiene de pie solo.
- 15 meses: anda solo.

Estas etapas de adquisición de la marcha descrita por Mussen en 1963 (J. DEFONTAINE; La Psicomotricidad en Imágenes. Ed. Médico Técnica. Barcelona. 1979.) permiten confirmar la formulación de la ley y nos dicen que son previas a cualquier actividad grafomotora sistemática. Pero quizá las conclusiones más importantes que podemos sacar de ellas son:

1. Toda actividad grafomotriz en la escuela debe estar precedida de una buena actividad psicomotriz.
2. El desarrollo cefalocaudal puede condicionar positiva o negativamente el proceso de la escritura.

LEY PROXIMODISTAL

Según ella el control de las extremidades se hace progresivamente desde la parte más cercana al cuerpo hasta la más lejana. La columna vertebral se extiende hasta las manos. El niño al nacer tiene las manos «pegadas» a su cuerpo, pero pronto conseguirá agilizarlas:

- * manos y brazos pegados al cuerpo.
- * brazos laterales al cuerpo, posición «en jarras».
- * brazos despegados del cuerpo, posición «en cruz».
- * brazos y piernas independientes del cuerpo.

Estos momentos hacen avanzar las posibilidades que tiene el niño con sus manos y pueden correlacionarse con las etapas de prensión:

- 1.a etapa: rastreo y búsqueda del objeto mediante movimientos incontrolados de la mano.
- 2.a etapa: aproximación de la mano al objeto: contacto.
- 3.a etapa: prensión del objeto de forma cúbito-palmar: se coge el objeto con el puño cerrado presionándolo sobre el suelo.
- 4.a etapa: prensión palmar: se coge el objeto apretándolo con los dedos contra la palma de la mano.
- 5.a etapa: prensión radio-palmar: se coge el objeto con los dedos apoyándolo sólo ligeramente sobre la palma.
- 6.a etapa: pinza digital: se utilizan para la prensión los dedos: pulgar, índice y corazón.

La relación de la ley proximodistal con los movimientos necesarios para la actividad grafomotriz es total. Por ello conviene tener claro:

1. El control de la mano pasa por una maduración adecuada del brazo y su extensión al exterior.
2. Este presupuesto nos obliga a formular una hipótesis fundamental: en la actividad de la escritura debe existir en primer lugar un proceso desinhibidor que haga posible la maduración del brazo.

LEY PROXIMODISTAL

MADURACIÓN DE LAS INDEPENDENCIAS SEGMENTARIAS

El niño vive en primer lugar su cuerpo como una globalidad. Esto sucede durante mucho tiempo: 2, 3, 4 años. Pero sus mecanismos neuromotores le dan la oportunidad de experimentar las independencias de los segmentos corporales, mucho antes de que puedan convertirse en vivencias. Estas independencias segmentarias tienen un orden de consecución:

- 1.º Independencia del tronco con respecto a las extremidades inferiores: segmentación de la cintura.
- 2.º Independencia del brazo con respecto al tronco: segmentación del hombro.
- 3.º Independencia del antebrazo con respecto al brazo: segmentación del codo.
- 4.º Independencia de la mano con respecto al antebrazo: segmentación de la muñeca.
- 5.º Independencia de los dedos con respecto a la mano: segmentación del índice / pulgar / medio y posición «pinza».

Cada una de estas independencias necesitan estimulaciones para crear los reflejos neuromotores necesarios y en su avance se aumentan las posibilidades progresivas del niño para la escritura.

Pero una atenta reflexión sobre este punto nos obliga a tener en cuenta las conclusiones que se deducen:

1. La coordinación de cada uno de los segmentos del brazo permite la tonicidad necesaria para su utilización grafomotriz, pero sólo responde a una progresión adecuada de las independencias.
2. La maduración de las independencias segmentarias supone un proceso inhibitorio.

La consideración de todos los puntos estudiados con respecto al primer elemento grafomotor: el niño nos lleva a lanzar la primera hipótesis base del proyecto:

El niño, elemento principal y sujeto mismo de la grafomotricidad y de la escritura pasa por un constante devenir de estimulaciones madurativas que configuran un proceso alternante: desinhibidor-inhibidor, sin el cual no es posible entrar en el código escrito de los signos lingüísticos.

Toda la actividad grafomotriz del niño debe ser, por tanto, un movimiento pendular de desinhibición-inhibición, considerada de forma alternativa o discontinua en algunos momentos, pero también de forma simultánea si tenemos en cuenta la multiplicidad de los aspectos.

2. EL SOPORTE Y LA POSICIÓN

Al lado del niño, elemento grafomotor esencial, nos encontramos con otros dos elementos que están correlacionados directamente con él y que no pueden separarse uno del otro: el soporte y la posición.

El soporte es el elemento receptor de la actividad grafomotriz. La arena en el suelo y los muros de las cuevas fueron los primeros soportes que le ofrecieron al hombre su colaboración para expresar su mundo.

Partiendo de los principios considerados en el punto anterior empezamos ahora a proponer las primeras aplicaciones. Si la consecución del grafismo por el niño significa la puesta en marcha de un proceso de desinhibición-inhibición, el soporte que utilice y la posición en que se coloque el niño frente a él son precisamente dirimientes para crear este mecanismo pendular.

SOPORTE HORIZONTAL-POSICIÓN TENDIDO PRONO EN EL SUELO

El niño cuando descubre que un «palito» muy semejante a cualquier juguete de los que maneja, o una barrita de cera, tienen la posibilidad de dejar una huella gráfica, siente enormes alegrías y busca insistentemente practicar este maravilloso descubrimiento.

Sentado en el suelo raya con fuerza sobre un papel y si nos descuidamos, llena de osados garabatos el mismo suelo, las paredes, los muebles y todo lo que cae a su paso.

Es un momento muy importante para su proceso madurativo, pero fijémonos bien, el niño está en un momento de vivencia corporal global y podríamos decir que escribe con todo su cuerpo.

Cuando la escuela se hace cargo de este niño, debe pensar que este gran descubrimiento del pequeño le ha puesto en condiciones para gozar de él, pero que para poder hacerlo necesita partir de sus movimientos tensos e inhibidos y por tanto es preciso que consiga paulatinamente una posición relajada que le permita expresarse desinhibidamente.

El soporte horizontal y la posición tendido prono sobre el suelo permiten que el niño haga precisamente esto que necesita:

1. El contacto de todo su cuerpo con el soporte acerca la habilidad del niño a sus motivaciones más profundas: la vivencia del cuerpo como una globalidad. Es todo su cuerpo el que escribe.
2. La amplitud del soporte, puesto que en el suelo es posible utilizar papel de embalar de grandes dimensiones, le invita a conquistarlo progresivamente. El niño comienza trazando minúsculos garabatos en un rincón, pero el uso del mismo soporte en sucesivas ocasiones le hace desplazar sus trazados hacia las zonas no garabateadas, hasta que descubre la posibilidad de llenar el papel con sus trazos.

3. Las dos vivencias anteriores consiguen por fin una buena desinhibición del cuerpo y la actividad del niño.

SOPORTE VERTICAL-POSICIÓN DE PIE

El soporte vertical nos indica que el niño se encuentra ya desinhibido para trazar múltiples iconografías. Ahora debemos pues comenzar otro proceso paulatinamente: el de la inhibición.

Para ello es necesario partir de los presupuestos que el niño domina. El soporte vertical de grandes dimensiones le permitirá seguir desinhibiendo su capacidad grafomotora, pero a la vez lo introducirá en una posición en la que el cuerpo ya se encuentra fuera: de pie frente al muro, el niño, va vivenciando que su cuerpo es algo distinto al mundo externo. Sin embargo, la verticalidad del soporte es totalmente paralela a la del cuerpo del niño y esto le permite asimilar mejor el campo de referencias y posibilita una progresiva descentración sujeto-objeto .

El proceso inhibitor comienza con la disminución progresiva de las dimensiones del soporte:

1. El papel de embalar ocupando todo el muro de la clase, como un friso, puede ser el punto de partida necesario para la experimentación y vivencia del plano vertical por parte del niño.
2. Un mural de dimensiones más reducidas obliga al niño a descubrir unos «límites» que no puede traspasar. El mecanismo inhibitor se pone en marcha.
3. La pizarra le hace experimentar sensaciones diferentes, pero su marco sigue ofreciéndole la posibilidad de ceñirse a un espacio cerrado.
4. El póster de cartulina colocado en la pared o en un caballete le ayuda a conseguir la inhibición deseada para iniciar otro proceso.
5. Por último debemos considerar que el soporte vertical regula la progresiva diversificación de la independencia segmentaria del hombro.

SOPORTE HORIZONTAL - POSICIÓN SEDENTE SOBRE LA MESA

El niño está preparado para sentarse a escribir. La independencia de la cintura conseguida por la actividad psicomotora y la del hombro, por la actividad grafomotora son presupuestos necesarios para experimentar un nuevo plano y una nueva posición.

En este momento, la posición sedente inmoviliza automáticamente medio cuerpo del niño y esto debe ser considerado como el resultado de una buena maduración, cuando se produce como final de un proceso desinhibitorio-inhibitorio, pero no es así si se impone al niño sin haber pasado paulatinamente por las fases anteriores.

Con el soporte horizontal y la posición sedente sobre la mesa comienza una nueva etapa: la maduración de las independencias segmentarias:

1. El niño consigue tonicidad en el brazo para relajarlo y desinhibirlo y consigue también tensionar el antebrazo segmentando el codo.
2. La actividad grafomotriz le lleva incluso a la independencia de la muñeca utilizando el antebrazo como palanca.
3. Los dedos consiguen adecuarse al plano horizontal; primero, plano o soporte amplio: cartulina, doble folio; después, poco a poco, plano o soporte reducido: folio apaisado, folio vertical, cuartilla.
4. En esta posición el niño va eliminando paulatinamente los movimientos sincinésicos que al principio distorsionan su actividad y son fruto de la falta de control tónico de su organismo, pero

luego desaparecen gracias a la coordinación adecuada que se consigue y a la habituación obtenida por la acción sistemáticamente cualificada.

El tratamiento adecuado de este segundo elemento grafomotor consigue poner en marcha los mecanismos que necesita el niño como primer elemento grafomotor y de ello se deriva una segunda hipótesis-fundamental.

La maduración neuromotriz espontánea del niño crea aprendizajes, pero estimulando los mecanismos de estos mismos aprendizajes se produce nueva maduración, con lo cual se establece un circuito cerrado en el que es muy difícil distinguir dónde terminan las maduraciones y dónde empiezan los aprendizajes.

Los resultados del proceso grafomotor no están condicionados por las maduraciones, ni éstas por los estímulos, sino que forman parte del proceso mismo y actúan a la vez de estímulo inicial de un momento, y de respuesta o maduración de otro.

3. LOS INSTRUMENTOS

A mayor número de instrumentos utilizados, mayor número de posibilidades conseguidas. Pero es importante recalcar que el uso de los instrumentos es un elemento más dentro del proceso y que su momento de introducción no es arbitrario.

LOS INSTRUMENTOS NATURALES

Son aquellos que pertenecen al propio cuerpo del niño y su especialización para el movimiento grafomotor es una prolongación de la capacidad de instrumentalizar los segmentos corporales, especialmente las manos y los dedos. También el niño puede conseguir experiencias con la presión de los pies aprovechables para la internalización de los elementos diferenciales y lateralizados.

Su uso debe establecerse por este orden: Manos del niño. Dedos del niño. Pies del niño.

LOS INSTRUMENTOS ARTIFICIALES

Son los que permiten conseguir el grafismo propiamente dicho. Entre ellos podemos distinguir varias clases que se corresponden a los pasos que hay que seguir en su utilización:

Instrumentos que son prolongación de la mano del niño, y cuya presión puede ser simplemente palmar:

esponjas
algodones
muñequillas de tela

2. Instrumentos que exigen una presión radio-palmar:

brochas
pinceles

Instrumentos que exigen una presión digital:

tizas
tampones

Instrumentos que trabajan la presión tridigital de índice-pulgar-medio:

punzones
tijeras

Instrumentos que exigen la presión de «pinza digital»:

ceras blandas
ceras duras
rotuladores
lápiz blando n.º 2.

La graduación de los instrumentos y la asimilación de las posibilidades que ofrece cada uno de ellos crea reflejos neuromotores que se transforman en habituaciones grafomotoras correctas o incorrectas según se haya hecho su introducción y tratamiento.

4. LOS TRAZOS

Los trazos son el resultado de la actividad grafomotora. El niño comienza a poner en funcionamiento no solamente elementos sensoriomotores, sino también, operaciones perceptivomotoras que afectan directamente al campo de la percepción visual.

Así consigue progresivamente el dominio perceptivo-motor de unidades sincréticas en primer lugar, de elementos analíticos en segundo lugar y finalmente de totalidades globales.

1. La diferenciación de los trazos que hace según el siguiente proceso:

1.1. Trazos tensos sincréticos.

Garabatos

Manchas

1.2. Trazos distendidos sincréticos

Garabatos ondulantes

1.3 Trazos lineales tensos.

Líneas con angulaciones

1.4. Trazos lineales distendidos.

Líneas ondulantes

1.5. Trazos iconográficos.

Figuras abiertas

Figuras cerradas

2. Además los trazos deben considerarse no sólo desde el punto de vista de su resultado, sino desde la propia ejecución. Entonces el trazo pone en marcha otras operaciones grafomotoras que son ya fruto de las maduraciones neuromotoras de la estructuración espacial del niño y de su proceso de lateralización:

2.1. La Posicionalidad

vertical

horizontal

inclinada

2.2 . La direccionalidad

Arriba-abajo

Abajo-arriba

Izquierda-derecha

Derecha-izquierda.

2.3. Los movimientos giratorios

giros dextrógiros

giros sinistrógiros

2.4. El sentido

sentido continuo

sentido discontinuo

cambio de sentido

2.5. La representación perceptivo-visual

discriminación de formas
discriminación de fondos
discriminación alternante de forma y fondo

Los trazos emergen del interior del niño y son precisamente los indicadores válidos para señalar el momento exacto de maduración en el que se halla. Así considerados podemos ver que no son en sí mismos contenidos de aprendizaje, sino más bien resultados de maduraciones.

Todo ello nos lleva a formular la última hipótesis final, referida al tratamiento de los elementos grafomotores:

Los trazos no son contenidos de trabajo grafomotor, sino más bien objetivos conseguidos. Su realización depende en definitiva de la coordinación adecuada de los demás elementos grafomotores y de su puesta en marcha en el momento oportuno.

La no consecución de los trazos no se modifica con más trazos sino con la estimulación correcta proveniente de los restantes elementos grafomotores o bien del momento psíquico del niño y de su motivación.

En las primeras edades el proceso se realiza de forma automática y está prevista en la evolución del pensamiento. En edades más tardías o adultas constituye un proceso que ha de ser impuesto desde fuera.

LAS HABILIDADES GRAFOMOTORAS

La acción coordinada de todos los elementos grafomotores desencadena una serie de actividades que, debidamente reiteradas, se convierten en habilidades: son las habilidades grafomotoras.

Se refieren principalmente a las destrezas que deben ir consiguiendo los segmentos superiores: el brazo. Las manos y los dedos sobre todo. Estas destrezas suponen una motricidad fina adecuada y por tanto que el estadio de la vivencia global del cuerpo, vaya dando paso al estadio de las vivencias segmentarias.

Pero si hay algo importante que destacar en este aspecto es precisamente que la correcta consecución de las habilidades grafomotoras pasa por una serie de fases en las cuales no se puede confundir la actividad con el objetivo final.

Evidentemente podemos observar este proceso:

1.ª Fase: Manipulación de las manos y de los dedos de forma lúdica.

2.ª Fase: Consecución de destreza y habilidades.

3.ª Fase: Coordinación de los movimientos y gestos hábiles.

4.ª Fase: Instrumentalización de los resultados en función de otros objetivos: el grafismo, la escritura.

Si desglosamos en varios apartados las habilidades grafomotoras, observamos los aspectos siguientes que tipifican su desarrollo e incardinación habituada en el niño.

1. EL ADIESTRAMIENTO DE LAS YEMAS DE LOS DEDOS

Sabemos que la sensibilidad digital tiene uno de los máximos exponentes activos en las yemas de los dedos. Las yemas de los dedos son como los ojos de las manos. Con ellas podemos reconocer al tacto y distinguir perfectamente formas, texturas, grosores, tamaños. Con ellas acumulamos en nuestro cerebro las sensaciones más sutiles: frío, templado, caliente, húmedo, mojado, seco. Con ellas dominamos poco a poco los instrumentos, los objetos.

Las yemas de los dedos necesitan adiestrarse para conseguir esta sensibilidad, fortalecerse para utilizar su fuerza, y relajarse para obtener tonicidad.

Las actividades tipo que trabajan esta actividad grafomotora son muy diversas. En las dos primeras fases de manipulación y destreza son necesarias actividades globales y poco diferenciadas: modelar, rasgar. En las fases siguientes se necesitan ya actividades específicas: tecleos, movimientos propios de cada dedo, especialmente los que deben adiestrarse con mayor precisión: pulgar, índice, medio.

2. LA PRENSIÓN Y LA PRESIÓN DEL INSTRUMENTO

Esta habilidad va encaminada directamente a elaborar los reflejos grafomotores que permiten coger un instrumento para manejarlo y por otra parte dominar el pulso para graduar la presión que se ejerce con él.

Existen fundamentalmente tres actividades tipo que adecuadamente graduadas y diversificadas permiten conseguir este objetivo. Me refiero a las de picado, cortado y cosido.

Es conveniente darse cuenta de que utilizar estas actividades para la elaboración de una habilidad grafomotriz, está muy lejos de la práctica asistemática u ornamental que a veces se hace de las mismas.

El picado y el cortado programados de forma sistematizada constituyen las técnicas instrumentales más eficaces para conseguir las independencias segmentarias más finas: mano, dedos, y para obtener un dominio del pulso que haga posible la fluidez del trazado. Hay que tener en cuenta, no obstante, que debido a su complejidad neurológica, su práctica ha de ser controlada por un límite de tiempo, nunca superior a los treinta minutos, y una frecuencia no mayor a la semanal.

3. EL DOMINIO DE LA MANO

La mano debe estar relajada para cualquier actividad grafomotriz. Una mano tensa bloquea los reflejos neuromotores que deben establecerse, obligando a los movimientos a hacerse completamente rígidos y distorsionados, y por tanto a perjudicar las formas de las grafías.

El niño, ya desde muy pequeño, juega con sus manos. En los primeros años de su escolarización esta actividad lúdica se convierte en un centro de interés extraordinario que debe ser potenciado en toda su amplitud.

Los movimientos de las manos pueden llenarse de significado si se utilizan como expresión gestual de elementos narrativos verbales. En este caso el niño comienza a jugar con significantes y significados lingüísticos, repitiendo su proceso de adquisición de la lengua materna. Este punto de referencia es básico porque atañe a la totalidad del lenguaje y se encadena con procesos anteriores hechos por el niño, que ahora repite en estadios superiores de significación.

4. LA DISOCIACIÓN DE AMBAS MANOS

Disociar las manos es ya especializar las coordinaciones. La escritura exige una correcta disociación de la mano-instrumental respecto a la mano-soporte.

Pero esta habilidad es muy difícil de conseguir. Por eso se precisa una progresión muy afinada de las actividades tipo que se vayan a programar, y sobre todo el trabajo corto y frecuente sobre las mismas, más que el prolongado y distante.

Al mismo tiempo, las motivaciones lúdicas o musicales son imprescindibles para obtener agilidad y corrección.

5. LA DESINHIBICIÓN DE LOS DEDOS

La especificación de las habilidades grafomotoras que estamos relatando son, en suma, la concreción clara del proceso desinhibición-inhibición.

En cada una de ellas estas dos dimensiones se han tenido en cuenta. Pero es importante llegar a una mayor desinhibición de los dedos, porque podríamos decir que son los instrumentos más inmediatos en la actividad grafomotriz.

Desinhibir los dedos significa que tengan consistencia en sí mismos, que adquieran agilidad y que pueda vivirlos el niño como una parte importante de su cuerpo, con la cual podrá realizar miles de actividades finas. Una de ellas es la escritura que le permitirá comunicarse.

6. LA SEPARACIÓN DIGITAL

Los movimientos de separación de los dedos son especialmente necesarios para vivenciar sus posibilidades y sus limitaciones. La separación longitudinal y la separación transversal tienen como objeto conseguir este objetivo .

Más tarde, el niño puede instrumentalizar esta habilidad mediante la expresión gestual. Pero en todo momento se asegura una buena movilidad digital para la consecución grafomotora.

7. LA COORDINACIÓN GENERAL MANOS-DEDOS

Todas las habilidades grafomotoras deben llegar a una perfecta coordinación de las manos y los dedos y a conseguir la tonicidad necesaria para inhibir unos músculos mientras los otros están relajados.

La coordinación hace posible que se lleguen a instrumentalizar todas las habilidades en función de la actividad grafomotora o en función de cualquier otra actividad manual.

La coordinación lleva a la armonía de los movimientos y por lo tanto obtiene como resultado la fluidez y la personalización del grafismo que son elementos esenciales para poder llegar a una seguridad en la comunicación escrita.

LAS MADURACIONES NEUROMOTORAS CON IMPLICACIONES GRAFOMOTRICES

La configuración del propio cuerpo y la vivencia que el niño va haciendo del mismo constituyen una fuente de acciones-reacciones encaminadas todas ellas al dominio y control corporal.

El niño vivencia su cuerpo inconsciente y conscientemente desde que nace, pero sólo más tardíamente es capaz de conseguir la representación del mismo, es decir, su propio esquema corporal.

Lo mismo sucede con el objeto. El niño comienza a manipular objetos muy tempranamente y esa manipulación es la fuente de sus sensaciones primero y de sus futuras percepciones después. La relación objetual le proporciona el mundo sin fin de las experimentaciones que necesita para su desarrollo sensorio-motor y perceptivo-motor.

Sin embargo el niño obtiene antes la vivencia objetual que la representación objetual, que es posterior y supone una mayor precisión neuromotriz, al tiempo que un desarrollo de los esquemas mentales.

En la vivencia de los objetos, el niño descubre por tanteo el espacio exterior. Efectivamente, mediante actividades que le conducen a verdaderas operaciones concretas de «ensayo-error», puede ir calculando el mundo de las distancias para la prensión de los objetos que pretende, puede hacerse cargo del ámbito espacial de una forma total y globalizante.

Solamente mucho más tarde el niño será capaz de representarse el espacio y esta actividad se pone de manifiesto en su expresión grafomotora, con la aparición de esquemas gráficos orientados.

Por otra parte, además de estas sensaciones kinetésicas que le llevan a la conquista del espacio exterior, el niño experimenta y vive inmerso en un mundo de sonidos que configuran alrededor de él un ritmo vital.

El propio ritmo interior del pequeño debe confrontarse muy tempranamente con la corriente desesperada de su mundo urbano, o con la tranquilidad apacible de su ámbito rural. En ambos casos, el niño interioriza el ritmo como la distancia que necesita entre dos espacios, más que como elemento temporal.

Así la maduración rítmica se hace como vivencia de sucesiones, vivencia de separaciones, vivencia de intervalos espaciales.

Por último, en este proceso neuromotor, llegamos a una maduración que es a la vez objetivo y estímulo, resultado y principio: es la expresión grafomotriz.

Veamos ahora cómo estas tres maduraciones neuromotoras configuran la educación de la grafomotricidad.

1. EL ESPACIO Y LA LATERALIDAD

En su proceso evolutivo, la especie humana logró lateralizarse. El niño, ya en los primeros procesos de mielinización de sus neuronas, nos indica una clara preponderancia lateral. Pero la lateralización es progresiva y discontinua, es decir que sus resultados son ciertos solamente después de muchísimos tanteos.

La Escuela debe en primer lugar explorar la lateralidad del niño durante un período suficientemente extenso para confirmarla. Una vez obtenidos datos fiables la Escuela debe ayudar a fijar la predominancia lateral para conseguir una buena integración y reafirmación de la misma.

Pero hay que tener en cuenta que hay tres elementos distintos y graduales en todo proceso de la lateralización y por tanto en toda educación de la predominancia lateral: el dominio del cuerpo, el dominio del espacio y el dominio del plano.

Estos presupuestos nos obligan a establecer las siguientes etapas de maduración de la lateralidad y las actitudes psicopedagógicas correlativas a cada una de ellas:

PROCESO DE LATERALIZACION. (De 2 a 4 1/2 años)

Es el momento para observar al niño y sus predominancias de ojo, oído, mano, pie. En la Escuela infantil, maternal o preescolar es necesario tabular la frecuencia de dichas observaciones para obtener datos totalmente fiables y ciertos. Además de las predominancias hay que observar también las destrezas o habilidades.

FIJACIÓN DE LA LATERALIDAD. (Entre 4 1/2 y 5 1/2 años)

Comporta la fijación de los elementos dominantes, sobre todo la mano y el ojo como principales elementos grafomotores.

Es preciso observar atentamente al niño de estas edades que persiste en mantener conductas ambidexas o vacilantes y obtener nuevas informaciones acerca de él para estudiar la fijación de su mano, puesto que es importante hacerlo antes de acceder a la escritura, e incluso antes de mecanizar de forma sistemática la habilidad grafomotora .

Al niño ambidextro, después de una consulta al neurólogo o de diversas exploraciones psicológicas hay que obligarle a fijar una mano, que en principio debe ser aquella en la que ha dado muestras de mayor destreza o habilidad a pesar de su ambidextrismo. Si no hay datos diferenciales suficientes, lo más adecuado es fijar la derecha porque el sistema de lectoescritura al que tendrá que enfrentarse el niño es diestro.

En este momento hay que trabajar también la vivencia sistemática de los órganos laterales: una mano, la otra; un pie, el otro.

DESCUBRIMIENTO DEL EJE CORPORAL. (Entre 5 1/2 Y 6 1/2 años)

La diferenciación vivencial de las dos manos se puede ir codificando mediante la utilización de signos no lingüísticos, por ejemplo el color: pintar una mano de un color y la otra de otro distinto para ir asociando mano-color de forma sensorial.

Una vez se han trabajado estas sensaciones cromáticas y el niño es capaz de distinguir una mano de la otra, se introducen los conceptos: izquierda y derecha.

Desde este momento es preciso internalizar el eje corporal que el niño ha vivenciado dándose perfecta cuenta de que las dos manos no son iguales y que cada una de ellas se llama de una manera.

Durante estas fases, el maestro debe trabajar siempre de espaldas al niño o bien a su lado, para que coincida su mano con la del niño.

Sólo al final de este momento de maduración lateral neurológica, el maestro puede introducir el trabajo de cara, haciéndole ver al niño que si se da la vuelta, sus manos de colores ya no coinciden, y que la mano derecha siempre es la derecha sea cual sea la posición del cuerpo y lo mismo la izquierda. De este modo se eliminan los errores producidos por el trabajo en espejo.

REFERENCIA DE LA ORIENTACIÓN LATERAL AL ESPACIO EXTERIOR. (6 1/2-7 1/2 años)

Ahora ya estamos en disposición de relativizar el espacio externo al niño, con respecto a su eje corporal que perdura siempre y que es la referencia invariable del lado derecho o del lado izquierdo de su cuerpo.

Comienza el trabajo indistintamente en diversas posiciones: de cara, de espalda, de lado, rotaciones.

Es posible ya trabajar la localización de los elementos en el espacio con referencia al eje corporal del niño: dónde está la ventana, y la puerta para tí; también con referencia a la confrontación de los ejes corporales: pareja frente a frente: dónde está la ventana para tí, y para tu compañero.

FIJACIÓN DE LA LATERALIDAD CON RESPECTO AL PLANO: DESCUBRIMIENTO DEL EJE DE SIMETRÍA. (7 1/2-8 1/2 años)

El niño domina los conceptos de izquierda-derecha, referidos siempre a su cuerpo y por tanto a su eje corporal. Es el momento de introducir una nueva experiencia: el eje de simetría.

Volvemos a usar los signos icónicos pintándole al niño una mano de cada color y poniéndole frente al espejo. ¿Qué pasa? Ahora sí que coinciden los colores de las manos. Pero si colocamos dos niños frente a frente, las manos vuelven a ser distintas.

Es muy difícil vivenciar esta experiencia, por esto es necesario dejar que el niño la repita espontáneamente todas las veces que quiera para poder acceder a la operación mental que comporta: cada niño funciona según su propio eje corporal. El «niño» que nos ofrece el espejo, no es tal niño, sino una imagen y su lateralización está referida al eje de simetría. El niño, en

principio, no puede comprender esto, pero puede ir haciéndose consciente del fenómeno intuyéndolo más que razonándolo.

Comienza pues el trabajo de comparación entre la figura real: las parejas, y la imagen irreal en el espejo o plano. Este es el momento de la introducción de los conceptos laterales en el papel, no antes, porque el papel es un plano.

Este trabajo comporta la diferenciación de izquierda-derecha en el plano mediante figuras o dibujos no humanos, que solamente funcionan a partir del eje de simetría y luego la diferenciación de izquierda-derecha en el plano mediante figuras humanas o muñecos, donde el eje corporal del niño en la realidad de su cuerpo, puede ser fácilmente confundido con el eje de simetría del muñeco en el plano.

Este aprendizaje es fundamental y si no se trabaja adecuadamente puede generar discapacidades en el área que lo instrumentaliza.

APLICACIÓN E INSTRUMENTALIZACIÓN DEL CONCEPTO LATERAL EN LAS DIVERSAS ÁREAS DE APRENDIZAJE. (De 8 1/2 a 12 años)

Todas las áreas de aprendizaje necesitan, de alguna manera, la asimilación completa de los conceptos laterales, pero algunas destacan más que otras: las matemáticas, la física, la geografía.

Veamos las principales aplicaciones que pueden hacerse en cada una de ellas:

- 6.1. Aplicaciones topográficas: representaciones del espacio, distancias y dimensiones.
- 6.2. Aplicaciones cartográficas: planos, mapas, secciones longitudinales y transversales de un terreno.
- 6.3. Aplicaciones geométricas: figuras, relaciones, simetrías, perspectivas.
- 6.4. Aplicaciones literarias: descripciones, localizaciones, escrituras.

2. LA MADURACIÓN DEL RITMO PARA LA ESCRITURA

Además de otras muchísimas cosas que va venimos considerando desde el principio de este Proyecto, la escritura es fundamentalmente ritmo. En los primeros años del aprendizaje. los grafismos libres conducen al niño a la consecución de una desinhibición motórica, más tarde, los grafismos orientados le llevarán a obtener lo que se ha llamado ritmo motor.

Existen diferentes etapas en la maduración del ritmo para la escritura ya es necesario decir que desde este ángulo de enfoque, el ritmo es más distancia entre dos momentos, que pulsión o tiempo.

Es preciso recorrer estas etapas y ver también cuáles son las actitudes correctas del maestro frente a ellas:

VIVENCIA DEL RITMO CON EL PROPIO CUERPO. (Entre 4 1/2 Y 5 1/2 años)

Lo primero y principal es observar la expresión del ritmo interno del propio niño, es decir su «tempo», su modo de actuar, sus largas o breves distancias.

Al mismo tiempo comienza a percibir y a responder a los estímulos exteriores que le marcan un ritmo foráneo a su propio modo de ser. Los distintos tipos de trabajos y modalidades permiten al niño una adecuación progresiva a un ritmo externo, insinuado, motivado o impuesto.

ECO RITMICO. (Entre 5 y 6 años)

La grafomotricidad no es sólo fruto de unos movimientos motores y de una percepción visual bien conseguidas, sino que su último objetivo es simbolizar el lenguaje, y el lenguaje entra por el oído.

Así el eco rítmico permite introducir y madurar este mecanismo audio-motriz. Debemos observar distintos tipos de eco rítmico:

2.1. Reproducción de ritmos dados, con el mismo instrumento, forma y actividad:

palma-palma
salto-salto
golpe-golpe

2.2. Reproducción de ritmos dados, con cambio de instrumento, forma y actividad:

palma-salto
golpe-palma
salto-golpe

2.3. Movimientos de pre-danza.

RITMO Y LENGUAJE ICÓNICO. (Entre 6 y 7 años)

La representación de los ritmos está mucho más cercana al lenguaje escrito que la simple reproducción y es en cierta manera el paso más cercano a la escritura.

El lenguaje icónico puede ser tratado de diferentes formas:

3.1. Ejecución de ritmos y reproducción icónico-manipulativa:

cuerdas
bloques lógicos
objetos

3.2. Ejecución de ritmos y reproducción icónico-representativa:

pegatinas
gomets

3.3. Ejecución de ritmos reproducción icónico-simbólica:

redondas
puntos

RITMO Y LENGUA. (de 6 a 8 años)

El ritmo forma parte del lenguaje y también de la lengua y sus elementos. Por ello es preciso trabajar aquellos símbolos del lenguaje cuyo fundamento sean vivencias rítmicas.

El ritmo en este caso es fundamento del lenguaje pero también soporte en su adquisición. Veamos los diversos aspectos que esto comporta:

4.1 Vivencia del ritmo de la palabra dentro de la frase. La palabra y la frase son dos unidades del lenguaje y también dos unidades semánticas de comunicación. Pero la palabra es, en principio una unidad menor. El soporte rítmico en la pronunciación de las palabras de una frase se puede hacer vivenciar perfectamente la naturaleza de ambas unidades.

* Ejecución de ritmos y representaciones icónico-manipulativas: pegatinas y gomets.

* Ejecución de ritmos y representaciones icónico-representativas: círculos.

* Ejecución de ritmos y representaciones con signos lingüísticos: palabra.

El resultado de estas actividades es precisamente la consecución del refuerzo para uno de los fenómenos esenciales de la ortografía natural: separar bien las palabras en la frase.

4.2. Vivencia del ritmo como soporte a la intensidad sonora de la palabra. Distinción de fuerte-flojo en cada palabra.

* Ejecución de ritmos y distinción de elementos átonos y tónicos dentro de las palabras.

3. LA EXPRESIÓN GRAFOMOTRIZ

Es el resultado final de una maduración neuromotora conseguida y sus contenidos son los trazos que ya hemos considerado como elementos grafomotores.

Veamos ahora detenidamente la evolución de los grafismos en las producciones gráficas de los niños:

1. GARABATOS
2. TRAZOS INCLINADOS
3. TRAZOS VERTICALES
4. FIGURAS ABIERTAS ANGULOSAS
5. FIGURAS ABIERTAS DESINHIBIDAS
6. REDONDAS
7. TRAZOS HORIZONTALES
8. ONDULACIONES CON CIERRE INHIBIDO O TENSO
9. ONDULACIONES RELAJADAS O SIN CIERRE
10. CENEFAS ANGULARES
11. TRAZOS MIXTOS: TENSO-RELAJADOS U ONDAS-ANGULOS
12. GARABATOS ORIENTADOS CON DIRECCIONALIDAD: ARABESCOS, NUDOS Y CUERDAS
13. ENLACES SIMPLES: UN CAMBIO DE SENTIDO
14. ENLACES SIMPLES RÍTMICOS
15. ENLACES COMPLEJOS: VARIOS CAMBIOS DE SENTIDO
16. FIGURAS CERRADAS

Veamos también un cuadro comparativo sobre las etapas de la maduración grafomotriz en la copia de la figura, según distintos psicólogos, citado por Emilia Puig Alvarez en su obra «Primeros Trazos». (E. PUIG ALVAREZ; Primeros Trazos. Ed CEPE, Madrid, 1976.)

***** TABLA *****

ETAPAS de MADURACIÓN GRAFOMOTRIZ en la COPIA de FIGURAS

- 2 años a 2 ½
- 3 años a 3 ½
- 4 años
- 5 años
- 6 años

LA MADURACIÓN PERCEPTIVO-MOTRIZ

El proceso neuromotor desemboca en una operación más compleja: la percepción. Y he aquí como ahora el niño no sólo podrá ver y oír, ni sólo coordinará sus movimientos con relación a lo que ve u oye, sino que comenzará a discriminar. Podemos hablar ya de discriminación visual y de discriminación auditiva. Pero desde el punto de vista grafomotor tenemos que hablar también de perceptivo-motricidad, es decir de capacidad de captar la realidad y la reproducirla tal cual es, no solamente tal cual se ha captado, porque el proceso de percepción está ya elaborado

adecuadamente para hacerlo. En la explicación de las estructuras perceptivas aparecen los primeros esquemas mentales o denominadas también imágenes mentales que pueden ser representadas gráficamente por el niño.

El psiquismo del niño nos marca por sí mismo este itinerario, tanto en la evolución de su pensamiento, como en su maduración afectiva. Es importante no perder, por tanto, la oportunidad de estas motivaciones, y de la misma manera que es contraproducente y nocivo forzar estos procesos antes de que se produzcan en la evolución de un niño concreto, es totalmente peligroso no atenderlos adecuadamente y minimizarlos, cuando se detecta su aparición.

No debemos olvidar que el niño madura «a saltos», según Wallon (H. WALLON; *La Evolución Psicológica del Niño*. Ed. Crítica, Barcelona, 1976.) , y por tanto este momento no coincide a la par en todos los niños, aun cuando tengan la misma edad cronológica.

1. LA PERCEPCIÓN o DISCRIMINACIÓN AUDITIVA

Recientes experimentaciones nos lleva a partir de presupuestos que hoy por hoy podemos considerar básicos, para profundizar más en el asunto y formular nuevas hipótesis de trabajo.

Aurora Leal (A. LEAL; «La representación gráfica de los sonidos y el paso del símbolo al signo». En *Infancia y Aprendizaje*, abril.,197,n.º6.) en su trabajo: «La representación gráfica de los sonidos y el paso del símbolo al signo», expone las experiencias realizadas con una muestra de niños a los que se les propone que «dibujen o representen un sonido», y tipifica las conductas observadas, obteniendo una graduación de menor a mayor dificultad, según el momento madurativo del niño.

Creo que es importante partir de esta descripción, porque clarifica el proceso audio-motor de forma muy brillante:

1.º Se emite un sonido, por ejemplo la sirena de un barco, y el niño representa unas montañas con el tren, dando la explicación de que se ha realizado este dibujo porque le gusta.

2.º Se emite el sonido de un pájaro de juguete, y el niño dibuja un coche diciendo que suena igual que el pájaro.

3.º Se hace sonar un pito y el niño dibuja el pito o la bolita del mismo que emite el ruido, diciendo que esto es el ruido.

4.º Se le hace oír al niño un pájaro cantando y el niño dibuja el pico del pájaro y unas rayitas que salen de él, diciendo que son los cantos del ave.

5.º Se emite un ruido con una campanilla y el niño dibuja unas rayitas o signos, sin dibujar la campanilla.

6.º A diversos ruidos semejantes propuestos al niño, éste responde dibujando el mismo grafismo: ruido de un avión, de una moto, de un coche.

Estos seis momentos corresponden a distintos pasos en la elaboración de la percepción auditiva y sobre todo a la explicitación de la actividad audio-motriz, en la cual la correspondencia sonido-grafía no se da desde el principio, sino que aparece paulatinamente según el grado de madurez conseguida por el niño y su progresiva conceptualización .

Me interesa recalcar este fenómeno, porque ahí comienza a ponerse de manifiesto que las percepciones auditivas, no van a la par con las realizaciones audiomotrices y este fenómeno es muy importante, porque rompe completamente las ideas que existen hasta el presente sobre globalización.

2. LA PERCEPCIÓN O DISCRIMINACIÓN VISUAL

Hablar de percepción visual y no citar a Bender y sobre todo a la Doctora Frostig (M. FROSTIG; Test de Développement de la Perception Visuelle. Ed. Centre de Psychologie Appliquée, París, 1966.) supondría una falta total de rigor, porque creo que es quien mejor ha trabajado teóricamente este tema, pero principalmente quien mejor lo ha experimentado.

No ha terminado todavía la investigación sobre la percepción visual para neurólogos, físicos y otros científicos. Sin embargo, psicopedagógicamente M. Frostig ha establecido las mejores pautas de trabajo de este campo de maduración.

Sin percepción visual adecuada no hay perceptivo-motricidad. Esta claro que no coinciden exactamente, la visión de una forma, por un niño pequeño, y su realización. Pensemos en la diversidad de interpretaciones del cuadro o del círculo que son válidas en las pruebas de Bender (H. SANTUCCI-M.G. PÉCHEUX; «Prueba gráfica de organización perceptiva según el test de L. Bender» en R. ZAZZÓ: Manual para el examen psicológico del niño. Ed. Fundamentos, Madrid, 1976.). Esto nos plantea un problema parecido al de la percepción auditiva. Es decir que el límite existente entre la formación en el cerebro de la imagen correcta del cuadrado y su reproducción, hoy por hoy, están sin formular.

Los campos de trabajo y exploración establecidos por la Doctora Frostig son pautas adecuadas para seguir experimentando:

1. La coordinación óculo-manual fina: constituye la capacidad de adecuar distancias reducidas y afinadas mediante la coordinación del nervio visual y el motor.
2. La discriminación del fondo y la figura: es una operación perceptivo-visual que introduce en el campo de los ejes ópticos del ojo, las formas y sus implicaciones de perspectiva. Sin discriminar figuras de sus fondos es imposible aprender signos cuya realización se fundamenta en este presupuesto, como las letras, por ejemplo. Es imposible, neurológicamente, leer.
3. La percepción de la forma constante: obliga al reconocimiento de formas anteriores sea cual sea su tamaño, color, posición o integración.
4. La percepción de las posiciones espaciales: fija en el plano las maduraciones laterales obtenidas en el cuerpo y en el espacio.
5. La percepción de las relaciones espaciales: supone una coordinación total de las operaciones anteriores.

Aunque el trabajo en cada uno de estos campos es simultáneo, los resultados no, y presuponen en muchas ocasiones logros anteriores, de tal modo que podría hablarse mejor de operaciones correlativas, más que de procesos paralelos.

Este hecho, confrontado con el que he comentado anteriormente al referirme a la discriminación auditiva, me obliga a formular la última hipótesis de trabajo:

En el proceso grafomotor las actividades visuales y auditivas, aún aquellas que se especifican como percepciones visuales o percepciones auditivas, se producen con anterioridad a las actividades u operaciones viso-motrices o audio-motrices, y esto afecta esencialmente a todo el proceso de la lectoescritura.

La globalización, en este campo, como en ninguno, no debe ser concebida como la estructuración de «temas» en torno a centros de interés del niño, sino única y exclusivamente como la correlación de los elementos grafomotores, las habilidades grafomotoras, las maduraciones neuromotoras, las maduraciones perceptivo-motoras, y entre todos estos contingentes no se da una simultaneidad de operaciones, ni mucho menos de resultados, sino un cierto paralelismo discontinuo; hay que globalizar en torno al niño y sus maduraciones, no en torno a los elementos externos, que son únicamente sistemas del adulto.

No se puede hablar de lectoescritura global, sin tener en cuenta la anterior afirmación.

COROLARIO

En este primer estudio neurolingüístico hemos podido comprobar cómo la construcción de grafomotricidad tiene su propia base neurobiológica una especificidad que la libera del entrenamiento condicionado, habida cuenta de que los procesos se desencadenan a la par desde el punto de vista neurológico y psíquico, y que las relaciones que se establecen entre el sujeto y los objetos pueden desarrollar sus logros o inhibirlos. Es, por tanto, adecuado afirmar que los trazos liberados desde los primeros movimientos grafomotores se dan en un contexto comunicativo cualificado y sólo en él pueden fijarse e instrumentalizarse en función de las necesidades que experimenta el sujeto en su mundo.

LA GRAFOMOTRICIDAD COMO UN PROCESO DE DESARROLLO PSICOLINGÜÍSTICO

Si es cierto que el proceso grafomotor desvelado en sí mismo, desde la vertiente neurolingüística, ofrece ya una correlación de variables suficiente para dibujar su tratamiento, sin embargo, no podemos reducir el abordaje del tema sólo a su estudio, puesto que la grafomotricidad, en tanto que procesamiento de la información en un código comunicativo, es sobre todo producto.

Y he aquí que las producciones grafomotoras que el niño explícita constituyen una verdadera *gramática* gráfica en el sentido más científico del término, por cuanto existen unas reglas que explican en el ámbito universal, el conjunto de reglas que generan, a partir de datos extremadamente precarios, un uso comunicativo del acto gráfico y que, por otra parte, denotan, de forma particular, las conexiones entre el sujeto grafomotor y los diversos grafismos producidos por los niños en su medio.

Es importante citar de forma explícita la fuente en la que se sustentan estos enunciados:

«En la práctica, el lingüista se ocupa siempre a la vez de gramática universal y de gramática particular. Cuando elabora una gramática descriptiva particular de un modo determinado de preferencia a otro sobre la base de los datos de que dispone, lo hace consciente o inconscientemente, de acuerdo con determinados supuestos acerca de la forma de la gramática, y dichos supuestos pertenecen a la teoría de la gramática universal. Recíprocamente, su formulación de los principios de la gramática universal debe justificarse mediante el estudio de las consecuencias que tiene su aplicación a las gramáticas particulares. Así pues, el lingüista se ocupa en la elaboración de teorías explicativas a varios niveles, y a todos los niveles se puede dar una clara interpretación psicológica a su labor teórica y descriptiva. Al nivel de la gramática particular, lo que se propone es caracterizar el conocimiento de una lengua, cierto sistema cognoscitivo, que ha sido desarrollado—inconscientemente, claro está—por el hablante-oyente normal. Al nivel de la gramática universal, su objeto es establecer ciertas propiedades generales de la inteligencia humana. La lingüística, en la forma descrita, no es sino la rama de la psicología que trata de estos aspectos del entendimiento».(N. CHOMSKY; El lenguaje y el Entendimiento Ed. Seix Barral, Barcelona, 1973).

En nuestro caso y tratándose de un sistema de signos que no son en sus primeros estadios todavía signos lingüísticos, sino semas o signos icónicos las reglas de funcionamiento de la gramática gráfica, generadas en el proceso grafomotor, deben ser descritas e interpretadas por la Semiótica, ya que el lenguaje humano representa un subconjunto específico aunque cualificado de conocimientos. incluido en el conjunto más genérico de la comunicación, y es entre ambos en el que se inscribe el procesamiento inicial de la comunicación escrita.

Por otra parte estudiar una situación comunicativa supone dar cuenta de una serie de conexiones e interconexiones entre cada uno de los elementos que la componen, así como de las relaciones que se establecen entre sujetos y objetos, de las reglas que se desencadenan y si pertenecen al

campo combinatorio universal o al ámbito particular de la inculturación, de la identidad de los objetos, la vacuidad o plenitud de los espacios en los que se desarrollan los hechos y de las posibilidad de internalización por parte del sujeto de todos estos fenómenos .

«La estructura de estas relaciones, verdaderamente complejas, configura un dominio que por unos conceptos pertenece a una disciplina científica y por otros conceptos a otra. Es un dominio de intersección, que epistemológicamente, pertenece a todos y a nadie. Y sobre este dominio de intersección se edifica la Semiótica». (S. SERRANO; La Semiótica, Una introducción a la teoría de los signos. Ed. Montesinos, Barcelona, 1981.)

La gramática gráfica, como producto de una interconexión de procesos, sólo tiene sentido si puede ser explicada desde esta dimensión integrada. Y esta tarea no puede ser realizada desde ninguna disciplina concreta con fiabilidad, sino desde una metadisciplina, que a mi modo de ver debe ser, por sus características, la Semiótica.

En efecto, la Semiótica tiene como finalidad explicar teóricamente la naturaleza de los signos lingüísticos y no lingüísticos, verbales y no verbales y su inscripción en un sistema, que es el sistema comunicativo. Pero además, tiene como tarea describir de forma dinámica y procesual las situaciones comunicativas y su aplicabilidad, de manera que pueda ser comprendida la implicación que existe entre los sistemas de signos configuradores de las relaciones que establecen los sujetos y los objetos, y las reglas de aplicabilidad que se generan en cada contexto y que describen las diversas utilizaciones que hacen de ellos los usuarios.

En el estudio de la gramática gráfica que el niño genera de forma inédita y creativa, descubrimos la veracidad del axioma recogido por los principales semiotistas del siglo y enunciando del siguiente modo: «No hay pensamiento sin signos».

«Sin el concurso de los signos, seríamos incapaces de distinguir dos ideas de una manera clara y constante».(F. SAUSSURE; Curso de Lingüística General. Ed. Alianza Editorial, Madrid, 1972.)

«Todo lo que es, cualquiera que sea, pasa por el signo. No hay pensamiento sin signo».
(CH.S.PEIRCE; La Ciencia de la Semiótica, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1974.)

Ahora bien, la semiótica se construye fundamentalmente sobre la base de la comunicación.

«Si en la historia del pensamiento de los últimos treinta años hemos de buscar una palabra clave, sin duda esta palabra es «comunicación». (...) En realidad, y como es natural, el estudio de los signos siempre ha sido relacionado con el concepto de comunicación, así como con el de pensamiento. Decíamos: no hay pensamiento sin signos; y decimos: no hay signos sin comunicación. En estricta lógica podemos decir: no hay pensamiento sin comunicación».
(CH.S.PEIRCE; La Ciencia de la Semiótica, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1974.)

La pregunta es si puede haber comunicación sin pensamiento, pero, hoy por hoy, no poseemos todavía una respuesta adecuada. Sin embargo, esta paradoja no es dirimente para nuestro estudio puesto que el niño se comporta evolutivamente como un productor sistemático de signos gráficos, cuyos significantes y significados le convierten en un comunicador pensante y en un pensante comunicador. Son estos signos los que debemos estudiar y analizar para conseguir, por medio de su interpretación, una aproximación cualificada al fenómeno grafomotriz desde el interior mismo de la mente humana.

Por otra parte, el estudio evolutivo de la producción gráfica nos permite ver en la naturaleza de sus elementos, en la constancia de sus relaciones y en la dinamicidad de sus reglas combinatorias, un lenguaje científicamente constituido, cuya estructura superficial está dotada de rasgos distintivos pertinentes que lo definen, y cuyas estructuras profundas pueden colegirse del análisis de su producción.

En tanto que lenguaje, y con la distancia que presupone su peculiaridad frente al lenguaje alfabético propio de las culturas occidentales, la producción grafomotora de los niños puede ser

interpretada sincrónicamente, en un momento concreto y particular de su realización, y diacrónicamente en un proceso evolutivo propio, cuyas constantes perfilan los estadios dinámicos que se suceden entre la aculturación y la inculturación de sus signos.

CARACTERÍSTICAS DE LA GRAMÁTICA GRÁFICA INFANTIL

La primera tarea para conseguir una aproximación psicolingüística a la producción grafomotora infantil es definir los rasgos distintivos de la gramática gráfica.

Toda gramática particular se distingue por constituir un sistema de signos que se interrelacionan formando una estructura superficial que puede ser observada, descrita y taxonomizada.

En el caso de la gramática gráfica la estructura superficial se caracteriza por los siguientes rasgos pertinentes que inciden sobre los significantes y sobre los significados gráficos.

Respecto a los significantes gráficos podemos afirmar que:

1. Se trata de una estructura icónica, formada por imágenes gráficas, cuyas formas y figuras indican diversas categorizaciones de la realidad.
2. Es una estructura iterativa, es decir dotada de rasgos redundantes que tipifican el mensaje desde el propio plano acultural.
3. Es una estructura recursiva o innovadora, en la que cada elemento se interrelaciona con los demás para configurar un sentido y al mismo tiempo selecciona los elementos pertinentes en función del mismo por lo que el número de unidades creadas es siempre un recuento finito del número infinito de unidades posibles de ser creadas.
4. Es una estructura coherente, es decir inculturada en el medio físico y lingüístico del individuo.
5. Es una estructura proxémica, cuyas unidades especifican relaciones de esquematización y conceptualización del espacio.

En cuanto a los significados gráficos podemos afirmar que:

6. Es una estructura semántica, encierra un mensaje vinculado totalmente al hecho comunicativo.
7. Es una estructura inédita, no depende necesariamente del control ejercido por los estímulos observables.
8. Es una estructura connotada o denotada, según la naturaleza de sus diversos signos, y por tanto se muestra bien como polisémica bien como referencial, desde su propia producción hasta el destinatario.

Por otra parte, la estructura superficial de la gramática gráfica infantil, está dotada de una serie de marcas pertinentes cuya función es denotar y caracterizar las relaciones sintagmáticas que establecen entre sí sus signos y que coinciden con las relaciones sintagmáticas patentes en la estructura alfabética del adulto:

- a) Relaciones caligráfica o rasgos formales que caracterizan la ejecución de los signos producidos.
- b) Relaciones ortográficas o utilización de signos tipificados e iterativamente contruídos.
- c) Relaciones sintácticas por las que las unidades gráficas forman un todo susceptible de ser interpretado sincrónicamente a través de la naturaleza de las implicaciones de sus elementos y de las diversas reestructuraciones de los mismos.

Estas características presentes en la producción grafomotora de los niños permiten su estudio semiótico y su cualificación como lenguaje propio diferenciado del lenguaje estándar del adulto. Por ellas podemos afirmar que el niño tiene una gramática gráfica propia, dotada de significantes y significados, cuyas estructuras, si bien son equipolentes a las del adulto en cuanto a la presencia de reglas de transformación, no muestran sin embargo su misma naturaleza, configurando de esta manera la peculiaridad de la mente infantil, tanto en la naturaleza de su pensamiento como en la tipificación de sus signos.

LA GRAMÁTICA GRÁFICA COMO ESTRUCTURA ICÓNICA

La primera característica de la gramática gráfica infantil es su peculiar modo de expresión mediante elementos que forman una verdadera estructura icónica, cuyas funciones son a la vez comunicativas y referenciales y forman el código del Lenguaje Icónico.

Entendemos por Lenguaje Icónico el código de signos de diversa índole, cuya facticidad puede ser definida de forma escultórica, arquitectónica, plástica y gráfica, que permiten la comunicación humana en diversas culturas y manifestaciones artísticas, plásticas y literarias. Los iconos o unidades de este lenguaje, representan significantes cercanos a la figuración real de sus objetos significados.

Así por ejemplo, cuando hoy en día vemos en una caverna como la de Altamira manchas y rayas de colores prefigurando una imagen, podemos decir: «esto es un bisonte, un ciervo, un caballo», porque los iconos son suficientemente fieles a la realidad como para ser comprendidos por cualquiera que conozca estos animales. Igualmente constituyen iconos las huellas de manos pintadas «en negativo» que podemos contemplar en la Cueva del Castillo de Santander, o la Estela de Hamurabi y el Estandarte de Ur en la antiquísima civilización mesopotámica. Los «totems» como el Indalo, que todavía protege con su presencia los dinteles de las casas de Mojácar, se nos muestran como un impresionante legado icónico de la cultura argárica. Iconos son las imágenes del friso del Partenón y las de la Columna Trajana, así como los «Iconos Rusos», que conservan incluso intacto el nombre primigenio.

En el nivel plástico, el signo icónico o Icono, es aquel objeto gráfico dotado de figuras y formas sobre fondos, con elementos cromáticos, que implica una relación de semejanza con lo denotado. Sus unidades o semas son de diversa índole y constituyen códigos de una gramática gráfica particular cuya diferenciación estriba en la naturaleza de las reglas combinatorias que han generado sus signos. (Véase: R. GUBERN; El Lenguaje de los Cómic. Ed. Península, Barcelona, 1972.)

Icono es una fotografía, un fotograma de una película, un dibujo figurativo, una pintura cubista, un cartel, un póster o un cromo. Icono son también las producciones grafomotoras de los niños: los Grafismos los Garabatos, las Figuras y Formas, los Ideogramas, los Dibujos, los Pictogramas.

Pero dada la diversidad y multiplicidad del universo icónico, conviene definir previamente la naturaleza de los iconos grafomotores. En primer lugar, debemos tener en cuenta que tratándose de las producciones infantiles, nos referimos a iconos plásticos o gráficos, sin descartar las realizaciones de imágenes con volumen realizadas con barro y plastilina, que forman parte también de las producciones icónicas infantiles, sin embargo, ceñiremos nuestro estudio a las imágenes gráficas, que son las que forman parte del proceso de producción de la escritura de una manera inmediata. Según lo dicho, podemos distinguir diferentes tipos de lenguajes icónicos, tanto en la producción filogenética de la humanidad como en la producción ontogenética liberada por el niño.

1. EL LENGUAJE ICONOGRÁFICO

El Lenguaje Iconográfico constituye la gramática particular del lenguaje icónico en el que las unidades gráficas o Iconogramas, se definen por los siguientes rasgos distintivos que son: figuras, formas, fondos, elementos cromáticos y pictogramas y expresan mensajes, connotados o denotados. El Iconograma es el signo icónico con mayor nivel referencial en sí mismo y representa

un estadio incipiente de operaciones perceptivas que muestran la capacidad de traslación del objeto real al plano por parte del sujeto.

El lenguaje iconográfico infantil se caracteriza por una serie de realizaciones que se manifiestan de manera sincrética, al inicio de su aparición, y que van definiendo sus formas, a medida que se consiguen etapas más evolucionadas en el lenguaje gráfico. Veamos cada una de las categorías iconográficas que podemos distinguir en la expresión gráfica infantil.

GARABATOS Y MANCHAS

Garabatos Innominados

En un primer momento aparecen los Garabatos y Manchas que corresponden a actuaciones grafomotóricas en las que no existe posibilidad de representación consciente por parte del sujeto, y más bien diríamos que en su ejecución, el niño, «mancha o raya por el placer de rayar». En estas creaciones no podemos observar reglas de transformación y sólo es posible su estudio a partir de los rasgos distintivos que tipifican su ejecución en relación a las leves madurativas estudiadas en el capítulo anterior respecto al tono grafomotor, pulso, fuerza, prensión, presión, naturaleza del soporte y del instrumento. Podemos llamar a estos Iconogramas, Garabatos Innominados.

La diferencia entre los dos tipos de producciones, Garabatos o Manchas, estriba en la utilización de signos continuos en el caso de las manchas, o discretos en el caso de los garabatos, en mayor o menor medida. Esta posibilidad de producir en el plano elementos gráficos implica una primera operación perceptiva, que se desarrolla a partir de la descentración que el niño consigue respecto a los objetos, lo cual le permite separarse progresivamente de los mismos y sustituirlos por representaciones gráficas gracias, a su configuración en un espacio psíquico interno en el que se generan los esquemas mentales que serán progresivamente sustituidos por esquemas gráficos.

En este sentido, la interacción de los soportes en los que va a ser representada gráficamente la realidad internalizada y los instrumentos con los que va a ser reproducida tienen un papel fundamental, puesto que crean diversos tipos de relaciones entre sujeto y objetos.

Como hemos apuntado ya, en el apartado de maduraciones neurolingüísticas, el soporte horizontal de grandes dimensiones y la posición tendido prono en el suelo, permite la identificación del sujeto con el objeto, de modo que el contacto corporal del niño con el papel, hace de la realización gráfica una prolongación del propio cuerpo, verificando la función semiótica de tal modo de expresión, como una indisociación entre sujeto y objeto gráfico, pero, a su vez, favorece la desinhibición paulatina que permite un progresivo distanciamiento y un cambio de perspectiva en el analizador visual, óptimos para la postulación de la siguiente postura.

En efecto, el soporte vertical y la posición de pie, además de posibilitar la inhibición paulatina del niño e introducir el control de las primeras independencias segmentarias, permite la diferenciación entre objeto y sujeto, ya que el niño pierde en esta posición el contacto material con el soporte, pero su distanciamiento es paulatino y progresivo, puesto que todavía necesita permanecer en la misma posición que el soporte vertical. con lo cual sus grafismos son realizaciones en el mismo plano.

Por último, el soporte horizontal y la posición sentado, varía cualitativamente la situación. En este caso, existe una verdadera traslación del plano vertical en el que se encuentra el cuerpo del niño, al plano horizontal en el que se posiciona el soporte. lo cual exige ya una coordinación de funciones entre los elementos grafomotores, y una verificación perceptivo-motriz cualitativamente más organizada.

De todo ello podemos concluir que la realización de Garabatos y Manchas en los diversos planos y soportes, explica la dinamicidad que aparece en los signos gráficos realizados y su progresiva evolución, dando pie a producciones cada vez más desarrolladas.

Garabatos Denotados

En el período intermedio y para que los Garabatos Innominados se conviertan en Garabatos Nominados, existe otra variable que debe ser contemplada, desde el punto de vista de la semiología grafomotriz y que permite un nuevo tipo de producciones.

Se trata de Garabatos y Manchas, que han sido producidos sin previa intención, pero cuando el adulto pregunta al niño, interesándose por sus realizaciones gráficas: «¿qué es esto que has dibujado?» obtiene, junto a un rasgo facial de extrañeza por parte del autor gráfico, una respuesta nominadora que aparece «a posteriori»: «mmm... pues, un gato». Incluso, estas conductas suceden, en algunas ocasiones, sin que nadie actúe de interlocutor, sino que los mismos niños, una vez realizados sus garabatos, intentan semantizarlos. Son los Garabatos Denotados, que no corresponden a un proyecto previo, sino a una ulterior proyección significativa sobre el trabajo ya realizado.

La semantización «a posteriori» de los Garabatos Denotados y las interlocuciones que los adultos mantienen con los niños, operan a favor de la construcción de una nueva categoría iconográfica, que constituye una tercera clase de Garabatos.

«Esto es mi firma»

Garabatos Nominados

Se trata de Manchas y Garabatos en cuya producción se observan conductas, que permiten deducir la diferenciación real del sujeto grafomotor y del objeto gráfico. El niño tiene un proyecto previo a la realización de la acción grafomotora y lo expresa verbalizando su plan: «voy a pintar un perro». Evidentemente, la discriminación del esquema mental por parte del niño, no coincide con la imagen producida en el esquema gráfico, que sigue siendo una iconografía sincrética formada por garabatos y manchas. Pero estas producciones ya «no son rayajos» para el niño, sino que constituyen «un perro», hecho y derecho.

Del análisis de cada uno de los tipos de garabatos mencionados, y de la observación de las conductas infantiles en su producción, podemos inferir que empiezan a producirse, de forma puntual primero y sistemáticamente después, los esquemas gráfico-mentales de índole perceptiva, aunque el nivel de captación o consciencia por parte del niño sea tan sólo discriminativo aunque no productivo. Estos esquemas dan lugar a los productos grafomotores que vamos a considerar seguidamente.

Los iconogramas analizados hasta el presente, tienen una característica común que ya hemos señalado al principio: su sincretismo y la progresiva denotación referencial, expresada mediante la verbalización, pero no representada a nivel gráfico formal. Son, en realidad, Iconogramas puros o latentes, no Iconografías mediatizadas por la forma. Sin embargo, de sus realizaciones podemos aislar ya, los primeros rasgos distintivos del lenguaje gráfico infantil que constituyen los *grafismos* o unidades mínimas del lenguaje gráfico carente de significado icónico por sí mismo, llamadas comúnmente en semiótica iconemas. Por ejemplo, un pequeño redondel o una diminuta línea curva, no tienen significado propio, pero son unidades mínimas gráficas, ya que podrán en un proceso ulterior de integración constituir un ojo, un botón, una boca o una ceja, respectivamente.

Los grafismos como particulares iconemas del lenguaje gráfico infantil, nos muestran ya un primer estadio de organización mental. Su uso representa por parte del niño el manejo de operaciones perceptivo-motrices a un nivel, en el que se discriminan y reproducen formas adecuadas pero su representación es todavía descentrada o dispersa. Los grafismos pueden ser considerados como la representación gráfica de esquemas mentales, que por su peculiaridad son lábiles y no se conservan y no constituyen, por tanto, conceptos.

De todas y cada una de las manifestaciones gráficas infantiles, podemos aislar un repertorio de grafismos que constituyen el código básico de las unidades mínimas de la gramática gráfica que estamos analizando. Estos grafismos aparecen de forma evolutiva, como tendremos ocasión de

comprobar más adelante. Su presencia puede ser considerada como un indicador válido para propiciar el desarrollo de las grafías. Las grafías, por sus características de conservación y regularidad, pueden ser consideradas como la representación gráfica de conceptos ya formados.

Los grafismos aparecen de forma espontánea en los garabatos de los niños. Nadie les ha inducido a hacerlos, pero están ahí como la primera manifestación de su representación perceptiva del mundo exterior. Las grafías deben ser construídas en un proceso sistemático de aprendizaje que cada educador debe conocer y que tendremos ocasión de analizar en un capítulo posterior.

Pero las producciones estudiadas en los párrafos anteriores, no agotan el repertorio iconográfico infantil, existe un nivel superior en sus producciones gráficas que hemos de analizar a continuación. Se trata de los siguientes Iconogramas que veremos a continuación.

« Voy a pintar un niño.»

FIGURAS Y FORMAS

Las Figuras y Formas aparecen primero junto a los garabatos y manchas, formando parte de su misma composición gráfica, pero van tomando progresivamente cuerpo hasta tal punto que acaban separándose de ellos y finalmente los sustituyen. Se presentan con una doble caracterización: Figuras Abiertas y Figuras Cerradas.

Las Figuras y Formas Abiertas muestran un cierto grado de organización de los grafismos, representando de forma convencional las estructuras topológicas de los objetos, es decir, mediante trazos irregulares o no-geométricos y también, mediante trazos geométricos o regulares. Así por ejemplo, son Figuras y Formas Abiertas, un círculo sin cerrar, una cavidad, una ondulación, una estructura lineal quebrada introduciendo una cenefa, un ángulo, un arco, una línea cóncava o convexa, y otras muchas.

Las Figuras Cerradas tipifican un determinado número de Formas como por ejemplo: circulares, cuadriláteras, poligonales, ovoides, mixtas. En este caso nos encontramos también con estructuras topológicas o irregulares y estructuras geométricas o regulares.

Las Figuras y Formas producidas por los niños son un primer intento de representar el límite de los objetos que observamos en el espacio real, trasladado al plano en forma de acotación del espacio gráfico.

El poder distinguir los límites de los objetos y representarlos gráficamente implica un pensamiento infantil que es capaz de obtener una visión topológica de las formas, y que consiste en diferenciar las cualidades de los objetos que están determinadas por relaciones como éstas: abierto-cerrado, dentro-fuera, cerca-lejos, arriba-abajo, delante-detrás. Por tanto el esquema mental de límite, es el que rige esta realización topológica. Recordemos que la topología como ciencia, se ocupa precisamente de los límites de los objetos y sus transformaciones.

Podemos afirmar, por tanto, que las operaciones perceptivas con las que el niño ejecuta las Figuras y Formas, Abiertas y Cerradas, de índole topológica, hacen referencia a la conceptualización de los elementos cualitativos de los objetos y por tanto se traducen en figuras irregulares que dan lugar a la confusión entre «redondas» y «cuadrados», porque los esquemas mentales que se utilizan, le permiten al niño comprender la división entre dos superficies, por medio de relaciones cualitativas, como ya hemos apuntado anteriormente (dentro-fuera, arriba-abajo, abierto-cerrado) pero no relaciones cuantitativas, es decir, entre ángulos y lados.

Por esto, es frecuente que confundan un cuadrado con un círculo, pero no una Figura Abierta con una Figura Cerrada. Por esto mismo, sus figuras cerradas no son figuras geométricas, de manera que, cuando los niños dibujan un cuadrado pueden estirar sus lados hasta desfigurar sus ángulos y convertirlos en una figura peculiar que no se corresponde a ninguna de las divisiones en las que se clasifican figuras de la geometría euclidiana: figuras con formas curvas como son círculos, elipses y ovoides en general y figuras con ángulos y lados, como cuadrados, triángulos,

rectángulos y figuras poligonales en general. Las figuras de los niños en este primer período son polimórficas, es decir, dotadas de ángulos, lados y curvas a la vez.

A medida que el esquema de límite puede ser conceptualizado, comienza la primera discriminación perceptiva entre figura y fondo, que proviene de la construcción de un nuevo esquema mental, por el que las relaciones cualitativas se especifican en términos cuantitativos, de lo cual se deriva la posibilidad de distinguir figuras con ángulos y lados y oponerlas a figuras circulares y ovoidales. A este respecto son significativas las explicaciones infantiles: «tiene redonda» «no tiene redonda» expresadas casi siempre mediante oposiciones binarias. A partir de esta nueva situación se van perfilando las Figuras Geométricas y van desapareciendo las figuras polimórficas anteriores.

Por otra parte la organización de las Figuras y Formas en el soporte, y su semantización por medio del lenguaje verbal constituye un nuevo punto de estudio y consideración específica sobre las diversas categorías gráficas que se producen.

Figuras y Formas como Grafismos

Pueden ser representadas como grafismos cualificados dentro de los garabatos y manchas y en este caso su función semiótica es igual a la que hemos descrito para dichos iconogramas.

Figuras y Formas Enumerativas

Sin embargo y a medida que las Figuras y Formas adquieren entidad propia y se separan paulatinamente de los grafismos, aparecen como unidades dispersas a lo largo y ancho del soporte, dibujadas por los niños dando vueltas al papel y llenando cada rincón del mismo con su presencia. En este caso las Figuras y Formas denotan una multiplicidad de temas dispersos, ya que cada una de ellas constituye un universo significativo peculiar, que no tiene relación con los demás, junto a los que aparece de forma yuxtapuesta y descoordinada. Dichos signos del lenguaje no-verbal son semantizados por los niños mediante el lenguaje verbal de la siguiente manera o de forma parecida: «Mira, esto es un perro, esto es una pelota, esto es mi hermano, esto es un plátano». No existe una verdadera figuración en estas formas descritas y semantizadas a través de la verbalización pero sus figuras se estilizan o se redondean con un cierto nivel de similitud respecto a los objetos representados.

Figuras y Formas con Tema Denotado

Al lado de estas manifestaciones, encontramos una forma intermedia de representar la realidad mediante Figuras y Formas. Se trata de producciones en las que observamos una organización gráfica enumerativa en el soporte, pero su explicación no se hace mediante una verbalización caracterizada por una estructura yuxtapuesta, sino por un relato en el que aparecen proposiciones que configuran una única temática. Este es un caso peculiar, que da cuenta de cómo las expresiones oral y gráfica no se desarrollan de manera simultánea aunque aparezcan de forma paralela en el lenguaje de los niños y que no se puede inferir en el dominio de cada una de ellas un nivel jerarquizado de desarrollo del pensamiento. Es decir, en la composición enumerativa de las figuras y formas semantizadas por un relato, se da un nivel de desarrollo mental superior que en la representación gráfica enumerativa semantizada por una verbalización.

Figuras y Formas Ideogramas

Existe todavía una peculiar manera de organizar en el plano las Figuras y Formas, por la que dichas Figuras constituyen verdaderos esquemas aculturales, pero este tema será desarrollado posteriormente en la explicación del lenguaje ideogramático.

Todos los Iconogramas descritos hasta el presente: Garabatos y Manchas, Figuras y Formas denotan un nivel referencial latente respecto a los objetos a los que representan porque sólo muestran de forma gráfica un número limitado de relaciones cualitativas y cuantitativas que pertenecen a los mismos pero no todas las que poseen. Podemos decir que son grafismos

organizados en el soporte sin posibilidad de representación figurativa, por la falta de coordinación de varios esquemas perceptivos utilizados sincréticamente, es decir, con un nivel de centración en los elementos, que no permite la síntesis gráfico-temática, y por la correlación yuxtapositiva que impera a nivel de operaciones mentales.

Nos falta todavía por describir el repertorio subsiguiente del lenguaje iconográfico, se trata de los Iconogramas que constituyen el Dibujo Figurativo o Referencial.

DIBUJO FIGURATIVO O REFERENCIAL

El Dibujo Figurativo, llamado también Representativo, es el primer Iconograma con un nivel referencial patente, por cuanto la peculiar distribución y organización de sus trazos nos permite distinguir en la representación gráfica del objeto, el objeto mismo a que se refiere, es decir, el referente incluye rasgos icónicos de lo referido.

El Dibujo Figurativo conlleva, además, una carga significativa que el niño ha vivenciado e internalizado en su medio, es, por tanto, un Dibujo Inculturado. Sus rasgos distintivos, nos permiten conectar con el entorno cultural en el que vive el niño. De este modo, podemos observar que no dibujan de la misma manera las casa los niños del medio rural que los de las grandes ciudades, ni los niños del Japón—por poner un ejemplo extremo—donde el problema de espacio territorial es muy grande, que los pueblos y países en los que el territorio es casi inabarcable.

El dibujo figurativo, representa la primera posibilidad de inculturar un código y las formas de organización del mismo que aparecen en el papel, permiten la consideración de una tipología propia que podemos analizar en dos modalidades: Dibujo Enumerativo y Dibujo Temático.

Dibujo Enumerativo

El Dibujo Enumerativo consta de una multiplicidad de unidades gráficas o plásticas que constituyen a su vez una multitud de temas sobre el soporte. Han sido dibujados sin tener en cuenta un proyecto total de la obra y sin dominio perceptivo-motriz del espacio que ocupan, generalmente han sido realizados dando vueltas al papel y rellenando cada rincón del mismo. Denotan por tanto una actitud de inhibición respecto al soporte que se traduce gráficamente en la limitación grafomotora de la superficie empleada.

Sin embargo, lo más importante del Dibujo Figurativo Enumerativo, es la posibilidad de representar la realidad, no sólo teniendo en cuenta los rasgos cualitativos y cuantitativos de los objetos sino la relación entre ambos, produciendo figuras significativas. Ante la presencia de esta multiplicidad de pequeños dibujos en un folio, sabemos qué es el globo, qué es la cuchara, qué es el perro, con lo cual se consigue la primera estructura patente de Iconograma, en la que los rasgos distintivos se organizan en función de una imagen que representa un objeto y se le parece, es decir tiene con él una relación de semejanza.

Dibujo Temático

Se trata de un Dibujo Figurativo en el que existe un sólo tema y toda la iconografía representada, está perfectamente organizada en el espacio, creando una obra formalmente compensada y estética. La expansión de las imágenes en el soporte es total y el encuadre conseguido es armónico.

El Dibujo Temático da cuenta mediante unidades referenciales: un camino, una casa, un árbol, un sol unas nubes y unos niños jugando, no sólo de la denotación o semejanza, sino del universo mundo significativo que existe en la estructura subyacente del sujeto, el cual lo expresa mediante relaciones proxémicas o espaciales que consiguen hacer de los rasgos distintivos ya organizados una unidad semiótica superior, que puede transmitir un mensaje cualificado.

El Dibujo Temático constituye el primer lenguaje con estructura patente que connota una estructura latente, puesto que las relaciones que se establecen entre sus iconos son implicaciones

del sujeto con el mundo de los objetos circundantes y representan a la vez su vivencia, su internalización y su resolución lógico formal. de manera que estas estructuras superficiales son estructuras denotativas y connotativas sobre el referente. Así vemos cómo en un Dibujo Figurativo Temático, las imágenes nos recuerdan a los objetos, presentes en el entorno en el que vive el sujeto, pero además su peculiar organización en el plano nos habla de las relaciones que el sujeto mantiene con los objetos en la vida real, consciente o inconsciente.

La lectura icónica puede definir ambos fenómenos, pero su interpretación fiable debe ir acompañada del relato oral, porque sólo utilizando las dos fuentes de información se pueden obtener datos cualificados.

Pongamos, por ejemplo, el dibujo de la familia. Si el niño elimina una hermana no necesariamente significa que la odie, ni que no tenga capacidad de cuantificar los miembros de su familia, puede referenciar que ha tenido una pelea coyuntural con ella y puntualmente le resulta incómoda, incluso, su presencia gráfica. Recordemos que el Dibujo Figurativo es un dibujo doblemente proyectivo, es decir, el niño dibuja lo que vive y lo que sabe y por tanto proyecta su mundo psíquico y mental y no hay, la mayoría de las veces, una clara diferenciación entre ambos, sino una profunda interacción entre psiquismo, mente, pensamiento y lenguaje.

«Estábamos comiendo pastel»

2. EL LENGUAJE IDEOGRAMÁTICO

El lenguaje Ideogramático constituye una gramática particular del lenguaje icónico en el que las unidades gráficas o Ideogramas son símbolos de un universo ideológico determinado y se expresan mediante anagramas, logotipos o símbolos

La unidad del Lenguaje Ideogramático lo constituye el Ideograma, cuyo referente es un sistema de creencias establecido por medio de convenciones que representan para el colectivo o grupo una relación metafórica. En ella, la sustitución de objetos por símbolos arbitrarios no hace referencia directamente al objeto real en cuestión sino a un sistema de valores propio, que se contiene en su simbología. El Ideograma representa un nivel referencial menos cuantificable y un nivel connotativo más elevado.

Son Ideogramas la cruz gamada, símbolo que pertenece a la iconografía hindú y que fue utilizada por el fascismo alemán en su afán de reivindicar la raza aria; el sol egipcio como representación de Horus, dios de la fecundidad; la media luna del Islam o la cruz de los cristianos son igualmente Ideogramas.

En nuestra sociedad actual, los logotipos publicitarios constituyen una de las formas contemporáneas de transmitir información sobre la ideología del consumo y, aún más, sobre el capitalismo como paradigma de progreso. Sus rasgos distintivos, exhaustivamente estudiados, inciden de forma subliminal sobre la población, condicionando sus opciones, saturando los mercados, creando excedentes de cupo, provocando la pérdida del sentido creativo del trabajo y generando problemas tan graves como la conceptualización del desempleo como invariante social, los problemas norte-sur y la pérdida de la noción de la coexistencia con el medio. Los logotipos publicitarios transmiten información, pero modifican el pensamiento en función de unos intereses ideológicos determinados.

Evidentemente, niños y niñas no constituyen grupos sociales capaces de producir Ideogramas, en el sentido literal de la palabra, pero sí existen en la primeras Figuras u Formas producidas en la gramática gráfica infantil, un peculiar fenómeno que es digno de ser tenido en cuenta. Se trata del primer dibujo esquemático de la figura humana o del dibujo de la casa, del dibujo del sol, el dibujo de un animal, el dibujo de una planta, que constituyen verdaderas formas arquetípicas primarias en la iconografía infantil.

Así vemos como se observan en el llamado «renacuajo» o «monigote», en el enmarque cuadrilátero que prefigura la casa, en la mandala radial que representa el sol, en el cuadrúpedo no-

identificado del animal o en las formas esquemáticas de las plantas, una serie de rasgos distintivos iguales en todos los niños de edades parecidas o que se encuentran en situaciones psicológicas idénticas, aunque la edad cronológica no coincida en todos los casos.

Estos Esquemas se repiten incluso traspasando la línea de las diversas culturas o civilizaciones. Es adecuado llamarlos Esquemas Aculturales, puesto que sus unidades gráficas no retratan en modo alguno el referente real.

Evidentemente, no visten igual los occidentales que los orientales, las gentes del campo y las de la ciudad, además, existe una notable diferencia entre cada una de sus viviendas y, sin embargo, estas características diferenciales están ausentes de los dibujos de niños y niñas de corta edad, que pintan casas, soles, figuras humanas, animales y árboles extremadamente parecidos.

Lo más significativo de estas producciones es que en estos Dibujos Aculturales se evidencia la primera representación de unos trazos cuyas producciones hacen relación directamente a la gramática universal. Podemos considerar que se trata de Ideogramas, cuyo referente ideológico es la posibilidad de producir lenguaje inédito, no inculturado, pero que obedece a las mismas reglas combinatorias de la mente en el procesamiento de la información.

Los Ideogramas infantiles denotan, como las Figuras y Formas, la capacidad de trasladar al espacio gráfico los límites internalizados del espacio real, pero además añaden la posibilidad de organización de las unidades gráficas, respecto a dos universos psíquicos fundamentales: el propio yo corporal y su incardinación en un territorio propio. Por tanto, la capacidad de internalizar identidad propia y territorialidad define la estructura subyacente que explica la génesis de estos esquemas básicos en la construcción de la personalidad y de la mente.

El colectivo en el que se producen los Ideogramas infantiles, no es un grupo social organizado, sino el conjunto de todos los sujetos cuya edad y situación psíquica comporta la creación de signos aculturales, inmediatamente anteriores a las creaciones de signos inculturados.

«Esta soy yo durmiendo en mi cama, si tato se levantó porque no tenía sueño.»

«Es mi papá.»

3. EL LENGUAJE PICTOGRÁFICO

El Lenguaje Pictográfico es la gramática particular del lenguaje Iconográfico, en la que determinados rasgos distintivos o iconemas son usados como unidades totales creando un paradigma de signos de mayor componente formal, que pueden ser utilizados en muy diversas situaciones sintagmáticas. Las unidades de este nuevo código se denominan Pictogramas.

Los Pictogramas se construyen por un proceso mental que comporta la generación de unas reglas transformatorias peculiares, mediante las cuales se producen sustituciones de elementos no-iguales, originando cambios de categorías en el decurso del sintagma gráfico. Una categorización específica del Pictograma, es el fenómeno llamado sinécdoque por el que se pasa a representar «la parte» por el «todo», e incluso la «especie» por el «género», dando lugar a un lenguaje de mayor nivel convencional que el anterior, puesto que sus unidades forman códigos reducidos, cuya utilización depende de un proceso sistemático de contextualización por parte del usuario.

Otra de las categorizaciones que se produce en la génesis de pictogramas es la metonimia, por la que se utilizan los iconemas, o grafismos de un iconograma, cuya función es representar una característica del objeto gráfico, como Pictogramas, es decir como unidades semánticas que representan el objeto o el fenómeno en sí mismo, con lo cual se produce una transformación semántica por la que el «continente» pasa a ser «contenido» mediante una regla de subcategorización.

Veamos un ejemplo que aclare las referencias conceptuales anteriores. En un Iconograma los ojos de un personaje son elementos de su cuerpo, podríamos denominarlos como una característica de

su esquema gráfico corporal: «órganos del sentido de la vista». En un Pictograma dos ojos denotan un cambio de categoría, no son elementos u órganos del sentido de la vista sino el sentido mismo y la visión misma: «ver». Se ha pasado de representar una cualidad, que no puede existir sin el objeto, no hay cuerpo sin ojos, a representar un concepto formal, que existe sólo en la mente sin el soporte del objeto, la capacidad de ver. Hay, por tanto un cambio de categorías lógicas en la mente que generan un lenguaje diferente. Por todo ello el Pictograma adquiere una convencionalidad superior al Iconograma y al Ideograma y un alto valor referencial.

En la antigüedad, las escrituras hierática y demótica de Egipto son buenos ejemplos de pictogramas, al lado de la escritura jeroglífica reservada a la clase sacerdotal y por tanto mucho más hemenéutica, constituida por ideogramas. Las escrituras antiguas de China, Babilonia y de las tribus de Indios Americanos, representan otros tantos ejemplos de códigos de Pictogramas. En ellas cada signo, cada marca, cada forma, cada línea, cada color, cada mancha son rasgos distintivos de la unidad semántica o pictograma.

En la literatura contemporánea un ejemplo fundamental de Pictograma lo constituyen las viñetas del lenguaje de los cómics.

Son pictogramas las señales del código de la circulación, los mensajes icónicos de aeropuertos y estaciones de ferrocarriles, las leyendas informativas de hoteles, pensiones y restaurantes, los peculiares dibujos informativos que acompañan los libros de instrucciones de uso del automóvil, de utilización de un electrodoméstico, o de montaje de un aparato. El lenguaje formal de los circuitos eléctricos o de la informática en general, constituyen un código particular de pictogramas.

Una característica peculiar del Pictograma, es que permite su organización secuenciada y por ello es posible su encadenamiento, sugiriendo en el lector por medio de microunidades significativas gráfico-espaciales, la representación mental del tiempo que no puede ser ejecutada por medio del lenguaje icónico.

El alto valor referencial de los pictogramas se pone de manifiesto ante la posibilidad de resolver mediante ellos una situación comunicativa problemática. Así, por ejemplo, cualquier extranjero que desee informarse de los servicios de un camping, en el que tiene necesidad de acampar, y no conoce la lengua de origen del país visitado, puede hacerse con esta información consultando los pictogramas que acompañan la explicación de dichos servicios en lenguaje alfabético, y que forman parte de los folletos de presentación del establecimiento turístico.

Las niñas y niños reconocen desde muy temprana edad los pictogramas y decodifican sus mensajes expresando la captación de sus significados. Cuántas veces en un vagón de tren, se produce esta escena: una niña que sólo cuenta alrededor de tres años se detiene ante un fumador y le dice señalando la escritura pictográfica: «Aquí dice no fumar».

Sin embargo, la aparición de Pictogramas en el dibujo de los niños es algo más tardía, se empieza a distinguir hacia los cinco años, y su presencia denota el primer intento de utilizar funcionalmente el dibujo como código propio en la expresión escrita, por medio de una estilización metonímica de sus formas provocando poco a poco la estructura semántica de la sinécdoque y distanciándolo expresamente de la expresión plástica como un quehacer libre y creativo.

Antes del Dibujo Figurativo no existe realización de pictogramas en la gramática infantil, puesto que los rasgos distintivos o pictogramas, que caracterizan este dibujo, son utilizados con una función semiótica distinta, la de denotar características cualitativas y cuantitativas de los objetos, es decir, se utilizan como grafismos y por tanto no tienen significado en sí mismos. Pero, una vez consolidado el Dibujo Figurativo, se extraen del Iconograma y se utilizan con una función denotativa propia por lo que constituyen un lenguaje nuevo cuya unidad semántica es el Pictograma y su relación con el referente no es evocarlos sino generalizarlos categorizándolo de nuevo, como hemos visto en la definición anterior.

Veámoslo de nuevo con un ejemplo. En el lenguaje de los cómics existen unas figuras cinéticas que indican el movimiento de los personajes o los objetos, se trata de unas pequeñas nubecillas bajo los pies de alguien que corre o de un objeto que cae y se interpretan como: «Mortadelo corre», «la maceta se cae vertiginosamente». Pero si aparece una viñeta en la que las nubecillas ocupan todo el espacio, el significado deja de ser específico y pasa a ser genérico: «el movimiento», «la caída». Existe la regla transformatoria que permite utilizar una parte de la imagen, las nubecillas, por el todo, el Pictograma y semantizar el contenido por el continente. Como se ve, la operación mental es más elaborada.

Lo mismo sucede con los Dibujos Figurativos de los niños y niñas. Una vez construída la Figura Humana como un Iconograma muy desarrollado, que sirve para nominar personajes concretos: «mi papá», «mi hermana», se esquematiza en nuevos contextos, sobre todo narrativos, en forma de un muñeco estilizado constituido por líneas que evitan toda intencionalidad descriptiva y subrayan los rasgos distintivos mínimos, en virtud de su generalización en una nueva función. Es el Pictograma. Este Pictograma podrá representar a María, a Luis, a Isabel, al papá o a la maestra. Su significado se ha categorizado en este término: «*persona*».

Pero la creación y el uso de los Pictogramas que hacen los niños y las niñas, responde a una multiplicidad de coordinaciones perceptivas, y de operaciones mentales y además muestran diversos niveles de desarrollo que es preciso tener en cuenta. Veamos en primer lugar una primera taxonomía generativa que puede observarse en la producción pictográfica infantil, según la naturaleza de sus signos y, después, según el orden de aparición evolutiva.

1. PICTOGRAMAS DE NOMINACIÓN

Son aquellos por los que se representan los objetos en sí mismos, se utilizan en estructuras descriptivas, y dan cuenta del conocimiento de las cualidades y las características de los objetos. Podemos decir que sustituyen a la categoría nominal, representan personas, objetos, fenómenos: niña, abeja, casa, lluvia.

El código de los Pictogramas de Nominación es una estructura binaria o de oposición: presencia-ausencia, si-no, prohibido-permitido, y suelen distinguirse sus términos mediante un rasgo que constituye el «tachado» de la figura, casi siempre en forma de aspa o de garabato.

PERSONAS - OBJETOS - FENOMENOS

mi padre
mi madre
mi hermana
mi hermano
el niño pequeño
los niños
mi maestro
el barco
el monte
la manzana
el sol
la luna
el semáforo
el bosque
la casa
el coche
la flor
la clase
la escuela
la lluvia
la nieve
la puerta

2. PICTOGRAMAS DE CONTEXTUALIZACIÓN DETERMINANTE

Representan cualidades y características de los objetos y cualidades y características de las transformaciones que sufren estos: grande, bonito, azul, mucho, poco.

CUALIDADES Y CARACTERISTICAS

alto
bajo
ancho
estrecho
pequeño
grande

3. PICTOGRAMAS DE CONTEXTUALIZACIÓN TRANSFORMATORIA

Representan reglas transformatorias que implican estados, acciones, pasiones, situaciones, hábitos, que suceden en un decurso temporal: ser estar, comer, sufrir, alegrarse, llegar puntual.

ESTADOS - ACCIONES - PASIONES - HABITOS - SITUACIONES

veo
sueño
escucho
hablo
grito
canto
río
lloro
me enfado
como
bebo
corro
me caigo
estoy sentado
me inclino
tiemblo
nado
estoy enfermo
escribo
leo
recorto
pincho
coso
pinto
entro
salgo
subo
bajo
me quedo

4. PICTOGRAMAS DE CONTEXTUALIZACIÓN RELACIONAL

Representan la naturaleza genérica de las relaciones: pertenencia, proximidad, dirección, situación, posicionalidad, causalidad.

RELACIONES

a
hacia
en
de
desde
dentro
fuera
después
antes
arriba
abajo
con
y
por qué
entre

5. SINTAGMAS PICTOGRÁFICOS

Son la primera estructura narrativa, especialmente organizada mediante la que pueden representarse proposiciones: sintagmas, frases.

Este repertorio de Pictogramas es utilizado por los niños mediante la decodificación, es decir la comprensión de sus mensajes debidamente contextualizados y la codificación, o sea la construcción de nuevos mensajes y la reinterpretación de mensajes ya decodificados.

Es interesante definir las fases de este proceso para posibilitar su organización didáctica en el aula en función de la situación evolutiva de los niños y las niñas, puesto que existe una producción jerarquizada de pictogramas en virtud de las reglas de categorización con las que se generan cada una de sus clases.

subir
bajar
entrar
salir
los niños
el monte
casa
yo como
la niña ve el mar
yo salto

Primera Fase: Decodificación de Pictogramas

En esta fase se posibilita la lectura de signos que representan realidades cotidianas, incardianas en la vida misma de las cuales ya se han tenido vivencias y experiencias simbólicas. Son fundamentalmente Pictogramas de Nominación y Sintagmas Pictográficos.

Segunda Fase: Producción de Pictogramas

Los primeros Pictogramas que codifican los niños son Pictogramas de Nominación, en ellos se representan de forma esquemática las características genéricas o fundamentales de los objetos, mediante rasgos pertinentes, sin los cuales no habría estructura icónico-figurativa.

Un poco más adelante, aparecen los Pictogramas de Contextualización Transformatoria, que denotan las modificaciones a las que se someten los objetos. Son expresiones proxémicas con indicios de relaciones temporales en la realidad que no pueden ser interpretadas icónicamente. Por tanto, las acciones se tipifican mediante objetos o microunidades cinéticas, los estados

mediante cualidades, posiciones, o relaciones espaciales, las pasiones mediante ideogramas simbólicos, etc.

El paso siguiente lo constituyen la generación de Pictogramas de Contextualización Relacional como descubrimiento de la diferenciación entre los objetos y captación de su distinta funcionalidad.

Por último aparecen los Pictogramas de Contextualización Determinante, dada la dificultad icónica y mental que tienen los niños de separar la materia de sus accidentes, la sustancia de su forma, lo esencial de lo accidental en los objetos.

Tercera Fase: Estructura Narrativa Pictográfica

De forma paralela a la aparición de los primeros códigos de signos pictográficos, aunque no de manera simultánea, los niños comienzan a generar verdaderos textos pictográficos mediante la construcción de estructuras sintagmáticas expresadas con secuencias de Pictogramas. Se distinguen en ellas una serie de microunidades significativas que denotan estructuras espaciales y causales que el niño ha conceptualizado en los objetos reales y otras microunidades como la «línea de indicatividad», que es un trazo separador de espacios gráficos en forma de secuencias, o viñetas, que evocan en la mente del lector estructuras que no pueden ser representadas por el lenguaje icónico, como la estructura temporal.

En la escritura de sintagmas pictográficos observamos tres características que se van configurando en las producciones infantiles:

a) La Arbitrariedad de los Signos

Aparecen distintas maneras de representar un mismo significado producidas por diversos signos inéditos en distintos niños y niñas, o por distintos grupos-clase.

b) La Convencionalidad de los Signos

Hace referencia a la fijación, conservación o constancia, de un mismo significante para un mismo significado, lo que permite la creación de un código arbitrario estable para un mismo individuo o para un grupo.

c) Las Relaciones Sintagmáticas de los Signos

Existe la posibilidad de categorizar y subcategorizar las relaciones mediante la permanencia de unos elementos y la variación de otros, posibilitando la generación de diversas reglas semánticas y sintácticas: sustitución, oposición, sinonimia, regencia, flexión, concordancia.

d) La Diferenciación de las Categorías en los Signos

Aparecen los interrogantes sobre palabras vacías: «¿cómo se dibuja "la"?», que permiten separar los objetos de sus relaciones.

e) La Inflexión Temporal de los Signos Icónicos

Los pictogramas no se conjugan, por eso aparecen siempre objetos para representar acciones, pasiones, estados o situaciones y cualquier relación flexionada en el tiempo. Sin embargo existen ciertas microunidades llamadas «figuras cinéticas» o «huellas de movimiento», que paulatinamente adquieren una mayor convencionalidad al indicar el vacío espacial que ha recorrido un cuerpo en su caída o desplazamiento, y comporta en el lector la ilusión del movimiento o de la trayectoria de los móviles, cuya dinamicidad o transcurso diacrónico no puede ser gráficamente representada, pero sí, mentalmente sugerida.

COROLARIO

Después de esta explicación detallada sobre la primera característica de la gramática gráfica infantil que es su iconicidad, podemos concluir los siguientes puntos:

En el Lenguaje Iconográfico en general y en la gramática gráfica infantil en particular, cada unidad semántica o Iconograma necesita una forma peculiar y propia, por lo que el código que se genera, siendo finito, comporta un número muy elevado de unidades, que hace que su convencionalidad sea ilimitada en cada sujeto o en cada grupo de sujetos, siendo, sin embargo, su valor referencial elevado en lo que se refiere a la categorización genérica. Así, un dibujo de un perro, aun el más estrafalario, denota un perro.

El Lenguaje Ideogramático tiene un valor referencial acotado al propio núcleo colectivo en el que se ha producido y sus unidades semánticas o Ideogramas transmiten información desde los propios elementos significantes, como sucede en los logotipos publicitarios, a través de tipografías que denotan un determinado tipo de valores, no visibles por el consumidor pero que constituyen una verdadera carga ideológica subliminal. Estas unidades, aunque infinitas en su posibilidad de producción, sin embargo presentan códigos más finitos que los Iconogramas, en el lenguaje infantil.

En el Lenguaje Pictográfico las unidades mínimas o Pictogramas pueden ser reducidos de forma considerable al tener un nivel de arbitrariedad formal que origina a su vez una convencionalidad mayor y por tanto un uso más generalizado de su código. Esta característica, hace de los Pictogramas, unidades con doble función: denotativa en el propio contexto y connotativa en diferentes contextos.

Estos lenguajes son usados por el niño de forma progresiva y sistemática en cada una de las etapas del desarrollo grafomotor y los signos que se generan en la producción de estas peculiares formas de expresión comunicativa pueden ser descritos evolutivamente a partir del fenómeno de su aparición, de forma sincrónica y diacrónica denotando diferentes estadios de las capacidades intelectuales humanas y los diversos modos mediante los que opera el pensamiento infantil en su desarrollo.

Esto supone una aproximación a la gramática universal en sus estadios originarios y la búsqueda de las reglas que generan, es decir, caracterizan la transformación de sus invariantes mediante relaciones de grafismo y sentido.

Pero, a la vez, permite un estudio detallado de las gramáticas particulares que han sido caracterizadas mediante reglas de transformación finitas y delimitadas que describen las operaciones mentales infantiles en el momento de construir el primer código de la comunicación escrita.

De este estudio se colige la caracterización de la competencia infantil, cuya definición y explicación de sus datos ha de ser desarrollada ampliamente en otro capítulo de esta misma obra.

LA GRAMÁTICA GRÁFICA COMO ESTRUCTURA ITERATIVA

La segunda característica que define la gramática gráfica infantil es su estructura iterativa.

Es necesario que definamos la iteratividad como aquella cualidad del lenguaje que hace posible la decodificación de sus mensajes por medio de la redundancia, con la finalidad de compensar el *ruido* que se produce en toda comunicación.

Para comprender bien el alcance de la iteratividad en la génesis y desarrollo del lenguaje, es conveniente fijar la atención sobre el fenómeno comunicativo que ha caracterizado el presente siglo, porque en él podemos distinguir de forma explícitamente constatada, variables que sólo se nos permite hipotetizar en el lenguaje primitivo.

En efecto, la revolución cibernética indujo a la formulación de la utopía de la «sociedad transparente». en la que los medios de comunicación serían la garantía del control social y por la que la innovación introducida mediante la técnica propia de cada medio, garantizaría de forma definitiva el rompimiento con los clásicos arquetipos sociales transmitidos secularmente por medio de los géneros fijados. Es decir, la sociedad cibernética, habría de distinguirse por una nueva comunicación basada en la accesibilidad de la información.

«Aparentemente el mundo podría resolver sus problemas y liberarse del embarazo del "poder", si consiguiera una perfecta comunicación».(S. PÁNIKER; La Sociedad Transparente. En *La dificultad de ser español*. Ed. Kairós, Barcelona, 1979.)

Pero este sueño se ha visto sólo parcialmente realizado incluso en las manifestaciones más significativas de la cultura popular.

«El problema de la sustitución de los medios debe estudiarse, por lo tanto, valorando las características peculiares y las funciones diferenciales de cada medio, diferencias de técnica y de función que explican, entre muchas otras cosas, la extinción histórica de los aedos, bardos, escopas, juglares y trovadores, sustituidos hoy, gracias al micrófono y a la guitarra eléctrica por formas socialmente más eficaces de comunicación oral y melódica como los grandes festivales de rock. Así también se puede observar que el magnetófono tiende a sustituir el bloc de apuntes y al libro en la enseñanza universitaria moderna, del mismo modo que no es excepcional en ciertas universidades norteamericanas la presentación de ejercicios y de tesis, no ya sobre papel, sino en película cinematográfica o en cinta magnetoscópica».(R. GUBERN. Mensajes Icónicos en la Cultura de Masas. Ed. Lumen, Barcelona, 1988, 2ª Edición.)

La realidad, a finales de los años ochenta es muy otra y junto a las innovaciones peculiares de la expansión cibernética la producción de los medios sigue arrojando al mercado tipologías, mitos y estandarizaciones que no tienen nada que envidiar a los arquetipos clásicos.

«Es decir, que su carácter alegórico y abstracto—que expresa ideas morales o sociales latentes o pulsiones sublimadas que confieren universalidad a su arquetipo, trascendiendo lo anecdótico del relato—está a su vez encarnado en un sujeto dotado de vigorosa y convincente personalidad real».(R. GUBERN. Mensajes Icónicos en la Cultura de Masas. Ed. Lumen, Barcelona, 1988, 2ª Edición.)

Estos caracteres pueden reconocerse en Mme. Bovary, y en Otelo tanto como en Charles Chaplin o en Mafalda. Si analizamos meticulosamente las variables que definen tan peculiares manifestaciones culturales descubriremos un paralelismo asombroso respecto a sus rasgos iterativos.

Esta misma estructura iterativa que caracteriza cualquier tipo de lenguaje y define su gramática, está patente en el lenguaje gráfico secular y aparece por tanto en la gramática gráfica infantil.

Si centramos la atención en el lenguaje plástico observamos como una de las características más peculiares de su análisis es la definición de arquetipos gráficos y cromáticos que pueden considerarse unidades semánticas del lenguaje visual.

Existen, sin embargo, unidades mínimas en el lenguaje gráfico o plástico visual que, como muy bien define D.A. Dondis:

«...son los elementos visuales que constituyen la materia prima en todos los niveles de inteligencia visual y a partir de los cuales se proyectan y expresan todas las variedades de declaraciones visuales, de objetos, entornos y experiencias».(D.A. DONDIS; La Sintaxis de la Imagen. Introducción al alfabeto visual. Ed. Gustavo Gili, Barcelona. 1988, 7ª Edición.)

Dichas unidades constituyen los elementos de la tipología gráfica mínima y son: *«El punto: unidad visual mínima señalizador y marcador del espacio».*

«La línea: articulante fluído e infatigable de la forma, ya sea en la flexibilidad del objeto o en la rigidez del plano técnico».

«El contorno: Los contornos básicos como el círculo, el cuadrado, el triángulo y sus infinitas variantes, combinaciones y permutaciones dimensionales y planas».

«La dirección: canalizadora del movimiento que incorpora y refleja el carácter de los contornos básicos, la circular, la diagonal y la perpendicular».

«El tono: presencia o ausencia de luz, gracias al cual vemos».

«El color: coordenada del tono con la añadidura del componente cromático, elemento visual más emotivo y expresivo».

«La textura, óptica o táctil, carácter superficial de los materiales visuales». «La escala o proporción: tamaño relativo y medición».

«La dimensión y el movimiento: tan frecuentemente involucrados en la expresión».(D.A. DONDIS; La Sintaxis de la Imagen. Introducción al alfabeto visual. Ed. Gustavo Gili, Barcelona. 1988, 7ª Edición.)

La omnipresencia iterativa de estas unidades gráficas en las primeras manifestaciones grafomotoras de los niños hace que podamos hablar de grafismos aculturales, puesto que muestran estructuras sincréticas latentes de la mente infantil, más allá de las barreras culturales, que hace que, los niños árabes, chinos, franceses, mayas, bereberes o españoles produzcan idénticas estructuras gráficas patentes.

Una buena muestra de ello y quizá la mejor documentada nos la ofrece la tesis de Rhoda Kellogg sobre la producción creativa infantil en el mundo de la expresión plástica, que debería ser de obligada consulta para maestros y educadores deseosos de analizar las producciones de los niños y niñas de dos a ocho años.

La investigadora Kellogg demuestra, con una profusión abundante de datos, la riqueza creativa de las pinturas, los utensilios y los objetos decorativos de las culturas primitivas, reflejada en la enorme multitud de formas y diseños que aparecen en excavaciones arqueológicas o pinturas rupestres.

Sin embargo, lo más peculiar de su trabajo es la posibilidad de tipificación de estas producciones cuyas formas o *Gestalts* han podido ser clasificadas mediante tablas que representan motivos gráficos pertenecientes a las más diversas culturas: Motivos indios norteamericanos, Motivos españoles, Motivos hindúes, Motivos de Baluchistán y de Pakistán, Motivos egipcios, Motivos coptos, Motivos chinos, Motivos mayas y peruanos, Motivos de oceanía, Motivos japoneses, Motivos australianos, Motivos centroeuropeos, Motivos irlandeses, Motivos suecos, Motivos griegos, Motivos africanos. Pues bien, todos ellos forman una perfecta codificación acultural o universal, como se podría comprobar por la imposibilidad que experimentaríamos, si se nos pidiera que identificáramos cada grupo por sus dibujos, sin leer la rotulación que los designa. Este hecho muestra una universalidad en la producción grafomotora de las sociedades primitivas, que no está lejos de ciertas forma.-, de realización del arte vanguardista contemporáneo.

Pero lo más importante de este trabajo es la correlación que se puede establecer entre los símbolos que tipifican las estructuras iconográficas y pictográficas de la humanidad en sus albores, y la sistemática iteratividad con que los niños de todos los países y de todas las generaciones repiten de forma indefinida sus mismas Figuras y Formas. Hecho que permite ampliar el campo de interpretación simbólica del arte arcaico o indígena y no vincular exclusivamente su aparición a la mitología, la religión o el desarrollo cultural, que, evidentemente, no inciden sobre el pensamiento infantil.

«Kühn escribe sobre los "símbolos antiquísimos que ha usado el hombre desde los más remotos tiempos". Por lo que sabemos del arte infantil, podemos afirmar que esos símbolos antiguos han sido renovados por los niños de generación en generación. Los símbolos del arte son antiguos porque las coordinaciones entre el ojo, la mano y el cerebro, que son las que en principio los producen, son tan antiguas como la raza humana». (R. KELLOGG; Análisis de la expresión plástica del Preescolar, Ed. Cincel, Madrid. 1986, 6ª Edición.)

La forma como los procesos perceptivos forman parte de la construcción del pensamiento y no deben ser interpretados al margen del mismo, nos induce a creer que la presencia de arquetipos gráficos de forma iterativa en la producción grafomotora infantil configura no sólo la universalidad de sus grafismos, sino que incide en la fijación del mensaje, en la clarificación de su contenido y en la eliminación del ruido que aparece en tan incipiente código, permitiendo la transformación de los esquemas perceptivos infantiles en verdaderos conceptos que pueden ser utilizados de manera contextualizada por la propia niña o niño, una vez han sido adquiridos por ellos.

Podemos afirmar, por tanto, que la estructura iterativa de la gramática gráfica infantil, permite la recurrencia estudiada en los párrafos siguientes y configura una gramática universal previa, de la que se derivan todas las manifestaciones posteriores que pasan a constituir las diversas gramáticas particulares en los estadios posteriores de configuración de la escritura alfabética.

LA GRAMÁTICA GRÁFICA COMO ESTRUCTURA RECURSIVA

La tercera característica de la gramática gráfica infantil es su recursividad.

Un sistema de signos como el que hemos descrito en el primer apartado posee una cualidad específica que explica la posibilidad de engendrar un número infinito de producciones mediante un número finito de elementos, esta cualidad es la recursividad.(NIVETTE; Principios de Gramática Generativa. Ed. Fragua, Madrid, 1973.)

La recursividad es la capacidad de un lenguaje para computar unos signos por otros equipolentes, o para permutar sus funciones semantizando de nuevo las categorías que representan, o bien para convertir unidades mínimas distintivas en otro tipo de unidades, por ejemplo semánticas, sintagmáticas o sintácticas.(N. CHOMSKY: Aspectos de la teoría de la Sintaxis. Ed. Aguilar. Madrid, 1976.

La gramática gráfica infantil posee esta característica como se manifiesta en una multiplicidad de acciones grafomotoras en cuyo proceso se detallan actos gráficos y productos grafomotrices que suponen una función recursiva.

1. LA FUNCIONALIDAD RECURSIVA DE LOS SIGNOS

La primera acción grafomotriz que da cuenta de la existencia de un componente recursivo en el lenguaje icónico es la posibilidad de generar signos cuya función se diversifica constantemente en virtud de la implicación que tienen las diferentes categorías simbólicas con las que el sujeto ha conceptualizado el universo mundo circundante. Este hecho es constatado a lo largo de todo el proceso grafomotor. en el que aparecen de forma paulatina rasgos cada vez más complejos en los grafismos infantiles a medida que se producen en su pensamiento operaciones mentales que permiten su reorganización.

Veamos cómo se manifiesta en la práctica evolutiva grafomotora esta capacidad.

En la construcción de los primeros grafismos aparecen unas características que permiten catalogarlos como rasgos distintivos: el concepto de límite y el concepto de forma. Pues bien estos datos son los primeros que se conservan y producen casi inmediatamente la posibilidad de su utilización en un contexto diferenciado como hemos visto en las Figuras y Formas Enumerativas y en las Figuras y Formas con Tema Denotado, que por un procedimiento recursivo han sido descontextualizadas y contextualizadas de nuevo con otra función diferente. Por tanto se pasa de

la producción de rasgos distintivos a la génesis de estructuras enumerativas o denotadas, semantizadas por el lenguaje oral.

Este mismo fenómeno sucede en la construcción de las formas constantes, mediante la cual no sólo se producen grafismos o unidades mínimas, sino que son utilizadas en los Esquemas Aculturales como unidades semánticas de otro lenguaje, los Ideogramas.

La constancia de las formas da lugar a diferentes modos de sintagmas iconográficos infantiles que aparecen en los Dibujos Figurativos, tanto Enumerativos como Temáticos. Así por ejemplo el círculo conceptualizado puede representar tanto los ojos? como los botones, como el ombligo de un personaje. Y también en virtud de esta cualidad recursiva del lenguaje generado, pueden ser a su vez reconocidas las formas, no sólo en superficies donde aparecen aisladas, sino formando parte de un contexto sintagmático diferente: los cuadrados de las ventanas de una casa, los rectángulos de sus puertas.

Las características construídas evolutivamente después de la constancia de la forma. son la posicionalidad y la direccionalidad. Para ello se observa en los niños y las niñas una tendencia a encuadrar el papel trazando líneas rectas en la dirección I-D, dando vueltas a la hoja, lo cual les permite siempre partir y llegar del mismo punto al mismo punto. Esta incipiente organización de las direcciones en el soporte se traduce de forma subsiguiente en una organización lineal de las figuras en el plano. Aparecen, por tanto, hileras de círculos, filas de cuadrados, secuencias de cruces, estrellitas y otros grafismos, cuya funcionalidad ornamental o decorativa se deriva de la necesidad de organizar las direcciones y las posiciones de las figuras en el plano. Nuevamente contemplamos un fenómeno que es posible cuantificar y que evidencia la recursividad con que el sujeto reestructura las funciones de los signos.

Por último y por un principio que enunciaron los clásicos de la lingüística como «ley de la economía del lenguaje» se produce la construcción del giro como resultado de una mayor rentabilidad ejecutiva. Pues bien, este nuevo esquema, es utilizado de forma inmediata en la representación sintética de Iconogramas o de cadenas gráficas que permiten la aparición de cenefas, grecas y otras producciones que verifican el cambio y el doble o triple cambio de sentido en los grafismos, consolidando el giro económico seleccionado.

Estos fenómenos descritos hasta el momento, no agotan la cualidad recursiva del lenguaje iconográfico infantil. Existen todavía otras manifestaciones.

2. LA PRESENCIA DE OPERACIONES RAMIFICADAS

La aparente versatilidad de los signos que hemos contemplado en el apartado anterior y cuya justificación nos pone en contacto con operaciones mentales que pueden ser comprobadas de forma algorítmica, es la base de esta nueva forma de recursividad, que podríamos enunciar como la capacidad de ramificar las operaciones a lo largo de todo el proceso, incluso hasta la construcción de la palabra escrita.

Este hecho hace que podamos pensar que las invariantes que generaron reglas combinatorias por las que la mente elige un función cada vez más cualificada para sus signos, no se modifican, podríamos hipotetizar que son las mismas, pero su incidencia en la formación del lenguaje escrito asume un mayor grado de organización derivado de la complejidad de la palabra como signo lingüístico y por tanto con un componente significante en modo alguno referencial.

De esta forma en la construcción de los primeros elementos significantes del código lingüístico que los niños inculturán se observan las mismas transformaciones que hemos descrito en el proceso gráfico-icónico anterior: conservación de las formas, conservación de las posiciones, construcción de la direccionalidad, génesis y conservación del giro.

En los dibujos espontáneos de los niños aparece todo un repertorio de muestras que verifican cuanto llevamos dicho y constatan la permanencia de invariantes operacionales del pensamiento,

junto a adecuaciones recursivas de su nivel fáctico que otorgan a los signos generados una especial dinamicidad.

La recursividad, en este sentido, pasa a ser una cualidad, no sólo de los signos sino también de los procesos en que se generan tales signos, de forma que se nos permite hablar de procesos recurrentes. Esto comporta una ramificación de las operaciones mentales en cada estadio de desarrollo que garantiza la cualificación del proceso y que no puede ser medida sólo a través de las producciones ejecutadas sino de la complejidad de los actos mentales que las producen.

Veamos la repercusión de este principio con un ejemplo. Es cierto que los pictogramas infantiles denotan un nivel de mayor formalización que los iconogramas, porque aquéllos se producen después de éstos y como resultado de varias coordinaciones perceptivas y de distintas modificaciones en los esquemas del pensamiento, pero la proposición contraria no es cierta, es decir, que los pictogramas son una naturaleza de lenguaje cuyo código es inferior al lenguaje connotativo literario o al lenguaje denotativo científico, no se corresponde con la realidad. Podemos considerar al respecto que las notaciones de las intrincadas operaciones matemáticas que sirvieron de base para la construcción de las pirámides egipcias, están escritas en el lenguaje jeroglífico que es un lenguaje ideogramático y todavía hoy no han podido ser comprendidas en su totalidad por la complejidad formal que encierran.

Esto hace patente que el adulto, cuando utiliza un lenguaje que en su génesis primera fue construido de forma precaria, no repite mecánicamente las mismas operaciones mentales, sino que incorpora recursivamente sus signos a sistemas más desarrollados de pensamiento y lenguaje. Así, los escribas que calcularon los datos arquitectónicos de las pirámides, no demuestran poseer un pensamiento menos desarrollado que el nuestro. De esta misma manera el adulto decodifica y maneja simultáneamente diferentes lenguajes en sus manifestaciones comunicativas, y su uso no prejuzga necesariamente su pensamiento.

Por esta causa se ha escrito que:

«...los signos icónicos, por su misma definición son de universal comprensión, nunca inferior a la escritura fonética, y aun aventajan en capacidad comunicativa al lenguaje literario en determinados sectores de la expresión». (R. GUBERN; El lenguaje de los Cómics. Ed. Península , Barcelona, 1972.)

Aserto que se ha puesto de manifiesto en la influencia que el lenguaje publicitario ha tenido sobre toda la sociedad occidental.

En este sentido se puede afirmar no sólo que el pensamiento crea lenguaje, sino que el lenguaje crea pensamiento, que es un efecto de la recursividad que caracteriza los procesos de construcción del lenguaje icónico en general y en el lenguaje iconográfico infantil en particular permitiendo a los niños la creación de sistemas de signos icónicos cada vez más cualificados internamente, que pueden ser rentabilizados de forma dinámica y recurrente, como hemos tenido ocasión de comprobar en la construcción metonímica de los pictogramas.

3. LA CATEGORIZACIÓN SINTAGMÁTICA DE LOS SIGNOS

Una última manifestación de la cualidad recursiva del lenguaje iconográfico infantil es la producción pictográfica de diversas categorías de signos que pueden ser sustituidos en la cadena sintagmática, verificando así su naturaleza.

Un ejemplo claro lo encontramos en la construcción de los Sintagmas Pictográficos, como hemos visto, donde los niños son capaces de crear Pictogramas categorizados y sustituirlos adecuadamente en una secuencia. Así si se les pide que reescriban en forma de pictogramas «Mi hermano trajo una culebra», mediante el procedimiento simplicísimo de sugerir: «¿qué otra cosa pudo haber traído tu hermano?», las respuestas pictográficas siempre serán adecuadas, porque guardarán relación con la categorización nominal. En este hecho se fundamenta la infinita creación que preside toda la gramática gráfica infantil.

De esta manera la posibilidad de engendrar un número infinito de sintagmas con un número finito de elementos, queda explicitada desde los primeros estadios de la construcción de la escritura.

LA GRAMÁTICA GRÁFICA COMO ESTRUCTURA COHERENTE

La cuarta característica de la gramática gráfica infantil es su coherencia. En efecto las producciones grafomotoras manifiestan una doble estructura coherente, endógena y exógena que define de forma peculiar la naturaleza de sus signos, según den cuenta de las operaciones internas que los producen y según describan su inculturación en el medio lingüístico-comunicativo al que pertenece el sujeto.

La coherencia interna se hace patente en los hitos de su progresión, para la cual el tiempo cronológico es importante, por no decir variable esencial. Este fenómeno nos permite hablar de evolución del garabato, de evolución de las figuras y formas y de evolución del dibujo en las producciones infantiles. Por tanto existen componentes neurológicos y operaciones perceptivas que configuran diversos tipos de señales escritas, y sin su desarrollo, no es posible internalizar los signos recurrentemente organizados. A su vez, existen componentes comunicativos que prefiguran un determinado universo de mensajes, proyectados sobre el papel de forma variada pero indiscutiblemente significativa, e incluso en algunos casos con significado unívoco comprobado.

Ahora bien, este desarrollo coherente de las producciones infantiles, nunca es una trayectoria lineal, sino más bien radial, porque en ella se dan progresivas evoluciones acompañadas de retrocesos, patrones de conducta definidos por la psicología profunda como «regresiones» y por la psicología constructiva como «reconstrucciones».

En la gramática gráfica infantil se observan determinados flujos perceptivos acompañados de flujos gráfico representacionales en la prefiguración de los esquemas gráficos iniciales que acompañan un proceso vivencial.

Debido a este fenómeno, podemos comprobar una serie de hechos que tipifican las conductas grafomotoras de forma sistemática a lo largo de su proceso evolutivo en un sujeto o en el transcurso de un análisis transversal que haga posible la comparación de diversos grupo de diferentes edades. He aquí algunos de ellos:

a) La aparición de «figuras dobles», que denotan situaciones comunicativas de ambivalencia. Por ejemplo el pintar «dos soles», «dos niños», «dos nubes». o bien la representación de los conflictos agresivos mediante signos gráficos reiteradamente dibujados: dientes, tachaduras. Todas las manifestaciones de esta índole, constituyen esquemas proyectados.

b) La disociación de figuras sintéticas que sólo pueden ser procesadas separadamente, como sucede con las figuras superpuestas cuyos fondos no pueden ser integrados perceptivamente. Es muy explícita en este sentido la dificultad demostrada por reproducir letras que el adulto considera unidades gráficas y que no lo son para el niño, como «b» y «v». Podríamos considerar que se trata de esquemas perceptivos no coordinados.

c) La aparición de grafismos determinados en los dibujos espontáneos, después de una situación vivencial inmediata. Así por ejemplo, aparecen los folios llenos de círculos tras una o varias sesiones de psicomotricidad, en las que se ha jugado con aros, pelotas o canicas. Aparecen cruces o aspas después de manipular palos y picas. Pero estos esquemas, no aparecen luego, ni pueden ser dibujados por los niños respondiendo a una consigna previa, si pasan unos días o si se desvincula la acción gráfica del contexto vivencial anterior, en el que se han producido. Podemos hablar de esquemas no conservados.

d) La reiteración de los patrones gráficos descritos, en situaciones evolutivamente diferenciadas. Así una vez se integran los esquemas que proyectan la ambivalencia en los garabatos, aparecen

en las figuras y formas; superados en éstas aparecen en los dibujos y finalmente, solucionados a nivel icónico, se hacen patentes en el lenguaje alfabético afectando en primer lugar a la reproducción de las letras y más tarde a la construcción de la palabra escrita. Podemos precisar que se trata de esquemas reconstruídos.

En todos y cada uno de los casos anteriores, la conducta exterior patente pone de manifiesto la situación interior latente, por la que se mueve el individuo. De esta manera se manifiesta que los binomios observados: Identificación-Proyección, Coordinación-Discriminación, Conservación-Constancia, Reconstrucción-Reiteración, son perfectamente coherentes.

Respecto a la coherencia exógena es posible distinguir paso a paso cada una de las fases en un verdadero proceso de inculturación, de manera que las invariantes de la mente que posibilitan estadios iniciales, son puestos en marcha generando una serie de reglas características que permiten inculturar el medio.

En este sentido es verdaderamente significativo cómo se pasa de los Esquemas Aculturales en la producción de las Figuras y Formas, a los Esquemas Inculturados. En los primeros, las variables que caracterizan las realizaciones gráficas infantiles, denotan una gramática gráfica universal que hemos tenido oportunidad de describir al hablar de la iteración de los signos. En los Esquemas Inculturados se observan todas y cada una de las variables que pueden definir cada gramática gráfica particular, incardinada en una cultura propia, y a la vez hacedora de la cultura propia.

Lo importante de este proceso, es conservar sobre todo el paso de las Figuras y Formas a los Dibujos Figurativos. En ellos el plano perceptivo operacional se llena de contenido social. De esta manera podríamos decir que la «substancia» de la forma dibujada se caracteriza particularmente por la interpretación de los «accidentes» formales que describen un modo peculiar de cultura y sociedad que el sujeto internaliza de su propio medio. Los dibujos inculturados nos permiten pronosticar la procedencia de sus autores infantiles, ya que en la interpretación de los patrones gráficos que hacen los niños aparecen las características de su entorno: la ciudad, el medio rural, un país tecnificado o subdesarrollado, oriente y occidente.

Este mismo estado de cosas se puede comprobar en la inculturación de los significantes lingüísticos, por la que comienzan a aparecer en los dibujos infantiles, una serie de grafismos peculiares, que según los niños «son letras». Evidentemente para un adulto alfabetizado esos grafismos no son más que garabatos, pero un filólogo puede descubrir en sus figuras rasgos distintivos del alfabeto propio, e incluso significantes gráficos de los que sólo se ha conservado la forma, pero no la posición, ni la direccionalidad ni el giro. Por otra parte, en cada comunidad lingüística, los mencionados grafismos reproducen rasgos distintivos pertenecientes al código propio, y de este modo, sólo con los primeros esquemas inculturados podemos distinguir si las producciones provienen de niños y niñas españoles, árabes, indios, japoneses, chinos o hebreos.

Algunos trabajos llevados a cabo con poblaciones inglesas, árabes y hebreas norteamericanas, han demostrado que no sólo se inculturán las formas de los significantes lingüísticos, sino que incluso elementos formales en la ejecución de la escritura diferencial de las distintas poblaciones, inducen a unas variantes culturales por las que se diferencian entre sí los sujetos pertenecientes a cada una de ellas. Así en el estudio de la construcción de la direccionalidad, no se observan diferencias entre los tres grupos de niños, si se hallan en el estadio anterior a la escolaridad, pero una vez en fase de escolarización. los niños árabes cambian la direccionalidad de I-D a D-I y los hebreos, pasan el trazo Vertical-Horizontal al Horizontal-Vertical, probablemente por un proceso de inculturación fundamentado en el contacto con la propia escritura. (Véase: J. GOODNOW: *El Dibujo Infantil* Ed. Morata, Serie Bruner n.º 8, Madrid. 1981, 2ª Edición.)

En todo momento, podemos hablar, por las razones aducidas de estructura coherente, como correlación entre los diversos procesos comunicativos, neurobiológicos y cognitivos del sujeto y sus producciones gráficas y también como resultado de internalización de reglas que generan modelos inculturados, cuyas manifestaciones semantizan socialmente la gramática gráfica generada.

En este sentido, la gramática gráfica infantil, participa de las características generales de los lenguajes no-verbales en los que puede comprobarse que a culturas diferentes corresponden sistemas no verbales diferentes y viceversa.(Véase: S. SERRANO; Ob. cit., Barcelona, 1981.)

LA GRAMÁTICA GRÁFICA COMO ESTRUCTURA PROXÉMICA

La quinta y última característica de la gramática gráfica infantil, referida a sus componentes significantes es que se trata de una estructura proxémica, es decir compuesta por unidades espaciales.

Las producciones grafomotoras de los niños, como una peculiaridad del lenguaje icónico, participan de sus características esenciales una de las cuales y quizá la más típica sea la congelación del tiempo en un espacio. En efecto el lenguaje icónico en general no posee la dimensión temporal como otros tipos de lenguajes.

De hecho, sólo el lenguaje verbal, la narrativa, el teatro y el cine poseen en sí mismos la caracterización temporal, es decir el tiempo puede ser representado con el tiempo. Por ello hablamos de tiempo real y tiempo psicológico en la novela, tiempo real y tiempo dramático en el teatro, tiempo real y tiempo filmico en el cine. Incluso existen diferentes posibilidades de expresar formalmente la secuencia temporal, así sucede con el tiempo condensado y distendido en los lenguajes dramático y filmico, pero incluso en ellos existe una dificultad real para representar el tiempo simultáneo. Sólo el lenguaje oral y escrito tiene esta característica, precisamente por disponer de la categoría adecuada para la flexión temporal, el verbo, única palabra de la lengua que expresa el tiempo.

El lenguaje icónico es esencialmente un lenguaje caracterizado por la proxemia de sus unidades, es decir, se construye a partir de la organización espacial de las mismas en un soporte que permite la «congelación» del tiempo en unidades espacializadas.

«Nos encontramos, por lo tanto, ante un caso de espacio temporalizado o de tiempo espacializado».(R. GUBERN: El lenguaje de los cómics. Ed. Península, Barcelona. 1972.)

En consecuencia es importante que definamos las características de la estructura proxémica que constituye la representación icónica en general y de ella derivemos las variables que aparecen en la representación gráfica infantil en particular, teniendo en cuenta las producciones sistemáticas de los niños.

La estructura proxémica de la imagen, se caracteriza por una serie de cualidades que deben ser consideradas como series de pares binarios, cada uno de cuyos elementos constituyen un tándem en el que se expresan valores en contraste. He aquí los más característicos:(Véase: D.A. DONDIS: Ob. cit., Barcelona, 1988, 7ª Edición.)

a) Equilibrio-Inestabilidad

Son iconos en equilibrio aquellos en los que se puede distinguir el centro de gravedad de la imagen como punto medio de la composición. En contraposición los iconos inestables muestran un centro de gravedad «descentrado» dando lugar a imágenes vacilantes.

En los trabajos infantiles se observa una gran inestabilidad que caracteriza las primeras producciones de cada categoría icónica: garabatos innominados, figuras y formas enumerativas, dibujos figurativos enumerativos y una paulatina construcción de imágenes en equilibrio, a medida que se representan garabatos nominados, ideogramas, dibujos temáticos y pictogramas, lo cual manifiesta una progresiva actividad mental que permite el dominio del papel.

b) Simetría-Asimetría

La Simetría configura imágenes que representan relaciones cualitativas y cuantitativas de los objetos, organizados en torno a puntos o ejes de referencias. La Asimetría es la representación de

las relaciones cualitativas y cuantitativas de los objetos sin eje de referencia. La Simetría constituye un equilibrio axial de la imagen la Asimetría, en cambio configura un equilibrio no-axial.

Las producciones grafomotoras muestran siempre en primer término figuras y composiciones asimétricas antes que figuras y composiciones simétricas, fruto de la organización mental de las relaciones cualitativas y cuantitativas percibidas en los objetos por los niños y niñas de estas edades.

c) Regularidad-Irregularidad

La Regularidad define imágenes uniformes, la Irregularidad define imágenes insólitas.

En los dibujos infantiles los grafismos aparecen de forma esquemática e irregular cada vez que forman parte de una categoría diferenciada de iconos. Así por ejemplo líneas, puntos, manchas en los garabatos; o bien círculos, cruces, cuadriláteros en los dibujos enumerativos o temáticos.

Pero a medida que se avanza en la construcción de la posicionalidad y la direccionalidad, las figuras se regularizan hasta permitir su conservación, e incluso los espacios gráficos se tipifican: el cielo, las nubes y el sol, ocuparán la parte superior del soporte, la tierra, las casas, las plantas la parte inferior.

d) Simplicidad-Complejidad

La Simplicidad define el carácter directo de la forma elemental representada sobre el plano. La Complejidad define el carácter de las imágenes cuya dinámica lineal de formas y figuras da lugar a una complicada composición.

En la gramática gráfica infantil existe una preponderancia de composiciones complejas, que sólo pueden ser simplificadas con la caracterización de los pictogramas, en un estadio avanzado de su producción, lo cual supone un aminoramiento de los elementos expresivos redundantes, en favor de una escotomización de los elementos referenciales.

e) Unidad-Fragmentación

Una imagen posee unidad cuando prefigura la totalidad del mensaje en un sólo efecto plástico. una imagen es fragmentada, cuando pluridimensionaliza los efectos descompuestos, aunque haya intento de cohesión.

Los garabatos y manchas, las figuras y formas enumerativas, el dibujo enumerativo, son ejemplos de la fragmentación inicial en la representación infantil, procedente del sincretismo mental que impide la síntesis temática y hace que cada realidad vivenciada sea representada con sus coordenadas de espacio, posición y figura. En contraposición, los ideogramas infantiles, el dibujo temático y los pictogramas de nominación representan composiciones caracterizadas por su unidad temática, plástica y semántica. Las experiencias vivenciadas se articulan en torno a una estructura cuyas reglas de composición manifiestan implicaciones coherentes entre figuras, espacios y significado.

f) Economía-Profusión

Economía es la presencia de unidades mínimas en la imagen. Profusión es la multiplicidad redundante y aditiva de las formas.

Los dibujos infantiles son profusos y extremadamente redundantes. Sólo en la fase pictográfica se elabora una imagen económica tendente a la univocidad. Respecto a su ejecución, la profusión de movimientos iniciales, da paso entre los cinco años y medio a los seis años y medio a una economía grafomotora, que permite la configuración de los giros mínimos pertinentes, tanto en el lenguaje icónico como en el alfabético.

g) Reticencia-Exageración

La Reticencia plástica es la omisión del mayor número de elementos en la composición con el fin de sugerir más que mostrar. La Exageración es por el contrario la acumulación de rasgos innecesarios, con el fin de no dejar nada sin mostrar. Ambas son características deformatorias de la realidad por cuanto manipulan libremente los detalles.

También en las producciones infantiles encontramos rasgos reticentes, vinculados sobre todo a etapas de gran inhibición grafomotora, que impide la expansión de la imagen y maduraciones se expanden, las manifestaciones gráficas muestran caracteres hiperbólicos, a veces como necesidad espacial de meter una figura en un soporte, otras como representación expresiva de preferencias comunicativas internas. Recordemos a este respecto las deformaciones de los personajes en los dibujos de la familia, según la proyección de los afectos representados.

h) Predictibilidad-Espontaneidad

Una imagen es predictiva cuando en su propia estructura se diseña su continuidad. Una imagen es espontánea cuando no es posible prever su resolución.

Los dibujos infantiles son espontáneos antes que predictivos, por la incapacidad de dominio de antemano, de las relaciones que se establecen en el soporte. A medida que se configuran éstas, la iconografía infantil es predictiva. De esta manera podemos comprobar como cada niño dibuja, por ejemplo, el pelo de sus personajes de muy variadas formas, pero llega un momento en el que tipifica un grafismo determinado, y podríamos predecir, por la forma de dibujar el pelo,—bucles, cenefas, rayados en dos direcciones, rayados en tres direcciones—a quién corresponde cada dibujo de entre los niños de una misma clase de cinco a seis años.

Un poco más tardíamente, entre los seis y ocho años, con la organización espacial del soporte, los niños pueden construir figuras y formas sobre papel pautado con cuadrículas o fondos reticulados, puesto que el dominio entre fondo y figura les permite representarse predictivamente sus propios trazos controlados además por una prefiguración previa del espacio. Antes de esta fase, toda pauta distorsiona la percepción y por tanto la construcción de las formas.

i) Actividad-Pasividad

La Actividad caracteriza las imágenes que sugieren el movimiento. La Pasividad configura formas estáticas cuya característica es la aquiescencia o el reposo inmóvil.

Las líneas de los garabatos, las figuras y formas, los ideogramas, los dibujos figurativos y los pictogramas infantiles se caracterizan por su dinamicidad más que por su pasividad. Podríamos hablar, por tanto, de iconos repletos de actividad que sugieren el movimiento real o ficticio. En contrapartida las producciones estáticas o pasivas pertenecen a determinados sujetos con sintomatologías depresivas peculiares o se dan en fases posteriores, en las que los trabajos sobre prefigurados descritos en el párrafo anterior, estatizan las figuras.

j) Transparencia-opacidad

Las imágenes transparentes muestran en un juego de figuras y formas superpuestas, una diversidad de objetos visuales que pueden ser diferenciados. Las imágenes opacas impiden la visualización de figuras solapadas por medio de su ocultación explícita.

Las producciones infantiles se caracterizan por su gran transparencia y por su escasa opacidad, que aparece en estadios posteriores correspondientes al dibujo temático más elaborado. Pero incluso en este caso, casi nunca dejan de existir imágenes transparentes.

Este dato, verifica la construcción del discernimiento fondo-figura como un proceso perceptivo, dentro de la conceptualización de las imágenes gráficas, más que como un efecto operativo mental

desligado de las discriminaciones procesadas. Por tanto es difícil afirmar que las transparencias en los dibujos infantiles indiquen estadios iniciales de pensamiento frente a estadios más elaborados, dado que la semantización de los datos puede obtenerse por otros medios, en los que se demuestra la viabilidad del conocimiento obtenido y su valor referencial .

Las transparencias infantiles tienen una forma peculiar de ejecución: volver a dibujar imágenes o textos escritos anteriormente, en el anverso del papel, conservando todas sus características, incluso copiándolas a través de los cristales. De esta forma existe una aproximación a las figuras simétricas, y una manipulación ocular del anverso-reverso de un plano.

El caso particular de reproducir letras, palabras y textos, evidentemente no constituye un fenómeno ajeno al anterior, aunque en la realización transparente, aparezcan las letras al revés, simétricamente representadas. Ello no indica, como se ha querido creer una patología lectora, sino un proceso constructivo representacional que permite la conservación de las posiciones, además de las formas de los objetos y que coincide sistemáticamente con situaciones de elaboración de la ambivalencia en la estructura de la personalidad infantil. Es en realidad una «regresión» o «reconstrucción» de los sistemas gráficos, que puede muy bien denominarse «dislexia evolutiva» y que como en la «dislalia evolutiva» no debe referirse a causas patológicas, sino que constituye una sintomatología crítica del crecimiento progresivo de los niños.

k) Coherencia-Variación

La Coherencia visual hace referencia a imágenes cuya temática se expresa de forma sintética. La Variación es, al contrario, la reiteración temática que aparece de forma rítmica en una composición.

En los dibujos infantiles, la variación es más frecuente que la coherencia en los primeros estadios. Son variaciones los grafismos iterativamente dibujados en cada una de las producciones, gracias a cuya redundancia pueden ser conservados en forma de grafías conceptualizadas. Son variaciones los motivos que aparecen en todas las producciones infantiles aculturales: rayos, soles, cruces, alas, figuras de letras y números, escritos al derecho, al revés, boca arriba o boca abajo. Son variaciones los motivos que tipifican el dibujo temático de cada individuo y que constituyen verdaderas obsesiones gráficas. A medida que se avanza hacia un dominio ejecutivo la coherencia sustituye a la variación.

L) Realismo-Distorsión

El realismo de la imagen da a sus mensajes un valor referencial. La distorsión de la imagen, les otorga, en cambio, un valor simbólico-expresivo.

La Distorsión es la característica fundamental de la producción grafomotora infantil, de forma que la imagen es más proyectiva que referencial. Sin embargo, a medida que los dibujos adquieren un grado de tipificación se puede hablar de realismo o mensaje referencial y aún en estas producciones, podemos decir que el dibujo es proyectivo y referencial a la vez. Es importante tener en cuenta estas variables para interpretar en su justa medida los iconos infantiles.

LL) Secuencialidad-Aleatoriedad

La Secuencialidad se observa en las imágenes compuestas mediante rasgos distintivos que configuran ritmos cíclicos. La Aleatoriedad ofrece una presentación de la imagen accidental, en la que se percibe una planificación desorganizada o una desorganización planificada, por la falta de ritmos o rasgos cíclicos.

Las producciones infantiles son en principio aleatorias y sólo denotan rasgos secuenciales cuando la organización del espacio gráfico se presenta de forma muy elaborada. Los rasgos secuenciales permiten organizar la composición de forma lógica o cronológica en un espacio mental del tiempo, por medio de la separación de los espacios. Es el caso de la división del soporte en viñetas

correlacionadas, que si bien no representan el tiempo, lo sugieren, es decir, hacen que el lector piense en términos temporales o lógico-correlativos.

Los dibujos de viñetas, la separación de las imágenes en secuencias, la gestualidad de los personajes, los pictogramas de trayectorias y otros rasgos distintivos en los dibujos infantiles, permiten la interpretación sincrónica con imágenes de naturaleza asincrónica.

La descripción de los rasgos distintivos de la estructura proxémica en la iconografía infantil, merece una serie de consideraciones conclusivas que nos permitan generalizar las variables detectadas.

1.^a En el anterior repertorio de grupos binarios, observamos que diez de los trece pares apuntados, muestran un corrimiento a la derecha a la hora de considerar su construcción evolutiva en el niño. Así, se construye antes la inestabilidad, que el equilibrio; la asimetría que la simetría; la irregularidad que la regularidad; la complejidad que la simplicidad. la fragmentación que la unidad; la profusión que la economía; la espontaneidad que la predictibilidad; la variación que la coherencia; la distorsión que el realismo y la aleatoriedad que la secuencialidad. Como quiera que los contrarios, que aparecen más tarde, corresponden a estructuras profundas de lenguaje, en las que el principio de selección describe los sistemas de reglas que los caracterizan, debemos afirmar que los procesos expansivos son anteriores y los contractivos en la génesis de la gramática gráfica infantil y el sistema de signos que se construye, no supone una ampliación de datos sino una reducción selectiva de los mismos. En este caso el comportamiento de los niños es idéntico al que describe la configuración de los mecanismos de lenguaje oral.

2.^a En los pares restantes, se observa un corrimiento hacia la izquierda, respecto al proceso evolutivo infantil y así: la reticencia precede a la exageración, la actividad a la pasividad y la transparencia a la opacidad. Si prestamos atención a sus contenidos, observamos dos presupuestos neuromotrices en la base perceptiva de las conductas descritas: la inhibición y la coordinación, y una operación perceptiva-representacional: el discernimiento fondo-figura como fruto de una discriminación conceptualizada. En cada uno de los casos, la situación de partida selecciona la variable izquierda del tándem, es decir, inhibición frente a desinhibición, descoordinación frente a coordinación y sincretismo frente a discriminación. Habría que añadir todavía la correlación que existe entre estos tres campos perceptivo-conceptuales y las características de la personalidad del sujeto que dominan todo el proceso: fase objetual, ambivalencia y centración sincrética.

3.^a Existen todavía seis pares de variables que caracterizan la estructura proxémica de la imagen y que es muy difícil detectar en el lenguaje icónico infantil de estas primeras edades: Sutileza-Audacia; Neutralidad-Acento; Plana-Profunda; Singularidad-Yuxtaposición; Agudeza-Difusividad; Continuidad-Episodicidad. Podemos concluir que estos binarios constituyen grupos no-pertinentes a la gramática gráfica infantil.

4.^a Por último es importante recalcar que la estructura proxémica descrita para la gramática gráfica infantil, así como para cualquier gramática icónica, imposibilita la representación temporal, aunque algunos de los rasgos apuntados: Actividad-Pasividad; Coherencia-Variación y Secuencialidad-Aleatoriedad, desarrollados por medio de grafismos que sugieren la dinamicidad de la acción, el ritmo de la variación temática y la organización secuencial, pueden sugerir distancia entre dos espacios, interpretada como estructura temporal.

LA GRAMÁTICA GRÁFICA COMO ESTRUCTURA SEMÁNTICA

Entrando ya en el campo de los significados gráficos, la primera característica que se echa de ver en la gramática gráfica infantil es su semántica, es decir su alto valor comunicativo. En ella se cumple perfectamente uno de los axiomas que define todo lenguaje como regulador de la acción, el pensamiento y la comunicación humana:

«En cualquier situación comunicativa, la comunicación no verbal es inevitable. no podemos no comunicar. La comunicación tiene lugar tanto si queremos como si no. En este sentido el silencio es totalmente significativo. Siempre sentimos, vemos, olemos o tocamos. Si un día decidimos no decir nada ni hacer ningún gesto ni expresión durante un buen rato delante de una persona, seguramente ésta habrá recibido un mensaje en el sentido de que pensará que nos pasa algo o estamos enfadados. Por lo tanto estábamos comunicando. Aquí hay diferencia con la comunicación verbal, los canales no verbales siempre están abiertos y por lo tanto siempre hay información ».(S.SERRANO; Ob. cit., Barcelona, 1981.)

Por tanto toda producción gráfica infantil es comunicativa y puede ser decodificada por el analizador visual en sus estructuras superficiales e interpretada mediante el conocimiento de las estructuras profundas o subyacentes que causan sus signos. También el «vacío» grafomotor es significativo en un niño y nos manda mensajes ocultos que no pueden convertirse en materia gráfica.

Sin embargo es importante diferenciar los signos gráficos por las diferentes aportaciones semánticas que aportan y para ello es necesario distinguir entre Comunicación, Información y Mensaje.

El último elemento puede ser el más fácil de definir: el mensaje. Mensaje es todo paquete organizado de información que queremos transmitir o que deseamos desentrañar. Por tanto todo mensaje conecta directamente con el mundo interior del individuo y hace referencia a los contenidos de información que desea transmitir.

Ahora bien, aun teniendo claro qué es el mensaje, debemos de seguir preguntándonos ¿tienen significación los mensajes?; ¿existen mensajes planos, que sólo transmiten información aséptica?; ¿pueden los mensajes estar investidos de comunicación?; ¿es lo mismo información que comunicación? y si no, ¿en qué se diferencian?

Las primeras formulaciones de la cibernética dejaban algunos puntos oscuros al respecto, pero la creciente investigación sobre el fenómeno comunicativo y la densidad y profundización de estudios en este campo, despejan algunas incógnitas.

Ya en 1952, dos teóricos ingleses, planteaban lo complejo de la cuestión en su tesis, hoy un clásico sobre la naturaleza del lenguaje:

«Todo lenguaje, dice explícitamente el doctor Boas, tiene por finalidad servir para la comunicación de ideas. Las ideas, sin embargo, sólo son remotamente accesibles para los investigadores exteriores, y necesitamos una teoría que vincule las palabras con las cosas mediante las ideas que ellas simbolizan, si estas ideas existen. Es decir requerimos que se analicen separadamente las relaciones existentes entre palabras e ideas, y entre ideas y cosas».(C.K. OGDEN-I.A. RICHARDS; El Significado del Significado. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1964.)

Por extensión el lenguaje icónico de la gramática gráfica, sirve para la comunicación de ideas, pero ¿qué son las ideas?, ¿pertenecen al mundo lógico o al mundo simbólico? Lo cierto es que estamos en un terreno todavía sin acabar de delimitar, aunque su resolución definitiva se presupone como una aproximación de naturaleza interpretativa:

«Nuestra interpretación de un signo cualquiera es nuestra reacción psicológica frente a él, en tanto se halla determinada por nuestra experiencia pasada en situaciones similares, y por nuestra experiencia presente».(C.K. OGDEN-I.A. RICHARDS; El Significado del Significado. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1964.)

La vinculación de la interpretación simbólica con el mundo experiencial pasado y presente, consigue una clarificación inicial en el mundo de la comprensión de los significados, pero ello necesita todavía un desarrollo mayor para poder clarificar el verdadero alcance de la semánticidad de los signos grafomotorices infantiles.

En los estudios correspondientes al grupo de Palo Alto—constituyentes de la denominada universidad invisible—, se hipotetiza acerca de un sentido integrador de la comunicación, que permite diferenciar, para su análisis, la actividad procesual comunicativa, cuyos mensajes son información, en el sentido que Wiener dió a la palabra, es decir, paquetes informativos que van del emisor al receptor, y la actividad participativa omnipresente en toda comunicación, por la que cada individuo es a la vez receptor y emisor, es decir, es partícipe en la emisión y en la recepción comunicativa, en tanto que el mensaje se constituye en comunión, o puesta en común o intersección experimental, real o simbólica de los interlocutores. (BATESON, BIRDWHISTELL y otros; *La Nueva Comunicación*. Ed. Kairós. Barcelona. 1984.)

Si nos basamos en la idea compleja de comunicación como comunión-conexión, podemos afirmar que la gramática gráfica infantil es una estructura semántica, fundamentalmente por las siguientes razones.

1.^a Sus signos son verdaderos semas, es decir sustitutos de objetos, de los cuales son representantes simbólicos. Ahora bien, la representación puede ser referida a objetos internos o psíquicos que estructuran la personalidad del individuo, en este caso los semas pueden ser interpretados como transferencias, proyecciones o identificaciones que el sujeto intenta comunicar a un destinatario considerándole partícipe de su propio universo vivencial e interiorizado, aunque no exista intencionalidad en la comunicación. Pero las representaciones pueden referirse a objetos reales, de los que el sujeto aísla progresivamente características, cualidades y relaciones transformándolos en esquemas mentales que son perceptivamente representados en un primer momento y conceptualmente conservados y reproducidos en un estadio posterior. En ambos casos los signos icónicos infantiles siempre son significativos, porque adquieren sentido, connotando relaciones internas proyectadas, o denotando características referenciales de los objetos y su inscripción en el espacio y tiempo experiencial.

2.^a En segundo lugar sus signos son significativos, porque se han gestado en un proceso comunicativo por el que las cosas pasan a representar para el sujeto, relaciones vivenciadas e internalizadas y se expresan en un proceso comunicativo en el que se participan a un destinatario, en tanto pueden ser comprendidas por otro sujeto, de forma que son signos investidos de significado.

3.^a Por otra parte, los signos no-verbales, como son los signos icónicos, muestran una función predominante expresiva por encima de la referencial, y ambas funciones son significativas en la gramática gráfica infantil, tal como tendremos ocasión de demostrar más adelante, lo que hace que nos encontremos ante signos a los que se puede conferir una significación.

4.^a Por último, la comunicación no-verbal, mantiene una relación de dependencia con respecto a la comunicación verbal y he aquí que esta cualidad puede ser observada en la gramática gráfica infantil, en la que por los límites que presentan sus signos es semantizada repetidas veces por medio de la comunicación verbal. Así por ejemplo, en la nominación de los garabatos, la denotación de los ideogramas infantiles o la estructuración del tiempo que no puede ser representado por el lenguaje iconográfico, de ahí la sustitución de las categorías verbales por objetos en la construcción de pictogramas y su consiguiente explicación oral. Todo ello hace del lenguaje icónico infantil una estructura notoriamente semántica.

Por otra parte, es importante reseñar que, según las actuales investigaciones acerca de la comunicación, no se concibe una información aséptica. Detrás de cada información existe un universo ideológico. Debajo de cada universo ideológico existe el fenómeno comunicativo, y debajo de cada comunicación el interlocutor puede interpretar el significado que corresponde al sentido que le ha conferido el comunicante y deslindarlo del que él mismo le confiere para llegar a la significación más genuina posible. en tanto se reducen al máximo los ruidos. He aquí el verdadero proceso semántico.

Veamos un ejemplo. Si un ciudadano europeo se encuentra de viaje en la India y observa en la carretera de Delhi a Jaipur. una caña apoyada entre dos piedras cruzando la carretera, creará que probablemente se trata de un juego de niños y no dudará en eliminarla para seguir su viaje.

Pero cual no será su sorpresa al contemplar que el camión que le precede en la ruta, se para y su conductor baja a tramitar un pase. El viajero occidental, reorganizará su mundo simbólico, en escasos segundos e interpretará que se trata de la señal de aduana, que separa dos territorios. Si es incapaz de «coparticipar» en la comunicación, el significado «juego de niños», prevalecerá frente al sentido de «aduana» y el infortunado viajero no conectará con el mensaje, negándose a sí mismo el placer de encontrar la significación.

En la grafomotricidad como proceso psicolingüístico, este hecho se repite diariamente y su tratamiento convierte los signos grafomotores en estructuras semánticas.

En cambio, el entrenamiento llevado a cabo por los métodos de preescritura, los signos se vacían de significado al ser desconectados del sentido que les confiere la niña y niño de esta edad, y por tanto llegan a perder significación para los interlocutores. Los niños, procesan información desesemantizada y no alcanzan a comprender, porque no existe, la relación desproporcionada entre esfuerzo y resultado. Los educadores, al contrario, no entienden como unas grafías tan extremadamente sencillas son ejecutadas con tanta dificultad y lo que es más preocupante, no se explican por qué niños y niñas tan «dóciles» en otras muchas circunstancias, no ejecutan rigurosamente las consignas que se les imparten. Pero la clave es sencilla, se ha roto el proceso comunicativo y se hace formalmente imposible encontrar la significación de las acciones y reestablecer la participación de los interlocutores en la tarea.

En síntesis podemos afirmar que todo signo icónico infantil está dotado de significados informativos o referenciales y de significados comunicativos o proyectivos connotados por el sentido que los genera, y por tanto todo signo icónico infantil, como producto, hace referencia al proceso, y a la participación productiva de los interlocutores en su producción, dotando la comunicación obtenida de una conexión de significaciones para ambos.

Estas variables definen precisamente la estructura semántica de la gramática gráfica.

LA GRAMÁTICA GRÁFICA COMO ESTRUCTURA INÉDITA

La segunda característica que define los significados gráficos es su estructura inédita.

En efecto, esta cualidad que genera una gramática gráfica infantil propia e inédita, proviene de la invariancia existente en el origen de toda gramática generativa respecto a la internalización de reglas combinatorias por las que se procesa la información en un contexto comunicativo.

«El conocimiento del lenguaje es el resultado de la acción combinada de estructuras de la mente inicialmente dadas, de procesos de maduración y de interacción con el entorno. Así, pues, no hay razón alguna para esperar que tendrá propiedades invariantes el conocimiento que se adquiere— las gramáticas construidas por la mente—, aun si la determinación innata de las estructuras iniciales y de los procesos de maduración es muy restrictiva». (N. CHOMSKY; Conocimiento y Libertad. Ed. Planeta-Agostini, Barcelona, 1986.)

De hecho las producciones infantiles denotan precisamente la invariancia en la creación y la innovación en la producción de modelos dinámicos, contra lo que se esperaría encontrar, a saber, invariancia en la repetición de modelos estáticos, e innovación en la expresión espontánea.

Evidentemente todo esto sucede dentro de un proceso comunicativo y al margen del mismo se involucran los términos. Veamos estos fenómenos ejemplificados convenientemente.

En un contexto comunicativo, no existe imitación de modelos gráficos, sino producción inédita de modelos propios. Frente a la ya deshauciada teoría que consideraba el mimetismo infantil como un determinismo insuperable, podemos afirmar que el niño crea e inventa sus propios modelos, en el sentido científico del término, es decir, explicitando su propio universo subyacente, en forma de estructuras gráficas.

He aquí un análisis experiencial que nos permite concluir los anteriores supuestos. Nos encontramos en un aula de preescolar de cinco años, cuya distribución espacial por rincones, debidamente señalizados y nominados mediante carteles y pictogramas, favorece la organización de la tarea. Ahora bien, iniciada la fase de construcción de pictogramas por parte de los niños, su maestra les propone que confeccionen pictogramas para nominar los diferentes rincones, de modo que puedan sustituir los que ella había elaborado inicialmente. Y he aquí el resultado.

Lo primero que podemos observar es que no existe una reproducción mimética del pictograma confeccionado por la maestra, sino composiciones pictográficas creativas, es decir, inéditas y personales en cada niño. Si nos preguntamos a que se debe esta conducta, necesitaremos interpretar los signos para obtener una respuesta correcta .

En el pictograma que la maestra compone para nominar el Rincón de las Construcciones, observamos un cubilete lleno de objetos con el que se quiere mostrar la funcionalidad del Rincón mediante un pictograma de nominación que puede ser interpretado como la representación gráfica de estructuras formales que identifican un espacio singular del aula.

Pero cada niño formaliza cosas diversas. En el primer ejemplo aparecen varias figuras, destacándose una más alta y de cara a otras, más pequeñas, todas ellas delante del rincón de las construcciones. Se trata de una imagen que proyecta el conflicto cotidiano de mantener en orden este controvertido espacio, muy frecuentado por los niños, pero por lo mismo, siempre desordenado. En esta tarea, es evidente que a la maestra, como persona adulta, le corresponde la relación de arbitraje. Pues bien, esta relación precisamente es la que ha internalizado el niño y la que representa.

Junto a él aparece una segunda interpretación, en la que, incluso un individuo, extremadamente esquemático, y por lo tanto con gran valor referencial, coloca las piezas en la estantería, mediante un brazo hiperbólico. He aquí una nueva versión de la necesidad de «mantener el rincón de orden», que el niño vive y conceptualiza.

Una tercera producción muestra una caja conteniendo las piezas, ya recogidas y ordenadas, como formalización del rincón por parte de una niña.

En los tres casos, es evidente que el adulto y los niños no parten de la misma experiencia. Lo cual explica que a diversidad de vivencias correspondan acciones interiorizadas distintas: la acción de ordenar como un conflicto vivido diariamente por los niños y la nominación de un espacio, acción operacional interiorizada por la maestra.

Pero existe una diferencia más formal todavía, que es la que se deriva de la consideración de las reglas de internalización que utilizan unos y otros para crear el signo. La maestra, persona adulta, genera un pictograma por medio de una sinécdoque, en el que la «parte», es decir el cubilete, representa el «todo», es decir el rincón. Los niños, generan estructuras metonímicas por las que se representa el proceso desde su «causa», es decir, la acción de organizar, la cual sustituye al «efecto»; o sea, el rincón. o también el «continente», es decir, la caja, desplaza al «contenido» que son las piezas.

Observamos, por tanto, una analogía en el proceso de formalización del lenguaje, por la que todos los sujetos analizados representan vivencias y las expresan mediante reglas internalizadas. En este sentido podemos hablar de invariancia en la capacidad de crear. Pero al tiempo vemos dos tipos de diferencias, una producida por la doble funcionalidad de la imagen, proyectiva y referencial en las producciones de los niños y sólo referencial en la producción de la persona adulta y otra en la categorización de las reglas; la sinécdoque y la metonimia, como dos maneras de formalizar una realidad gráfica. En este sentido si bien el adulto puede generar ambas en cualquier circunstancia, el niño sólo podrá conseguirlo de forma evolutiva, puesto que la metonimia en cuanto toma como referente los objetos: «continente por contenido», es más fácil de elaborar que la sinécdoque, la cual importa un salto categórico: «especie por género».

Estas operaciones se repiten día a día, siempre y cuando se den las condiciones para que se produzcan los signos, es decir, se posibilite un proceso comunicativo desde la vivencia a la conceptualización.

Sin embargo, y pese a lo que acabamos de explicar, es frecuente recoger entre educadores y maestros un lamento referido a la pobreza desarrollada por los niños respecto a esta creación inédita, propia e innovadora. Se trata de apreciaciones de este tipo: «Mis alumnos siempre dibujan lo mismo». «En mi clase los niños siempre dramatizan lo que ven en la tele». «Muchos de los alumnos de mi clase se niegan a dibujar». Evidentemente la respuesta es sencilla. Si la gramática gráfica infantil es fruto de un proceso, sólo se producirá como resultado del mismo y por el contrario, no tendrá lugar fuera de él. Si este proceso se inicia con la experiencia, la escuela debe configurar una organización didáctica en la que el mundo experiencial esté presente. Si el proceso sigue con la relación, el grupo-clase debe ser el centro de vivenciación de las relaciones colectivas cuajadas en la experiencia. Lo contrario es abortar a la vez, el proceso, la producción y el producto.

«De aquí la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos proporcionarle base suficientemente sólida para su actividad creadora. Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la «actividad de su imaginación. De esta primera forma de unión de fantasía y realidad se deduce fácilmente cuán falso es contraponerlas entre sí. La función combinadora de nuestro cerebro resulta que no constituye algo absolutamente nuevo en comparación con su función conservadora, sino que no es otra cosa que su ulterior complejidad» .(L. S. VIGOTSKY; La Imaginación y el Arte en la infancia. Ed. Akal, Madrid. 1982.)

En efecto, la imposición de modelos estandarizados, anulan la capacidad del individuo para procesar información por sí mismo, y mecanizan una serie de grafías, que no responden a experiencia personal ninguna, con lo cual se pierde el sentido del signo, puesto que no hay conexión con las fuentes de producción, por parte de los niños. Pero a la vez, y quizá sea lo más lamentable, el maestro, no puede hacerse con el significado de las conductas infantiles, ya que niños despiertos y dóciles en otros campos, son incapaces de responder adecuadamente a las reiteradas consignas que se le suministran, por lo que uno y otro, se sitúan frente a frente y son incapaces de encontrar el placer de la significación, razón por la que se bloquea el progreso esperado por ambos.

Evidentemente una situación comunicativa, es la condición esencial para que no se genere lenguaje. Por ello, las grafías mecanizadas a través de un entrenamiento, están vacías de contenido.

La realidad es que, en muchos de los alumnos entrenados por medio de métodos mecanicistas, no se dan a la vez tales fracasos, por lo menos iniciales, pero ello es debido a que los educadores, maestros y maestras, suelen favorecer, aun de forma intuitiva e inconsciente situaciones comunicativas, con lo cual puede subsanarse parte de la asepsia metodológica. Sin embargo, es importante considerar que el primer acceso a la escritura necesita de una organización didáctica que fundamente de forma consciente por el maestro y la maestra, la construcción de los sistemas gráficos mediante procesos semantizadores, por los que puede ser decodificado el sentido de los signos, explicitado el significado de los mismos e interpretada de forma sistemática su significación. Sólo en este supuesto tiene lugar la gramática gráfica inédita, personal y propia.

LA GRAMÁTICA GRÁFICA COMO ESTRUCTURA CONTEXTUALIZADA

La tercera característica referida a los significados de la gramática gráfica, es que se trata de una estructura contextualizada, es decir, enmarcada en un universo de objetos y relaciones.

Desde los primeros estudios científicos del lenguaje, fue una necesidad imperiosa de filólogos y lingüistas el definir que es el contexto.

Ya en 1920 y 1922, se apuntó la primera aproximación al término, considerando que se trataba de una relación de proximidad y contacto entre varios objetos o fenómenos, que incidía directamente en la naturaleza de los signos.(C.K. OGDEN-I.A. RICHARDS, Ob. cit., Buenos Aires, 1964.)

Unos años más tarde, el estudio diacrónico sobre las lenguas y su posibilidad de clasificación, aportó el descubrimiento de los préstamos, por el que se pudo analizar la desemantización de algunos términos procedentes de lenguas en contacto y su nueva semantización en contextos diferentes, contribuyendo a la concepción dinámica e innovadora del lenguaje e incidiendo de modo definitivo sobre la verdadera naturaleza del mismo.(B. MALMBERG; Introducción a la Lingüística. Ed. Cátedra, Barcelona, 1982.)

Gracias a los hallazgos anteriores, se diseñó pronto la primera teoría del contexto, por la que todavía hoy sabemos que se trata de una situación comunicativa, en la que es posible generar lenguaje que puede ser codificado y decodificado en forma de mensajes.(S. SERRANO; Ob. cit. Barcelona, 1981.)

Algo más tarde, también desde el campo de la psicología surgió un interés por el contexto y sus implicaciones en la configuración del pensamiento simbólico .(A.R. LURIA-F.I. YUDOVICH. Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño Ed S. XXI, Madrid, 1983)

Pero es en la actualidad, cuando podemos apuntar una segunda teoría del contexto, en la que este debe ser definido como el espacio-tiempo en el que los objetos interactúan entre sí y se interrelacionan al mismo tiempo con cada uno de los interlocutores que les confieren significación.(J. LYONS; Lenguaje, Significado y Contexto, Ed. Paidós Comunicación, Barcelona. 1983.)

Evidentemente, este hecho permite que podamos concebir la comunicación, no sólo como un fenómeno dinámico, sino como un suceso interaccional, en el que emisor y destinatario son a la vez principio y fin de sus mensajes, en tanto se produce una conexión en los referentes de cada uno. (BATERSON, BIRDWHISTELL y otros; Ob. cit., Barcelona, 1984.)

Este fenómeno modifica sustancialmente el concepto mismo de comunicación, como ya hemos tenido ocasión de comprobar en el estudio de la semántica de la gramática gráfica infantil.

En efecto el contexto, es, por tanto, una relación de proximidad y contacto; pero es también una situación relacional en la que se intercambian los mensajes, pudiendo estos semantizarse y desemantizarse de forma dinámica; y aun más, el contexto es en suma un campo interaccional en el que se dimensionan cada uno de los objetos de forma que permitan instaurar reglas comunes para la creación y comprensión de los mensajes en los sujetos.

Hoy por hoy, podemos afirmar que no existe texto sin contexto, dando a ambos términos una significación generalizada. Las producciones grafomotoras que constituyen la gramática gráfica infantil, como verdaderos «textos» gráfico-icónicos, son unidades semióticas totalmente contextualizadas, como se desprende de la multiplicidad de relaciones e interacciones que se ponen en juego en su realización, entre sujetos y objetos, tal como se describe a continuación.

Por tanto, podemos afirmar que la gramática gráfica es una estructura contextualizada porque se produce siempre en presencia de las siguientes variables y no se da al margen de las mismas:

1ª. La existencia, para su producción, de un ámbito experiencial, que permite el descubrimiento paulatino de los objetos, la vivencia e interiorización de sus cualidades, el investimento de sus símbolos y la génesis interna de la materia psíquica que será representada mediante materia gráfica.

2ª. La presencia de interlocutores que vehiculen la comunicación, en tal caso, adultos y niños, que establecen relaciones interaccionadas, ya sean primarias, como en el caso de la identificación o la proyección transferencial, o bien más elaboradas, es decir relaciones de «conexión

participativa», tal como hemos descrito más arriba tratando de la semanticidad. Sólo tal naturaleza de relaciones, permiten la referencia al sentido con el que inviste el emisor su mensaje; el abordaje del significado que le confiere el destinatario y la participación común en la interpretación de su significación.

3.^a La absoluta necesidad de que existan los dos códigos en contacto, el código iconográfico de los niños y niñas y el código alfabético de la persona adulta, maestra o maestro, de forma que los préstamos que se produzcan permitan desemantizar y semantizar nuevamente mensajes, incluso cambiando sus categorías icónicas.

4.^a La producción de transformaciones dinámicas en los signos, que en vez de ser interpretadas como errores respecto a un código estandarizado, se subsumen como formas evolutivas de representación de las características objetales conceptualizadas y de inculturación de formas pertenecientes a la propia comunidad lingüística.

5.^a La presencia del fenómeno interaccional en todos y cada uno de los componentes comunicativos, incluso los que creemos más pasivos e inoperantes: el niño con sus componentes neurológicos y psíquicos interactúa sobre su propio proceso, para deslindar la franja de incertidumbre de sus mensajes, pero también el soporte, la posición, los instrumentos y los trazos interactúan entre sí y con el sujeto de forma constante y mediatizada. El espacio-tiempo en el que transcurre el hecho gráfico, el mundo interior vivenciado y el cúmulo de curiosidades que despierta, son elementos, más que dinámicos, interaccionales. Los modelos estáticos, por el contrario, no generan gramática propia, sino mecanización de formas vacías de contenido.

6.^a La presencia explícita de un destinatario. La comunicación sólo tiene sentido en función del destinatario. Asimismo la comunicación escrita y por tanto la comunicación icónica que constituye la gramática gráfica. No se puede dibujar o escribir para «archivar». El grupo-clase es el primer destinatario, pero también el colectivo total que constituye el colegio y la propia comunidad educativa. La producción infantil ha de ser mostrada en paneles de comunicación-información, encuadrada formando libros para incrementar la biblioteca de aula o difundida en forma de periódicos, posters, murales o revistas. Pero no puede ser postergada al archivador, porque de este modo pierde su función comunicativa y se descontextualiza.

Todos estos parámetros constituyen la estructura contextualizada de la gramática gráfica infantil, cuya presencia posibilita su producción y cuya ausencia la aborta definitivamente. Si estamos de acuerdo en que, la comunicación es un sistema de procesos integrados que posibilita las relaciones humanas y las genera de forma innovadora, es absolutamente necesario que recordemos que sólo son posibles en un contexto.

LA GRAMÁTICA GRÁFICA COMO ESTRUCTURA CONNOTADA Y DENOTADA

La última característica que observamos en el ámbito de los significados es la que define la gramática gráfica como una estructura connotada o denotada.

Pero en primer lugar, será conveniente recordar qué se entiende por connotación y por denotación.

Lenguaje denotativo es aquel cuyos signos gozan de un grado óptimo de univocidad, es decir, sus mensajes pueden ser codificados y decodificados mediante la relación a un referente único.

Así por ejemplo, si en una calculadora observamos el signo (+), podemos decodificar inmediatamente que los datos que vamos a introducir, mediante la anteposición del mismo, van a ser tratados configurando relaciones aditivas; si nos interesa sustraer términos, buscaremos otro signo, en este caso (-), que nos permita un nuevo tratamiento de los datos; en efecto, se trata de signos pertenecientes al lenguaje denotativo de la matemática. Si recibimos una carta comercial en nuestro domicilio, encabezada por el epígrafe «Muy señor mío», nadie de entre nosotros va a creer que tiene una relación de pertenencia con la entidad o empresa emisora; evidentemente el «mío», es un tratamiento burocrático, que corresponde al lenguaje administrativo, una de cuyas

cualidades es la denotación. Los contables de cualquier empresa, al actualizar sus libros, no tienen ninguna duda ante los rótulos «Debe» y «Haber» que aparecen en sus cabeceras, y jamás polemizan entre ellos y sus clientes sobre «quién debe a quién», o «quién es el que tiene líquido en su haber»; por supuesto se trata de un lenguaje denotativo.

En general el lenguaje denotativo, por su interpretación unívoca, convenida de antemano, sirve logradamente a la ciencia. La física, la matemática, la lógica, la lingüística, poseen una terminología acuñada con las características del lenguaje denotativo. En contrapartida, las llamadas Ciencias Humanas, la sociología, la psicología, la historia, la antropología, ofrecen hoy un panorama terminológico de una cierta ambigüedad, al optar por la redefinición continua de los términos, en vez de crear términos nuevos cuando se tipifica un nuevo conocimiento, desde distintas escuelas. De hecho, la especificación y el filtro terminológico, posibilitará la madurez científica de estas disciplinas nuevas y ayudará a la propia clarificación y reagrupamiento de las investigaciones en corpues coherentes.

El lenguaje denotativo, por ser un lenguaje unívoco, tiene un alto valor referencial, por ello es útil para definir conceptos y sirve adecuadamente a la ciencia, pero en contrapartida, está su limitación y su incapacidad de dar cuenta de un extenso número de experiencias vitales.

El Lenguaje connotativo, por el contrario es un lenguaje polisémico, es decir pluridimensional en las interpretaciones del referente. El lenguaje coloquial es connotativo. La literatura está escrita en un lenguaje connotativo. En general toda experiencia humana compleja necesita, para poder ser expresada, el uso de un lenguaje connotativo.

El lenguaje connotativo supone la ambivalencia sistemática pero hace posible la función expresiva, vivencial, emocional o simbólica.

El lenguaje icónico en general, puede denotar y connotar a la vez. Incluso puede sólo denotar o sólo connotar como cualquier tipo de lenguaje.

Así el alto valor referencial de una imagen como la pintura «Muchacha en la ventana» de Dalí, contrasta con el profundo valor expresivo-existencial del cuadro de «Los relojes» en el meollo del surrealismo. Es cierto que el mensaje del primero, incluso puede conducirnos al referente mismo—la hermana de Dalí en plena juventud—sin embargo, coexiste a la vez un valor expresivo en su imagen. En la pintura surrealista, el tiempo está investido de una experiencia inédita daliniana, su eternidad, es decir no es posible consultar la hora en ninguno de los relojes representados, su valor referencial es nulo.

Sin embargo, encontramos también en el lenguaje icónico adulto signos exclusivamente denotativos, como las señales de tráfico y los pictogramas que describen prestaciones o servicios de un establecimiento.

Respecto al lenguaje icónico que aparece en las producciones grafomotoras de los niños y niñas, las cosas suceden muy de otra manera.

La gramática gráfica infantil es a la vez una estructura connotada y denotada, y es terriblemente complejo separar ambas funciones, sin producir un sesgo interpretativo peligroso para la validez de los mismos fenómenos que se quieren demostrar.

En el transcurso de este estudio hemos hecho notar repetidamente que las producciones gráficas son a la vez que vivencias y simbolizaciones representadas, también esquemas perceptivos y conceptos significados.

Este hecho no impide que puedan ser separadas de su contexto gráfico variables diferenciadas en cada uno de estos campos para su estudio y análisis, pero colegir de ello un procesamiento exclusivamente denotativo de la información, creo que puede constituir un prejuicio.

Sin embargo, podemos afirmar que los esquemas vinculados a una vivencia, por ejemplo las cruces y aspas que aparecen en los dibujos espontáneos, después de un juego de picas, son signos

con un componente connotativo muy alto, por cuanto se apoyan más en un esquema mental que no existe sin la vivencia. En cambio el dibujo consciente de aspas o cruces diferenciadas según consignas que se le han suministrado al niño, implican una conceptualización referencial de las formas, que permite hablar de signos denotativos, por cuanto se apoya en conceptos elaborados y conservados.

Lo mismo sucede con las representaciones que han de ser semantizadas verbalmente, por la precariedad del lenguaje icónico, lo cual hace suponer que existen conceptos en la mente del niño, perfectamente denotados por el lenguaje verbal que no pueden ser representados en el lenguaje no-verbal de la gramática gráfica infantil.

Por otra parte, es necesario definir el referente en el caso de verificar signos denotados, ya que su origen no es puro, como hemos visto en los pictogramas de nominación del «Rincón de las Construcciones» y sus fuentes interaccionan maduraciones neurológicas, operaciones perceptivas y operaciones mentales y deben ser consideradas como procesos integrados del conocimiento, más que como datos dispersos del razonamiento adulto.

Llegado este momento, es bueno concluir que las nueve características descritas definen psicolingüísticamente la naturaleza de la gramática gráfica infantil y la distinguen cualitativamente de la gramática gráfica estandarizada en la persona adulta, lo cual permite una aproximación adecuada al proceso grafomotor desde su propia génesis y, lo que es más importante, un tratamiento singular que respete las reglas combinatorias por las que la mente infantil estructura sus sistemas de signos.

Queda todavía por recorrer un campo adyacente al descrito, que permita definir las relaciones sintagmáticas con las que los sujetos dotan la estructura superficial de la gramática gráfica y que van reseñados a continuación .

RELACIONES SINTAGMÁTICAS EN LA GRAMÁTICA GRÁFICA INFANTIL

El lenguaje icónico infantil, en tanto que gramática gráfica, está dotado de relaciones sintagmáticas, que lo configuran en una estructura autorregulada. En este sentido, la particular escritura de los niños, no se diferencia de la escritura adulta, sólo que, si bien existen las mismas relaciones, caligráficas, ortográficas, y sintácticas, sin embargo, poseen rasgos distintivos propios, que la diferencian de la escritura alfabética.

De estas afirmaciones, debidamente justificadas, se deduce que el tratamiento de los procesos grafomotores, debe ser una vez más, peculiar y específico puesto que los signos que surgen de su desarrollo, poseen reglas propias que configuran de forma evolutiva y dinámica el lenguaje gráfico infantil desde su génesis a su tipificación inculturada.

1. LAS RELACIONES CALIGRÁFICAS

Llamamos caligrafía a la peculiar relación que guardan entre sí los signos de la escritura debido a su ejecución formal. La escritura icónica infantil muestra una particular forma de relación entre sus signos que caracteriza su gramática gráfica y que podríamos sintetizar en los siguientes puntos desde su ejecución a su plasmación en el soporte:

a) Prensión del instrumento

La prensión del instrumento en los niños y niñas de dos a ocho años, sigue la regulación neuromotriz analizada anteriormente y se corresponde a los períodos siguientes:

* Prensión radio-palmar: el niño y la niña cogen el instrumento con todos los dedos de la mano haciendo fuerza sobre ellos.

* Prensión palmar: cogen el instrumento con todos los dedos haciendo fuerza sobre la palma de la mano.

* Prensión digital: cogen el instrumento con las yemas de varios dedos.

- * Presión tridigital: cogen el instrumento con los dedos índice, pulgar y medio, sin diferenciar sus funciones.
- * Presión pinza digital: cogen el instrumento con los dedos índice, pulgar y medio, diferenciando sus funciones: índice y pulgar con función instrumental y medio con función soporte, consiguiendo finalmente la presión económica que regula el tono grafomotor.

b) Presión del instrumento.

La presión del instrumento configura la calidad del trazo mediante el control muscular, el dominio del pulso y el conocimiento del soporte. Podemos observar las siguientes calidades grafomotoras en el lenguaje icónico infantil:

- * Presión Tensa: la niña y el niño ejecutan el trazo con exceso de fuerza sobre el soporte, rasgando, incluso el papel.
- * Presión Leve: ejecutan el trazo con tan escasa fuerza que se hace difícil su visión sobre el papel.
- * Presión Arrítmica: ejecutan el trazo levantando continuamente el lápiz del papel o moviendo el instrumento de forma discontinua, a saltos.
- * Presión Fluida: ejecutan el trazo sin levantar el lápiz del papel.
- * Presión Tónica: ejecutan el trazo con dominio del pulso y control muscular adecuado, de forma que el trazo es visible y continuo.

c) Estructura del Trazo.

La estructura del trazo tipifica la posibilidad inhibidora-desinhibidora del sujeto, su dominio del soporte y la organización de las relaciones espaciales en el plano.

- * Grafismos: unidades gráficas mínimas carentes de significado icónico por sí mismos:

- El punto.
- Línea recta: vertical, horizontal, inclinada.
- Líneas cruzadas: curvas y rectas, cruces y aspas.
- Línea curva: ondulada y espiral.
- Mancha o forma opaca.
- Figuras Abiertas polimórficas.
- Figuras Cerradas polimórficas.
- Círculos.
- Cuadriláteros: cuadrados, rombos, rectángulos.
- Triángulos.
- Ángulos y figuras angulosas abiertas.
- Arcos y figuras arqueadas abiertas.
- Cenefas angulosas y líneas quebradas.
- Cenefas ondulantes y líneas mixtas.
- Cenefas con varios cambios de sentido.
- Líneas orientadas I-D; A-B (Izquierda-Derecha; Arriba-Abajo).
- Significantes lingüísticos como grafismos.

- * Series de grafismos:

- Series de puntos.
- Series de líneas cruzadas.
- Series de Figuras abiertas.
- Series de Figuras cruzadas.
- Series de letras y palabras.

- * Figuras Inhibidas: ocupación de espacios reducidos y desaprovechamiento de gran parte del soporte, que queda «en blanco».

- * Figuras Desinhibidas: ocupación de todo el espacio disponible.

* Estructuras de Enumeración: figuras diversas extendidas por todo el espacio, pero ejecutadas acotando cada término del mismo. Dichas figuras suelen representar iconos aislados sin relación alguna entre sí.

* Estructuras Temáticas: iconos figurativos ocupando todo el espacio, dotados de unidad gráfica, plástica y semántica y con gran compensación estética.

* Aproximaciones a la Palabra: reproducciones de los límites de las palabras, palabras escritas por el adulto y repasadas por los niños, relleno con colores de los bucles de las letras que aparecen en palabras y textos, encenefado de palabras, calco de palabras sobre el reverso, calco de palabras sobre otro papel.

* Macroletra: primeras reproducciones de palabras, ocupando más espacio que el disponible.

* Texto Caligráfico: palabras o textos reproducidos en un contexto icónico, del que forman parte, nominándolo. Aparecen ajustando sus unidades gráficas al espacio disponible y forman con los dibujos un conjunto armónico.

Todas estas manifestaciones son rasgos pertinentes de la gramática gráfica infantil y configuran sus relaciones caligráficas, por tanto en el proceso grafomotor se consideran como signos evolutivos dinámicos y no como deficiencias del modelo adulto.

2. LAS RELACIONES ORTOGRÁFICAS

Ortografía es la utilización formal y tipificada de los signos gráficos dentro de una unidad semántica.

El lenguaje icónico tiene su peculiar ortografía natural y convencional. En la gramática gráfica infantil, no se observa una ortografía tipificada antes del dibujo figurativo o del pictograma, debido a que los propios signos se encuentran en un estado dinámico constructivo. Sin embargo, a partir del dibujo representativo y de la confección de pictogramas se distinguen las relaciones ortográficas en la iconografía infantil, de forma que el uso de sus grafismos podemos decir que se adecúa a la unidad semántica referencial que se quiere representar.

Sin embargo, hay que distinguir dentro de la ortografía icónica infantil una peculiaridad respecto a la ortografía del lenguaje gráfico adulto. En los dibujos de los niños, la utilización de los grafismos dentro de iconos y pictogramas, establece una correspondencia natural entre forma gráfica y símbolo representado, sin embargo, la correspondencia arbitraria, entre ambas realidades no aparece más que en casos singulares, que la mayoría de las veces corresponden a sujetos con riesgo de patologías determinadas. En cambio, en el adulto, las relaciones naturales entre forma gráfica y símbolo, son naturales y arbitrarias por definición, especialmente en determinadas escuelas de vanguardia.

Ello hace que debamos afirmar que la ortografía de la expresión icónica adulta puede ser natural y arbitraria y que la ortografía de la gramática gráfica infantil es natural y sólo en ocasiones muy singulares se presenta como arbitraria.

Veamos un ejemplo, las formas con las que el arte griego representa la virilidad, guardan una relación ortográfica natural con sus objetos y distan mucho de la iconografía fálica de Miró cuya relación ortográfica arbitraria es más abstracta y menos figurativa.

En los dibujos de los niños y las niñas de cuatro a ocho años, los ojos pueden ser representados por círculos, arcos, pequeñas líneas horizontales o inclinadas, estableciendo una relación ortográfica natural, pero es muchísimo más raro que se representen con triángulos o incluso con pequeñas líneas verticales.

Esta falta de un uso arbitrario de los grafismos, incluso en la realización de los primeros pictogramas, en los que las figuras se estilizan, pero no se trucan, se debe, indudablemente a su

vinculación con el proceso perceptivo, en la construcción de los signos, por el que las operaciones visuales priman sobre la funcionalidad transitiva o reversible que se adjudica a las formas ya construídas, en los estadios de instrumentalización de dichos signos.

Una muestra de la peculiar ortografía natural, en la gramática gráfica infantil, pueden ser los siguientes cuadros:

Figura Humana

- * Ojos: círculos, arcos, líneas horizontales o inclinadas.
- * Boca círculos, arcos, líneas horizontales.
- * Nariz: punto, dos puntos, círculos, ángulos.
- * Pelo: rayas, cenefas, bucles.
- * Cabeza: círculo, óvalo.
- * Cuerpo: círculo, óvalo, cuadrilátero, triángulo.
- * Brazos: rectángulos, óvalos, líneas.
- * Piernas: rectángulos, óvalos, líneas.
- * Manos: figuras ovoides.
- * Pies: figuras cuadriláteras u ovoides.

Podemos considerar disortografías gráficas, formas muy trucadas a las anteriores: una cabeza como un paralepípedo, piernas como filamentos de pelo, ojos triangulares y otras, no frecuentes en la iconografía infantil, a no ser que representen unidades semánticamente caracterizadas como personajes de fantasía: fantasmas, monstruos, robots y otros.

Soles

- * Círculos con rayos.
- * Ovoides con rayos.
- * Círculos con rasgos faciales.
- * Espirales concéntricas.
- * Figuras radiales.
- * Círculos con cenefa añadida.

Casas

- * Cuadrados.
- * Rectángulos.
- * Triángulos.
- * Entramados gráficos en los techos.
- * Rejado en las ventanas.
- * Bucle de humo en la chimenea.
- * Líneas cruzadas para antenas.

Animales

- * Figuras polimórficas para el cuerpo.
- * Puntos para caracterizar texturas en la piel.
- * Rayas para caracterizar texturas en la piel.
- * Angulos para picos.
- * Rayas para bigotes.
- * Círculos u ovoides para cabezas.
- * Líneas, rectángulos y ovoides para patas.

Letras y Palabras

- * Formas de letras conservadas en dibujos.
- * Cadenas Gráficas simulando la escritura

- * Reproducción del Ímite de las palabras.
- * Reproducción visomotórica de las palabras

Esta pequeña muestra manifiesta lo extensa que es la ortografía gráfica infantil y de cuántas formas se dota. Sin embargo, aparecen ciertas disortografías que son dignas de análisis sobre todo en ciertas situaciones, como hemos apuntado:

- * Dibujar alas por brazos en la figura humana.
- * Figuras polimórficas para la figura humana.
- * Dibujos y formas obsesivamente repetidas.
- * Dibujos fotográficos o excesivamente realistas.
- * Ausencia sistemática de manos en la figura humana.
- * Ausencia sistemática de ojos, boca o nariz.

Las realizaciones disortográficas indican que existen variables incontroladas en la comunicación infantil y es necesario examinarlas para reestablecer el proceso, si es que se hubiese truncado o para solicitar otro tipo de ayuda, si aparecen rasgos patológicos.

3. LAS RELACIONES SINTÁCTICAS

La Sintaxis es el conjunto de relaciones que las unidades contraen en el sintagma gráfico o pictográfico en función del significado de sus mensajes.

En la gramática gráfica infantil no podemos hablar de sintaxis en la realización de los Garabatos y Manchas o de las Figuras y Formas como Grafismos. Sin embargo, con la aparición de las Figuras y Formas Enumerativas se ponen de manifiesto las relaciones sintácticas de los signos que aparecen como marcas de implicación o concordancia por las que se conexionan entre sí en una estructura cohesionada.

Veamos las distintas relaciones que se observan en las producciones sintácticas infantiles:

a) Figuras y Formas Enumerativas

- * Relaciones de yuxtaposición.

b) Figuras y Formas con Tema Denotado

- * Relaciones de coexistencia.
- * Relaciones de agrupamiento.
- * Relaciones aditivas.

c) Ideogramas

- * Relaciones espaciales.
- * Relaciones identificativas.
- * Relaciones de concordancia.

d) Dibujo Figurativo Enumerativo

- * Relaciones de yuxtaposición.
- * Relaciones aditivas.

e) Dibujo Figurativo Temático

- * Relaciones de causalidad.
- * Relaciones temporales.
- * Relaciones de concordancia.

f) Pictogramas

- * Relaciones formales metonímicas.
- * Relaciones formales sinecdóquicas.
- * Relaciones de causalidad.
- * Relaciones temporales.
- * Relaciones de concordancia.

Las principales marcas sintácticas que distinguimos de forma evolutiva en la configuración de la iconografía infantil son:

- * La configuración del dibujo en la parte inferior izquierda del soporte como zona de preferencia.
- * La progresiva plenitud del icono en el soporte, desplazando los espacios vacíos.
- * La fijación de la «línea del cielo»: sol, nubes y la «línea de tierra», casas, personajes.
- * La posicionalidad de las figuras: derecho-revés.
- * La situacionalidad de las figuras en el soporte y la evitación de las transparencias: delante-detrás.
- * La direccionalidad de las secuencias I-D (izquierda-derecha) y A-B (arriba-abajo) con preferencia a las contrarias.
- * La coordinación entre figuras y formas representadas y figuras y formas referenciales.
- * La organización armónica del plano-soporte.
- * La acotación del encuadre.
- * El uso de marcas cinéticas.
- * La secuencialidad del soporte en la introducción de la estructura narrativa mediante «líneas de indicatividad».
- * Las metáforas visualizadas para designar simbolismos.

Quizá la única marca que está ausente de la gramática gráfica infantil es la profundidad del campo y todas las implicaciones que tiene en la representación de la perspectiva y en la configuración de la opacidad de las figuras.

Todas y cada una de las relaciones que hemos apuntado, al igual que las cualidades descritas anteriormente, tipifican la gramática gráfica infantil e inciden en su tratamiento de forma directa. Por ello, es necesario tenerlas en cuenta si se quiere contribuir a la configuración de su proceso, favoreciendo, además de los presupuestos neuromotores, las realizaciones psicolingüísticas que lo hacen posible.

LA COMPETENCIA GRAFOMOTORA DEL NIÑO

COMPETENCIA Y «PERFORMANCE» EN LA GRAMÁTICA GRÁFICA INFANTIL

Hemos visto a lo largo de esta obra, cómo el proceso grafomotor puede ser descrito, tanto desde el punto de vista neurolingüístico como desde el punto de vista psicolingüístico, de forma coherente y evolutiva dando lugar a una gramática generativa propia y peculiar, con elementos aculturales o universales e inculturados o particulares. Estas propiedades definen la estructura grafomotora, como producción y como resultado, en dos dimensiones perfectamente diferenciadas y que se refieren a la competencia grafomotora por una parte, y por otra, a la «performance» o actuación grafomotora.

Es importante diferenciar estos dos conceptos, habida cuenta de la cantidad de confusiones que se observan al respecto en algunos trabajos sobre el lenguaje e incluso en la literatura actual sobre el tema, (Véase al respecto la definición clara y precisa que Noam Chomsky explica en todas sus obras y más en particular: «Aspectos de la Teoría de la Sintaxis» (1965), «Lingüística Cartesiana» (1966) y sobre todo en «El lenguaje y el Entendimiento» (1968), que puede ser aplicada a otros tipos de lenguaje.)

Llamamos competencia al corpus de conocimientos implícitos que caracterizan un lenguaje desde el usuario, que en tal caso es a la vez generador del mismo.

La competencia grafomotora infantil puede ser expresada, idealmente, por un sistema de reglas que relacionan representaciones gráficas con sus interpretaciones semánticas y constituye un conocimiento inédito, cuya fuente está todavía por determinar en toda su amplitud en lo referente a la esencia de su naturaleza, si bien es un campo cuya investigación ha proporcionado ya un buen número de pistas dignas de ser tenidas en cuenta.

La gramática gráfica infantil es una descripción de la competencia intrínseca del sujeto grafomotor ideal, o por decirlo de otra manera, de todos los sujetos grafomotores, una vez se ha hecho el esfuerzo de eliminar los datos accidentales que caracterizan sus realizaciones y de racionalizar los datos esenciales que las definen; por eso se trata de una gramática generativa en toda la extensión del término y como tal debe ser considerada.

Llamamos «performance», actuación o realización al corpus de producciones y percepciones de un lenguaje por parte del usuario, que en este caso es considerado el realizador del mismo.

La «performance» provee los datos para la investigación de la competencia pero no es la competencia misma. Por lo tanto las producciones infantiles en tanto que derivan de las reglas generativas que las producen son reflejo de la competencia grafomotora de la que proceden, pero no evidencia de la propia competencia, que debe ser deducida de la conducta gráfica concreta observable.

La teoría que sustenta toda gramática generativa, y ya hemos visto que la gramática gráfica infantil lo es, debe describir la realidad mental subyacente, a partir de la conducta grafomotora de los niños.

Por tanto, podemos afirmar que si bien las producciones grafomotoras son indicadores válidos y aún muy cualificados para la aproximación a la competencia de la gramática gráfica infantil, sin embargo son realizaciones gráficas y no invariantes en sí mismas, ya que las producciones tienen un carácter material y las invariantes, un carácter ideal o mental.

Veamos cómo podemos clarificar estos conceptos teóricos con un ejemplo sencillo y práctico. Es cierto que los niños, en su proceso de inculcación de un sistema gráfico, pintan en sus dibujos significantes lingüísticos que pertenecen al código escrito de su comunidad de hablantes. Son «pseudoletras», de las que se conservan las formas, pero no la posición, ni la direccionalidad, ni el giro. Es cierto que entre estas letras existen formas de mayúsculas o minúsculas, así como cadenas gráficas y diversos grafismos que los adultos confundimos con dibujos y que los niños dicen que son «letras». Todas ellas explican el proceso mental de la inculcación por varios principios de selección discriminativa que pueden ser descritos en términos operacionales y que constituyen la competencia subyacente de la que proceden. Pero no puede decirse, con rigor, que escribir mayúsculas o minúsculas pertenece a la competencia gráfica infantil.

Este dato nos pone sobre aviso respecto a qué es y qué no es competencia dentro de la lingüística generativa y sus diferencias con la «performance» o realización, con lo cual pueden quedar clarificadas las siguientes aportaciones sobre la gramática gráfica infantil.

1. LA COMPETENCIA GRAFOMOTORA

El conocimiento de la competencia grafomotora del niño es absolutamente necesario para poder comprender el desarrollo de los procesos de aprendizaje grafomotor. Pero sin embargo, existen en su estudio tres fuentes de información que nos aportan datos sobre la naturaleza de sus componentes, a saber, el componente gráfico, el componente semántico y el componente sintáctico.

Como toda gramática generativa la gramática gráfica infantil está dotada de un componente material, que en este caso son los signos gráficos que se generan. Dichos signos y su producción se

relacionan directamente con las bases madurativas por las que el sujeto procesa información a través de una conexión directa con los objetos.

Al mismo tiempo, y sin que medie espacio previo, la gramática gráfica infantil, se asienta en un componente semántico que le permite simbolizar y dar significado a sus producciones.

Por último, y de forma simultánea, la gramática gráfica infantil se realiza mediante una estructura interna de relaciones perceptivas y operacionales que constituyen su componente sintáctico.

La naturaleza de estos tres componentes puede ser descrita desde el ámbito madurativo neurolingüístico, desde el ámbito simbólico profundo y desde el ámbito operacional formal. Estos tres ámbitos constituyen el nivel competencial que justifica los componentes analizados y que caracteriza la mente humana frente a la inteligencia animal.

Las competencias que pertenecen a la configuración de la inteligencia visual y por extensión a la competencia visomotora, son aquellas definidas en términos de maduraciones neurolingüísticas, porque se deben a la organización neuronal, a la funcionalidad con que el cerebro procesa datos observables, y a la invariancia en la representacionalidad de los mismos, investigada suficientemente por la ciencia neurobiológica y que explican «la naturaleza de los objetos percibidos y el carácter del conocimiento que somos capaces de adquirir» (N. CHOMSKY: El Lenguaje y el Entendimiento. Ed. Seix Barral, Barcelona 1973.)

Es importante recordar las leyes de coordinación visomotora descritas anteriormente, referentes al sujeto, a su posición, al soporte, al instrumento y al propio trazo, que definen una producción grafomotriz evolutiva y coherente, al tiempo que las operaciones perceptivo-motóricas implican un grado de cualificación en la discriminación, reproducción y producción inédita de los trazos.

Es asimismo necesario recordar que el procesamiento perceptivo visual de las características de los objetos pasa por la discriminación cualitativa o cuantitativa que el sujeto hace de los mismos, lo cual define las producciones formales y figurativas que hemos descrito en la gramática gráfica infantil.

Por otra parte existen, además de los mecanismos neurolingüísticos, «ricos sistemas de invariantes estructuras y principios que subyacen el más ordinario y humilde de los logros humano»,(N. CHOMSKY: Conocimiento y Libertad. Ed. Planeta-Agostini. Barcelona, 1986.)

Estos sistemas bien pueden tener una explicación en el mundo simbólico interno que diferencia al individuo de la especie humana y al de otras especies animales, por su capacidad de construir objetos internos que dotan de muy diferente significación los objetos reales en cada sujeto.

Hemos visto cómo en la gramática gráfica infantil, el mundo simbólico afectivo profundo del niño configura tipos de producciones diferenciadas en cada sujeto que proyectan la forma cómo percibe el mundo exterior y lo interioriza, mediatizando de esta manera las cualidades físicas de los objetos y dotándolo de una peculiar significación, la cual explica «los modos altamente específicos de interpretar los fenómenos que están, en una medida considerable, más allá de nuestra conciencia y gobierno y que puede muy bien ser que pertenezcan al hombre y sólo al hombre»,(N. CHOMSKY: El Lenguaje y el Entendimiento. Ed. Seix Barral. Barcelona, 1973.)

Por último, es importante destacar el intrincado mundo de las relaciones formales que se distinguen en la organización gráfica infantil, que definen las operaciones mentales que el sujeto realiza y las conecta con la realización grafomotora correspondiente. Entre ellas destaca la conservación como constante, descrita de forma suficientemente amplia por los investigadores de la epistemología genética.(J. PIAGET: Seis Estudios de Psicología. Ed. Labor, Barcelona. 1971.)

Todo este bagaje de explicaciones sobre el fenómeno productivo gráfico infantil, da cuenta, hoy mejor que hace diez años, del complejo mundo de la mente a lo largo de la primera infancia, y permite especificar su nivel competencial de forma más aproximada que en un pasado no lejano,

aunque quedan muchos misterios por revelar sobre el tema, que hacen la investigación más apetecible y dinámica.

Para poder describir el sistema de reglas que definen la competencia de la gramática gráfica infantil, es bueno que formalicemos de manera sintética su enunciado teniendo en cuenta los criterios diacrónicos observables en las producciones grafomotoras.

Las reglas generativas que caracterizan la competencia grafomotora, procedentes de invariantes neurológicas psíquicas o mentales, podrían ser enumeradas sucintamente en la siguiente clasificación:

NIVEL DE COMPETENCIA ACULTURAL

Garabatos

1. Coordinación óculo-manual.

Figuras y Formas

1. Esquemmatización de límites.
2. Esquemmatización de formas.
3. Discriminación figural.
4. Conservación de formas y figuras.
5. Principio de afirmación-negación.
6. Principio de identificación.
7. Principio de territorialidad.
8. Relaciones aditivas.

NIVEL DE COMPETENCIA INCULTURADA

Dibujo Figurativo

1. Esquemmatización de significantes lingüísticos.
2. Discriminación fondo-figura.
3. Conservación de las posiciones.
4. Conservación de la direccionalidad.
5. Principio de proyección.
6. Principio de ambivalencia.
7. Relaciones espaciales.
8. Relaciones de causalidad.

Pictogramas

1. Discriminación axial.
2. Conservación del giro.
3. Principio de transferencia.
4. Relaciones temporales.
5. Relaciones implicativas.
6. Relaciones comparativas.

Escritura Alfabética

1. Coordinación óculo-manual.
2. Esquemmatización del límite.
3. Esquemmatización de formas.
4. Discriminación figural.
5. Discriminación fondo-figura.
6. Discriminación axial.

7. Conservación de formas
8. Conservación de posiciones
9. Conservación de posicionalidad.
10. conservación de giro.
11. Principio de afirmación-negación.
12. Principio de identificación.
13. Principio de ambivalencia.
14. Principio de proyección.
15. Principio de transferencia.
16. Relaciones aditivas o paratácticas.
17. Relaciones implicativas o hipotácticas.
18. Relaciones espaciales.
19. Relaciones temporales.
20. Relaciones causales.
21. Relaciones comparativas.

APROXIMACIÓN AL SIGNO LINGÜÍSTICO

El tercer nivel competencial hace referencia a la aproximación que los niños hacen respecto a los signos del lenguaje.

En este sentido es muy importante destacar que desde el punto de vista grafomotor, no existe una asociación fonema-grafema en la conceptualización grafomotora infantil, porque las letras y palabras son para el niño y la niña objetos gráficos pero en absoluto constituyen relaciones formalmente organizadas en el nivel de los conceptos. Podemos afirmar que se trata de significantes, semióticamente semantizados, porque se les adjudica un sentido, pero no lingüísticamente constituidos, porque no se les atribuye su propio significado. Es decir, las letras no son grafemas ni los sonidos fonemas para los niños, así como las palabras no son semantemas, sino que, letras y palabras son iconos cualificados, de los que se percibe que pertenecen al código de los adultos, pero de los que no se captan sus relaciones gramaticales.

Ello comporta una serie de pasos en la construcción de los signos lingüísticos que tipifican el proceso de producción de esquemas, inmediatamente anterior a la obtención de la escritura inédita.

1. Discriminación de los significantes lingüísticos.
2. Producción de algunos significantes lingüísticos con constancia figural.
3. Producción de cadenas gráficas como representación del límite gestáltico de la escritura que se pretende inculturar.
4. Reproducción de palabras mediante el analizador visual que opera al margen del analizador auditivo.
5. Reproducción de palabras mediante el analizador auditivo que opera al margen del analizador visual.
6. Construcción del enlace como marca sintáctica en la percepción sincrética y global de la palabra que se conceptualiza como unidad semántica.
7. Constancia de las formas gráficas en función de la complejidad de sus rasgos icónicos.
8. Conservación de las grafías en el orden que permiten la progresiva constancia de sus formas.

GRUPO LETRA FONEMA

1.º	c	/c/
	i	/i/
	u	/u/
2.º	n	/n/
	m	/m/
	ñ	/*/

3.º	e	/e/
	l	/*/
	ll	/l/
4.º	r	/r/
	s	/s/
	t	/t/
	o	/o/
	a	/a/
5.º	d	/d/
	qu	/k/
	g	/g/
	j	/*/
6.º	f	/f/
	P	/p/
	v	/b/
7.º	b	/b/
	Y	/*/
	h	/*/
	z	/*/
	ch	/*/
	k	/*/

La conservación de los anteriores grafemas, ligado al grado de madurez de las representaciones perceptivas y de la coordinación visomotórica conseguida es criterio válido para valorar las producciones gráficas infantiles espontáneas, pero no su organización didáctica en el aula, donde operan además unos principios universales en la generación del lenguaje que conviene enumerar aquí:

- a) Oposición o contraste entre unas formas y otras que tipifica la introducción de los grafemas.
- b) Sincretismo o percepción sincrética en función de una unidad semántica que sólo puede ser globalizada por el enlace.

Ello permite afirmar que cuanto más se distancie en el espacio y en el tiempo la introducción de grafemas semejantes tanto más sólido es el aprendizaje y la construcción del sistema, por lo que es necesario proponer la secuenciación de grafemas opuestos cuyos rasgos distintivos son enormemente más discriminativos. Y respecto al segundo principio, se deduce la necesidad de enlazar las grafías, como marea de globalización, que seguirá presente en la escritura de la palabra como unidad globalizada. Para ello la letra cursiva, enlazada, tiene como garantía este requisito que no puede cumplir la tipografía script o impresa.

Es importante destacar además, que en la fase de construcción de la escritura alfabética, se produce una reconstrucción de todo el proceso, debido a que existe un cambio cualitativo en el lenguaje, es decir se pasa progresivamente del lenguaje icónico al código de la lengua escrita. En una primera fase aparecen ambos códigos en contacto, formando una estructura redundante; en una segunda fase ésta evoluciona en detrimento de la representación icónica para dar paso a la expresión escrita como vehículo de comunicación por antonomasia.

2. LA «PERFORMANCE» O LAS PRODUCCIONES GRÁFICAS

Es necesario recordar lo que ya enunciamos al principio de este apartado sobre la «performance», realización o producción, que bajo ningún concepto debe confundirse con competencia si queremos dar el justo valor a las producciones gráficas infantiles, que hemos tenido ya ocasión de analizar a lo largo de la extensa descripción de la gramática gráfica.

Pero hay que destacar, al respecto, que las producciones grafomotoras son en realidad los datos observables que nos permiten la exploración del mundo competencial infantil. Por este motivo sabemos que taxonomizar su contenido mediante criterios evolutivos que permitan su utilización didáctica, puede ser de gran ayuda si se quiere aproximar el conocimiento de la comunicación escrita al proceso que genera el propio individuo cuando desencadena su génesis, al mismo tiempo que se pretende posibilitar, en la escuela, el desarrollo adecuado de sus signos comunicativos.

Las producciones gráficas infantiles no son contenidos asepticos, como ya hemos venido demostrando a lo largo de todo este trabajo. Es necesario, por tanto, enmarcarlas dentro de la interacción didáctica que permite su aparición, su esquematización, su conceptualización y su conservación.

Los grupos de edades en que se clasifican las producciones son edades tipo, pero ofrecen una aproximación fiable respecto a poblaciones infantiles que han experimentado su evolución, favorecida por el proceso grafomotor debidamente potenciado y sistemáticamente planificado. Ello puede servir para establecer unos datos comparativos respecto a poblaciones entrenadas de forma mecanicista y, sobre todo, para hipotetizar Objetivos terminales, a plazo medio, que nos permitan organizar adecuadamente el trabajo en el aula.

He aquí las producciones gráficas infantiles, en las que debemos distinguir cuatro niveles de análisis; el nivel de realización que especifica la acción grafomotora en sí misma y la aparición de los iconos, el nivel de las unidades gráficas o grafismos que se pueden aislar de las realizaciones anteriores, el nivel de conceptualización o construcción sistemática de las grafías y el nivel de interacción didáctica que describe las pautas metodológicas que posibilitan todo el proceso.

2 a 3 1/2 años:

1. Producciones infantiles:

1.1. Realización de MANCHAS y GARABATOS INNOMINADOS: el niño los realiza por el placer de rayar.

2. Grafismos:

2.1. El punto.

2.2. La mancha o forma opaca.

2.3. Línea recta vertical, horizontal e inclinada.

2.4. Líneas cruzadas en forma de cruz o aspa, indistintamente.

2.5. Círculos.

3. Grafías:

3.1. De estos grafismos, pueden convertirse en grafías la línea recta y el círculo, de las cuales se conserva sólo la forma, pero no la posición ni la direccionalidad.

4. Actitud Didáctica y Metodológica:

4.1. El niño necesita soportes grandes no pautados; papel de embalar, cartones, cartulinas, pizarra.

4.2. La posición adecuada es la de tendido en el suelo, o de pie frente al muro o pizarra.

4.3. Es absolutamente necesario crear contexto comunicacional sobre los garabatos innominados, preguntándole al niño qué significan o representan y rotulando sus respuestas con letra clara junto al garabato.

3 1/2 a 4 1/2 años:

1. Producciones infantiles:

- 1.1. Realización de MANCHAS Y GARABATOS INNOMINADOS: el niño los realiza por el placer de rayar.
- 1.2. Realización de MANCHAS Y GARABATOS DENOTADOS: los niños semantizan los garabatos después de su realización y como respuesta a una pregunta del adulto sobre la temática dibujada.
- 1.3. Realización de GARABATOS NOMINADOS: el niño tiene un proyecto previo a su realización: «voy a pintar un tigre».
- 1.4. FIGURAS Y FORMAS POLIMÓRFICAS: son la primera representación organizada de los objetos que pertenecen al mundo exterior, proyectando sobre el soporte sus límites.
- 1.5. FIGURAS Y FORMAS GEOMÉTRICAS: son la representación de las características cuantitativas de los objetos y se presentan como FIGURAS Y FORMAS ENUMERATIVAS o como FIGURAS Y FORMAS CON TEMA DENOTADO, según se estructuren en el soporte y se semantizan mediante una verbalización o un relato.
- 1.6. IDEOGRAMAS: son la primera representación organizada de objetos que pertenecen al mundo exterior, se dibujan de forma esquemática y constituyen verdaderos arquetipos simbólicos del psiquismo infantil; la figura humana con un círculo y dos rayas, la casa con un cuadrado. Son ESQUEMAS ACULTURALES, aparecen en todos los niños de estas edades, pertenezcan a la cultura que pertenezcan (un niño indio, chino, francés, español, producen los mismos ideogramas)
- 1.7. DIBUJO FIGURATIVO: son las representaciones vivenciadas de su mundo ambiental. Son DIBUJOS INCULTURADOS, sus trazos nos permiten distinguir en qué medio o cultura vive el niño (no dibujan de igual forma las casas y las personas los niños de la ciudad que los del campo, los niños japoneses que los italianos).

2. Grafismos:

- 2.1. Línea recta, vertical, horizontal e inclinada.
- 2.2. Líneas cruzadas en forma de cruz o aspa, indistintamente.
- 2.3. Círculos o redondas.
- 2.4. Figuras arqueadas.
- 2.5. Figuras angulosas.
- 2.6. Cuadriláteros .
- 2.7. Cenefas angulosas.
- 2.8. Cenefas onduladas .

3. Grafías:

- 3.1. De las grafías que se derivan de estos grafismos, el niño conserva la forma, pero no la posicionalidad, la direccionalidad, ni el giro.
- 3.2. En la realización de estas grafías existe una ocupación totalizante del espacio como expresión grafomotriz expansiva.

4. Actitud Didáctica y Metodológica:

- 4.1. El niño sigue necesitando soportes grandes: papel de embalar, cartones, cartulinas, pizarra.
- 4.2. Comienza un proceso de inhibición que le permite la reducción paulatina del soporte: cartulina, doble folio, folio blanco apaisado.
- 4.3. Todos los soportes para la actividad grafomotriz deben ser no pautados.
- 4.4. La posición es la que más se adecúa al soporte: tendido prono sobre el suelo, de pie frente a la pizarra o muro, sentado en la mesa ante el doble folio o folio.
- 4.5. Es absolutamente necesario crear contextos comunicacionales significativos a partir de los dibujos de los niños, interrogándoles sobre lo que representan y rotulando sus contenidos, junto al dibujo, con letra clara y comprensible.
- 4.6. Es imprescindible que los dibujos de todos los niños, que son en realidad su escritura, pasen a formar parte del colectivo en el que se producen como mensaje para un destinatario por lo que deben ser expuestos en forma de mural, póster, etc. o encuadernados para formar libros, revistas,

etc. con el fin de cerrar el feed back comunicativo. Sólo en este contexto se dimensiona la naturaleza social del lenguaje.

4 1/2 a 5 ½ años:

1. Producciones infantiles:

1.1. DIBUJO FIGURATIVO: con las mismas características que en la fase anterior, pero puede ser ejecutado de dos formas:

- DIBUJO ENUMERATIVO exciten multitud de temas en el soporte y han sido dibujados sin tener un proyecto total de la obra y sin dominio del espacio que ocupan. Generalmente se ejecutan dando vueltas al papel y rellenando cada rincón del mismo. Denotan, por tanto, una actitud de inhibición respecto al soporte que se traduce en la limitación perceptiva de éste y la existencia de una estructura mental aditiva.

- DIBUJO TEMÁTICO existe un solo tema y toda la iconografía representada, está perfectamente organizada en el espacio creando una obra formalmente compensada y estética. La expansión de las imágenes en el soporte es total y el encuadre conseguido es armónico lo cual denota la existencia de una estructura mental implicativa.

2. Grafismos:

2.1. Línea recta, vertical, horizontal e inclinada.

2.2. Líneas cruzadas en forma de cruz.

2.3. Líneas cruzadas en forma de aspa.

2.4. Círculos o redondas.

2.5 Cuadriláteros: cuadrados, rectángulos, rombos, trapecios.

2.6. Triángulos: de todas clases.

2.7. Diversas figuras cerradas: ovoides, cometas, etc.

2.8. Angulos y figuras angulosas abiertas.

2.9. Arcos y figuras arqueadas abiertas.

2.10 Cenefas angulosas y líneas quebradas.

2.11. Cenefas ondulantes y líneas mixtas.

2.12. Cenefas cuya realización exige uno o más cambios de sentido.

3. Grafías:

3.1. De las grafías que se derivan de estos grafismos, el niño no sólo conserva la forma, sino que va construyendo paulatinamente su orientación en el plano consiguiendo el dominio de su direccionalidad, su posicionalidad y, por último, mediante una selección de movimientos pertinentes para una mayor economía del trazo, el giro adecuado.

3.2. Las grafías, en esta fase, se organizan sobre el soporte mediante series controladas, por parte del niño, que suelen formar hileras o cadenas.

4. Actitud Didáctica y Metodológica:

- 4.1. El niño puede realizar toda su producción en papel tamaño folio blanco apaisado, dado que su control de visión frontal es superior al de visión lateral, lo cual le permite resolver los problemas de centración sobre partes concretas del papel.
- 4.2. Todos los soportes para la actividad grafomotriz deben seguir siendo no pautados, por la dificultad de diferenciar fondo-figura visuales.
- 4.3. La posición más adecuada es la de sentado ante la mesa.
- 4.4. La interlocución sobre los temas dibujados y la rotulación de sus contenidos, por parte del adulto, son absolutamente necesarias para la inculturación de un código, ya que ésta no es posible si no existen los dos códigos en contacto.
- 4.5. Es totalmente imprescindible que las producciones grafomotoras tengan siempre un destinatario: el colectivo de la clase donde se producen, el ciclo, la escuela, la familia. Por ello, deben ser expuestas en el mural o encuadradas en forma de libro o revista, o presentadas por medio de un programa radiofónico o televisivo, real o simulado, ya que sólo los mensajes comunicativos en un contexto social constituyen verdadero lenguaje.

5 1/2 a 6 1/2 años:

1. Producciones infantiles:

- 1.1. DIBUJO TEMÁTICO: son representaciones perfectamente proyectadas en torno a experiencias, vivencias o fantasías infantiles.
- 1.2. Centración en los SIGNIFICANTES del SISTEMA LINGÜÍSTICO de forma activa y pasiva mediante las siguientes realizaciones:
 - Pintar las palabras o los huecos de las letras de las palabras que han sido rotuladas por el maestro o la maestra en sus trabajos.
 - Decorar los rótulos o palabras mediante cenefas diversas que engloban el texto y lo destacan.
 - Repasar mediante lápices de colores o rotuladores las palabras escritas por el maestro.
 - Producción de figuras y garabatos que se asemejan a las letras del alfabeto o a los textos escritos y que aparecen espontáneamente en los dibujos libres de los niños en forma de letras mayúsculas al revés o cadenas gráficas o redondas con ganchos que dicen ser «os» y «as». Son aproximaciones inculturadas del código adulto, en las que se conserva sólo la forma gráfica, pero ningún otro rasgo distintivo.
- 1.3. Reproducción perceptivo motriz con base en el analizador visual, de palabras.
- 1.4. Reproducción perceptivo motriz con base en el analizador auditivo, de palabras.
- 1.5. Construcción de palabras de forma inédita.
- 1.6. Construcción de textos iniciales mediante unidades iconográficas y escritura alfabética de forma redundante .

2. Grafismos:

- 2.1. Línea recta orientada en su direccionalidad: I-D; A-B.
- 2.2. Figuras cerradas: poligonales, ovoides, organizadas de forma secuencial o seriada.
- 2.3. Figuras abiertas: ángulos y arcos, organizadas de forma secuencial o seriada.
- 2.4. Líneas y figuras organizadas en el soporte mediante relaciones espaciales.
- 2.5. Discriminación de fondos y figuras en el plano.

3. Grafías:

- 3.1. Todas las grafías que se derivan de los anteriores grafismos pueden ser orientadas en el plano e instrumentalizadas para otra función distinta, como puede ser la ornamental.

4. Actitud Didáctica y Metodológica:

- 4.1. El niño debe organizar todo el material gráfico en soporte no pautado: papel folio blanco apaisado .

- 4.2. Con la manipulación del soporte: dar vueltas a la hoja, levantarse para copiar una palabra de la pizarra, el niño consigue construir los siguientes rasgos distintivos pertinentes para la escritura gráfica y alfabética: posicionalidad, soporte, giro, secuencialidad, enlace.
- 4.3. La posición es fundamentalmente la de sentado frente a la mesa.
- 4.4. Para descubrir y verificar las relaciones espaciales de las grafías en el plano puede utilizarse el papel pautado; cuadrícula, punteado, pero este soporte nunca debe ser utilizado para la escritura y la confección de textos.
- 4.5. Todos los textos y dibujos libres deben ser creados en un contexto comunicacional colectivo dentro del aula.

6 1/2 a 8 1/2 años:

1. Producciones infantiles:

- 1.1. TEXTO LIBRE DE ESTRUCTURA PARATÁCTICA: iconografiado mediante dibujos temáticos y expresado de forma redundante en lenguaje alfabético.
- 1.2. TEXTO LIBRE EN ESTRUCTURA HIPOTÁCTICA: expresión de las experiencias, vivencias o sentimientos de los niños, codificado en escritura alfabética, en el que se prescinde paulatinamente del dibujo, hasta conseguir un total divorcio expresivo.

2. Grafismos:

- 2.1. En esta fase todos los grafismos anteriores, pueden ser organizados en el plano.

3. Grafías:

- 3.1. Todas las grafías pueden ser instrumentalizadas para otras funciones: diseño, decoración, ornamental .

4. Actitud Didáctica y Metodológica:

- 4.1. El soporte para la escritura es el papel folio blanco apaisado.
- 4.2. Para la ejecución de grafías orientadas en el plano el soporte adecuado es el papel pautado; cuadrículado, punteado, tramado.

3. EL TRATAMIENTO DIDÁCTICO

El anterior repertorio de producciones tipifica hasta el momento todas y cada una de las variables estudiadas en la construcción de la gramática gráfica infantil, de tal forma que pueden dar cuenta a un tiempo de las edades madurativas y de los procesos internos, así psíquicos como formales que están presentes en el desarrollo del lenguaje anterior a la escritura alfabética de los primeros estadios de su configuración como un sistema de signos inculturado. Si la escuela pretende organizar didácticamente de forma integrada, los conocimientos de la lingüística generativa como presupuestos científicamente fiables, las aportaciones de la neuropsicología y de la psicología y los principios que fundamentan modelos pedagógico-didácticos de intervención en el aula, no puede sustraerse a los datos interpretados anteriormente.

En consecuencia, es útil recoger aquí, de forma sistemática y organizada, cuáles son los presupuestos básicos integrados que cimentan de manera fiable la producción del lenguaje grafomotor desde su génesis hasta su total desarrollo, como un proceso simbólico cualificado.

1. Mecanismos Grafomotores

Todos los mecanismos grafomotores tiene una base madurativa como hemos visto, especialmente en el apartado sobre el proceso neurolingüístico. Estos mecanismos no pueden ser obviados, dado que su proceso de desarrollo, iniciado durante el primer año de vida, no concluye prácticamente hasta el final de la primera infancia, es decir hacia los siete u ocho años. Por tanto, el incardinar

sus contenidos en la tarea escolar es absolutamente necesario si se pretende conseguir un proceso armónico en el individuo que genere resultados fiables .

Respecto a los mecanismos ya explicitados, es importante señalar de forma esquemática sus contenidos, para ser tenidos en cuenta en el tratamiento de cualquier planificación o programación grafomotriz.

1.1. El Niño.

1.2. El Soporte.

1.3. La Posición.

1.4. Los Instrumentos.

1.5. Las Habilidades Grafomotoras.

- Adiestramiento de las yemas de los dedos.
- Prensión y Presión del instrumento.
- Dominio de la mano.
- Disociación de ambas manos.
- Desinhibición digital.
- Separación de los dedos.
- Coordinación general manos-dedos.

1.6. Las Maduraciones Neuromotoras.

- Espacio, Lateralización y Lateralidad.
- Ritmo grafomotor.

1.7. Las Maduraciones Perceptivomotoras.

- Percepciones desde el analizador visual
 - Coordinación óculo manual.
 - Constancia de la Forma.
 - Discriminación Figura-Fondo.
 - Posiciones en el plano.
 - Organización espacial del plano.
- Percepciones desde el analizador auditivo.

Los mecanismos grafomotores forman parte del proceso de construcción de la gramática gráfica y no deben ser aislados del contexto en el que se genera, pero además no deben ser alterados o sustituidos por entrenamientos prescritores, de lo contrario puede quedar dañado el propio proceso.

2. El Encuadre Comunicativo

Si el resultado terminal del proceso grafomotor es construir de forma inédita una gramática gráfica evolutiva por parte del niño, es necesario definir el encuadre en el que este procedimiento de la información-comunicación es posible.

En efecto, la gramática gráfica, como cualquier lenguaje, participa de todos los supuestos de la génesis del lenguaje, puesto que es ella misma una gramática generativa. Por tanto su creación está profundamente vinculada a los elementos del encuadre comunicativo y que pueden ser sintetizados en el siguiente esquema:

2.1. El Contexto Comunicacional.

- Partir de experiencias vividas.
- Colectivizar sus datos.
- Transformarlas en temas significativos.

2.2. La Interlocución.

- La Interlocución monologante o verbalización.

- La Interlocución dialogante niño-niño.
- La Interlocución dialogante adulto-niño.

2.3. La Interacción.

- Presencia de modelos dinámicos: adulto-niños.
- Códigos en contacto: código icónico infantil y código alfabético del adulto.
- Participación comunicativa.

2.4. El Destinatario.

- Comunicación para un Receptor.
- Exposición de trabajos: paneles, pósters.
- Confección de libros.
- Confección de revistas.
- Confección de murales colectivos.
- Grupo-clase como destinatario.
- Ciclo como destinatario.
- Escuela como destinatario.
- Familia como destinatario.
- Entorno como destinatario: pueblo, ciudad, barrio, región.

En este marco del entorno, y como puntualización, es necesario señalar la funcionalidad del lenguaje grafomotor, como conjunto de reglas combinatorias que producen un código de escritura propio, y separar su finalidad de la expresión plástica convencional, cuya producción pasa por procesos diferentes y cuya función propia, aunque comunicativa, no debe confundirse con la función de la escritura como ejecución de mensajes para un interlocutor ausente.

En efecto la producción plástica como expresión no debe ser condicionada por el modelo. La producción grafomotriz hemos visto que tampoco debe ser condicionada por modelos estáticos o cerrados. En este sentido ambas producciones se fundamentan en la riqueza del mundo experiencial que posibilitemos al niño. Pero a medida que la gramática gráfica se incultura, necesita la coexistencia de modelos dinámicos, es decir, operativos que permitan interaccionar los códigos en contacto, ya que no existe préstamo lingüístico sin esta condición. Por otra parte, sabemos que las palabras son para los niños objetos gráficos, que no existen fuera de su representación escrita y por tanto deben estar presentes en el mundo infantil.

Por todo ello, es muy necesario que producción grafomotora y expresión plástica se distancien, de forma deliberada, en el espacio y en el tiempo dentro de la actividad escolar, de manera que puedan ser comprendidas paulatinamente sus respectivas funciones, aunque en muchos casos se dará un campo de intersección entre ambas actividades, que no es contraproducente si se tiene en cuenta la consideración anterior.

3. Los estadios del aprendizaje

Los procesos de aprendizaje grafomotor, como cualquier otro que deba abordarse en la primera infancia deben coincidir con los procesos que el individuo genera por sí, mismo para adquirir el conocimiento, y con las relaciones que se establecen en el grupo o colectividad, como punto de arranque para establecer un sistema comunicativo. Si el lenguaje es el regulador del pensamiento, la conducta y las relaciones, el lenguaje grafomotor no tiene sentido fuera de esta función reguladora que es a la vez comunicativa, expresiva y formal.

La naturaleza del aprendizaje del lenguaje grafomotor estriba en convertir los grafismos en grafías, es decir en crear las estrategias didácticas necesarias para que los esquemas generados en la mente infantil y que se explicitan por medio de esquemas gráficos puedan devenir conceptos, es decir, signos.

Si nos interesamos por los estadios mediante los cuales se organizan las acciones calificadas del proceso grafomotor y se integran en una misma tarea cada una de sus funciones y, a la vez, intentamos describir su especificidad y su progresión en una comunidad comunicativa, como es el

aula, estamos en condiciones de definir adecuadamente su trayectoria desde su inicio hasta la consecución de sus logros e interpretar el sentido de sus signos.

En efecto, la grafomotricidad, como proceso cualificado, es un verdadero proyecto integrado de conocimiento, en el que las variables analizadas, si bien presentan un alto grado de especialización por sí mismas como hemos tenido ocasión de comprobar,—pensemos en la complejidad de la organización neuronal, o en la multiplicidad de las correlaciones perceptivas. o bien en la profunda implicación del entramado componente simbólico y en las correlaciones que se producen a nivel lógico-formal—no tienen sentido alguno consideradas de forma aislada, sino que forman campos de intersección en los que se descubren espacios isomórficos cuya explicación no puede obtenerse si no es a partir de una interpretación integrada.

Veamos de aclarar esta fenomenología con una metáfora tomada de la física; si observamos un objeto a través de diferentes filtros cromáticos cambia su coloración, pero si optamos por el uso de un filtro transparente en presencia de luz blanca, el objeto cobra todas sus características ópticas, que no podrían ser jamás comprendidas por un observador que mediatice la visión por un filtro determinado. Algo semejante pasa en todo proyecto integrado de aprendizaje, nada tiene sentido fuera del espectro, aunque sus datos puedan ser perfectamente diferenciados .

Por tanto, en la grafomotricidad, toda sistematización de los estadios de conocimiento debe ser entendida como la explicación de un fenómeno complejo, cuyas variables se imbrican en el tiempo, aunque algunas de ellas aparezcan con una cierta prioridad temporal, pero ninguna de las mismas tiene sentido fuera de las demás.

Desde este punto de vista, podemos proponer una organización procesual cíclica, en la que los primeros estadios adquieren más volumen en las primeras edades que los últimos, pero en la que, a medida que se da un desarrollo evolutivo, sin que se elimine ninguno de los estadios, existe un desplazamiento en magnitud hacia los estadios posteriores, con detrimento de los anteriores, lo cual significa que se trata de procesos cualificados, en los que cada nivel crece, en espiral, hacia capas más amplias de dominio.

Por otra parte, en una organización cíclica, al contrario de lo que pasa en una propuesta lineal, si bien se ciñen los objetivos iniciales en función de las variables conocidas, existe la posibilidad de incorporar, en cada momento, nuevas variables que vayan surgiendo, lo cual enriquece el proceso, aunque no puedan ser interpretados en el acto sus significados, pero pueden ser analizados con posterioridad.

La tipificación de los estadios de aprendizaje, con las características descritas, y sus contenidos, pueden ser sintetizados en el siguiente esquema:

1.º Estadio Manipulativo-Vivencial:

Experiencia.

- * Experiencias.
- * Juegos Manipulativos.
- * Juegos Sensoriomotóricos.
- * Acciones espontáneas.
- * Acciones motivadas.
- * Acciones para satisfacción de la curiosidad.
- * Psicomotricidad exploratoria.
- * Verbalización de las acciones.
- * Manipulación de los objetos.

2.º Estadio de la Interiorización-Juego Simbólico:

Simbolización.

- * Expresión Corporal.
- * Dramatización.
- * Juego Simbólico.
- * Búsqueda y hallazgo de objetos.

- * Sustitución de objetos.
- * Psicomotricidad relacional.
- * Descubrimiento de espacios: talleres, rincones.
- * Interlocución: lenguaje monologante.

3.º Estadio de la Representación Perceptiva:

Esquemización .

- * Dibujo libre.
- * Expresión plástica.
- * Expresión dinámica.
- * Modelado.
- * Discriminación Visual.
- * Discriminación Auditiva.
- * Interlocución: lenguaje dialogante.
- * Expresión oral: el relato inarmónico.
- * Esgrafiado: grafismos.
- * Iconos aculturales.

4.º Estadio de la Conceptualización:

Construcción de Signos

- * organización de los espacios.
- * organización del tiempo.
- * Dibujo motivado.
- * Expresión oral: el relato cualificado.
- * Grafías.
- * Iconos inculturados.
- * Constancia de las Formas.
- * Conservación de los Esquemas.

Para una mejor comprensión de estos esquemas veamos cómo pueden ser ejemplificados sus términos en el proceso de construcción de dos tipos de grafías: como unidad gráfica o como unidad lingüística, es decir como iconema, o como grafema:

1. Presupuestos Básicos:

1.1. Contextualizar el proceso por medio de una experiencia vivenciada dentro del aula. 1.2. Comprobar la aparición de los grafismos correspondientes en las producciones espontáneas de los niños.

2. Actividad Tipo N.º 1:

CONCEPTO: Línea vertical.

ESTADIO MANIPULATIVO-VIVENCIAL: Observar el agua cuando cae.

- * Se puede ir al jardín y llenar de agua una regadera, verterla sobre las plantas y observar la trayectoria de las pequeñas gotas: «El agua cae de arriba a abajo».
- * Aprovechar un día de lluvia y fijarse bien, detrás de los cristales de la clase, cómo cae el agua, desde las nubes hasta el suelo, de arriba a abajo. Experimentar el agua sobre el cuerpo provistos de chubasqueros y paraguas. Ver cómo cae de arriba del paraguas a abajo.
- * Visitar las duchas del gimnasio. Ducharse y observar la dirección del agua en su caída.
- * Estas actividades, u otras semejantes, pueden organizarse expresamente a aprovechar cuando se realizan por otro motivo: una observación necesaria para realizar experiencias determinadas, la ducha después de la sesión de psicomotricidad.

ESTADIO DE LA INTERIORIZACIÓN - JUEGO SIMBÓLICO: SIMBOLIZACIÓN. Vivir la caída del agua con el cuerpo.

- * Dramatizar la lluvia, con ocasión de las observaciones anteriores, mediante un cuento explicado: Haensel y Gretel, Los Tres Cerditos, etc. Los niños se tumban en el suelo, algunos

hacen de nubes y se apiñan sobre las mesas. Se balancean simulando el viento que se puede oír en una grabación sonora. De repente se oye un trueno y un brusco ruido de agua de lluvia que cae. Los niños que hacen de nubes saltan de uno en uno al suelo y con sus manos dan pequeñas palmadas sobre los cuerpos de sus compañeros tendidos en él: son las gotas de lluvia que caen de arriba a abajo.

ESTADIO DE LA REPRESENTACIÓN PERCEPTIVA - ESQUEMAS: ESQUEMATIZACIÓN.

Representar plásticamente y con manipulados los hechos observados.

* Dibujar libremente los temas: «Yo riego las plantas y el agua cae de arriba a abajo». «La lluvia». «La tormenta» .

* Confeccionar un mural colectivo, con pintura a dedos, en el que se representen las gotas de lluvia que caen de las nubes.

* Con aros, representar en el suelo las nubes. Los niños se meten dentro y son gotas de lluvia. Cada uno de ellas sostiene por un extremo una cuerda que está atada al aro. Cuando oyen el estruendo del trueno salen dando saltitos en dirección hacia abajo, hasta que la cuerda tire y les impida seguir. Dejan la cuerda en el suelo y miran la trayectoria de las gotas de agua: son líneas verticales que van de arriba a abajo.

ESTADIO DE LA CONCEPTUALIZACIÓN: CONSTRUCCIÓN DE SIGNOS. Realizar la Actividad N.º 1 en el plano.

* Realizarla en papel grande sobre el suelo.

* Reproducir la en la pizarra y en el muro.

* Solucionarla en el folio.

3. Actividad Tipo N.º 2

CONCEPTO: Enlace del grafema «a».

ESTADIO MANIPULATIVO-VIVENCIAL: Onomatopeyas que contengan el sonido «a».

* Producción del sonido: respirar y expulsar el aire pronunciando /a/.

* Vivencia: Mirarse unos a otros y ver qué cara ponemos diciendo /a/.

* Discriminación: Onomatopeyas con sonido dominante «a».

* Identificación: Mirarse en un espejo de bolsillo emitiendo /a/.

ESTADIO DE LA INTERIORIZACIÓN - JUEGO SIMBÓLICO: Simbolizar la articulación de /a/ en un contexto semántico.

* Juegos de Nominación: señalar objetos de la clase cuya palabra contenga /a/, para que los niños los nombren, se escondan tras ellos, los manipulen, etc.

* Juegos de Simbolización: jugar con tarjetas, cromos o cartas con dibujos de objetos cuya palabra contenga el fonema /a/. Juegos de agrupar, esconder, clasificar, aparear, mostrar, etc.

ESTADIO DE LA REPRESENTACIÓN PERCEPTIVA-ESQUEMAS: Discriminación auditiva y visual del fonema /a/.

* ¿Quién sabe nombres de niños y niñas que tengan «a»?

* ¿Quién sabe nombres de animales que tengan «a»?

* ¿Quién sabe nombres de cosas que tengan «a»?

* Juego del «veo, veo».

* Reconocer el dibujo del grafema «a» entre otros dibujos.

* Reconocer el dibujo del grafema «a» entre otros grafemas.

* Reconocer el dibujo del grafema «a» en diversas palabras.

ESTADIO DE LA CONCEPTUALIZACIÓN: CONSTRUCCIÓN DE SIGNOS. Realizar la actividad N.º 2 en el plano.

* Picado del grafema «a» con vaciado de fondo.

* Recortar el grafema «a».

* Diseñar con cuerdas en el suelo el grafema «a» y recorrerlo.

* Construcción del grafema «a» enlazado en la pizarra.

* Construcción del grafema «a» enlazado en el folio.

PROPUESTAS PARA UN PROGRAMA DE GRAFOMOTRICIDAD

Una vez analizadas las diferentes vertientes desde las que puede ser considerada la Grafomotricidad como ciencia, tal y como pretendía desde el principio de la presente obra, y tras considerar su proceso como un proyecto integrado por el que se accede al conocimiento cualificado de la comunicación escrita, no me queda más que ofrecer un repertorio de materiales, debidamente organizados, como posible punto de arranque para poner en marcha diversos programas grafomotores que puedan atender a las múltiples necesidades que se derivan de su implantación en la Escuela.

Se trata en realidad de la segunda parte de esta obra, en la que se organizan de manera sistematizada todos aquellos presupuestos básicos que han de ser tenidos en cuenta en el desarrollo de la educación grafomotriz y con cuya interiorización se construye la primera base sobre la que se asienta todo el edificio.

En la tipificación de los mismos se han seguido tres tipos de criterios; diacrónico-evolutivo, procesual y competencial. En efecto, desde el punto de vista evolutivo, existen tres bloques de materiales que comprenden tres Tipos diferenciados de Actividades: Actividades Sensoriomotrices propias para los estadios más elementales de desarrollo (2 a 4 1/2 años), Actividades Perceptivomotrices, adecuadas para un segundo estadio de desarrollo (4 1/2 a 5 1/2 años) y Actividades Instrumentales, que devienen del dominio y las coordinaciones conseguidas en etapas anteriores (5 1/2 a 8 años). Respecto al criterio procesual, el orden de aparición de los contenidos se basa en el orden de aparición observado en los procesos grafomotores infantiles de forma inédita y espontánea, y existen cuatro bloques, que si bien se dan de forma paralela, no aparecen de manera simultánea, llevando los primeros cierta ventaja respecto de los últimos: Habilidades Grafomotóricas, Maduraciones Neuromotoras, Maduraciones Perceptivomotrices y Conservación de Graffias. Por último, el criterio competencial ha servido de base en todo momento para organizar secuencialmente las propuestas, habida cuenta de que la progresión que se explicita obedezca al orden de dificultad con que el niño consigue superar los diferentes peldaños de su curriculum desde sí mismo, tal como se observa en las actividades espontáneas infantiles, cuando existen condiciones para que se produzcan. Estas actividades pueden ser denominadas Actividades Tipo porque se han diseñado en base a los criterios explicados, pero su aplicación didáctica concreta, su frecuencia y su temporalización, al margen de la indicada en cada capítulo, sólo pueden ser decididas por el maestro en su propia aula. (Véase una explicitación de las Actividades Tipo que necesitan verificación en el folio, en el libro: «Grafomotricidad: Picado, Cortado y Graffias» Niveles 4 años y 5 años. Ed. Seco Olea, 1987.)

CONCLUSIÓN

Es bueno que, antes de abandonar el largo y a veces complejo discurso que ha ido perfilando hito a hito la trama de esta exposición, me conceda algunas licencias de anámnesis respecto a las fuentes donde se ha alimentado de primera mano, en especial, para rendir un homenaje a mis alumnas y alumnos, muy particularmente a Florentino y a Rosa que, desde su precariedad, pudieron no sólo superarse a sí mismos, sino incluso enseñarme todo cuanto he podido reflexionar y saber acerca de la comunicación escrita y abrirme los ojos a aquello que subyace en toda conquista del conocimiento grafomotor.

Asimismo es justo recordar todos los ratos que con mis compañeros de escuela hemos dialogado y debatido sobre cómo avanzar y cómo seguir aprendiendo, de la misma manera que evocar a todos los maestros y maestras, pedagogos y psicólogos con los que me he relacionado, en el trabajo de estos últimos años, que han estimulado con sus aportaciones mi curiosidad y han hecho posible el seguir caminando juntos hacia unos objetivos comunes.

En suma, un rico entramado de relaciones humanas, que es en verdad la fuente de toda comunicación, sin la que no existe aprendizaje, ni progreso, ni ciencia, ni desarrollo auténticos que permitan la liberación de la conciencia personal y colectiva hacia los valores que siguen

haciendo de la persona el principio y el fin, para todo educador que se preocupa por el crecimiento integral y por el compromiso colectivo de los niños y los jóvenes en su mundo.

GRAFOMOTRICIDAD

FICHERO DE TÉCNICAS INSTRUMENTALES

Nivel 4 años

ADIESTRAMIENTO DE LAS YEMAS DE LOS DEDOS

Objetivo: Trabajar el movimiento rotatorio de las manos y la presión de los dedos sobre el material.

Instrumento: Manos, dedos, barro, plastilina, palillos.

Actividad: Modelar.

Motivaciones: Vamos a hacer huevos de chocolate; un collar de perlas, canicas para jugar.

Modalidades de Trabajo:

- Modelar bolas grandes de barro.
- Modelar bolas pequeñas de barro.
- Modelar bolas grandes de plastilina.
- Modelar bolas pequeñas de plastilina.
- Modelar bolas agujereadas de barro y plastilina.

Objetivo: Trabajar los movimientos disimétricos de los dedos de cada mano.

Instrumento: Manos, dedos, papel de periódico, papel de seda .

Actividad: Recortar con los dedos.

Motivaciones: Vamos a recortar papeles con los dedos.

Modalidades de Trabajo:

- Recortar trozos de papel de periódico, libremente: cada niño pinta el suyo y pegándolos en un papel de embalar grande se construye un gran mosaico mural.
- Recortar tiras largas de papel de periódico, pintarlas y pegarlas para hacer guirnaldas que adornan la clase.
- Recortar trocitos de papeles de seda de varios colores y pegarlos encima de un folio blanco, llenando la hoja.
- Recortar imágenes de revistas de tamaño grande y pegarlas en folio blanco.

Objetivo: Trabajar la sensibilización de las yemas de los dedos.

Instrumento: Dedos.

Actividad: Repasar con los dedos.

Motivaciones: Jugamos a carreras de coches, de bicicletas, de aviones, de barcos de vela.

Modalidades de Trabajo:

- Seguir caminos improvisados con el dedo o un objeto: ficha, coche, moto; en el suelo, en el muro, en la pizarra, sobre la mesa.
- Seguir caminos previamente señalados, con el dedo o un objeto sobre los mismos soportes anteriores.

Objetivo: Trabajar la vivencia del movimiento direccional de las yemas de los dedos.

Instrumento: Dedos.

Actividad: Trazar direcciones propuestas con los dedos.

Motivaciones: Vamos a dibujar sin lápiz, sin pinturas, sin nada, los personajes de un cuento.

Modalidades de Trabajo:

- Trazar rayas horizontales, verticales, inclinadas, con los dedos; sobre el suelo, sobre arena, en el muro, en la pizarra.
- Trazar círculos, cuadrados y estrellas.
- Trazar figuras de niños, hombres, animales, objetos, plantas.

Objetivo: Acoplar el movimiento giratorio de las muñecas y los dedos a la resistencia del material.

Instrumento: Manos, dedos, cordel, cuerda, hilos gruesos.

Actividad: Retorcer un cordel atado a un punto fijo o móvil.

Motivación: Jugamos a fabricar cuerdas.

Modalidades de Trabajo:

- Retorcer una cuerda atada por el otro extremo.
- Retorcer un cordel atado por el otro extremo.
- Retorcer un hilo grueso entre dos niños, uno en cada extremo y formar pequeñas cuerdas o flecos.

Objetivo: Sensibilizar las yemas de los dedos.

Instrumento: Dedos, papel lija de diversos números, materiales diversos.

Actividad: Repasar superficies de texturas diversas.

Motivación: A ver si sabemos cuál es más grueso y cuál más fino.

Modalidades de Trabajo:

- Comprobar la aspereza de una serie de papeles de lija de distintos números.
- ¿Qué es más fina la piel de una manzana o la de una naranja? Compruébalo.
- ¿Qué es más fina la cinta de seda o la cinta de lana? Compruébalo.
- ¿Qué es más áspero el cordel de esparto o los tubos de plástico? Compruébalo.

Objetivo: Trabajar la tensión-distensión muscular de los dedos.

Instrumento: Manos, dedos, gomas elásticas.

Actividad: Tensar y distender gomas.

Motivación: Vamos a jugar con las gomas.

Modalidades de Trabajo:

- Tensar las gomas apoyadas en las muñecas.
- Estirar las gomas apoyadas en la mano.
- Tensar y distender las gomas cogiéndolas con los dedos índice y pulgar.
- Tirar proyectiles de papel usando las gomas como palanca.

Objetivo: Trabajar la sensibilidad de los dedos y el movimiento circulante de la mano.

Instrumento: Manos, dedos, rodillos, plastilina o barro, vasos o moldes.

Actividad: Amasar con rodillo.

Motivación: Vamos a aprender a hacer pan, colgantes y otras muchas cosas.

Modalidades de Trabajo:

- Amasar con las manos y con rodillos trozos de barro. Recortar con moldes de diversas formas: círculos, cuadrados, triángulos, fragmentos de pasta. Hacerles un agujero para colgar.
- Amasar plastilina con rodillo. Recortar con moldes la pasta. Hacer rebordes en las formas para construir ceniceros.

Objetivo: Trabajar los movimientos giratorios de las yemas de los dedos.

Instrumento: Dedos, tornillos, tuercas.

Actividad: Atornillar y desatornillar, enroscar y desenroscar.

Modalidades de Trabajo:

- Atornillar tornillos gruesos de madera o plástico en soportes fijos.
- Atornillar tornillos medianos de metal, plástico o madera en sus correspondientes tuercas.
- Atornillar piezas de mecano para construir figuras.
- Atornillar tornillos y tuercas ficticios, sin material, representando las acciones de un cuento.

Objetivo: Trabajar la destreza de movimientos de las yemas de los dedos.

Instrumento: Dedos, papel de periódico, de seda.

Actividad: Hacer bolitas con papel.

Motivación: Vamos a aprender a hacer bolitas.

Modalidades de Trabajo:

- Hacer bolas grandes con Papel de periódico para jugar a la pelota.
- Hacer bolas pequeñas con papel de periódico para hacer concursos de soplo.
- Hacer bolas pequeñas de colores con papel de seda para representar un cuento, pegándolas sobre un folio.

Objetivo: Desarrollar la destreza de los dedos índice y pulgar.
Instrumento: Dedos índice y pulgar, plastilina, tela y canutos de espuma.
Actividad: Enrollar.

Motivación: Vamos a fabricar canutillos para jugar.

Modalidades de Trabajo:

- Confeccionar canutos enrollando plastilina alrededor de una caña.
- Enrollar trozos de papel de seda o tela alrededor de un bastón, o de un rollito de espuma.
- Confeccionar canutillos enrollando pequeñas tiras de papel en un tubo.
- Confeccionar tubitos huecos enrollando pequeñas tiras de cartulina.

Objetivo: Desarrollar la precisión óculo-manual con los dedos índice y pulgar.

Instrumento: Dedos índice y pulgar, táblex y clavijas, de dos o tres tamaños.

Actividad: Meter clavijas en un táblex y encajar clavijas en sus pivotes.

Motivación: Vamos a jugar con el tablero y sus piezas.

Modalidades de Trabajo:

- Formar hileras de colores, horizontales y verticales.
- Formar figuras: cuadrados, redondas, triángulos.
- Formar figuras abiertas: cruces -en forma de cruz o de aspa indistintamente- ángulos.
- Realizar composiciones libres.
- Hacer composiciones adecuándose a un modelo que se ve en el encerado o en un papel.

PRENSIÓN Y PRESIÓN DEL INSTRUMENTO

Objetivo: Conseguir la desinhibición total del niño en el manejo del instrumento y el soporte.

Instrumento: Punzón de punta gruesa y superficie exagonal.

Soporte: Almohadilla de goma o corcho 25 x 20.

Actividad: Picado libre sin contornos ni límites.

Motivación: «Una fuerte lluvia moja los campos».

Objetivo: Conseguir la independencia segmentaria del brazo con respecto al hombro.

Instrumento: Punzón de punta gruesa y superficie exagonal.

Soporte: Almohadilla de goma o corcho 25 x 20.

Actividad: Picado libre sin contornos con límites.

Motivación: «Navegando por los mares, vimos miles de gotitas de agua en el fondo».

Objetivo: Conseguir la independencia segmentaria: antebrazo-codo.

Instrumento: Punzón de punta gruesa y superficie exagonal.

Soporte: Almohadilla de goma o corcho 25 x 20.

Actividad: Picado libre sin contornos con límite cerrado: geométrico y no geométrico.

Motivación: «Todos los pajarillos picoteaban el tomate».

Objetivo: Conseguir la fijación del antebrazo y la independencia segmentaria: mano-muñeca.

Instrumento: Punzón de punta gruesa y superficie exagonal.

Soporte: Almohadilla de goma o corcho 25 x 20.

Actividad: Picado de líneas paralelas con separación amplia.

Motivación: «Asfaltamos la carretera y echamos grava».

Objetivo: Conseguir el dominio del pulso en la presión y presión del instrumento.

Instrumento: Punzón de punta gruesa y superficie exagonal.

Soporte: Almohadilla de goma o corcho 25 x 20.

Actividad: Picado de líneas paralelas con separación estrecha.

Motivación: «Clavamos chinchetas en la valla del jardín».

Objetivo: Iniciar el dominio del movimiento orientado en dirección l-D.

Instrumento: Punzón de punta gruesa y superficie exagonal.

Soporte: Almohadilla de goma o corcho 25 x 20.

Actividad: Picado de línea gruesa recta.
Motivación: «Los niños quieren conseguir su pastel».

Objetivo: Dominar el pulso en el movimiento orientado con dirección I-D y A-B.
Instrumento: Punzón de punta gruesa y superficie exagonal.
Soporte: Almohadilla de goma o corcho 25 x 20.
Actividad: Picado de cenefas y bucles.
Motivación: «Nadamos sobre las olas del mar».

Objetivo: Dominar el pulso en la presión del instrumento y obtener precisión en su prensión.
Instrumento: Punzón de punta gruesa y superficie exagonal.
Soporte: Almohadilla de goma o corcho 25 x 20.
Actividad: Picado de contornos geométricos y figurativos.
Motivación: «Vamos a construir un barco».

Objetivo: Conseguir el dominio de todos los elementos grafomotores: cuerpo, soporte, instrumento y trazo.
Instrumento: Punzón de punta gruesa y superficie exagonal.
Soporte: Almohadilla de goma o corcho 25 x 20.
Actividad: Picado de significantes lingüísticos: vocales. Interior y contorno.
Motivación: «Vamos a respirar sacando el aire y diciendo

«AAAAA »

Objetivo: Desarrollar el dominio de los dedos: índice-pulgar-medio y su utilización como pinza.
Instrumento: Dedos: índice-pulgar-medio.
Soporte: Papel de periódico
Actividad: Cortado digital libre.
Motivación: Cortar trozos de papel: «Hacia mucho frío y cayeron grandes copos de nieve»

Objetivo: Desarrollar el dominio de los dedos: índice-pulgar-medio y su utilización como pinza.
Instrumento: Dedos: índice-pulgar-medio.
Soporte: Papel de periódico.
Actividad: Cortado digital de imágenes y figuras.
Motivación: Recortar imágenes de revistas y pegarlas en el folio: «Voy a recortar un coche, un avión, un oso, un tren, una pelota».

Objetivo: Desarrollar el dominio de los dedos: índice-pulgar-medio y su utilización como pinza.
Instrumento: Dedos: índice-pulgar-medio.
Soporte: Papel de periódico.
Actividad: Cortado libre con tijeras de punta plana
Motivación: Recortar flecos: «Vamos a hacer servilletas con flecos» «Vamos a recortar bufandas con flecos » «Vamos a recortar los flequillos de una muñeca».

DOMINIO DE LA MANO

Objetivo: Trabajar la actividad manual y la conceptualización de sus gestos.
Instrumento: Manos, dedos y material citado en las modalidades.
Actividad: Tomar-dejar
Motivación: Representación de estas acciones en cuentos y narraciones trabajados por los niños y en juegos dirigidos.
Modalidades de Trabajo:
- Tomar y dejar bolitas de porespán o corcho.
- Tomar y dejar piñas y piñones.
- Tomar y dejar piedras.
- Tomar y dejar botones.
- Tomar y dejar cromos.
- Tomar y dejar canicas de cristal.

- Tomar y dejar juguetes.
- Tomar y dejar caramelos.
- Tomar y dejar trocitos de hilos.

Objetivo: Trabajar la actividad manual y la conceptualización de sus gestos.

Instrumento: Manos, dedos y material citado en las modalidades.

Actividad: Abrir-cerrar.

Motivación: Representación de estas acciones en cuentos y narraciones trabajados por los niños y en juegos dirigidos.

Modalidades de Trabajo:

- Abrir y cerrar cajas de diversos tamaños.
- Abrir y cerrar frascos con tapón de corcho.
- Abrir y cerrar frascos con tapón hermético de plástico.
- Abrir y cerrar libros.
- Abrir y cerrar cajones.
- Abrir y cerrar puertas y ventanas.
- Abrir y cerrar cremalleras.

Objetivo: Trabajar la actividad manual y la conceptualización de sus gestos.

Instrumento: Manos, dedos y material citado en modalidades.

Actividad: Llenar-vaciar.

Motivación: Representación de estas acciones en cuentos y narraciones trabajados por los niños y en juegos dirigidos.

Modalidades de Trabajo:

- Llenar y vaciar cajas con botones, piedras, fichas.
- Llenar y vaciar vasos, botellas y cubos de agua.
- Llenar y vaciar bolsos y bolsillos de objetos.
- Llenar y vaciar cubos de arena.
- Llenar y vaciar armarios de juguetes.

Objetivo: Trabajar la actividad manual y la conceptualización de sus gestos.

Instrumento: Manos, dedos y material citado en modalidades.

Actividad: Doblar-desdoblar.

Motivación: Representación de estas acciones en cuentos y narraciones trabajados por los niños y en juegos dirigidos.

Modalidades de Trabajo:

- Doblar y desdoblar piezas de ropas: bata, bufanda, chaqueta, abrigo, pañuelo.
- Doblar y desdoblar telas y trapos.
- Doblar y desdoblar papel: de periódico, folio, de seda, de estaño.

Objetivo: Trabajar la actividad manual y la conceptualización de sus gestos.

Instrumento: Manos, dedos y material citado en modalidades.

Actividad: Tapar-destapar.

Motivación: Representación de estas acciones en cuentos y narraciones trabajados por los niños y en juegos dirigidos.

Modalidades de Trabajo:

- Tapar y destapar cazuelas de juguete.
- Tapar y destapar muñecos.
- Taparse y destaparse con vestidos, trapos y disfraces, a sí mismos y unos a otros.

Objetivo: Trabajar la actividad manual y la conceptualización de sus gestos.

Instrumento: Manos, dedos y material citado en modalidades.

Actividad: Sacudir.

Motivación: Representación de estas acciones en cuentos y narraciones trabajados por los niños y en juegos dirigidos.

Modalidades de Trabajo:

- Sacudir las manos mojadas.
- Sacudir trapos.

- Sacudir vestidos.
- Sacudir el polvo con sacudidores.
- Sacudirse el pelo.

Objetivo: Trabajar la actividad manual y la conceptualización de sus gestos.

Instrumento: Manos, dedos y material citado en modalidades.

Actividad: Golpear.

Motivación: Representación de estas acciones en cuentos y narraciones trabajados por los niños y en juegos dirigidos.

Modalidades de Trabajo:

- Golpear con las manos en el suelo, en el muro, en la mesa, en las rodillas, en la cabeza.
- Golpear las palmas de las manos.
- Golpear el suelo con los pies.

Objetivo: Trabajar la actividad manual y la conceptualización de sus gestos.

Instrumento: Manos, dedos y material citado en modalidades.

Actividad: Colgar.

Motivación: Representación de estas acciones en cuentos y narraciones trabajados por los niños y en juegos dirigidos.

Modalidades de Trabajo:

- Colgar los abrigos en las perchas.
- Colgar banderitas en la clase.
- Colgar láminas y trabajos hechos por los niños, en el muro o en un tendedero.
- Colgar enseñanzas en las ventanas con motivo de una fiesta o celebración.
- Colgar móviles del techo, de las lamparas.

Objetivo: Trabajar la actividad manual y la conceptualización de sus gestos.

Instrumento: Manos, dedos y material citado en modalidades.

Actividad: Enganchar.

Motivación: Representación de estas acciones en cuentos y narraciones trabajados por los niños y en juegos dirigidos.

Modalidades de Trabajo:

- Enganchar anillas.
- Enganchar eslabones de una cadena.
- Enganchar papeles en una alcayata.
- Enganchar diversos objetos en ganchos apropiados.

Objetivo: Trabajar la actividad manual y la conceptualización de sus gestos.

Instrumento: Manos, dedos y material citado en modalidades.

Actividad: Apilar.

Motivación: Representación de estas acciones en cuentos y narraciones relatados por los niños y en juegos dirigidos.

Modalidades de Trabajo:

- Apilar volúmenes de colores.
- Apilar figuras de diversas formas.
- Apilar cajas.
- Apilar cromos, cartas.
- Apilar libros.
- Construir arquitecturas.

Objetivo: Trabajar la actividad manual y la conceptualización de sus gestos.

Instrumento: Manos, dedos y material citado en modalidades.

Actividad: Enhebrar o ensartar.

Motivación: Representación de estas acciones en cuentos y narraciones trabajados por los niños y en juegos dirigidos.

Modalidades de Trabajo:

- Ensartar cordel en círculos o anillas.
- Ensartar cordel en rollitos huecos de cartón.

- Ensartar hilo de plástico en canutillos.
- Ensartar hilo de pescar en perlas o bolitas de plástico.
- Ensartar hilo de rafia en escubidú o macarrón de plástico o de pasta.

Objetivo: Trabajar la actividad manual y la conceptualización de sus gestos.

Instrumento: Manos, dedos y material citado en modalidades.

Actividad: Atar.

Motivación: Representación de estas acciones en cuentos y narraciones trabajados por los niños y en juegos dirigidos.

Modalidades de Trabajo:

- Atar cuerdas con un solo nudo.
- Aprender a hacer lazos y lazadas.
- Fabricar una escalera de cuerda con nudos y cordel.
- Atarse los cordones de los zapatos.

Objetivo: Trabajar la actividad manual y la conceptualización de sus gestos.

Instrumento: Manos, dedos y material citado en modalidades.

Actividad: Abotonar.

Motivación: Representación de estas acciones en cuentos y narraciones trabajados por los niños y en juegos dirigidos.

Modalidades de Trabajo:

- Abotonar botones de diversos tamaños con sus ojales.
- Abotonarse la chaqueta.
- Abotonarse la bata.

Objetivo: Trabajar la actividad manual y la conceptualización de sus gestos.

Instrumento: Manos, dedos y material citado en modalidades.

Actividad: Deshilachar

Motivación: Representación de estas acciones en cuentos y narraciones trabajados por los niños y en juegos dirigidos.

Modalidades de Trabajo:

- Deshilachar trozos de tela de saco.
- Deshilachar trozos de tela gruesa.

Objetivo: Trabajar la actividad manual y la conceptualización de sus gestos.

Instrumento: Manos, dedos y material citado en modalidades.

Actividad: Machacar.

Motivación: Representación de estas acciones en cuentos y narraciones trabajados por los niños y en juegos dirigidos.

Modalidades de Trabajo:

- Machacar frutos secos con una piedra: avellanas, almendras, bellotas.
- Machacar hierbas en el mortero para hacer comiditas.
- Machacar terrones de azúcar.

Objetivo: Trabajar la actividad manual y la conceptualización de sus gestos.

Instrumento: Manos, dedos y material citado en modalidades.

Actividad: Mondar.

Motivación: Representación de estas acciones en cuentos y narraciones trabajados por los niños y en juegos dirigidos.

Modalidades de Trabajo:

- Mondar una naranja con los dedos.
- Mondar una mandarina con los dedos.
- Mondar un plátano con los dedos.
- Mondar un pomelo con los dedos.
- Mondar un limón con los dedos.

Objetivo: Trabajar la actividad manual y la conceptualización de sus gestos.

Instrumento: Manos, dedos y material citado en modalidades.

Actividad: Desmenuzar.

Motivación: Representación de estas acciones en cuentos y narraciones trabajados por los niños y en juegos dirigidos.

Modalidades de Trabajo:

- Desmenuzar papel de seda.
- Desmenuzar plastilina.
- Desmenuzar barro.
- Desmigajar miga de pan.

Objetivo: Trabajar la actividad manual y la conceptualización de sus gestos.

Instrumento: Manos, dedos y material citado en modalidades.

Actividad: Cortar.

Motivación: Representación de estas acciones en cuentos y narraciones trabajados por los niños y en juegos dirigidos.

Modalidades de Trabajo:

- Cortado libre sin contornos ni límites.
- Cortado libre sin contornos, con límite abierto.
- Cortado libre sin contornos, con límite cerrado.
- Cortado de contornos con guías: entre paralelas.
- Cortado de contornos de formas geométricas.

Objetivo: Trabajar la actividad manual y la conceptualización de sus gestos.

Instrumento: Manos, dedos y material citado en modalidades.

Actividad: Rasgar.

Motivación: Representación de estas acciones en cuentos y narraciones trabajados por los niños y en juegos dirigidos.

Modalidades de trabajo:

- Rasgar papeles.
- Rasgar telas.
- Rasgar gomas elásticas fijas en un soporte.
- Rasguear las cuerdas de la guitarra.

Objetivo: Trabajar la actividad manual y la conceptualización de sus gestos.

Instrumento: Manos, dedos y material citado en modalidades.

Actividad: Pegar, encolar o engomar.

Motivación : Representación de estas acciones en cuentos y narraciones trabajados por los niños y en juegos dirigidos.

Modalidades de trabajo:

- Pegar cromos engomados.
- Encolar recortes de revistas en papel o en cartulinas formando «collages» .
- Utilizar diversos tipos de pegamento: tubo, lápiz, pasta, líquido.

DISOCIACIÓN DE AMBAS MANOS

Objetivo: Trabajar la actividad disociativa de ambas manos para inhibir los movimientos sincinesicos.

Instrumento: Manos y papel.

Actividad: Arrugar y alisar papel con ambas manos.

Motivación: Vamos a hacer bolas de papel para jugar a tirarnos pelotas.

Modalidades de Trabajo:

- Arrugar papel tamaño cuartilla con las dos manos.
- Alisar el papel arrugado empleando ambas manos.
- Arrugar papel tamaño folio con las dos manos.
- Alisar el papel arrugado empleando ambas manos.
- Arrugar papel tamaño doble folio con las dos manos.
- Alisar el papel arrugado empleando ambas manos.

Objetivo: Trabajar la actividad disociativa de ambas manos para inhibir los movimientos sincinésicos.

Instrumento: Manos y papel

Actividad: Arrugar y alisar papel con una mano.

Motivación: ¡A ver quién arruga mejor el papel con una sola mano!

Modalidades de Trabajo:

- Arrugar papel tamaño cuartilla con una sola mano mientras se fija la otra sobre la mesa.
- Alisar el papel arrugado, con una sola mano.
- Arrugar papel tamaño folio con una sola mano, mientras se fija la otra sobre la mesa.
- Alisar el papel arrugado, con una sola mano.
- Arrugar papel tamaño doble folio con una mano, mientras se fija la otra sobre la mesa.
- Alisar el papel arrugado, con una sola mano.
- Cambiar de mano y realizar las mismas actividades en otras ocasiones.

Objetivo: Trabajar la actividad disociativa de ambas manos para inhibir los movimientos sincinésicos.

Instrumento: Manos.

Actividad: Abrir una mano y cerrar la otra simultáneamente. Cambiar de mano.

Motivación: Apoyo musical de una canción infantil.

Objetivo: Trabajar la actividad disociativa de ambas manos para inhibir los movimientos sincinésicos.

Instrumento: Manos.

Actividad: Golpear sobre la mesa con una mano plana y la otra de canto, primero simultáneamente y luego alternativamente. Cambiar de mano.

Motivación: Apoyo musical de una canción infantil.

Objetivo: Trabajar la actividad disociativa de ambas manos para inhibir los movimientos sincinésicos.

Instrumento: Manos.

Actividad: Pasar hojas de un libro con una mano y alisarlas con la otra.

Motivación: Vamos a leer cuentos.

Objetivo: Trabajar la actividad disociativa de ambas manos para inhibir los movimientos sincinésicos.

Instrumento: Manos.

Actividad: Con una mano nos golpeamos la cabeza y con la otra nos frotamos el estómago.

Motivación: Vamos a hacer un ejercicio del circo. Apoyo musical.

Objetivo: Trabajar la actividad disociativa de ambas manos para inhibir los movimientos sincinésicos.

Instrumento: Manos y dedos.

Actividad: Con los dedos vamos a marcar puntos y rayas sobre la mesa: con una mano marcamos puntos y con la otra rayas. Cambiar de mano.

Motivación: Vamos a hacer cosas difíciles. Apoyo musical.

Objetivo: Trabajar la actividad disociativa de ambas manos para inhibir los movimientos sincinésicos.

Instrumento: Manos y dedos.

Actividad: Con los dedos vamos a marcar sobre la mesa rayas horizontales y verticales: con una mano marcamos las horizontales y con la otra las verticales. Cambiar de mano.

Motivación: Vamos a hacer cosas difíciles. Apoyo musical.

Objetivo: Trabajar la actividad disociativa de ambas manos para inhibir los movimientos sincinésicos.

Instrumento: Manos y dedos.

Actividad: Con los dedos vamos a marcar rayas verticales: con una mano las marcamos de arriba a abajo, con la otra de abajo a arriba. Cambiar de mano.

Motivación: Vamos a hacer cosas difíciles. Apoyo musical.

Objetivo: Trabajar la actividad disociativa de ambas manos para inhibir los movimientos sincinesicos.

Instrumento: Manos y dedos.

Actividad: Con los dedos de una mano seguimos caminos sobre la mesa, mientras la otra mano permanece quieta y fija.

Motivación: Vamos a hacer cosas difíciles. Apoyo musical.

Objetivo: Trabajar la actividad disociativa de ambas manos para inhibir los movimientos sincinesicos.

Instrumento: Manos y dedos.

Actividad: Con los dedos de una mano trazamos círculos sobre la mesa, mientras la otra mano permanece quieta.

Motivación: Vamos a hacer cosas difíciles. Apoyo musical.

Objetivo: Trabajar la actividad disociativa de ambas manos para inhibir los movimientos sincinésicos.

Instrumento: Manos y dedos.

Actividad: Con los dedos de una mano trazamos cuadrados sobre la mesa, mientras la otra mano permanece quieta.

Motivación: Vamos a hacer cosas difíciles. Apoyo musical.

DESINHIBICIÓN DIGITAL

Objetivo: Trabajar la desinhibición del movimiento de las manos y la correcta adecuación de los dedos al gesto propuesto.

Instrumento: Manos y dedos.

Actividad y motivación: Vamos a jugar a llevar al perro de paseo: arrastramos una caja de zapatos con un cordel, o un juguete.

Objetivo: Trabajar la desinhibición del movimiento de las manos y la correcta adecuación, de los dedos al gesto propuesto

Instrumento: Manos y dedos.

Actividad y motivación: Vamos a salir de paseo y por eso nos peinamos delante del espejo

Objetivo: Trabajar la desinhibición del movimiento de las manos y la correcta adecuación de los dedos al gesto propuesto.

Instrumento: Manos y dedos.

Actividad y motivación: Jugamos a estar en un banquete: comemos y nos llevamos la cuchara a la boca, pinchamos con el tenedor, cortamos la carne. Con los dedos en forma de horquilla simulamos los cubiertos.

Objetivo: Trabajar la desinhibición del movimiento de las manos y la correcta adecuación de los dedos al gesto propuesto.

Instrumento: Manos y dedos

Actividad y motivación: Jugamos a recibir visitas y nos saludamos dándonos la mano.

Objetivo: Trabajar la desinhibición del movimiento de las manos y la correcta adecuación de los dedos al gesto propuesto.

Instrumento: Manos y dedos.

Actividad y motivación: Vamos a leer como los mayores. Nuestras manos son el libro. Abrimos el libro. Leemos en silencio. Cerramos el libro y contamos la historia que hemos leído.

Objetivo: Trabajar la desinhibición del movimiento de las manos y la correcta adecuación de los dedos al gesto propuesto.

Instrumento: Manos y dedos.

Actividad y motivación: Ahora vamos a descubrir cosas. Nuestras manos son los anteojos. Paseamos la vista por toda la clase y nos fijamos en algo que nos gusta mucho. ¿Qué hemos descubierto?

Objetivo: Trabajar la desinhibición del movimiento de las manos y la correcta adecuación de los dedos al gesto propuesto.

Instrumento: Manos y dedos.

Actividad y motivación: Vamos a pintar nuestras mesas, las paredes, las sillas. ¿Como lo haremos? Nuestras manos son la brocha. Cada uno hace su trabajo. Cuando todos hemos terminado explicamos qué hemos pintado, y de que color.

Objetivo: Trabajar la desinhibición del movimiento de las manos y la correcta adecuación de los dedos al gesto propuesto.

Instrumento: Manos y dedos.

Actividad y motivación: Nuestra mano es una sierra. Vamos a serrar las patas de la silla.

Objetivo: Trabajar la desinhibición del movimiento de las manos y la correcta adecuación de los dedos al gesto propuesto.

Instrumento: Manos y dedos.

Actividad y motivación: Vamos a representar un desfile de soldados. Nuestros dedos son los soldaditos que marchan sobre la mesa.

Objetivo: Trabajar la desinhibición del movimiento de las manos y la correcta adecuación de los dedos al gesto propuesto.

Instrumento: Manos y dedos.

Actividad y motivación: Vamos a volar como golondrinas. Nuestros brazos son las alas y nuestras manos se mueven en el aire.

Objetivo: Trabajar la desinhibición del movimiento de las manos y la correcta adecuación de los dedos al gesto propuesto.

Instrumento: Manos y dedos.

Actividad y motivación: Es de noche. Nuestras manos están cerradas. Pero empieza a amanecer y el sol va mostrando sus rayos. Nuestras manos se van abriendo, nuestros dedos se estiran. Llega al mediodía, el sol está radiante. Nuestras manos están muy abiertas. Pero al atardecer el Sol va metiéndose detrás de las montañas o del mar. Nuestras manos se cierran en forma de puños.

Objetivo: Trabajar la desinhibición del movimiento de las manos y la correcta adecuación de los dedos al gesto propuesto.

Instrumento: Manos y dedos.

Actividad y motivación: Vamos a jugar al circo. ¿A ver quién puede mantener en equilibrio un papel cambiando cada uno de los dedos que lo sostienen excepto el pulgar? ¿Y una ficha de parchís? Al que no se le caiga: ¡Premio!

SEPARACIÓN DE LOS DEDOS

Objetivo: Favorecer el movimiento de los dedos para conseguir agilidad.

Instrumento: Manos y dedos.

Actividad: Oponer el pulgar a los demás dedos.

Motivación: Apoyo musical y ritmos infantiles.

Modalidades de Trabajo:

- Cada dedo golpea el pulgar una sola vez.
- Cada dedo golpea dos veces consecutivas sobre el pulgar.
- Sucesión de golpes: del pulgar al meñique, del meñique al pulgar. Palmada y volver a empezar.

Objetivo: Estimular la sensibilidad de los dedos.

Instrumento: Manos, dedos, papel y tela.

Actividad: Rotaciones y desmenuzamientos digitales.

Motivación: Apoyo musical y ritmos infantiles.

Modalidades de Trabajo:

- Pasar la yema del dedo pulgar sobre la yema de los demás dedos.
- Pasar la yema del dedo pulgar sobre la de los demás dedos, a través de distintos tipos de papel: seda, periódico, pinocho, lija.
- Pasar la yema del dedo pulgar sobre la de los demás dedos, a través de distintos tipos de tela: lana, toalla, fibra, algodón, seda.
- Comparar texturas y rugosidades.

Objetivo: Favorecer la segmentación de los dedos respecto a la mano.

Instrumento: Manos y dedos.

Actividad: Tecleos.

Motivación: Apoyo musical y ritmos infantiles.

Modalidades de Trabajo:

- Teclear con los dedos de ambas manos sobre la mesa.
- Teclear con los dedos de una mano, teniendo la otra fija sobre la mesa. Cambiar de mano.

Objetivo: Favorecer la segmentación de los dedos respecto a la mano.

Instrumento: Manos y dedos.

Actividad: Flexión.

Motivación: Apoyo musical y ritmos infantiles.

Modalidades de Trabajo:

- Con las manos apoyadas sobre la mesa, ir flexionando cada dedo.
- Con las manos apoyadas en la pared, ir flexionando cada dedo .
- Con las manos en el aire, ir flexionando cada dedo.
- Mantener un dedo flexionado y los demás extendidos en cada una de las anteriores posiciones.

Objetivo: Trabajar el movimiento de los dedos y su segmentación longitudinal.

Instrucciones: Manos y dedos.

Actividad: Separar los dedos.

Motivación: Apoyo musical y ritmos infantiles.

Modalidades de Trabajo:

- Con las manos apoyadas sobre la mesa mantener los dedos apretados entre sí. Ir separando cada dedo.
- Con las manos en el aire introducir el pulgar en los espacios interdigitales.
- Efectuar movimientos de separación de los dedos a contraluz y observar las sombras chinescas que se producen en la pared: perro, gato.

Objetivo: Trabajar el movimiento de los dedos y su segmentación transversal.

Instrumento: Manos y dedos.

Actividad: Reptar con las manos.

Motivación: Apoyo musical y ritmos infantiles.

Modalidades de Trabajo:

- Ir reptando con las manos sobre la mesa, abriendo y cerrando los dedos.
- Ir reptando con las manos sobre la mesa, levantando y bajando los dedos.

Objetivo: Trabajar el movimiento de los dedos.

Instrumento: Manos y dedos.

Actividad: Entrelazar los dedos.

Motivación: Apoyo musical y ritmos infantiles.

Modalidades de Trabajo:

- Con las manos apoyadas sobre la mesa cabalgar cada dedo sobre su colateral.
- Entrecruzar unos dedos con otros.

Objetivo: Trabajar el movimiento de los dedos y su elevación .

Instrumento: Manos y dedos.

Actividad: Elevar los dedos.

Motivación: Apoyo musical y ritmos infantiles.

Modalidades de Trabajo:

- Con las manos apoyadas en el suelo levantar los dedos sin que lo haga la palma.

- Con las manos apoyadas sobre la mesa levantar cada dedo y golpear sobre el tablero.

COORDINACIÓN GENERAL MANOS-DEDOS

Objetivo: Trabajar la tensión muscular de la mano y de los dedos.

Instrumento: Manos, dedos, efectos sonoros.

Actividad y Motivación:

- Si hacemos enfadar al gato, se pone furioso y araña con fuerza.
- Mientras oímos los maullidos del gato vamos a arañar con fuerza.

Objetivo: Trabajar la distensión muscular de la mano y de los dedos.

Instrumento: Manos, dedos, efectos sonoros.

Actividad y Motivación:

- Mi muñeco de peluche es suave y pequeño. Yo lo acaricio y el juega conmigo.
- Mientras oímos la música acariciamos nuestro muñeco.

Objetivo: Trabajar la tensión muscular de la mano y de los dedos .

Instrumento: Manos, dedos, efectos sonoros.

Actividad y Motivación:

- El cazador va al bosque. Ve perdices y dispara fuerte: «Traca-traca-tra».
- Nosotros disparamos como el cazador mientras oímos los tiros.

Objetivo: Trabajar la distensión muscular de la mano y de los dedos.

Instrumento: Manos, dedos, efectos sonoros.

Actividad y Motivación:

- Los pollitos son suaves, por eso pican suavemente su comidita.
- Oímos los pollitos y picamos suavemente como ellos, con nuestros dedos sobre la mesa.

Objetivo: Trabajar la tensión muscular de la mano y de los dedos.

Instrumento: Manos, dedos, efectos sonoros.

Actividad y Motivación:

- Las montañas son altas, picudas y rocosas. Su silueta recorta el cielo.
- Mientras oímos el silbido del viento, con nuestros dedos dibujamos en el aire la silueta de las montañas.

Objetivo: Trabajar la distensión muscular de la mano y de los dedos.

Instrumento: Manos, dedos, efectos sonoros.

Actividad y Motivación:

- La pelota es redonda. Podemos hacerla rodar suavemente en nuestras manos, o apretándola con una mano sobre la mesa.
- Mientras oímos la música movemos nuestras manos haciendo rodar la pelota

Objetivos: Trabajar la tensión muscular de la mano y de los dedos.

Instrumento: Manos, dedos, efectos sonoros.

Actividad y Motivación:

- La tierra está seca y para plantar flores debemos escarbarla.
- Mientras oímos el canto de los pájaros, vamos a escarbar encima de la mesa como si fuera tierra de un parterre.

Objetivo: Trabajar la distensión muscular de la mano y de los dedos.

Instrumento: Manos, dedos, efectos sonoros.

Actividad y Motivación:

- Las gallinas para beber agua meten su pico en la vasija y levantan su delicado cuello al aire para engullirla.
- Nosotros, mientras oímos su canto, las imitamos bebiendo agua con nuestros dedos.

Objetivo: Trabajar la tensión muscular de la mano y de los dedos.

Instrumento: Manos, dedos, efectos sonoros.

Actividad y Motivación:

- Los barqueros hacen mucha fuerza para mover su barca y dominar los remos.
- Nosotros mientras oímos estas canciones de marineros remamos con nuestros remos imaginarios.

Objetivo: Trabajar la distensión muscular de la mano y de los dedos.

Instrumento: Manos, dedos, efectos sonoros.

Actividad y Motivación:

- Mi amigo se ha caído y se ha lastimado su dedo. ¡Pobrecito, cómo le duele! Pero yo le ayudo y se lo vendo con mucho cuidado.
- Mientras oímos la música, vendamos el dedo malito de nuestro amigo.

Objetivo: Trabajar la tensión muscular de la mano y de los dedos.

Instrumento: Manos, dedos, efectos sonoros.

Actividad y Motivación:

- Para atar y desatar nudos necesitamos hacer fuerza con las manos.
- Mientras oímos la canción atamos y desatamos nudos, con un cordón imaginario.

Objetivo: Trabajar la distensión muscular de la mano y de los dedos.

Instrumento: Manos, dedos, efectos sonoros.

Actividad y Motivación:

- Las olas del mar se mueven suavemente y el viento las mece.
- Oímos la canción y movemos nuestras manos al compás de las olas del mar.

Objetivo: Trabajar la tensión muscular de la mano y de los dedos .

Instrumento: Manos, dedos, efectos sonoros.

Actividad y Motivación:

- Nosotros podemos hacer ritmos con nuestros dedos.
- Escuchando la música, marcamos el ritmo chisclando con nuestros dedos y tocando pitos con ellos.

Objetivo: Trabajar la distensión muscular de la mano y de los dedos.

Instrumento: Manos, dedos, efectos sonoros.

Actividad y Motivación:

- Los libros son nuestros amigos. Ellos nos explican cuentos y nos hacen aprender muchas cosas. Por eso debemos manejarlos con cuidado.
- Mientras escuchamos la música vamos a pasar con cuidado las hojas de nuestro libro de cuentos

Objetivo: Trabajar la tensión muscular de la mano y de los dedos.

Instrumento: Manos, dedos, efectos sonoros.

Actividad y Motivación:

- Sacudiendo agua con las manos podemos jugar muy a gusto.
- Mientras oímos la lluvia nos sacudimos el agua de las manos.

Objetivo: Trabajar la tensión muscular de la mano y de los dedos.

Instrumento: Manos, dedos, efectos sonoros.

Actividad y Motivación:

- Con la mano podemos abrir una puerta cerrada con llave.
- Mientras oímos el ruido de la llave hacemos el gesto de abrir y cerrar la puerta.

Objetivo: Trabajar la tensión muscular de la mano y de los dedos.

Instrumento: Manos, dedos, efectos sonoros.

Actividad y Motivación:

- Con la mano podemos limpiar los cristales de nuestra casa.
- Mientras oímos la música limpiamos los cristales.

Objetivo: Trabajar la tensión muscular de la mano y de los dedos.

Instrumento: Manos, dedos, efectos sonoros.

Actividad y Motivación:

- Con las manos podemos barrer la clase.
- Mientras oímos la canción de la Ratita Presumida jugamos a barrer la clase.

Objetivo: Trabajar la tensión muscular de la mano y de los dedos.

Instrumento: Manos, dedos, efectos sonoros.

Actividad y motivación:

- Con las manos podemos limpiar el polvo.
- Mientras oímos una canción podemos jugar a limpiar el polvo de la clase.

Objetivo: Trabajar la tensión muscular de la mano y de los dedos.

Instrumento: Manos, dedos, efectos sonoros.

Actividad y motivación:

- Con las manos podemos subir escaleras de cuerda.
- Mientras oímos una canción, podemos jugar a subir por escaleras de cuerda.

EXPLORACIÓN DE LA LATERALIDAD

Objetivo: Explorar la dominancia lateral de la mano.

Instrumento: Hilo y carrete.

Actividad: Vas a devanar cordón en este carrete.

Motivación: Vamos a hacer unas pruebas.

Objetivo: Explorar la dominancia lateral de la mano.

Instrumento: Botellines y tapones de corcho.

Actividad: Vas a tapar y destapar estos botellines.

Motivación: Vamos a hacer unas pruebas.

Objetivo: Explorar la dominancia lateral de la mano.

Instrumento: Bolitas agujereadas y rafia.

Actividad: Vas a fabricar un collar con estas perlas y este cordón.

Motivación: Vamos a hacer unas pruebas.

Objetivo: Explorar la dominancia lateral de la mano.

Instrumento: Barajas.

Actividad: Vas a distribuir las cartas a los compañeros de mesa.

Motivación: Vamos a hacer unas pruebas.

Objetivo: Explorar la dominancia lateral de la mano.

Instrumento: Cajas y bolitas.

Actividad: Vas a pasar las bolas de una caja a la otra.

Motivación: Vamos a hacer unas pruebas.

Objetivo: Explorar la dominancia lateral de la mano.

Instrumento: Papelera y pelotas de ping-pong.

Actividad: Vas a demostrar tu puntería.

Motivación: Vamos a hacer unas pruebas.

Objetivo: Explorar la dominancia lateral del pie.

Instrumento: Pelota grande o balón y portería marcada en el suelo.

Actividad: Vas a meter un gol en la portería.

Motivación: Vamos a hacer unas pruebas.

Objetivo: Explorar la dominancia lateral del pie.

Instrumento: Pie y cuerda.

Actividad: Vas a saltar al otro lado de la cuerda, solo con un pie.

Motivación: Vamos a hacer unas pruebas.

Objetivo: Explorar la dominancia lateral del pie.
Instrumento: Pie.
Actividad: Vas a perseguir a un compañero saltando a la pata coja.
Motivación: Vamos a hacer unas pruebas.

Objetivo: Explorar la dominancia lateral del pie.
Instrumento: Pie, rayuela y tejo.
Actividad: Vas a jugar a la rayuela. Empieza a chutar el tejo.
Motivación: Vamos a hacer unas pruebas.

Objetivo: Explorar la dominancia lateral del ojo.
Instrumento: Cámara fotográfica de juguete.
Actividad: Vas a tirar fotos a tus compañeros.
Motivación: Vamos a hacer unas pruebas.

Objetivo: Explorar la dominancia lateral del ojo.
Instrumento: Mundovisión de juguete (TV. con vistas giratorias).
Actividad: Vas a mirar por este agujerito. ¿Que ves?
Motivación: Vamos a hacer unas pruebas.

Objetivo: Explorar la dominancia lateral del ojo.
Instrumento: Calidoscopio de juguete.
Actividad: ¿Qué ves por este agujero?
Motivación: Vamos a hacer unas pruebas.

Objetivo: Explorar la dominancia lateral del ojo.
Instrumento: Tubo de cartón.
Actividad: Vas a mirar a tus compañeros de la clase por este telescopio.
Motivación: Vamos a hacer unas pruebas.

Objetivo: Explorar la dominancia lateral del oído.
Instrumento: Tubo de arena.
Actividad: Haz sonar este tubo en tu oído y adivina qué hay dentro.
Motivación: Vamos a hacer unas pruebas.

Objetivo: Explorar la dominancia lateral del oído.
Instrumento: Reloj despertador mecánico.
Actividad: ¿Oyes el tic-tac del reloj? Acércate el despertador a tu oído y escúchalo atentamente.
Motivación: Vamos a hacer unas pruebas.

Objetivo: Explorar la dominancia lateral del oído.
Instrumento: Cascabel.
Actividad: Haz sonar este cascabel en tu oído.
Motivación: Vamos a hacer unas pruebas.

Objetivo: Explorar la dominancia lateral del oído.
Instrumento: Metrónomo.
Actividad: Acércate al metrónomo y escúchalo con un oído.
Motivación: Vamos a hacer unas pruebas.

Objetivo: Explorar la dominancia lateral del oído.
Instrumento: Sonajero.
Actividad: Toca el sonajero y acércatelo al oído para oírlo mejor.
Motivación: Vamos a hacer unas pruebas.

Objetivo: Explorar la dominancia lateral del oído.
Instrumento: Campanilla.
Actividad: Toca la campanilla y acércatela al oído para oírla mejor.
Motivación: Vamos a hacer unas pruebas.

EDUCACIÓN DEL RITMO PARA LA ESCRITURA

Objetivo: Trabajar la inhibición de la mano, su adecuación a un tiempo y la asociación sonido-grafía: grave-horizontal.

Instrumento: Manos, dedos y flauta dulce.

Actividad y Motivación:

- Vamos a oír la flauta emitiendo un sonido bajo o grave.
- Mientras suene la flauta trazaremos rayas horizontales con el dedo sobre la mesa.

Objetivo: Trabajar la inhibición de la mano, su adecuación a un tiempo y la asociación sonido-grafía: agudo-vertical.

Instrumento: Manos, dedos y flauta dulce.

Actividad y Motivación:

- Vamos a oír la flauta emitiendo un sonido alto o agudo.
- Mientras suene la flauta trazaremos rayas verticales con el dedo sobre la mesa.

Objetivo: Trabajar la inhibición de la mano, su adecuación a un tiempo y la asociación sonido-grafía: grave - horizontal.

Instrumento: Manos, dedos y flauta dulce.

Actividad y Motivación:

- Vamos a oír la flauta emitiendo un sonido bajo o grave.
- Mientras suene la flauta trazaremos rayas horizontales con el dedo en el aire.

Objetivo: Trabajar la inhibición de la mano, su adecuación a un tiempo y la asociación sonido-grafía: agudo-vertical.

Instrumento: Manos, dedos y flauta dulce.

Actividad y Motivación:

- Vamos a oír la flauta emitiendo un sonido alto o agudo.
- Mientras suene la flauta trazaremos rayas verticales con el dedo en el aire.

Objetivo: Trabajar la inhibición de la mano, su adecuación a un tiempo y la asociación sonido-grafía: grave-horizontal.

Instrumento: Ceras blandas, doble folio blanco y flauta dulce.

Actividad y Motivación:

- Vamos a oír la flauta emitiendo un sonido bajo o grave.
- Mientras suene la flauta trazaremos rayas horizontales con la cera sobre el papel.

Modalidades de Trabajo:

Adecuar la duración del sonido a distintas longitudes:

- Rayas de 30 a 50 cm.
- Rayas de 20 a 30 cm.
- Rayas de 15 a 20 cm.
- Rayas de 10 a 15 cm.

Objetivo: Trabajar la inhibición de la mano, su adecuación a un tiempo y la asociación sonido-grafía: agudo-vertical.

Instrumento: Ceras blandas, doble folio blanco y flauta dulce.

Actividad y Motivación:

- Vamos a oír la flauta emitiendo un sonido alto o agudo.
- Mientras suene la flauta trazaremos rayas verticales con la cera sobre el papel.

Modalidades de Trabajo:

Adecuar la duración del sonido a distintas longitudes:

- Rayas de 20 a 30 cm.
- Rayas de 15 a 20 cm.

- Rayas de 10 a 15 cm.

Objetivo: Trabajar la inhibición del brazo y la adecuación a un tiempo dado.

Instrumento: Ceras blandas, doble folio blanco, pandero y silbato.

Actividad y Motivación:

- Vamos a oír cómo suenan el pandero y el silbato.

- Mientras oímos los golpes del pandero trazamos, lo más lentamente posible, una raya continua. cuando oigamos el silbato cambiamos de color y continuamos el juego.

Objetivo: Trabajar la inhibición del brazo y la adecuación a un tiempo dado.

Instrumento: Ceras blandas, doble folio blanco, pandero y silbato.

Actividad y Motivación:

- Vamos a oír como suenan el pandero y el silbato.

- Mientras oímos los golpes del pandero trazamos, lo más lentamente posible una redonda.

Cuando oigamos el silbato cambiamos de color y continuamos el juego.

Objetivo: Trabajar la inhibición del brazo y la adecuación a un tiempo dado.

Instrumento: Ceras blandas, doble folio blanco, pandero y silbato.

Actividad y Motivación:

- Vamos a oír cómo suenan el pandero y el silbato.

- Mientras oímos los golpes del pandero trazamos, lo mas lentamente posible, un cuadrado.

Cuando oigamos el silbato cambiamos de color y continuamos el juego.

Objetivo: Trabajar la desinhibición de los brazos y observar el ritmo interno del niño.

Instrumento: Manos, canciones infantiles.

Actividad y Motivación:

- Mientras oímos canciones, todos acompañamos la música dando palmas.

Objetivo: Trabajar la desinhibición corporal y observar el ritmo interno del niño.

Instrumento: Pies, canciones infantiles.

Actividad y Motivación:

- Mientras oímos las canciones, todos acompañamos la música dando golpes con los pies en el suelo.

Objetivo: Trabajar la adecuación del movimiento a un ritmo.

Instrumento: Manos.

Actividad y Motivación:

- Voy a dar palmadas con las manos.

Fijaos bien, porque vosotros las vais a imitar:

1.6.

2.7.

3.8.

4.9.

5.10.

Objetivo: Trabajar la representación de ritmos.

Instrumento: Bloques lógicos o fichas.

Actividad y Motivación:

- Voy a dar palmas y vosotros representaréis los ritmos que yo hago poniendo redondas sobre la mesa.

1. 6.

2. 7.

3. 8.

4. 9.

5. 10.

Objetivo: Trabajar la representación de ritmos.

Instrumento- Pizarra y tiza.

Actividad y Motivación:

- Voy a dar palmas y vosotros dibujareis redondas en la pizarra para representar los ritmos que yo hago.

1. 6.
2. 7.
3. 8.
4. 9.
5. 10.

Objetivo: Trabajar la representación de ritmos.

Instrumento: Folio blanco. Pegatinas o gomets.

Actividad y Motivación:

- Voy a dar palmas y vosotros pegaréis gomets en el papel para representar los ritmos que yo hago.

1. 6.
2. 7.
4. 8.
4. 9.
5. 10.

Objetivo: Trabajar la representación de los ritmos.

Instrumento: Folio blanco. Ceras blandas.

Actividad y Motivación:

- Voy a dar palmas y vosotros dibujaréis redondas en el papel para representar los ritmos que yo hago.

1. 6.
2. 7.
3. 8.
4. 9.
5. 10.

Objetivo: Trabajar la representación de ritmos y la asociación sonido-símbolo.

Instrumento: Folio blanco. Gomets: círculos y cuadrados. Pandero y silbato.

Actividad y Motivación:

- Vamos a jugar con los ritmos. Cuando yo dé golpes en el pandero pegaréis un cuadrado, cuando sople el silbato, una redonda.

1. 6.
2. 7.
3. 8.
4. 9.
5. 10.

Objetivo: Trabajar la representación de ritmos y la asociación sonido-símbolo.

Instrumento: Folio blanco. Gomets: círculos verdes y rojos. Pandero y silbato.

Actividad y Motivación:

- Vamos a jugar con los ritmos. Cuando yo dé golpes en el pandero pegaréis una redonda verde, cuando sople el silbato, una redonda roja.

1. 6.
2. 7.
3. 8.
4. 9.
5. 10.

Objetivo: Trabajar la representación de ritmos y la asociación sonido-símbolo.

Instrumento: Folio blanco. Gomets: círculos amarillos y rojos. Pandero y silbato.

Actividad y motivación: Vamos a jugar con los ritmos. Cuando yo dé golpes con el pandero pegareis una redonda amarilla, cuando sople el silbato pegareis una redonda roja.

1. 6.
2. 7.
3. 8.
4. 9.
5. 10.

Objetivo: Trabajar la representación de ritmos y la asociación sonido-símbolo.

Instrumento: Folio blanco. Gometes: círculos verdes y amarillos. Pandero y silbato.

Actividad y motivación: Vamos a jugar con los ritmos. Cuando yo dé golpes con el pandero pegareis una redonda amarilla, cuando sople el silbato pegareis una redonda verde.

1. 6.
2. 7.
3. 8.
4. 9.
5. 10.

MADURACIÓN DE LA EXPRESIÓN GRAFOMOTRIZ

1. GARABATEO
2. GRAFISMOS ORIENTADOS A LA INDEPENDENCIA SEGMENTARIA
3. INHIBICIÓN MOTRIZ DE LA MANO
4. PERCEPCIÓN E IMITACIÓN DE TRAZOS

Objetivo: Trabajar la desinhibición total del niño frente al soporte.

Instrumento: Manos, dedos, pintura no tóxica.

Soporte: Papel de embalar, en blanco, de grandes dimensiones.

Posición: Prono sobre el suelo.

Actividad: Realizar garabatos espontáneos sobre el papel con fondo y apoyo musical.

Modalidades de Trabajo:

- En grupo. Se observará la inhibición de los niños, que se recluyen en su rincón.
- Después de varios intentos, la desinhibición será manifiesta y todo el papel será disputado por cada uno de los niños.

Objetivo: Trabajar la desinhibición total del niño frente al soporte.

Instrumento: Manos, dedos, pintura no tóxica.

Soporte: Papel de embalar, en blanco, de grandes dimensiones.

Posición: Prono sobre el suelo.

Actividad: Realizar garabato sobre el papel después de haber motivado a los niños mediante un tema o una historia.

Modalidades de Trabajo:

- Trabajo en grupo: varios niños sobre un mismo papel de grandes dimensiones.
- Individual: Trabaja cada niño en su papel algo más pequeño: póster.

Objetivo: Trabajar la desinhibición total del niño frente al soporte.

Instrumento: Manos, dedos, pintura no tóxica.

Soporte: Papel de embalar, en blanco, de grandes dimensiones.

Posición: Prono sobre el suelo.

Actividad: Realizar garabatos sobre un tema libre del cual, luego, se pide explicación al niño.

Modalidades de Trabajo:

- Trabajo en grupo.
- Trabajo individual.

Objetivo: Trabajar la desinhibición del niño y explorar las posibilidades de sus manes.

Instrumento: Manos, pintura no tóxica.

Soporte: Papel de embalar, en blanco, de grandes dimensiones.

Posición: Prono sobre el suelo.

Actividad: Imprimir las huellas de las manos de los niños sobre el papel.

Modalidades de Trabajo:

- Primero se imprimen indistintamente ambas manos del mismo color.
- En un segundo ejercicio y al cabo de un tiempo se imprimen por separado, diferenciando una mano de otra mediante la impresión a dos colores: azul-rojo, verde-amarillo.
- En último lugar se establece un código fijo: mano verde/mano roja, para posibilitar la diferenciación lateral.

Objetivo: Trabajar la desinhibición del niño y explorar las posibilidades de sus pies.

Instrumento: Pies, pintura no tóxica.

Soporte: Papel de embalar en blanco, de grandes dimensiones.

Posición: De pie sobre el suelo.

Actividad: Imprimir las huellas de los pies de los niños sobre el papel.

Modalidades de Trabajo:

- Primero se imprimen indistintamente ambos pies del mismo color.
- En un segundo ejercicio y al cabo de un tiempo se imprimen por separado, diferenciando un pie de otro mediante la impresión a dos colores: azul-rojo, verde-amarillo.
- En último lugar se establece un código fijo y coincidente con el de las manos: pie verde/pie rojo, para posibilitar la diferenciación lateral.

Objetivo: Trabajar la desinhibición total del niño y explorar las posibilidades del instrumento utilizado.

Instrumento: Esponjas, pintura no tóxica.

Soporte: Papel de embalar, en blanco, de grandes dimensiones.

Posición: Prono sobre el suelo.

Actividad: Imprimir sobre el papel manchas de color.

Modalidades de Trabajo:

- Todos los niños utilizan un mismo color en la impresión del grupo.
- Cada niño puede utilizar un color distinto en el trabajo del grupo.

Objetivo: Trabajar la desinhibición total del niño y explorar las posibilidades del instrumento utilizado.

Instrumento: Pincel y temperas.

Soporte: Papel de embalar, en blanco.

Posición: Garabatear libremente sobre el papel.

Modalidades de Trabajo:

- Trabajar sobre temas propuestos motivados convenientemente.
- Trabajar temas libres de los que el niño da una explicación.

Objetivo: Trabajar la desinhibición total del niño y explorar las posibilidades del instrumento utilizado.

Instrumento: Ceras blandas.

Soporte: Papel de embalar, en blanco.

Posición: Prono sobre el suelo.

Actividad: Realizar garabatos sobre el papel con fondo musical.

Modalidades de Trabajo:

- Trabajo en grupo con papel grande.
- Trabajo individual con papel mas reducido.

Objetivo: Trabajar la desinhibición total del niño y explorar las posibilidades del instrumento utilizado.

Instrumento: Ceras duras.

Soporte: Papel de embalar, en blanco.

Posición: Prono sobre el suelo.

Actividad: Realizar garabatos espontáneos sobre el papel con temas motivados.

Modalidades de Trabajo:

- Trabajo en grupo con papel grande.

- Trabajo individual con papel más reducido.

Objetivo: Trabajar la desinhibición total del niño y explorar las posibilidades del instrumento utilizado en el plano vertical.

Instrumento: Tiza.

Soporte: Pizarra.

Posición: De pie.

Actividad: Garabatear libremente en la pizarra para visualizar una historia narrada mediante una secuencia de diapositivas.

Objetivo: Trabajar la desinhibición total del niño y explorar las posibilidades del instrumento utilizado en el plano vertical.

Instrumento: Pinceles y temperas.

Soporte: Papel de embalar, en el muro. Grandes dimensiones.

Posición: De pie.

Actividad: Garabatear en el muro libremente con fondo musical.

Modalidades de Trabajo:

- Trabajo en grupo con papel grande.

- Trabajo individual con papel mas reducido.

Objetivo: Trabajar la desinhibición total del niño y explorar las posibilidades del instrumento utilizado en el plano vertical .

Instrumento: Pinceles y temperas.

Soporte: Doble folio sobre caballete.

Posición: De pie.

Actividad: Pedir al niño que pinte «un cuadro» sobre alguno de los temas que se están desarrollando en la programación.

Objetivo: Trabajar la desinhibición total del niño y explorar las posibilidades del instrumento utilizado en el plano vertical.

Instrumento: Ceras blandas.

Soporte: Papel de embalar en el muro.

Posición: De pie.

Actividad: Garabatear libremente sobre el papel en el muro, para expresar el contenido de un cuento escuchado mediante una grabación técnica: cassette, disco.

Objetivo: Trabajar la desinhibición total del niño y explorar las posibilidades del instrumento utilizado en el plano vertical.

Instrumento: Ceras duras.

Soporte: Doble folio blanco sobre caballete.

Posición: De pie.

Actividad: Pedir al niño que exprese mediante garabatos en el papel diversos sonidos producidos por objetos acústicos: silbato, campanilla, tambor.

Objetivo: Trabajar la desinhibición total del niño y explorar las posibilidades del instrumento y el soporte en la posición sedente sobre la mesa.

Instrumento: Ceras duras.

Soporte: Doble folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Realizar un dibujo libre que el niño deberá explicar.

Objetivo: Trabajar la independencia segmentaria hombrobrazo.

Instrumento: Mano y agua.

Soporte: Pizarra.

Posición: De pie.

Actividad: El niño realiza trazos verticales de arriba-abajo con su mano mojada sobre el encerado.

Modalidades de Trabajo:

- El maestro puede y debe en algunos casos, al principio, acompañar la mano del niño para ayudarlo a crear un reflejo neuromotor correcto.
- A continuación el niño puede responder sólo a las indicaciones verbales del educador.

Objetivo: Trabajar la independencia segmentaria hombrobrazo.

Instrumento: Manos, dedos, agua, yeso en polvo.

Soporte: Pizarra.

Posición: De pie.

Actividad: El niño realiza trazos verticales con los dedos de la mano separados, de modo que puedan verse los distintos trazos de estos, siguiendo la dirección arriba-abajo.

Objetivo: Trabajar la independencia segmentaria hombrobrazo y la movilidad de los dedos.

Instrumento: Manos, dedos, agua yeso en polvo.

Soporte: Pizarra.

Posición: De pie.

Actividad: El niño realiza trazos verticales con dirección arriba-abajo, con cada uno de los dedos sucesivamente.

Objetivo: Trabajar la independencia segmentaria y la especialización del dedo índice.

Instrumento: Manos, dedos, agua, yeso en polvo.

Soporte: Pizarra.

Posición: De pie.

Actividad: El niño realiza trazos verticales de arriba a abajo en la pizarra con el dedo índice.

Objetivo: Trabajar la independencia segmentaria codo-antebrazo.

Instrumento: Manos, dedos, agua.

Soporte: Pizarra.

Posición: De pie.

Actividad: El niño realiza trazos horizontales con su mano mojada sobre el encerado.

Modalidades de Trabajo:

- El maestro, al principio, puede acompañar la mano del niño para ayudarlo a crear un reflejo neuromotor correcto.
- A continuación el niño debe responder sólo a las indicaciones verbales del educador.

Objetivo: Trabajar la independencia segmentaria codo-antebrazo.

Instrumento: Manos, dedos, agua.

Soporte: Pizarra.

Posición: De pie.

Actividad: El niño realiza trazos horizontales con los dedos de la mano separados, de modo que puedan observarse los trazos que producen al deslizarse.

Objetivo: Trabajar la independencia segmentaria codo-antebrazo y la especialización del dedo índice.

Instrumento: Manos, dedos, agua.

Soporte: Pizarra.

Posición: De pie.

Actividad: El niño realiza trazos horizontales en la pizarra con el dedo índice.

Objetivo: Trabajar las independencias segmentarias del brazo.

Instrumento: Esponja, agua, yeso en polvo.

Soporte: Pizarra.

Posición: De pie.

Actividad: El niño realiza trazos verticales gruesos en la pizarra. Lo conseguirá, poniendo la esponja plana.

Objetivo: Trabajar las independencias segmentarias del brazo.

Instrumento: Esponja, agua, yeso en polvo.

Soporte: Pizarra.

Posición: De pie.

Actividad: El niño realiza trazos verticales finos en la pizarra. Lo conseguirá poniendo la esponja de filo.

Objetivo: Trabajar las independencias segmentarias del brazo.

Instrumento: Esponja, agua, yeso en polvo.

Soporte: Pizarra.

Posición: De pie.

Actividad: El niño realiza a su gusto trazos verticales gruesos y finos.

Objetivo: Trabajar las independencias segmentarias del brazo.

Instrumento: Esponja, agua yeso en polvo.

Soporte: Pizarra.

Posición: De pie.

Actividad: El niño realiza trazos mixtos con la esponja, es decir, trazos combinados grueso-fino.

Objetivo: Trabajar las independencias segmentarias del brazo.

Instrumento: Esponja, agua, yeso en polvo.

Soporte: Pizarra.

Posición: De pie.

Actividad: El niño realiza trazos horizontales gruesos con la esponja.

Objetivo: Trabajar las independencias segmentarias del brazo.

Instrumento: Esponja, agua, yeso en polvo.

Soporte: Pizarra.

Posición: De pie.

Actividad: El niño realiza trazos horizontales finos con la esponja.

Objetivo: Trabajar las independencias segmentarias del brazo.

Instrumento: Esponja, agua, yeso en polvo.

Soporte: Pizarra.

Posición: De pie.

Actividad: El niño realiza a su gusto trazos horizontales gruesos y finos con la esponja.

Objetivo: Trabajar las independencias segmentarias del brazo.

Instrumento: Esponja, agua, yeso en polvo.

Soporte: Pizarra.

Posición: De pie.

Actividad: El niño realiza a su gusto trazos horizontales mixtos, es decir, trazos combinados grueso-fino.

Objetivo: Trabajar la especialización del dedo índice.

Instrumento: Dedo índice, tempera.

Soporte: Papel de embalar de 30 x 50 cm.

Posición: De pie sobre el muro o caballete.

Actividad: Con el dedo índice el niño realiza a su gusto trazos verticales gruesos y finos. Los trazos gruesos puede conseguirlos aplastando el dedo, los finos afinando la yema del dedo sobre el papel.

Objetivo: Trabajar la especialización del dedo índice.

Instrumento: Dedo índice, tempera.

Soporte: Papel de embalar de 30 x 50.

Posición: De pie sobre el muro o caballete.

Actividad: Con el dedo índice el niño realiza trazos verticales mixtos (grueso-fino).

Objetivo: Trabajar la especialización del dedo índice.

Instrumento: Dedo índice, tempera.

Soporte: Papel de embalar de 30 x 50.

Posición: De pie sobre el muro o caballete.

Actividad: Con el dedo índice el niño realiza a su gusto trazos horizontales gruesos y finos. Los trazos gruesos los obtendrá apretando sobre el soporte, los finos afinando la yema del dedo sobre el papel.

Objetivo: Trabajar la especialización del dedo índice.

Instrumento: Dedo índice, temperas.

Soporte: Papel de embalar de 30 x 50.

Posición: De pie sobre el muro o caballete.

Actividad: Con el dedo índice el niño realiza trazos horizontales mixtos (grueso-fino).

Objetivo: Trabajar la direccionalidad: Arriba-abajo/Abajo-arriba.

Instrumento: Esponja, tempera.

Soporte: Papel de embalar de 50 x 70.

Posición: De pie sobre el muro.

Actividades:

- El niño realiza trazos verticales gruesos (Esponja plana).
- El niño realiza trazos verticales finos (Esponja de lado).
- El niño realiza a su gusto trazos verticales gruesos y finos.
- El niño realiza a su gusto trazos verticales mixtos.

Objetivo: Trabajar la direccionalidad: Izquierda-derecha/Derecha-izquierda.

Instrumento: Esponja, tempera.

Soporte: Papel de embalar de 50 x 70.

Posición: De pie sobre el muro.

Actividades:

- El niño realiza trazos horizontales gruesos.
- El niño realiza trazos horizontales finos.
- El niño realiza a su gusto trazos horizontales gruesos y finos.
- El niño realiza a su gusto trazos horizontales mixtos.

Objetivo: Trabajar el dominio del instrumento en posición sedente.

Instrumento: Ceras blandas.

Soporte: Doble folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: El niño realiza trazos verticales en el papel.

Objetivo: Trabajar el dominio del instrumento en posición sedente.

Instrumento: Ceras blandas.

Soporte: Doble folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: El niño realiza a su gusto trazos verticales gruesos y finos.

Objetivo: Trabajar el dominio del instrumento en posición sedente.

Instrumento: Ceras blandas.

Soporte: Doble folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: El niño realiza a su gusto trazos verticales mixtos.

Objetivo: Trabajar el dominio del instrumento en posición sedente.

Instrumento: Ceras blandas.

Soporte: Doble folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: El niño realiza trazos horizontales en el papel.

Objetivo: Trabajar el dominio del instrumento en posición sedente.

Instrumento: Ceras blandas.

Soporte: Doble folio blanco

Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: El niño realiza trazos horizontales gruesos y finos.

Objetivo: Trabajar el dominio del Instrumento en posición sedente.
Instrumento: Ceras blandas.
Soporte: Doble folio blanco.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: El niño realiza trazos horizontales mixtos.

Objetivo: Trabajar el dominio del soporte y la posición sedente.
Instrumento: Dedos, pintura no tóxica.
Soporte: Doble folio blanco.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Pinta este papel de un color moviendo los dedos arriba-abajo/abajo-arriba.

Objetivo: Trabajar el dominio del soporte y la posición sedente.
Instrumento: Dedos, pintura no tóxica.
Soporte: Doble folio blanco.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Pinta este papel de un solo color moviendo los dedos de un lado a otro (izquierda-derecha/derecha-izquierda).

Objetivo: Trabajar el dominio del soporte y la posición sedente.
Instrumento: Dedos, pintura no tóxica.
Soporte: Doble folio blanco.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Pinta este papel de un solo color moviendo los dedos en diagonal.

Objetivo: Trabajar el dominio del soporte y la posición sedente.
Instrumento: Dedos, pintura no tóxica.
Soporte: Doble folio blanco.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Pinta este papel de varios colores (máximo cuatro); moviendo los dedos de arriba a abajo.

Objetivo: Trabajar el dominio del soporte y la posición sedente.
Instrumento: Dedos, pintura no tóxica.
Soporte: Doble folio blanco.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Pinta este papel de varios colores (máximo cuatro), moviendo los dedos de un lado a otro (izquierda-derecha/derecha-izquierda).

Objetivo: Trabajar el dominio del soporte y la posición sedente.
Instrumento: Dedos, pintura no tóxica.
Soporte: Doble folio blanco.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Pinta este papel de varios colores (máximo cuatro), moviendo los dedos en diagonal.

Objetivo: Trabajar el dominio del soporte, del instrumento y de la posición sedente.
Instrumento: Pincel grueso y temperas.
Soporte: Doble folio blanco.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Pinta este papel de un color moviendo el pincel arriba-abajo/abajo-arriba.

Objetivo: Trabajar el dominio del soporte, del instrumento y de la posición sedente.
Instrumento: Pincel grueso y temperas.
Soporte: Doble folio blanco.
Posición: Sedente sobre la mesa

Actividad: Pinta este papel de un solo color moviendo el pincel de un lado a otro (izquierda-derecha/derecha-izquierda).

Objetivo: Trabajar el dominio del soporte, del instrumento y de la posición sedente.

Instrumento: Pincel grueso y temperas.

Soporte: Doble folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Pinta este papel de un solo color moviendo el pincel en diagonal.

Objetivo: Trabajar el dominio del soporte, del instrumento y de la posición sedente.

Instrumento: Pincel grueso y temperas.

Soporte: Doble folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Pinta rayas verticales en el papel con dos colores.

Objetivo: Trabajar el dominio del soporte, del instrumento y de la posición sedente.

Instrumento: Pincel grueso y temperas.

Soporte: Doble folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Pinta rayas horizontales en el papel con dos colores.

Objetivo: Trabajar el dominio del soporte, del instrumento y de la posición sedente.

Instrumento: Pincel grueso y temperas.

Soporte: Doble folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Pinta rayas en diagonal sobre el papel a dos colores.

Objetivo: Trabajar la inhibición grafomotriz del trazo.

Instrumento: Esponja y temperas.

Soporte: Papel de embalar grande.

Posición: Prono sobre el suelo.

Actividades:

- Rellenar de un solo color un círculo grande de unos 40 cm. de diámetro, cuidando de no atravesar las fronteras.
- Rellenar de un solo color dos círculos grandes de unos 30 cm. de diámetro cuidando de no atravesar las fronteras.

Objetivo: Trabajar la inhibición grafomotriz del trazo.

Instrumento: Esponja y temperas.

Soporte: Papel de embalar grande.

Posición: Prono sobre el suelo.

Actividades:

- Rellenar de un color un cuadrado grande de unos 40 cm. de lado.
- Rellenar de color dos cuadrados grandes de unos 30 cm. de lado.

Objetivo: Trabajar la inhibición grafomotriz del trazo.

Instrumento: Esponja y temperas.

Soporte: Papel de embalar grande.

Posición: Prono sobre el suelo.

Actividades:

- Rellenar de color un triángulo grande.
- Rellenar de color dos triángulos menores que el anterior.

Objetivo: Trabajar la inhibición grafomotriz del trazo.

Instrumento: Pincel grueso y temperas.

Soporte: Papel de embalar de 40 x 50.

Posición: De pie en el caballete.

Actividad: Rellenar de color círculos grandes.

Objetivo: Trabajar la inhibición grafomotriz del trazo.
Instrumento: Pincel grueso y temperas.
Soporte: Papel de embalar de 40 x 50.
Posición: De pie sobre el caballete.
Actividad: Rellenar de color cuadrados grandes.

Objetivo: Trabajar la inhibición grafomotriz del trazo.
Instrumento: Pincel grueso y temperas.
Soporte: Papel de embalar de 40 x 50.
Posición: De pie sobre el caballete.
Actividad: Rellenar de color triángulos grandes.

Objetivo: Trabajar la inhibición grafomotriz del trazo.
Instrumento: Ceras blandas.
Soporte: Doble folio blanco.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Rellenar de color diversos círculos grandes y pequeños.

Objetivo: Trabajar la inhibición grafomotriz del trazo.
Instrumento: Ceras blandas.
Soporte: Doble folio blanco.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Rellenar de color diversos cuadrados grandes y pequeños.

Objetivo: Trabajar la inhibición grafomotriz del trazo.
Instrumento: Ceras blandas.
Soporte: Doble folio blanco.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Rellenar de color diversos triángulos grandes y pequeños.

Objetivo: Desarrollar la capacidad perceptivo-motriz del niño.
Instrumento: Lápiz.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Contenido: Trazado de líneas verticales.
Actividad y Motivación: «Vamos a pintar las gotas de lluvia cuando caen de las nubes».

Objetivo: Desarrollar la capacidad perceptivo-motriz del niño.
Instrumento: Lápiz.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Contenido: Trazado de líneas horizontales.
Actividad y Motivación: «Vamos a dibujar los caminos que sigue el avión».

Objetivo: Desarrollar la capacidad perceptivo-motriz del niño.
Instrumento: Lápiz.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Contenido: Trazado de cruces.
Actividad y Motivación: «Vamos a dibujar estrellas en el cielo en forma de cruces».

Objetivo: Desarrollar la capacidad perceptivo-motriz del niño.
Instrumento: Lápiz.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Contenido: Trazado de círculos.
Actividad y Motivación: «Vamos a dibujar los globos de este niño».

Objetivo: Desarrollar la capacidad perceptivo-motriz del niño.
Instrumento: Lápiz.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Contenido: Trazado de arcos.
Actividad y Motivación: «Vamos a dibujar las cuerdas que esta niña necesita para saltar».

Objetivo: Desarrollar la capacidad perceptivo-motriz del niño.
Instrumento: Lápiz.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Contenido: Trazado de ángulos.
Actividad y Motivación: «Vamos a dibujar las huellas del pato».

Objetivo: Desarrollar la capacidad perceptivo-motriz del niño.
Instrumento: Lápiz.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Contenido: Trazado de cuadros y rectángulos.
Actividad y Motivación: «Vamos a dibujar cajas para guardar los juguetes de esta niña».

Objetivo: Desarrollar la capacidad perceptivo-motriz del niño.
Instrumento: Lápiz.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Contenido: Trazado de cenefas angulosas.
Actividad y Motivación: «La yegua está trotando; vamos a dibujar sus caminos».

Objetivo: Desarrollar la capacidad perceptivo-motriz del niño.
Instrumento: Lápiz.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Contenido: Trazado de cenefas onduladas con límite tenso.
Actividad y Motivación: «El conejo salta. Vamos a dibujar su camino».

Objetivo: Desarrollar la capacidad perceptivo-motriz del niño.
Instrumento: Lápiz.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Contenido: Trazado de laberintos.
Actividad y Motivación: «La fotógrafa quiere llegar a su meta, es decir, quiere encontrar su máquina, ¿por dónde ha de pasar?».

Objetivo: Desarrollar la capacidad perceptivo-motriz del niño.
Instrumento: Lápiz.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Contenido: Trazado de líneas horizontales largas con puntos de referencia inicial y terminal.
Actividad y Motivación: «Vamos a unir cada punto de un lado con el del otro y así pintamos los barrotes del balcón».

Objetivo: Desarrollar la capacidad perceptivo-motriz del niño.
Instrumento: Lápiz.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.

Contenido: Trazado de líneas verticales largas con puntos de referencia inicial y terminal.
Actividad y Motivación: «Vamos a pintar los barrotes de la verja de Manolo».

Objetivo: Desarrollar la capacidad perceptivo-motriz del niño.
Instrumento: Lápiz.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa. Contenido: Discriminación de la trayectoria adecuada.
Actividad y Motivación: «¿Cómo llegará Juan a encontrar su cartera? Indícale el camino pegando gomets».

Objetivo: Desarrollar la capacidad perceptivo-motriz del niño.
Instrumento: Lápiz.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Contenido: Discriminación y reproducción de la línea espiral.
Actividad y Motivación: «Conduce a la niña hasta encontrar su violín, pero no levantes el lápiz del papel y no te salgas del camino».

Objetivo: Desarrollar la capacidad perceptivo-motriz del niño.
Instrumento: Lápiz.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Contenido: Trazado de figuras con puntos de referencia.
Actividad y Motivación: «Vamos a dibujar este triángulo, uniendo los puntos».

Objetivo: Evaluar la capacidad perceptivo-motriz del niño.
Instrumento: Lápiz.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Contenido: Trazado de ángulos orientados con puntos de referencia.
Actividad y Motivación: «Vamos a dibujar un ángulo igual al del dibujo, uniendo los puntos».

Objetivo: Evaluar la capacidad perceptivo-motriz del niño.
Instrumento: Lápiz.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Contenido: Trazado de ángulos orientados con puntos de referencia.
Actividad y Motivación: «Vamos a dibujar un ángulo igual al del dibujo. uniendo los puntos».

GRAFOMOTRICIDAD

FICHERO DE TÉCNICAS INSTRUMENTALES

NIVEL 5 AÑOS

ADIESTRAMIENTO DE LAS YEMAS DE LOS DEDOS

Objetivo: Especializar la sensibilidad de las yemas de los dedos.
Instrumento: Manos, dedos.
Actividad: Tecleos.
Motivación: Apoyo rítmico-musical de canciones infantiles.
Modalidades de Trabajo: Golpear simultáneamente con ambas manos los mismos dedos sobre la mesa.

- Los dos dedos pulgares.
- Los dos dedos índices.
- Los dos dedos medios.
- Los dos dedos anulares.

- Los dos meñiques.

Objetivo: Especializar la sensibilidad de las yemas de los dedos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Tecleos.

Motivación: Apoyo rítmico-musical de canciones infantiles.

Modalidades de Trabajo: Sobre una mesa o pupitre, golpear sucesivamente los cinco dedos de una mano y después los de la otra.

Objetivo: Especializar la sensibilidad de las yemas de los dedos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Tecleos.

Motivación: Apoyo rítmico-musical de canciones infantiles.

Modalidades de Trabajo: Golpear sobre la mesa de forma alternativa: un dedo de una mano, el mismo de la otra:

- Pulgar mano derecha.

- Pulgar mano izquierda.

Objetivo: Especializar la sensibilidad de las yemas de los dedos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Tecleos.

Motivación: Apoyo rítmico-musical de canciones infantiles.

Modalidades de Trabajo: Golpear de forma alternativa sobre la mesa un dedo de una mano, el opuesto de la otra:

- Pulgar mano derecha.

- Meñique mano izquierda.

- Índice mano derecha.

- Anular mano izquierda.

Objetivo: Especializar la sensibilidad de las yemas de los dedos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Movimientos del pulgar.

Motivación: Apoyo rítmico-musical de canciones infantiles.

Modalidades de Trabajo: Buscar la máxima amplitud de apertura del pulgar: abrir el pulgar separándolo lo mas posible del resto de los dedos, cerrarlo, juntándolo lo más posible al índice.

Objetivo: Especializar la sensibilidad de las yemas de los dedos.

Instrumento: Manos, dedos. .

Actividad: Movimientos del pulgar.

Motivación: Apoyo rítmico-musical de canciones infantiles.

Modalidades de Trabajo: Circunducción del pulgar, obligando a este dedo a dar una vuelta completa de 360 ° sobre si mismo, manteniendo quietos el resto de los dedos.

Objetivo: Especializar la sensibilidad de las yemas de los dedos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Movimientos del pulgar.

Motivación: Apoyo rítmico-musical de canciones infantiles.

Modalidades de Trabajo: Golpear los pulgares de ambas manos sobre la mesa de forma unísona y de forma alternativa.

Objetivo: Especializar la sensibilidad de las yemas de los dedos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Movimientos del pulgar.

Motivación: Apoyo rítmico-musical de canciones infantiles.

Modalidades de Trabajo: Frotar el pulgar sobre los demás dedos hasta conseguir que castañeen.

PRENSIÓN Y PRESIÓN DEL INSTRUMENTO

Objetivo: Dominar las independencias segmentarias del brazo e inhibir las sincinesias.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Instrumento: Punzón grueso.
Actividad: Picado libre, sin contorno, con límite de líneas paralelas en aproximación gradual.

Objetivo: Conseguir el dominio total del pulso en la presión y presión del instrumento.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Instrumento: Punzón grueso y punzón fino.
Actividad: Picado de contorno de línea gruesa y de línea fina con cambio de instrumento.

Objetivo: Conseguir una coordinación óculo-manual fina en la actividad de picado.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Instrumento: Punzón fino.
Actividad: Picado del contorno de figuras geométricas y no geométricas sin vaciado de fondos.

Objetivo: Conseguir la habilidad manual correspondiente a una correcta maduración neuromotriz.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Instrumento: Punzón fino.
Actividad: Picado de contornos de líneas curvas finas.

Objetivo: Conseguir la maduración perceptivo-motriz necesaria para resolver problemas de discriminación figura-fondo visual.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Instrumento: Punzón fino.
Actividad: Picado de figuras de contorno simple para desprenderlas de su fondo.

Objetivo: Conseguir la maduración perceptivo-motriz necesaria para resolver problemas complejos de discriminación figura-fondo visual.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Instrumento: Punzón fino.
Actividad: Picado de figuras con contorno interceptado: un sola intercepción.

Objetivo: Conseguir la resolución de operaciones perceptivo-motrices de percepción visual.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Instrumento: Punzón fino.
Actividad: Picado de figuras con contorno interceptado: varias intercepciones.

Objetivo: Conseguir el dominio de todas las operaciones grafomotoras: direccionalidad, inhibición-desinhibición y ritmo motor.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Instrumento: Punzón fino.
Actividad: Picado de figuras con contorno múltiple.

Objetivo: Iniciar la asociación significante-significado lingüístico mediante el picado de fonemas.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Instrumento: Punzón fino.
Actividad: Picado de representaciones y signos fonéticos: fonemas vocálicos y consonánticos con vaciado de fondos.

Objetivo: Conseguir el dominio de las habilidades grafomotoras, del soporte y del instrumento mediante el cortado.
Soporte: Folio blanco.
Instrumento: Tijeras.
Actividad: Cortado de figuras geométricas con línea recta ancha.

Objetivo: Conseguir la inhibición de los movimientos sincinesicos.
Soporte: Folio blanco.

Instrumento: Tijeras.
Actividad: Cortado de siluetas con líneas rectas.

Objetivo: Conseguir la coordinación óculo-manual fina adecuada al ritmo motor del niño.
Soporte: Folio blanco.
Instrumento: Tijeras.
Actividad: Cortado de contornos de figuras con líneas curvas.

Objetivo: Conseguir la precisión en el trabajo realizado.
Soporte: Folio blanco.
Instrumento: Tijeras.
Actividad: Cortado de figuras con dificultad múltiple sin contornos interceptados.

Objetivo: Conseguir el dominio del pulso y la direccionalidad en el cortado.
Soporte: Folio blanco.
Instrumento: Tijeras.
Actividad: Cortado de figuras con angulaciones y trazos curvilíneos.

Objetivo: Conseguir el dominio de los elementos grafomotores, perceptivo-motores y las habilidades grafomotrices en el cortado.
Soporte: Folio blanco.
Instrumento: Tijeras.
Actividad: Cortado de siluetas complejas.

Objetivo: Conseguir el dominio de los elementos grafomotores, perceptivo-motores y las habilidades grafomotrices en el cortado.
Soporte: Folio blanco.
Instrumento: Tijeras.
Actividad: Cortado de figuras dobladas por un eje de simetría

Objetivo: Conseguir el dominio de los elementos grafomotores, perceptivo-motores y las habilidades grafomotrices en el cortado.

Soporte: Folio blanco.
Instrumento: Tijeras.
Actividad: Cortado de figuras con vaciado de fondos.

Objetivo: Conseguir el dominio de los elementos grafomotores, perceptivo-motores y las habilidades grafomotrices en el cortado.
Soporte: Folio blanco.
Instrumento: Tijeras.
Actividad: Cortado de figuras diversas, elegidas por el niño.

Objetivo: Conseguir el dominio de los elementos grafomotores, perceptivo-motores y las habilidades grafomotrices en el cortado.
Soporte: Folio blanco.
Instrumento: Tijeras.
Actividad: Cortado y composición libres.

Objetivo: Conseguir el dominio de los elementos grafomotores, perceptivo-motores y las habilidades grafomotrices en el cortado.
Soporte: Folio blanco.
Instrumento: Tijeras.
Actividad: Reproducir mediante la técnica del cortado una composición o figura como modelo.

DOMINIO DE LA MANO

Objetivo: Conseguir agilidad y coordinación en el movimiento de las manos.
Instrumento: Manos.
Actividad: Movimientos de las manos.

Motivación: Gesticulaciones que representen secuencias de cuentos o narraciones.
Modalidades de Trabajo: Dejar reposar las manos sobre la mesa de forma que la palma quede abajo y el dorso arriba. Abrir y cerrar una mano manteniendo la muñeca inmóvil. Luego el mismo ejercicio con la otra mano.

Objetivo: Conseguir agilidad y coordinación en el movimiento de las manos.

Instrumento: Manos.

Actividad: Movimientos de las manos.

Motivación: Gesticulaciones que representen secuencias de cuentos o narraciones.

Modalidades de Trabajo: Con las palmas apoyadas sobre la mesa, cerrar y abrir simultáneamente ambas manos.

Objetivo: Conseguir agilidad y coordinación en el movimiento de las manos.

Instrumento: Manos.

Actividad: Movimientos de las manos.

Motivación: Gesticulaciones que representen secuencias de cuentos o narraciones.

Modalidades de Trabajo: Con las palmas apoyadas sobre la mesa, abrir y cerrar de forma alternativa una mano y la otra: I-D, D-I.

Objetivo: Conseguir agilidad y coordinación en el movimiento de las manos.

Instrumento: Manos.

Actividad: Movimientos de las manos.

Motivación: Gesticulaciones que representen secuencias de cuentos o narraciones.

Modalidades de Trabajo: Con las palmas apoyadas sobre la mesa, abrir y cerrar alternativamente las manos del siguiente modo:

- Dos veces mano derecha una vez mano izquierda.
- Dos veces mano izquierda una vez mano derecha.
- Dos veces cada mano.
- Una vez mano derecha dos veces mano izquierda.
- Una vez mano izquierda dos veces mano derecha.

Objetivo: Conseguir agilidad y coordinación en el movimiento de las manos.

Instrumento: Manos.

Actividad: Trabajo con la muñeca.

Motivación: Gesticulaciones que representen secuencias de cuentos o narraciones.

Modalidades de Trabajo: Con una mano sobre la mesa, pasar de la posición prono a la posición supino: palma-dorso. Después repetir el ejercicio con la otra mano.

Objetivo: Conseguir agilidad y coordinación en el movimiento de las manos.

Instrumento: Manos.

Actividad: Trabajo con la muñeca.

Motivación: Gesticulaciones que representen secuencias de cuentos o narraciones.

Modalidades de Trabajo: Con las manos apoyadas sobre la mesa, pasar alternativamente de la posición prono a la posición supino: - Derecha palma. - Derecha dorso. - Izquierda palma. - Izquierda dorso.

Objetivo: Conseguir agilidad y coordinación en el movimiento de las manos.

Instrumento: Manos.

Actividad: Trabajo con la muñeca.

Motivación: Gesticulaciones que representen secuencias de cuentos o narraciones.

Modalidades de trabajo: Recorrer con la muñeca el borde de la mesa hasta rodearla.

Objetivo: Conseguir agilidad y coordinación en el movimiento de las manos.

Instrumento: Manos.

Actividad: Trabajo con la muñeca.

Motivación: Gesticulaciones que representen secuencias de cuentos o narraciones.

Modalidades de trabajo: Apilar encima de la mesa, alternativamente, una mano de cada niño, apoyando muñeca sobre muñeca. Pueden jugar de dos a cuatro niños.

DISOCIACIÓN DE AMBAS MANOS

Objetivo: Trabajar la disociación de las manos e inhibir los movimientos sincinésicos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Disociación de ambas manos.

Motivación: Vamos a hacer cosas difíciles.

Modalidades de Trabajo: Una mano golpea sobre la mesa, tecleando con las puntas de los dedos, mientras la otra, simultáneamente pasa de pronación a supinación dorso-palma sobre la misma mesa.

Objetivo: Trabajar la disociación de las manos e inhibir los movimientos sincinésicos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Disociación de ambas manos.

Motivación: Vamos a hacer cosas difíciles.

Modalidades de Trabajo: Una mano golpea sobre la mesa tecleando con las puntas de los dedos, mientras que la otra simultáneamente se abre y se cierra.

Objetivo: Trabajar la disociación de las manos e inhibir los movimientos sincinésicos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Disociación de ambas manos.

Motivación: Vamos a hacer cosas difíciles.

Modalidades de Trabajo: Una mano golpea sobre la mesa con las puntas de los dedos tecleando, mientras que la otra simultáneamente golpea de plano y de canto.

Objetivo: Trabajar la disociación de las manos e inhibir los movimientos sincinésicos.

Instrumento: Manos y dedos.

Actividad: Disociación de ambas manos.

Motivación: Vamos a hacer cosas difíciles.

Modalidades de Trabajo: Vamos a jugar al pastelero que tiene una pelota de masa y un rodillo: con la mano amasa la pelota, haciéndole dar vueltas sobre la mesa; con la otra mano hace rodar el rodillo para aplanar la pasta.

Objetivo: Trabajar la disociación de las manos e inhibir los movimientos sincinésicos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Disociación de ambas manos.

Motivación: Vamos a hacer cosas difíciles.

Modalidades de Trabajo: Seguimos jugando al pastelero: una mano amasa la pasta; otra arrolla la masa con el rodillo, pero cuando suena el timbre cambia los movimientos de las manos.

Objetivo: Trabajar la disociación de las manos e inhibir los movimientos sincinésicos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Disociación de ambas manos.

Motivación: Vamos a hacer cosas difíciles.

Modalidades de Trabajo: Una mano teclea los dedos sobre la mesa, mientras que la otra se abre y se cierra, llevando ambas manos el mismo ritmo, pasando de un ritmo lento a un ritmo rápido y viceversa.

Objetivo: Trabajar la disociación de las manos e inhibir los movimientos sincinésicos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Disociación de ambas manos.

Motivación: Vamos a hacer cosas difíciles.

Modalidades de Trabajo: Una mano teclea los dedos sobre la mesa, mientras que la otra golpea de plano y de canto, pero cada una va a un ritmo distinto:

- Derecha: ritmo rápido.

- Izquierda: ritmo lento.

Objetivo: Trabajar la disociación de los dedos e inhibir los movimientos sincinésicos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Disociación de los movimientos digitales.

Motivación: Vamos a hacer cosas difíciles.

Modalidades de Trabajo: Una mano teclea sucesivamente los cinco dedos sobre la mesa, comenzando por el pulgar y acabando con el meñique, mientras que la otra hace lo mismo, comenzando por el meñique y acabando por el pulgar, simultáneamente.

Objetivo: Trabajar la disociación de los dedos e inhibir los movimientos sincinésicos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Disociación de los movimientos digitales.

Motivación: Vamos a hacer cosas difíciles.

Modalidades de Trabajo: Abrir un dedo de una mano y cerrar el mismo de la otra, de forma simultánea.

Objetivo: Trabajar la disociación de los dedos e inhibir los movimientos sincinésicos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Disociación de los movimientos digitales.

Motivación: Vamos a hacer cosas difíciles.

Modalidades de Trabajo: Golpear con un dedo de una mano sobre la mesa, mientras que con la otra mano van golpeando sobre la misma mesa sucesivamente todos los dedos:

- Del pulgar al meñique.

- Del meñique al pulgar.

Objetivo: Trabajar la disociación de los dedos e inhibir los movimientos sincinésicos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Disociación de los movimientos digitales.

Motivación: Vamos a hacer cosas difíciles.

Modalidades de Trabajo: Los dedos de una mano se abren lentamente, mientras que los de la otra se cierran rápidamente y se abren de la misma forma varias veces.

Objetivo: Trabajar la disociación de los dedos e inhibir los movimientos sincinésicos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Disociación de los movimientos digitales.

Motivación: Vamos a hacer cosas difíciles.

Modalidades de Trabajo: Las manos apoyadas sobre la mesa: una con los dedos se parados y otra con los dedos unidos: mientras una se abre la otra se cierra.

DESINHIBICIÓN DIGITAL

Objetivo: Conseguir agilidad en el movimiento digital.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Elevación de los dedos.

Motivación: Apoyo musical de canciones infantiles.

Modalidades de Trabajo: Con las manos fijas sobre la mesa, elevar sucesivamente los dedos de una mano y luego de la otra, lo más alto que se pueda, sin mover el resto que permanece fijo.

Objetivo: Conseguir agilidad en el movimiento digital.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Elevación de los dedos.

Motivación: Apoyo musical de canciones infantiles.

Modalidades de Trabajo: Con las manos fijas sobre la mesa, elevar simultáneamente el mismo dedo de cada mano.

Objetivo: Conseguir agilidad en el movimiento digital.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Elevación de los dedos.

Motivación: Apoyo musical de canciones infantiles.

Modalidades de Trabajo: Con las manos fijas sobre la mesa, elevar un dedo de una mano y sucesivamente el mismo de la otra, hasta acabar con todos los dedos.

Objetivo: Conseguir agilidad en el movimiento digital.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Elevación de los dedos.

Motivación: Apoyo musical de canciones infantiles.

Modalidades de Trabajo: Con las manos fijas sobre la mesa, elevar el dedo índice y colocarlo sobre el pulgar, luego sobre el corazón, lo mismo con los demás dedos, y sus contiguos.

Objetivo: Conseguir agilidad en el movimiento digital.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Movimientos de los dedos.

Motivación: Apoyo musical de canciones infantiles.

Modalidades de Trabajo: Con las manos en el espacio, abrir y cerrar todos los dedos de las manos a la vez, siguiendo un ritmo marcado por la canción .

Objetivo: Conseguir agilidad en el movimiento digital.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Movimientos de los dedos.

Motivación: Apoyo musical de canciones infantiles.

Modalidades de Trabajo: Con las manos sobre la mesa, abrir y cerrar todos los dedos de ambas manos a la vez

Objetivo: Conseguir agilidad en el movimiento digital.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Movimientos de los dedos.

Motivación: Apoyo musical de canciones infantiles.

Modalidades de Trabajo: Con las manos en el espacio abrir sucesivamente los dedos de una mano y después de la otra, siguiendo el ritmo marcado por la canción.

Objetivo: Conseguir agilidad en el movimiento digital.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Movimientos de los dedos.

Motivación: Apoyo musical de canciones infantiles.

Modalidades de Trabajo: Con las manos apoyadas sobre la mesa abrir sucesivamente los dedos de una mano y luego de la otra.

Objetivo: Conseguir agilidad en el movimiento digital.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Movimientos de los dedos.

Motivación: Apoyo musical de canciones infantiles.

Modalidades de Trabajo: Con las manos en el aire primero, y apoyadas sobre la mesa después, abrir alternativamente los dedos de una mano y de la otra.

Objetivo: Conseguir agilidad en el movimiento digital.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Movimientos de los dedos.

Motivación: Apoyo musical de canciones infantiles.

Modalidades de Trabajo: Con la muñeca apoyada en la mesa, describir un círculo con la extremidad de los dedos:

- De forma sucesiva.
- De forma alternativa.
- A una orden dada.

Objetivo: Conseguir agilidad en el movimiento digital.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Movimientos de los dedos.

Motivación: Apoyo musical de canciones infantiles.

Modalidades de Trabajo: Levantar el dedo que se nombre en ambas manos a la vez.

Objetivo: Conseguir agilidad en el movimiento digital.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Movimientos de los dedos.

Motivación: Apoyo musical de canciones infantiles.

Modalidades de Trabajo: Esconder el dedo que se nombre en ambas manos a la vez.

SEPARACIÓN DE LOS DEDOS

Objetivo: Trabajar la propia consciencia de los espacios interdigitales.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Oposición pulgar otros dedos.

Motivación: Vamos a jugar con nuestras manos y dedos.

Modalidades de Trabajo: Comprobar la diferencia que existe entre el pulgar y los demás dedos:

- El pulgar se dobla en dos partes.

- Los demás dedos, en tres partes.

Mostrar dichas partes. Tocarlas. Comprobar las diferencias:

- El pulgar tiene dos falanges.

- Los demás dedos, tres.

Objetivo: Trabajar la propia consciencia de los espacios interdigitales.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Oposición pulgar otros dedos.

Motivación: Vamos a jugar con nuestras manos y dedos.

Modalidades de Trabajo: Llamamos al pulgar: «Dedo P», por ser distinto a los demás dedos.

Llamamos a los otros dedos:

Dedo 1: Índice.

Dedo 2: Medio, corazón o mayor.

Dedo 3: Anular.

Dedo 4: Meñique o pequeño.

Objetivo: Trabajar la propia consciencia de los espacios interdigitales.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Oposición pulgar otros dedos.

Motivación: Vamos a jugar con nuestras manos y dedos.

Modalidades de Trabajo: Con el pulgar tocar sucesivamente los cuatro dedos de una mano, luego de la otra.

Objetivo: Trabajar la propia consciencia de los espacios interdigitales.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Oposición pulgar otros dedos.

Motivación: Vamos a jugar con nuestras manos y dedos.

Modalidades de Trabajo: Con el pulgar de ambas tocar simultáneamente los cuatro dedos restantes, actuando las dos manos a la vez.

Objetivo: Trabajar la propia consciencia de los espacios interdigitales.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Oposición pulgar otros dedos.

Motivación: Vamos a jugar con nuestras manos y dedos.

Modalidades de Trabajo : El pulgar de una mano comienza tocando el dedo siguiente: índice. A continuación se hace el mismo ejercicio en la otra mano y así sucesivamente hasta terminar con todos los dedos de ambas manos de forma alternativa.

Objetivo: Trabajar la propia consciencia de los espacios interdigitales.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Oposición pulgar otros dedos.

Motivación: Vamos a jugar con nuestras manos y dedos.

Modalidades de Trabajo: Dar una orden y que el niño la ejecute con una mano.

- Pulgar y anular.
- Pulgar e índice.
- Pulgar y meñique.
- Pulgar y 3.

Objetivo: Trabajar la propia consciencia de los espacios interdigitales.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Oposición pulgar otros dedos.

Motivación: Vamos a jugar con nuestras manos y dedos.

Modalidades de Trabajo: Dar una orden y que el niño la ejecute con ambas manos a la vez simultáneamente:

- Pulgar y 2.
- Pulgar y 4.

Objetivo: Trabajar la propia consciencia de los espacios interdigitales.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Oposición pulgar otros dedos.

Motivación: Vamos a jugar con nuestras manos y dedos.

Modalidades de Trabajo: Dar una orden y que el niño la ejecute con ambas manos a la vez alternativamente:

- Pulgar y 3.
- Pulgar y 5.

Objetivo: Trabajar la propia consciencia de los espacios interdigitales.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Movimientos de separación.

Motivación: Vamos a jugar con nuestras manos y dedos.

Modalidades de Trabajo: Con las manos en el aire separa el dedo pulgar del índice, manteniendo los demás juntos. Varias veces.

Objetivo: Trabajar la propia consciencia de los espacios interdigitales.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Movimientos de separación.

Motivación: Vamos a jugar con las manos y con los dedos.

Modalidades de Trabajo: Con las manos en el aire, separar el dedo índice del corazón, manteniendo los demás cerrados. Abrir y cerrar varias veces.

Objetivo: Trabajar la propia consciencia de los espacios interdigitales.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Movimientos de separación.

Motivación: Vamos a jugar con las manos y con los dedos.

Modalidades de Trabajo: Vamos a jugar a las casitas. Esta es la casita (puño cerrado). Ahora mamá (dedo índice) le hace cosquillas a su bebé. Papá (dedo pulgar) le da el biberón y el hermanito pequeño (dedo meñique) se ríe mucho.

Objetivo: Trabajar la propia consciencia de los espacios interdigitales.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Movimientos de separación.

Motivación: Vamos a jugar con las manos y con los dedos.

Modalidades de Trabajo: Vamos a jugar a las casitas: el puño cerrado es la casa y cada dedo un personaje: Papá, mamá, hermano, abuelo, el niño.

Hacer entrar y salir a los personajes contando cuentos e historias.

Objetivo: Conseguir una coordinación armónica de las manos en su movimiento.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Palmadas.

Motivación: Vamos a dar palmas, al compás de la música.

Modalidades de Trabajo: Dar palmas con una mano sobre la otra: palma sobre palma, dedos sobre palma y dedos sobre dedos siguiendo el ritmo

Objetivo: Conseguir una coordinación armónica de las manos en sus movimientos

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Palmadas.

Motivación: Vamos a dar palmas al compás de la música .

Modalidades de Trabajo: Dar palmas con las manos siguiendo un ritmo binario lento e ir progresando hacia un ritmo binario más rápido cambiando la música.

Objetivo: Conseguir una coordinación armónica de las manos en sus movimientos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Palmadas.

Motivación: Vamos a dar palmas al compás de la música .

Modalidades de Trabajo: Dar «palmadas silenciosas», que se consiguen golpeando muy suavemente los dedos sobre la palma:

- Todos los dedos.

- Uno detrás de otro simulando la lluvia.

Objetivo: Conseguir una coordinación armónica de las manos en sus movimientos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Palmadas.

Motivación: Vamos a dar palmas al compás de la música.

Modalidades de Trabajo: Golpear, en el primer tiempo, una mano sobre la otra, en el segundo tiempo, las dos manos sobre la mesa.

Objetivo: Conseguir una coordinación armónica de las manos en sus movimientos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Palmadas.

Motivación: Vamos a dar palmas al compás de la música.

Modalidades de Trabajo: Golpear en el primer tiempo una mano sobre la otra, en el segundo tiempo, una mano quieta y la otra sobre la rodilla.

Objetivo: Conseguir una coordinación armónica de las manos en sus movimientos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Palmadas.

Motivación: Vamos a dar palmas al compás de la música.

Modalidades de Trabajo: Golpear en el primer tiempo una mano sobre la otra, en el segundo tiempo, alternativamente, la derecha primero y la izquierda después, golpeando sobre la rodilla.

Objetivo: Conseguir una coordinación armónica de las manos en sus movimientos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Palmadas.

Motivación: Vamos a dar palmas al compás de la música.

Modalidades de Trabajo: Golpear ambas manos haciendo parejas: primer tiempo, manos juntas, segundo tiempo, manos con la pareja posición de frente.

Objetivo: Conseguir una coordinación armónica de las manos en sus movimientos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Palmadas.

Motivación: Vamos a dar palmas al compás de la música.

Modalidades de Trabajo: Golpear ambas manos haciendo parejas: primer tiempo, manos juntas, segundo tiempo, cada mano con la contraria del compañero.

Objetivo: Conseguir una coordinación armónica de las manos en sus movimientos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Movimientos con material.

Motivación: Vamos a jugar con una pelota.

Modalidades de Trabajo: Hacer saltar una pelota de una mano a la otra, consiguiendo cada vez mayor amplitud.

Objetivo: Conseguir una coordinación armónica de las manos en sus movimientos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Movimientos con material.

Motivación: Vamos a jugar con una pelota.

Modalidades de Trabajo: Tirar la pelota al aire y recogerla con las dos manos.

Objetivo: Conseguir una coordinación armónica de las manos en sus movimientos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Movimientos con material.

Motivación: Vamos a jugar con una pelota.

Modalidades de Trabajo: Tirar la pelota a la pared y recogerla al rebote.

Objetivo: Conseguir una coordinación armónica de las manos en sus movimientos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Movimientos con material.

Motivación: Vamos a jugar con una pelota.

Modalidades de Trabajo: Botar la pelota en el suelo con una mano.

FIJACIÓN DE LA LATERALIDAD

Objetivo: Fijar la dominancia lateral de la mano.

Instrumento: Caja, baldosines, bote.

Actividad: Actividades libres con las manos.

Motivación: Vamos a jugar.

Modalidades de Trabajo: Dar al niño una caja con baldosines y observar que mano utiliza para sacarlos y meterlos en un bote. Anotar los resultados y comparar con el informe de cuatro años.

Objetivo: Fijar la dominancia lateral de la mano.

Instrumento: Baraja de cromos.

Actividad: Actividades libres con las manos.

Motivación: Vamos a Jugar.

Modalidades de Trabajo: Dar al niño una baraja de cromos y pedirle que los distribuya entre sus compañeros de mesa. Anotar qué mano utiliza de soporte y cuál de instrumento y comparar con el informe de cuatro años.

Objetivo: Fijar la dominancia lateral de la mano.

Instrumento: Palillos y plastilina.

Actividad: Actividades libres con las manos.

Motivación: Vamos a jugar.

Modalidades de Trabajo: Dar al niño una caja de palillos y decirle que los pinche sobre un pan de plastilina. Anotar con que mano realiza la operación y comparar con el informe de cuatro años.

Objetivo: Fijar la dominancia lateral de la mano.

Instrumento: Táblex y pivotes.

Actividad: Actividades libres con las manos.

Motivación: Vamos a jugar.

Modalidades de Trabajo: Dar al niño un tablex y sus piezas para que realice un dibujo. Anotar que mano predomina en la inserción de las piezas en los agujeros y comparar con el informe de cuatro años.

Objetivo: Fijar la dominancia lateral de la mano.

Actividad: Actividades libres con las manos.

Modalidades de Trabajo:

Al niño cuya exploración haya arrojado una predominancia diestra, se le exigirá a partir de ahora el uso preferente de esta mano como instrumento y de la izquierda como soporte. Al niño cuya exploración haya arrojado una predominancia zurda, se le exigirá a partir de ahora el uso de la mano izquierda como instrumento y de la derecha como soporte en todas las actividades libres. Se seguirá el mismo criterios en las actividades de grafomotricidad con respecto al útil. No es bueno admitir ambidextrismos o vacilaciones.

Objetivo: Constatar problemas de dominancia lateral.

Actividad: Actividades libres con las manos.

Modalidades de Trabajo:

El niño ambidextro, que no da una predominancia de uso de una mano a lo largo de cuatro años y en la exploración presente, es conveniente que se someta a una revisión psicotécnica o neurológica. En todo caso deberá fijarse la mano cuya destreza se descubra superior, teniendo en cuenta la lateralidad del ojo sobre todo. En caso de indiferencia es mejor fijar la derecha.

Objetivo: Fijar la dominancia lateral de la mano.

Instrumento: Palillos y tijeras.

Actividad: Actividades libres con las manos.

Motivación: Vamos a jugar.

Modalidades de Trabajo: Cortar pequeños palillos de madera y pegarlos sobre cartulina formando una composición o dibujo.

Objetivo: Fijar la dominancia lateral de la mano.

Instrumento: Bolas de colores y canutillos.

Actividad: Actividades libres con las manos.

Motivación: Vamos a jugar.

Modalidades de Trabajo: Introducir pequeñas perlas o bolas de colores por orificios cada vez mas pequeños.

Objetivo: Fijar la dominancia lateral de la mano.

Instrumento: Pasta de sopa de tamaño grande, hilo de plástico.

Actividad: Actividades libres con las manos.

Motivación: Vamos a jugar.

Modalidades de Trabajo: Ensartar unidades de pasta de sopa en hilo de plástico para hacerse collares y pulseras.

Objetivo: Fijar la dominancia lateral de la mano.

Instrumento: Canicas.

Actividad: Actividades libres con las manos.

Motivación: Vamos a jugar.

Modalidades de Trabajo: Jugar con las canicas en el suelo.

Objetivo: Fijar la dominancia lateral de la mano.

Instrumento: Gometes.

Actividad: Actividades libres con las manos.

Motivación: Vamos a jugar.

Modalidades de Trabajo: Pegar hileras de gometes de diferentes colores en el papel.

Objetivo: Fijar la dominancia lateral de la mano.

Instrumento: Fichas de parchís .

Actividad: Actividades libres con las manos.

Motivación: Vamos a jugar.

Modalidades de Trabajo: Introducir las fichas en una hucha.

EDUCACIÓN DEL RITMO PARA LA ESCRITURA

Objetivo: Trabajar la discriminación auditiva de ritmos.

Instrumento: Manos.

Actividad y Motivación: ECO-RITMICO.

- Emitir con las palmas los ritmos que se proponen mediante apoyo visual, es decir, el niño ve cómo los efectuamos y luego él los reproduce mediante palmas.
- Emitir con las palmas los ritmos que se proponen sin apoyo visual, es decir, el niño no ve como los efectuamos pues lo hacemos de espaldas o debajo de la mesa. Luego él los reproduce.

Objetivo: Trabajar la discriminación auditiva de ritmos.

Instrumento: Flauta.

Actividad y Motivación: Eco rítmico.

- Emitir con la flauta los ritmos propuestos con apoyo visual, para que el niño los reproduzca con palmas.
- Emitir con la flauta los ritmos propuestos sin apoyo visual, para que el niño los reproduzca con palmas.

Objetivo: Trabajar la discriminación auditiva de ritmos y la asociación sonido-símbolo.

Instrumento: Campanilla y silbato.

Actividad y Motivación: Eco rítmico.

- Se emiten los ritmos propuestos con apoyo visual, para que el niño pinte en la pizarra redondas o cuadrados, según oiga la campanilla o el silbato.
- Se emiten los ritmos propuestos sin apoyo visual, para que el niño pinte en la pizarra redondas o cuadrados, según oiga la campanilla o el silbato.

Objetivo: Trabajar la discriminación auditiva de ritmos y la asociación sonido-símbolo.

Instrumento: Tambor y pandereta.

Actividad y Motivación: Eco rítmico.

- Se emiten los ritmos propuestos con apoyo visual, para que el niño pegue en su hoja gomets: triángulos o círculos, según oiga el tambor o la pandereta.
- Se emiten los ritmos sin apoyo visual, para que el niño pegue en su hoja gomets: triángulos o círculos, según oiga el tambor o la pandereta.

Objetivo: Trabajar la discriminación auditiva de ritmos y la asociación sonido-símbolo.

Instrumento: Flauta y silbato.

Actividad y Motivación: Eco rítmico.

- Se emiten los ritmos propuestos con apoyo visual para que el niño pegue en una hoja gomets: círculos amarillos o círculos rojos, según oiga la flauta o el silbato.
- Se emiten los ritmos sin apoyo visual para que el niño pegue en su hoja gomets, círculos amarillos o círculos rojos, según oiga la flauta o el silbato.

Objetivo: Trabajar la discriminación auditiva de ritmos y la asociación sonido-símbolo.

Instrumento: Voz humana.

Actividad y Motivación: Eco rítmico.

- El maestro emite secuencias rítmicas semitonando: «LA, LA, LA» y el niño las reproduce marcando redondas en su papel .

Objetivo: Trabajar la discriminación auditiva de combinaciones rítmicas.

Instrumento: Manos, dedos, rodillas, pies.

Actividad y Motivación: Combinaciones rítmicas.

- Marcar ritmos para que el niño los repita con las siguientes variantes:
- Palmas- pitos.
- Palmas- rodillas.
- Palmas - pie.

Objetivo: Trabajar la discriminación auditiva de combinaciones rítmicas.

Instrumento: Manos, dedos, rodillas, pies.

Actividad y Motivación: Combinaciones rítmicas.

- Marcar ritmos para que el niño los repita con las siguientes variantes:
- Palmas - pitos - rodilla.

- Pitos - palmas - pie.
- Pie - rodilla - pitos.

Objetivo: Trabajar la discriminación auditiva de combinaciones rítmicas.

Instrumento: Manos, dedos, rodillas, pies.

Actividad y Motivación: Combinaciones rítmicas.

- Marcar ritmos para que el niño los repita con las siguientes variantes:
- Pie - palmas - rodilla.
- Palmas - pie - pitos.
- Pitos - pie - rodilla.
- Rodilla - palmas - pitos - pie.

Objetivo: Trabajar la discriminación auditiva con significantes-significados lingüísticos.

Instrumento: Manos.

Actividad y Motivación: Lenguaje y ritmo.

- El maestro pronuncia palabras sencillas acompañadas de una palmada. El niño repite el ejercicio:
- Sol. - Mesa. - Camisa.
- Mar. - Cara. - Muñeca.
- Pie. - Mano. - Tomate.
- Miel. - Dedo. - Naranja.
- Pan. - Silla. - Plátano.

Objetivo: Trabajar la discriminación auditiva con significantes-significados lingüísticos.

Instrumento: Manos.

Actividad y Motivación: Lenguaje y ritmo.

- El maestro pronuncia palabras sencillas acompañadas de una palmada. El niño dibuja en la pizarra una redonda por palabra.
- Sal. - Paloma. - Pito.
- Nata. - Gato. - Pato.
- Pelo. - Trompeta. - Papelera.
- Rodilla. - Agua. - Pizarra.
- Gallina. - Queso. - Armario.

Objetivo: Trabajar la discriminación auditiva con significantes-significados lingüísticos.

Instrumento: Manos.

Actividad y Motivación: Lenguaje y ritmo.

- El maestro pronuncia palabras sencillas acompañadas de una palmada. El niño pega un gomets por palabra pronunciada.
- Casa. - Dibujo. - Campana.
- Silla. - Molino. - Goma.
- Perro. - Tele. - Pelota.
- Rana. - Sapo. - Cuerda.

MADURACION DE LA EXPRESION GRAFOMOTRIZ

1. INHIBICION GRAFOMOTRIZ DE LA MANO Y DEL TRAZO.

1.1. GRAFISMOS ORIENTADOS.

1.2. RELLENOS CON LÍMITE ABIERTO.

1.3. RELLENOS CON LÍMITE CERRADO.

2. INHIBICION EN LA PRESION DEL INSTRUMENTO: PUNTILLISMO.

3. ORIENTACION DE LA DIRECCIONALIDAD: LINEAS.

4. TRAZADO DE FIGURAS ABIERTAS.

5. DOMINIO DE LOS ENLACES.

6. PERCEPCION E IMITACION DE FIGURAS CERRADAS.

Objetivo: Con seguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo

Instrumento: Ceras blandas de colores.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Pinta este papel con un solo color, mediante trazos que sigan la dirección arriba-abajo.

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo.

Instrumento: Ceras blandas de colores.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Pinta este papel de un solo color mediante trazos que vayan de un lado a otro. (Izquierda-derecha).

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo.

Instrumento: Ceras blandas de colores.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Pinta este papel de un solo color mediante trazos que efectúes en diagonal.

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo.

Instrumento: Ceras blandas de colores.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Pinta este papel de varios colores mediante trazos que sigan la dirección arriba-abajo.

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo.

Instrumento: Ceras blandas de colores.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Pinta este papel de varios colores mediante trazos que vayan de un lado a otro (izquierda-derecha).

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo.

Instrumento: Ceras blandas de colores.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Pinta este papel de varios colores mediante trazos que efectúes en diagonal.

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo.

Instrumento: Ceras duras de colores.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Pinta este papel de un solo color mediante trazos que sigan la dirección de arriba-abajo.

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo.

Instrumento: Ceras duras de colores.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Pinta este papel de un solo color mediante trazos que vayan de un lado a otro (izquierda-derecha).

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo.

Instrumento: Ceras duras de colores.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Pinta este papel de un solo color mediante trazos que efectúes en diagonal.

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo.

Instrumento: Ceras duras de colores.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Pinta este papel de varios colores mediante trazos que efectúes de arriba-abajo.

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo.

Instrumento: Ceras duras de colores.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Pinta este papel de varios colores mediante trazos que efectúes de un lado a otro: (izquierda-derecha).

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano del trazo.

Instrumento: Ceras duras de colores.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Pinta este papel de varios colores mediante trazos que efectúes en diagonal.

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo.

Instrumento: Lápices de colores de superficie hexagonal.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Pinta este papel de un solo color mediante trazos que efectúes de arriba a abajo.

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo.

Instrumento: Lápices de colores de superficie hexagonal.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Pinta este papel de un solo color mediante trazos que efectúes de un lado a otro (izquierda-derecha).

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo.

Instrumento: Lápices de colores de superficie hexagonal.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Pinta este papel de un solo color mediante trazos que efectúes en diagonal.

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano del trazo.

Instrumento: Lápices de colores de superficie hexagonal.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Pinta este papel de varios colores mediante trazos que efectúes de arriba a abajo.

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo.

Instrumento: Lápices de colores de superficie hexagonal.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Pinta este papel de varios colores mediante trazos que efectúes de un lado a otro (izquierda-derecha).

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo.

Instrumento: Lápices de colores de superficie hexagonal .

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Pinta este papel de varios colores mediante trazos que efectúes en diagonal.

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo.

Instrumento: Ceras blandas.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Rellenar de un solo color el papel por la parte de arriba de la línea que lo divide, sin rebasarla.

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo.

Instrumento: Ceras blandas.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Rellenar de un solo color el papel por la parte de abajo de la línea que lo divide, sin rebasarla.

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo.

Instrumento: Ceras blandas.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Rellenar de un solo color el papel por la parte de la línea que está marcada por un punto (derecha: No se aplica todavía la palabra en la orden).

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo.

Instrumento: Ceras blandas.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Rellenar de un solo color el papel por la parte de la línea que está marcada por un punto (izquierda: No se aplica todavía la palabra en la orden).

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo.

Instrumento: Ceras blandas.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Rellenar de un solo color el interior de las paralelas que hay en el papel sin rebasar los límites: superior-inferior.

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo.

Instrumento: Ceras duras.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Rellenar de un solo color el papel por la parte de abajo de la línea que lo divide, sin rebasarla.

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo.

Instrumento: Ceras duras.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Rellenar de un solo color el papel por la parte de abajo de la línea que lo divide, sin rebasarla.

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo.

Instrumento: Ceras duras.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Rellenar de un solo color el papel por la parte de la línea que está marcada por un punto (derecha: No se aplica todavía la palabra en la orden).

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo.

Instrumento: Ceras duras.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Rellenar de un solo color el papel por la parte de la línea que está marcada por un punto (izquierda: No se aplica todavía la palabra en la orden).

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano del trazo.

Instrumento: Ceras duras.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Rellenar de un solo color el interior de las paralelas que hay en el papel sin rebasar los límites superior inferior.

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo.

Instrumento: Lápices de colores de superficie hexagonal.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Rellenar con varios colores y distintas direcciones:

- La parte superior del papel dividido por un límite.
- La parte inferior del papel dividido por un límite.
- La parte derecha del papel dividido por un límite.
- La parte izquierda del papel dividido por un límite.
- El interior de paralelas trazadas en diferentes direcciones.
- El interior de paralelas, trazadas en una hoja, de forma alternativa: «un hueco, sí y un hueco, no».

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo.

Instrumento: Ceras blandas.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Rellenar círculos grandes y pequeños de un solo color sin rebasar sus fronteras:

- Dirección: Arriba-abajo.
- Dirección: Izquierda-derecha.
- Dirección: Diagonal.

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo.

Instrumento: Ceras blandas.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Rellenar círculos grandes y pequeños de varios colores, sin rebasar las fronteras.

- Dirección: Arriba-abajo.
- Dirección: Izquierda-derecha.
- Dirección: Diagonal.

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo.

Instrumento: Ceras blandas.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Rellenar de un solo color cuadrados grandes y pequeños sin rebasar las fronteras.

- Dirección: Arriba-abajo.
- Dirección: Izquierda-derecha.
- Dirección: Diagonal.

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo.

Instrumento: Ceras blandas.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Rellenar con varios colores cuadrados grandes y pequeños sin rebasar las fronteras.
- Dirección: Arriba-abajo.
- Dirección: Izquierda-derecha.
- Dirección: Diagonal.

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo.
Instrumento: Ceras blandas.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Rellenar de un solo color triángulos grandes y pequeños sin rebasar las fronteras.
- Dirección: Arriba-abajo.
- Dirección: Izquierda-derecha.
- Dirección: Diagonal.

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo.
Instrumento: Ceras blandas.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Rellena con varios colores triángulos grandes y pequeños sin rebasar las fronteras.
- Dirección: Arriba-abajo.
- Dirección: Izquierda-derecha.
- Dirección: Diagonal.

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo.
Instrumento: Ceras blandas.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Rellenar de varios colores siluetas y figuras no geométricas, sin rebasar las fronteras de sus límites.
- Dirección: Arriba-abajo.
- Dirección: Izquierda-derecha.
- Dirección: Diagonal.

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo.
Instrumento: Ceras duras.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Rellena círculos de varios colores sin rebasar las fronteras.

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo.
Instrumento: Ceras duras.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Rellena cuadrados de varios colores sin rebasar las fronteras.

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo.
Instrumento: Ceras duras.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Rellena triángulos de varios colores sin rebasar las fronteras.

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo.
Instrumento: Ceras duras.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Rellena de varios colores rombos de distintos tamaños sin rebasar las fronteras.

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo.

Instrumento: Ceras duras.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Rellena de varios colores figuras geométricas diversas sin rebasar las fronteras.

Objetivo: Conseguir la inhibición grafomotriz de la mano y del trazo.
Instrumento: Ceras duras.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Rellena de varios colores siluetas de contorno no geométrico sin rebasar las fronteras.

Objetivo: Conseguir la inhibición de la mano en la presión del instrumento.
Instrumento: Ceras blandas.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Puntear libremente el papel.

Objetivo: Conseguir la inhibición de la mano en la presión del instrumento.
Instrumento: Ceras duras.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Puntear libremente el papel.

Objetivo: Conseguir la inhibición de la mano en la presión del instrumento.
Instrumento: Lápiz blando de colores.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Puntear libremente el papel.

Objetivo: Conseguir la inhibición de la mano en la presión del instrumento.
Instrumento: Rotulador de punta gruesa.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Puntear libremente el papel.

Objetivo: Conseguir la inhibición de la mano en la presión del instrumento.
Instrumento: Rotulador de punta fina.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Puntear libremente el papel.

Objetivo: Conseguir la inhibición de la mano en la presión del instrumento.
Instrumento: Rotulador de punta fina.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Puntear una hoja de papel de forma que abajo la espesura de los puntos sea mayor que arriba.

Objetivo: Conseguir la inhibición de la mano en la presión del instrumento.
Instrumento: Rotuladores de punta gruesa y de punta fina.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Hacer puntos gordos y finos en una hoja.

Objetivo: Conseguir la inhibición de la mano en la presión del instrumento.
Instrumento: Lápiz blando n.º 2, de colores.
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Rellenar de puntos formas cuadradas sin rebasar la frontera de la línea

Objetivo: Conseguir la inhibición de la mano en la presión del instrumento.

Instrumento: Lápiz blando n.º 2, de colores.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Rellenar de puntos formas redondas sin rebasar la frontera de la línea.

Objetivo: Conseguir la inhibición de la mano en la presión del instrumento.

Instrumento: Rotuladores diversos colores de punta fina.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Rellenar mediante puntos, siluetas, marcando con distintos colores sus zonas.

Objetivo: Conseguir la inhibición de la mano en la presión del instrumento.

Instrumento: Ceras duras diversos colores

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Rellenar mediante puntos, siluetas, marcando con distintos colores sus zonas.

Objetivo: Conseguir la inhibición de la mano en la presión del instrumento.

Instrumento: Lápiz blando n.º 2, de colores.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Rellenar mediante puntos, siluetas, marcando con distintos colores sus zonas.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2)

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar rayas horizontales de 25 cm. aproximadamente sin levantar el lápiz del papel y sin frenados.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado

Posición: Sedente sobre la mesa

Actividad: Trazar rayas horizontales de 12 cm. aproximadamente sin levantar el lápiz del papel y sin frenados.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar rayas horizontales de 8 cm. aproximadamente sin levantar el lápiz del papel y sin frenados.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar rayas horizontales de 1 cm. aproximadamente sin levantar el lápiz del papel y sin frenados.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar rayas verticales de unos 20 cm. aproximadamente sin levantar el lápiz del papel y sin frenados.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar rayas verticales de unos 10 cm. aproximadamente sin levantar el lápiz del papel y sin frenados.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar rayas verticales de unos 6 cm. aproximadamente sin levantar el lápiz del papel y sin frenados.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar rayas verticales de 1 ó 2 cm. aproximadamente sin levantar el lápiz del papel y sin frenados.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar rayas horizontales y luego verticales encima de las primeras para formar un entramado y percibir el punto o intersección.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar líneas horizontales de espas.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar líneas horizontales de cruces.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar líneas horizontales formadas alternativamente por un aspa y una cruz.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar hileras de pequeñas curvas abiertas por un lado (derecha).

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar hileras de pequeñas curvas abiertas por el otro lado (izquierda).

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar hileras de pequeñas curvas abiertas por arriba.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar hileras de pequeñas curvas abiertas por abajo.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar hileras de pequeñas curvas abiertas alternativamente: por arriba y por abajo.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar hileras de pequeñas curvas abiertas alternativamente una a la izquierda otra a la derecha.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar hileras de pequeñas curvas abiertas alternativamente a izquierda-derecha que se crucen entre sí.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar hileras de ángulos abiertos por la derecha.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar hileras de ángulos abiertos por la izquierda.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar hileras de ángulos abiertos por arriba.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar hileras de ángulos abiertos por abajo.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Trazar hileras de ángulos abiertos de forma alternativa por la derecha y por la izquierda.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Trazar hileras de ángulos abiertos de forma alternativa por arriba y por abajo.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Trazar hileras de ángulos abiertos de forma alternativa por la izquierda y por la derecha que se crucen entre sí por el vértice.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Trazar hileras de ángulos abiertos de forma alternativa por arriba y por abajo que se crucen entre sí por el vértice.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada y el dominio del enlace como globalización de la escritura.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Trazar el enlace siguiente: enlace simple.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada y el dominio del enlace como globalización de la escritura.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Trazar el enlace siguiente: enlace simple.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada y el dominio del enlace como globalización de la escritura.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Trazar el enlace siguiente: enlace simple.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada y el dominio del enlace como globalización de la escritura.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Trazar el enlace siguiente: enlace simple.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada y el dominio del enlace como globalización de la escritura.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Trazar el enlace siguiente: enlace simple.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada y el dominio del enlace como globalización de la escritura.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Trazar el enlace siguiente: enlace simple.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada y el dominio del enlace como globalización de la escritura.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Trazar el enlace siguiente: enlace simple.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada y el dominio del enlace como globalización de la escritura.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Trazar el enlace siguiente: enlace simple.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada y el dominio del enlace como globalización de la escritura.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Trazar el enlace siguiente: enlace simple.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada y el dominio del enlace como globalización de la escritura.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Trazar el enlace siguiente: enlace simple.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada y el dominio del enlace como globalización de la escritura.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Trazar el enlace siguiente: enlace simple.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada y el dominio del enlace como globalización de la escritura.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Trazar el enlace siguiente: enlace simple.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada y el dominio del enlace como globalización de la escritura.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Trazar el enlace siguiente: enlace simple.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada y el dominio del enlace como globalización de la escritura.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Trazar el enlace siguiente: enlace simple.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada y el dominio del enlace como globalización de la escritura.
instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Trazar el enlace siguiente: enlace simple.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada y el dominio del enlace como globalización de la escritura.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Trazar el enlace siguiente: enlace con un cambio de sentido.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada y el dominio del enlace como globalización de la escritura.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Trazar el enlace siguiente: enlace con un cambio de sentido.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada y el dominio del enlace como globalización de la escritura.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Trazar el enlace siguiente: enlace con un cambio de sentido.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada y el dominio del enlace como globalización de la escritura.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Trazar el enlace siguiente: enlace con un cambio de sentido.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada y el dominio del enlace como globalización de la escritura.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Trazar el enlace siguiente: enlace con un cambio de sentido.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada y el dominio del enlace como globalización de la escritura.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad Trazar el enlace siguiente: enlace con un cambio de sentido.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada y el dominio del enlace como globalización de la escritura.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar el enlace siguiente: enlace con un cambio de sentido.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada y el dominio del enlace como globalización de la escritura.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar el enlace siguiente: enlace con un cambio de sentido

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada y el dominio del enlace como globalización de la escritura.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar el enlace siguiente: enlace con un cambio de sentido.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada y el dominio del enlace como globalización de la escritura.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar el enlace siguiente: enlace con un cambio de sentido.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada y el dominio del enlace como globalización de la escritura.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar el enlace siguiente: enlace con un cambio de sentido.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada y el dominio del enlace como globalización de la escritura.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar el enlace siguiente: enlace con un cambio de sentido.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada y el dominio del enlace como globalización de la escritura.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar el enlace siguiente: enlace con un cambio de sentido.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada y el dominio del enlace como globalización de la escritura.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar el enlace siguiente: enlace con un cambio de sentido.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada y el dominio del enlace como globalización de la escritura.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar el enlace siguiente: enlace con un cambio de sentido.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada y el dominio del enlace como globalización de la escritura.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar el enlace siguiente: enlace con un cambio de sentido.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada y el dominio del enlace como globalización de la escritura.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar el enlace siguiente: enlace con un cambio de sentido.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada y el dominio del enlace como globalización de la escritura.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar el enlace siguiente: enlace con un cambio de sentido.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada y el dominio del enlace como globalización de la escritura.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar el enlace siguiente: enlace con varios cambios de sentido,

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada y el dominio del enlace como globalización de la escritura.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar el enlace siguiente: enlace con varios cambios de sentido.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada y el dominio del enlace como globalización de la escritura.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar el enlace siguiente: enlace con varios cambios de sentido.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada a la percepción de los significantes lingüísticos.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Enlazar la letra « i » mientras se emite su sonido.

- Efectuar los trazados en la pizarra con tiza.

- Efectuar los trazados en folio con lápiz.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada a la percepción de los significantes lingüísticos.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Enlazar la letra « u » mientras se emite su sonido.

- Efectuar los trazados en la pizarra con tiza.

- Efectuar los trazados en folio con lápiz.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada a la percepción de los significantes lingüísticos.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Enlazar la letra « m » mientras se emite su sonido.

- Efectuar los trazados en la pizarra con tiza.

- Efectuar los trazados en folio con lápiz.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada a la percepción de los significantes lingüísticos.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Enlazar la letra « m » mientras se emite su sonido.

- Ejercicio en la pizarra.

- Ejercicio en el papel.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada a la percepción de los significantes lingüísticos.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Enlazar la letra « m » mientras se emite su sonido.

- Ejercicio en la pizarra.

- Ejercicio en el papel.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada a la percepción de los significantes lingüísticos.

Instrumento: Lápiz blanco (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Enlazar la letra « c » mientras se emite su sonido.

- Ejercicio en la pizarra.

- Ejercicio en el papel.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada a la percepción de los significantes lingüísticos.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Enlazar la letra « s » mientras se emite su sonido

- Ejercicio en la pizarra.

- Ejercicio en el papel.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada a la percepción de los significantes lingüísticos.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Enlazar la letra « r » mientras se emite su sonido.

- Ejercicio en la pizarra.
- Ejercicio en el papel.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada a la percepción de los significantes lingüísticos.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Enlazar la letra « t » mientras se emite su sonido.

- Ejercicio en la pizarra.
- Ejercicio en el papel.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada a la percepción de los significantes lingüísticos.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Enlazar la letra « e » mientras se emite su sonido.

- Ejercicio en la pizarra.
- Ejercicio en el papel.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada a la percepción de los significantes lingüísticos.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Enlazar la letra « l » mientras se emite su sonido.

- Ejercicio en la pizarra.
- Ejercicio en el papel.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada a la percepción de los significantes lingüísticos.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado

Posición: Sedente sobre la mesa

Actividad: Enlazar la letra « ll » , mientras se emite su sonido.

- Ejercicio en la pizarra.
- Ejercicio en el papel.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada a la percepción de los significantes lingüísticos.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Enlazar la letra « a » mientras se emite su sonido.

- Ejercicio en la pizarra.
- Ejercicio en el papel.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada a la percepción de los significantes lingüísticos.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Enlazar la letra « d » mientras se emite su sonido.

- Ejercicio en la pizarra.
- Ejercicio en el papel.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada a la percepción de los significantes lingüísticos.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Enlazar la letra « o » mientras se emite su sonido.

- Ejercicio en la pizarra.

- Ejercicio en el papel.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada a la percepción de los significantes lingüísticos.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Enlazar la letra « p », mientras se emite su sonido.

- Ejercicio en la pizarra.

- Ejercicio en el papel.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada a la percepción de los significantes lingüísticos.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Enlazar la letra « j » mientras se emite su sonido.

- Ejercicio en la pizarra.

- Ejercicio en el papel.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada a la percepción de los significantes lingüísticos.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Enlazar la letra « g », mientras se emite su sonido.

- Ejercicio en la pizarra.

- Ejercicio en el papel.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada a la percepción de los significantes lingüísticos.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Enlazar la letra « f » mientras se emite su sonido.

- Ejercicio en la pizarra.

- Ejercicio en el papel.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada a la percepción de los significantes lingüísticos.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Enlazar la letra « z » mientras se emite su sonido.

- Ejercicio en la pizarra.

- Ejercicio en el Papel.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada a la percepción de los significantes lingüísticos.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Enlazar la letra « ch » mientras se emite su sonido.

- Ejercicio en la pizarra.

- Ejercicio en el papel.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada a la percepción visual de formas y figuras.

Instrumento: Lápiz blanco (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar un rectángulo y líneas diagonales en su interior orientadas de I-D y de B-A.

- Ejercicio en la pizarra.

- Ejercicio en el papel.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada a la percepción visual de formas y figuras.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar un rectángulo y líneas diagonales orientadas de I-D y de A-B.

- Ejercicio en la pizarra.

- Ejercicio en el papel.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada a la percepción visual de formas y figuras.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar hileras de redondas.

- Ejercicio en la pizarra.

- Ejercicio en el papel.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada a la percepción visual de formas y figuras.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar hileras de cuadrados.

- Ejercicio en la pizarra.

- Ejercicio en el papel.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada a la percepción visual de formas y figuras.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar hileras de triángulos.

- Ejercicio en la pizarra.

- Ejercicio en el papel.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada a la percepción visual de formas y figuras.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar hileras de rectángulos.

- Ejercicio en la pizarra.

- Ejercicio en el papel.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada a la percepción visual de formas y figuras.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar hileras de óvalos o huevos.

- Ejercicio en la pizarra.

- Ejercicio en el papel.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada a la percepción visual de formas y figuras.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar hileras de rombos.

- Ejercicio en la pizarra.

- Ejercicio en el papel.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada a la percepción visual de formas y figuras.

Instrumento: Lápiz blando m o 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar espirales con direccionalidad I-D

- Ejercicio en la pizarra.

- Ejercicio en el papel

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada a la percepción visual de formas y figuras.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar espirales con direccionalidad D-I.

- Ejercicio en la pizarra.

- Ejercicio en el papel.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada a la percepción visual de formas y figuras.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar hileras de las siguientes figuras:

- Ejercicio en la pizarra.

- Ejercicio en el Papel.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada a la percepción visual de formas y figuras.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar hileras de las siguientes figuras:

- Ejercicio en la pizarra.

- Ejercicio en el papel.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada a la percepción visual de formas y figuras.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Trazar hileras de las siguientes figuras:
- Ejercicio en la pizarra.
- Ejercicio en el Papel.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada a la percepción visual de formas y figuras.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Folio blanco apaisado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Trazar hileras de las siguientes figuras:
- Ejercicio en la pizarra.
- Ejercicio en el papel.

FIJACIÓN DE LA ESPACIALIDAD EN EL PLANO

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Vamos a señalar los puntos que hay en este papel de cuadros.

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Vamos a señalar un punto sí y un punto no, en este papel de cuadros.

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Vamos a señalar un punto si y dos puntos no, en este papel de cuadros.

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Vamos a trazar rayas horizontales siguiendo la del papel sin levantar el lápiz.

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Vamos a trazar rayas horizontales levantando una sola vez el lápiz.

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Vamos a trazar rayas horizontales levantando una sola vez el lápiz.

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Vamos a trazar rayas horizontales que ocupen tres cuadros.

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Vamos a trazar rayas horizontales que ocupen dos cuadros.

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Vamos a trazar rayas horizontales que ocupen un cuadro.

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Vamos a trazar rayas verticales siguiendo las del papel sin levantar el lápiz.

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Vamos a trazar rayas verticales levantando una sola vez el lápiz.

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Vamos a trazar rayas verticales que ocupen un cuadro.

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Vamos a trazar rayas inclinadas.

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Vamos a trazar rayas inclinadas.

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Vamos a trazar espas.

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Vamos a marcar con puntos los cuadros.

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Vamos a hacer cuadros pequeños.

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Vamos a hacer cuadros grandes.

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Vamos a hacer cajas de pie.

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Vamos a hacer cajas tumbadas.

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Vamos a hacer una caja tumbada y una de pie.

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Vamos a dibujar picos.

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Vamos a dibujar torres.

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Vamos a dibujar una cenefa.

EDUCACIÓN PERCEPTIVO-MOTRIZ

1. PERCEPCIÓN VISUAL DEL FONDO Y DE LA FIGURA.
2. PERCEPCIÓN VISUAL DE LA FORMA CONSTANTE.
3. PERCEPCIÓN VISUAL DE LAS POSICIONES ESPACIALES.
4. PERCEPCIÓN VISUAL DE LAS RELACIONES ESPACIALES.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación figura-fondo.
Instrumento: Cuerdas de colores.
Soporte: Suelo.
Posición: De pie.

Actividad: Formar una redonda con la cuerda roja y un cuadrado con la cuerda azul de modo que se interfieran ambas figuras. Pedir al niño que camine por encima de la figura que le digamos.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación figura-fondo.

Instrumento: Aros de colores .

Soporte: Suelo.

Posición: De pie.

Actividad: Colocar tres aros de distintos colores sobre el suelo interceptándose. Pedir al niño que camine sobre el aro que le digamos.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación figura-fondo.

Instrumento: Bloques lógicos.

Soporte: Sobre la mesa.

Posición: Sedente.

Actividad: Colocar dos o tres figuras distintas superpuestas, del mismo color o de varios colores, y pedir al niño que nos señale una de ellas, la que nosotros le indiquemos. Preguntar al niño: ¿Dónde está el triángulo? ¿Dónde está la redonda? ¿Dónde está el cuadrado?

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación figura-fondo.

Instrumento: Láminas murales y siluetas.

Soporte: Muro.

Posición: De pie.

Actividad: Reconocer diversos objetos mediante siluetas recortadas que se superponen en una lámina mural.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación figura-fondo.

Instrumento: Láminas murales.

Soporte: Muro.

Posición: De pie.

Actividad: Reconocer diversos objetos, representados en una lamina, que se han dibujado de forma superpuesta mediante contornos o trazos simples.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación figura-fondo.

Instrumento: Tizas de colores.

Soporte: Pizarra.

Posición: De pie.

Actividad: Reconocer diversos objetos cuyo contorno superpuesto se ha dibujado en la pizarra, utilizando un color para cada objeto.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación figura-fondo.

Instrumento: Lápices de colores.

Soporte: Folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Pintar con un color distinto los objetos escondidos en el dibujo (2 objetos). Los objetos aparecen separados para que el niño pueda reconocerlos.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación figura-fondo.

Instrumento: Lápices de colores.

Soporte: Folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Repasar con un color distinto los objetos escondidos en el dibujo. (2 objetos). Los objetos aparecen separados para que el niño pueda reconocerlos.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación figura-fondo.

Instrumento: Lápices de colores .

Soporte: Folio blanco.

posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Repasar con un color distinto los objetos escondidos en el dibujo. (3 objetos). Los objetos aparecen separados para que el niño pueda reconocerlos.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación figura-fondo.

Instrumento: Lápices de colores .

Soporte: Folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Repasar con un color distinto los objetos escondidos en el dibujo. (4 objetos). Los objetos aparecen separados para que el niño pueda reconocerlos.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación figura-fondo.

Instrumento: Lápices de colores.

Soporte: Folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Repasar con un color distinto los objetos escondidos en el dibujo. (2 objetos).

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación figura-fondo.

Instrumento: Lápices de colores.

Soporte: Folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Repasar con un color distinto los objetos escondidos en el dibujo. (3 objetos).

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación figura-fondo.

Instrumento: Lápices de colores.

Soporte: Folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Repasar con un color distinto los objetos escondidos en el dibujo. (4 objetos).

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación figura-fondo.

Instrumento: Lápices de colores.

Soporte: Folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Repasar con un color distinto los objetos escondidos en el dibujo. (5 objetos).

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación figura-fondo.

Instrumento: Lápices de colores.

Soporte: Folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Repasar con un color distinto los objetos escondidos en el dibujo.(6 objetos).

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de la constancia de la forma.

Instrumento: Tizas de colores.

Soporte: Pizarra.

Posición: De pie.

Actividad: Reconocer las redondas en un conjunto de figuras. Pintarlas del mismo color.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de la constancia de la forma.

Instrumento: Tizas de colores.

Soporte: Pizarra.

Posición: De pie.

Actividad: Reconocer los cuadrados en un conjunto de figuras. Pintarlos del mismo color.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de la constancia de la forma.

Instrumento: Tizas de colores.

Soporte: Pizarra.

Posición: De pie.

Actividad: Reconocer los triángulos en un conjunto de figuras. Pintarlos del mismo color.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de la constancia de la forma.
Instrumento: Tizas de colores.
Soporte: Pizarra.
Posición: De pie.
Actividad: Reconocer las cometas en un conjunto de figuras. Pintarlas del mismo color.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de la constancia de la forma.
Instrumento: Tizas de colores.
Soporte: Pizarra.
Posición: De pie.
Actividad: Reconocer las estrellas en un conjunto de figuras. Pintarlas del mismo color.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de la constancia de la forma.
Instrumento: Tizas de colores.
Soporte: Pizarra.
Posición: De pie.
Actividad: Reconocer las cajas o rectángulos en un conjunto de figuras. Pintarlos del mismo color.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de la constancia de la forma.
Instrumento: Lápices de colores .
Soporte: Folio
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Repasar con el color rojo las redondas.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de la constancia de la forma.
Instrumento: Lápices de colores.
Soporte: Folio.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Repasar con el color azul los cuadrados.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de la constancia de la forma.
Instrumento: Lápices de colores .
Soporte: Folio.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Repasar con el color amarillo los triángulos.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de la constancia de la forma.
Instrumento: Lápices de colores.
Soporte: Folio
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Repasar con el color verde las cometas.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de la constancia de la forma.
Instrumento: Lápices de colores.
Soporte: Folio.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Repasar con el color marrón las estrellas.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de la constancia de la forma.
Instrumento: Lápices de colores.
Soporte: Folio.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Repasar con el color rosa las cajas o rectángulos.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de la constancia de la forma.
Instrumento: Lápices de colores.
Soporte: Folio.

Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Pintar todas las redondas que encuentren en un dibujo.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de la constancia de la forma.
Instrumento: Lápices de colores.
Soporte: Folio.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Pintar todos los triángulos que encuentren en el dibujo.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de la constancia de la forma.
Instrumento: Lápices de colores.
Soporte: Folio.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Pintar todos los cuadrados que encuentren en un dibujo.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de las posiciones espaciales.
Instrumento: Tiza.
Soporte: Pizarra.
Posición: De pie.
Actividad: Tachar. Todas las figuras que estén al revés.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de las posiciones espaciales.
Instrumento: Tiza.
Soporte: Pizarra.
Posición: De pie.
Actividad: Tachar todas las figuras que estén boca abajo.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de las posiciones espaciales.
Instrumento: Tiza.
Soporte: Pizarra.
Posición: De pie.
Actividad: Tachar todas las figuras que estén al derecho.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de las posiciones espaciales.
Instrumento: Tiza.
Soporte: Pizarra.
Posición: De pie.
Actividad: Tachar todas las figuras que estén boca arriba.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de las posiciones espaciales.
Instrumento: Lápiz.
Soporte: Folio.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Tachar todas las figuras que estén al revés.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de las posiciones espaciales.
Instrumento: Lápiz.
Soporte: Folio.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Tachar todas las figuras que estén boca abajo.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de las posiciones espaciales.
Instrumento: Lápiz.
Soporte: Folio.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Tachar todas las figuras que estén al derecho.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de las posiciones espaciales.

Instrumento: Lápiz.
Soporte: Folio.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Tachar todas las figuras que estén boca arriba.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de las relaciones espaciales .
Instrumento: Tiza.
Soporte: Pizarra.
Posición: De pie.
Actividad: Reproducir las rayas dibujadas, de forma exactamente igual, al lado o debajo de la figura.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de las relaciones espaciales .
Instrumento: Lápiz.
Soporte: Folio.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Reproducir las rayas dibujadas, de forma exactamente igual, al lado o debajo de la figura.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de las relaciones espaciales .
Instrumento: Lápiz.
Soporte: Folio.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Reproducir las rayas dibujadas, de forma exactamente igual, al lado o debajo de la figura.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de las relaciones espaciales .
Instrumento: Lápiz.
Soporte: Folio.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Reproducir las rayas dibujadas, de forma exactamente igual, al lado o debajo de la figura.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de las relaciones espaciales.
Instrumento: Lápiz.
Soporte: Folio.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Reproducir las rayas dibujadas, de forma exactamente igual, al lado o debajo de la figura.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de las relaciones espaciales.
Instrumento: Lápiz.
Soporte: Folio.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Reproducir las rayas dibujadas, de forma exactamente igual, al lado o debajo de la figura.

GRAFOMOTRICIDAD

FICHERO DE TÉCNICAS INSTRUMENTALES

NIVEL 6-7 AÑOS

ADIESTRAMIENTO DE LAS YEMAS DE LOS DEDOS

Objetivo: Especializar la sensibilidad de las yemas de los dedos.
Instrumento: Manos, dedos.
Actividad: Movimientos del pulgar.

Motivación: Apoyo rítmico-musical de canciones infantiles.
Modalidades de Trabajo: Tocar con el pulgar la yema de los demás dedos, haciendo una circunvolución suave sobre cada uno de ellos. Primero con una mano, luego con la otra.

Objetivo: Especializar la sensibilidad de las yemas de los dedos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Movimientos del pulgar.

Motivación: Apoyo rítmico-musical de canciones infantiles.

Modalidades de Trabajo: Tocar con el pulgar la «base» de los demás dedos. Primero con una mano, luego con la otra.

Objetivo: Especializar la sensibilidad de las yemas de los dedos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Movimientos del pulgar.

Motivación: Apoyo rítmico musical de canciones infantiles.

Modalidades de Trabajo: Tocar con el dedo pulgar los nudillos de los otros dedos. Primero con una mano, luego con la otra.

Objetivo: Obtener agilidad y destreza con los dedos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Movimientos del pulgar.

Motivación: Apoyo rítmico-musical.

Modalidades de Trabajo: Con el dedo pulgar repasar cada uno de los otros dedos desde la yema hasta la base y viceversa.

Objetivo: Obtener agilidad y destreza con los dedos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Movimientos del pulgar.

Motivación: Apoyo rítmico-musical.

Modalidades de Trabajo: Con el pulgar disparar cada uno de los demás dedos haciendo palanca en su uña.

Objetivo: Obtener agilidad y destreza con los dedos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Movimientos del pulgar.

Motivación: Apoyo rítmico-musical.

Modalidades de Trabajo: Disparar pequeñas bolitas de papel mediante el ejercicio anterior y observar la potencia y longitud de trayectoria del objetivo según el dedo utilizado.

Objetivo: Especializar la sensibilidad de las yemas de los dedos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Tecleos.

Motivación: Apoyo rítmico-musical de canciones infantiles.

Modalidades de Trabajo: Teclar con las dos manos sobre la mesa comenzando a destiempo con cada una de ellas: - Derecha: pulgar. - Izquierda: meñique.

Objetivo: Adecuar la sensibilidad digital al ritmo.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Tecleos.

Motivación: Apoyo rítmico-musical de estructura binaria.

Modalidades de Trabajo:

El educador da una orden y el niño la ejecuta:

- Golpear sobre la mesa con los dedos pulgares siguiendo un ritmo binario.

- Con los dedos índice, etc.

Objetivo: Adecuar la sensibilidad digital.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Tecleos

Motivación: Apoyo rítmico musical de estructura ternaria.

Modalidades de Trabajo:

El educador da una orden y el niño la ejecuta.

- Golpear con los dedos pulgares sobre la mesa siguiendo un ritmo ternario
- Con los dedos índices, etc.

Objetivo: Adecuar la sensibilidad digital al ritmo.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Tecleos.

Motivación: Apoyo rítmico-musical muy lento.

Modalidades de Trabajo: El educador da una orden y el niño la ejecuta:

- Golpear con los dedos que se indiquen (pulgares, índices), al compás de un ritmo muy lento.

Objetivo: Adecuar la sensibilidad digital al ritmo.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Tecleos.

Motivación: Apoyo rítmico-musical muy rápido.

Modalidades de trabajo:

El educador da una orden y el niño la ejecuta:

- Golpear con los dedos que se indiquen (pulgares, índices), al compás de un ritmo muy rápido.

Objetivo: Adecuar la sensibilidad digital al ritmo.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Tecleos.

Motivación: Apoyo rítmico-musical alternativo: rápido y lento.

Modalidades de Trabajo:

El educador da una orden y el niño la ejecuta:

- Golpear con los dedos que se indiquen sobre la mesa pasando del ritmo muy rápido al muy lento y viceversa, según lo indique el apoyo musical.

Objetivo: Especializar la sensibilidad de las yemas de los dedos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Reconocimientos

Motivación: Vamos a hacer un juego.

Modalidades de Trabajo: Reconocer con los ojos tapados diversas texturas de papel:

- papel normal
- papel tela
- papel lija
- cartón

Objetivo: Especializar la sensibilidad de las yemas de los dedos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Reconocimientos.

Motivación: Vamos a hacer un juego.

Modalidades de Trabajo:

Reconocer con los ojos tapados diversas formas planas:

- cuadrado
- redonda
- triángulo
- rectángulo
- estrella
- media luna

Objetivo: Especializar la sensibilidad de las yemas de los dedos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Reconocimientos.

Motivación: Vamos a hacer un juego.

Modalidad de Trabajo:

Reconocer con los ojos vendados diversos volúmenes:

- cubo
- paralelepípedo o caja
- esfera
- cono
- pirámide

Objetivo: Especializar la sensibilidad de las yemas de los dedos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Reconocimientos.

Motivación: Vamos a hacer un juego.

Modalidades de Trabajo:

Reconocer con los ojos vendados diversos líquidos:

- agua
- aceite
- alcohol

Objetivo: Especializar la sensibilidad de las yemas de los dedos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Reconocimiento.

Motivación: Vamos a hacer un juego.

Modalidad de Trabajo: Reconocer con los ojos vendados diversos objetos:

- juguetes
- botellas
- figuras

Objetivo: Especializar la sensibilidad de las yemas de los dedos .

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Reconocimientos.

Motivación: Vamos a hacer un juego.

Modalidades de Trabajo: Reconocer con los ojos vendados a algún compañero de la clase por la exploración de su cara con los dedos.

Objetivo: Especializar la sensibilidad de las yemas de los dedos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Reconocimientos.

Motivación: Vamos a hacer un juego.

Modalidades de Trabajo: Reconocer con los ojos vendados varios frutos: plátano, naranja, manzana, pera.

Objetivo: Especializar la sensibilidad de las yemas de los dedos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Reconocimiento.

Motivación: Vamos a hacer un juego.

Modalidades de Trabajo: Reconocer con los ojos vendados varios pesos y ordenarlos de mayor a menor.

PRENSIÓN Y PRESIÓN DEL INSTRUMENTO

Objetivo: Trabajar la coordinación perceptivo-motriz y conseguir el dominio de los elementos grafomotores.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Instrumento: Punzón fino.

Actividad: Picado de línea fina orientada.

Objetivo: Trabajar la coordinación perceptivo-motriz y conseguir el dominio de los elementos grafomotores.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Instrumento: Punzón fino.

Actividad: Picado de figuras complejas con contorno interceptado y vaciado de fondos.

Objetivo: Trabajar la resolución de problemas perceptivo-motores de discriminación figura-fondo y descubrir relaciones espaciales en el plano: dentro-fuera.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Instrumento: Punzón fino.

Actividad: Picado de figuras de contorno múltiple, vaciado y exploración del doble fondo.

Objetivo: Trabajar la resolución de problemas perceptivo-motores de discriminación figura-fondo y dominar la habilidad manual.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Instrumento: Punzón fino.

Actividad: Picado de figuras, complejas con contorno interceptado, límites reducidos y vaciado de fondo.

Objetivo: Describir las relaciones de simetría en el plano y dominar los elementos y habilidades grafomotoras.

Soporte: Folio blanco apaisado.

Instrumento: Punzón fino.

Actividad: Picado de figuras dobladas por un eje de simetría y vaciado de los fondos ornamentales.

Objetivo: Utilizar el picado como técnica instrumental para otras áreas de aprendizaje: plástica, lenguaje, sociales, experiencias.

Soporte: Folio blanco.

Actividad: Picado de figuras complejas con doble fondo para formar vidrieras y mosaicos.

Objetivo: Conseguir la precisión en las actividades de coordinación óculo-manual.

Soporte: Folio blanco.

Instrumento: Tijeras.

Actividad: Cortado de figuras geométricas con precisión y fidelidad.

Objetivo: Interiorizar los signos lingüísticos mediante la manipulación en el espacio de sus fondos y figuras.

Soporte: Folio blanco.

Instrumento: Tijeras.

Actividad: Cortado de todas las letras del abecedario y asociación de sus formas a la imagen acústica de las mismas o fonemas.

Objetivo: Utilizar el cortado como técnica instrumental para las demás áreas de aprendizaje.

Soporte: Cualquier material en papel o cartulina.

Instrumento: Tijeras.

Actividad: Cortado de trabajos necesarios para elaborar murales, mosaicos, puzzles, etc.

Objetivo: Dominar el manejo del instrumento.

Soporte: Papel y cartulina.

Instrumento: Tijeras.

Actividad: Cortar figuras muy complejas con precisión.

Objetivo: Interiorizar y vivenciar los efectos de la simetría plana.

Soporte: Papel y cartulina.

Instrumento: Tijeras.

Actividad: Cortar figuras dobladas por el eje de simetría.

Objetivo: Conceptualizar las simetrías planas.

Soporte: Papel y cartulina.

Instrumento: Tijeras.

Actividad: Cortar elementos simétricos dispersos y saber construir la figura completa.

Objetivo: Conceptualizar la descomposición de figuras.

Soporte: Papel y cartulina.

Instrumento: Tijeras.

Actividad: Descomponer un cuadrado mediante el recortado de la figura en fragmentos rectilíneos.

Objetivo: Conceptualizar la descomposición de figuras.

Soporte: Papel y cartulina.

Instrumento: Tijeras.

Actividad: Descomponer un triángulo mediante el recortado de la figura en fragmentos rectilíneos.

Objetivo: Conseguir el dominio de los movimientos disimétricos de los dedos con soportes e instrumentos de mayor movilidad.

Soporte: Folio blanco adherido a una tela.

Instrumento: Aguja lanera e hilo.

Actividad: Cosido de figuras geométricas sencillas.

Objetivo: Conseguir el dominio de los movimientos disimétricos de los dedos con soportes e instrumentos de mayor movilidad.

Soporte: Folio blanco adherido a una tela.

Instrumento: Aguja lanera e hilo.

Actividad: Cosido de siluetas sencillas.

Objetivo: Conseguir el dominio de los movimientos disimétricos de los dedos con soportes e instrumentos de mayor movilidad y resolver problemas perceptivos.

Soporte: Folio blanco adherido a una tela.

Instrumento: Aguja lanera e hilo.

Actividad: Cosido de figuras con contorno interceptado.

Objetivo: Dominar los movimientos disimétricos de las manos.

Soporte: Folio blanco adherido a una tela.

Instrumento: Aguja lanera e hilo.

Actividad: Cosido de figuras.

Objetivo: Conseguir una total precisión óculo manual.

Soporte: Folio blanco adherido a una tela.

Instrumento: Aguja lanera e hilo.

Actividad: Cosido de figuras complejas.

Objetivo: Instrumentalizar la actividad de cosido en otras áreas de aprendizaje.

Soporte: Folio blanco adherido a una tela.

Instrumento: Aguja lanera e hilo.

Actividad: Realizar un boceto o proyecto para el cosido y ejecutarlo.

DOMINIO DE LA MANO

Objetivo: Conseguir agilidad y coordinación en el movimiento de las manos.

Instrumento: Manos.

Actividad: Trabajo con la muñeca.

Motivación: Gesticulaciones que representen secuencias de cuentos o narraciones

Modalidades de Trabajo: Con ambas manos apoyadas sobre la mesa pasar simultáneamente de la posición prono a la posición supino: palma-dorso, ambas a la vez.

Objetivo: Conseguir agilidad y coordinación en el movimiento de las manos.

Instrumento: Manos.

Actividad: Trabajo con la muñeca.

Motivación: Gesticulaciones que representen secuencias de cuentos o narraciones .

Modalidades de Trabajo: Cogerse, con una mano, la otra por la muñeca y doblarla repetidamente a un ritmo determinado.

Objetivo: Conseguir agilidad y coordinación en el movimiento de las manos.

Instrumento: Manos.

Actividad: Trabajo con la muñeca.

Motivación: Gesticulaciones que representen secuencias de cuentos o narraciones.

Modalidades de Trabajo: Con una mano coger el antebrazo contrario, y realizar circunducciones con la muñeca de éste.

Objetivo: Conseguir destreza, precisión y control muscular en el movimiento de las manos.

Instrumento: Manos.

Actividad: Trabajo con la muñeca.

Motivación: Hacemos gimnasia con nuestras manos.

Modalidades de Trabajo: Cruzar los brazos por las muñecas, derecha sobre izquierda, a un golpe convenido la izquierda da media vuelta y obliga a cambiar de posición a la mano derecha doblándola por la muñeca.

Objetivo: Conseguir destreza, precisión y control muscular en el movimiento de las manos.

Instrumento: Manos.

Actividad: Trabajo con la muñeca.

Motivación: Hacemos gimnasia con nuestras manos.

Modalidades de Trabajo: Atarse las manos por la muñeca y realizar un juego o un trabajo que precise el movimiento de ambas manos en esta postura.

Objetivo: Conseguir destreza, precisión y control muscular en el movimiento de las manos.

Instrumento: Manos.

Actividad: Trabajo con la muñeca.

Motivación: Hacemos gimnasia con nuestras manos.

Modalidades de Trabajo: Andar a gatas por el suelo apoyando el dorso de la mano.

Objetivo: Conseguir destreza, precisión y control muscular en el movimiento de las manos.

Instrumento: Manos.

Actividad: Trabajo con la muñeca.

Motivación: Hacemos gimnasia con nuestras manos.

Modalidades de Trabajo: Con las manos, ayudarse a trepar por una escalera de cuerdas.

Objetivo: Conseguir destreza, precisión y control muscular en el movimiento de las manos.

Instrumento: Manos.

Actividad: Trabajo con la muñeca.

Motivación: Hacemos gimnasia con nuestras manos. .

Modalidades de Trabajo: Con las manos, apoyarse para hacer la voltereta en el suelo.

Objetivo: Conseguir destreza, precisión y control muscular en el movimiento de las manos.

Instrumento: Manos.

Actividad: Trabajo con la muñeca.

Motivación: Hacemos gimnasia con nuestras manos.

Modalidades de Trabajo: Con las manos, colgarse de un palo, árbol, etcétera.

Objetivo: Conseguir destreza, precisión y control muscular en el movimiento de las manos.

Instrumento: Manos.

Actividad: Movimiento de las manos.

Motivación: Hacemos gimnasia con nuestras manos.

Modalidades de Trabajo: Mientras una mano se abre, la otra se cierra teniendo los dedos muy separados. Luego el mismo ejercicio teniendo los dedos muy juntos.

Objetivo: Conseguir destreza, precisión y control muscular en el movimiento de las manos.
Instrumento: Manos.
Actividad: Movimientos de las manos.
Motivación: Hacemos gimnasia con nuestras manos.
Modalidades de Trabajo: Una mano está cerrada y tensa, la otra abierta y relajada, a una señal convenida cambiar de manos.

Objetivo: Conseguir destreza, precisión y control muscular en el movimiento de las manos.
Instrumento: Manos.
Actividad: Movimientos de las manos.
Motivación: Hacemos gimnasia con nuestras manos.
Modalidades de Trabajo : Dejar la mano izquierda relajada, como muerta y moverla por la muñeca con la otra mano. Lo mismo con la mano derecha.

Objetivo: Conseguir fuerza en las manos.
Instrumento: Cuerdas.
Actividad: Tirar con fuerza.
Motivación: Vamos a organizar un juego.
Modalidades de Trabajo: Dividirse en dos grupos y tirar a ambos lados de la cuerda hasta vencer al contrario.

Objetivo: Conseguir agilidad en las manos.
Instrumento: Juego de cromos o cartas.
Actividad: Trucos.
Motivación: Vamos a aprender a hacer juegos de manos.
Modalidades de Trabajo: Realizar varios juegos de cartas o cromos y adquirir agilidad en el dominio de los trucos.

Objetivo: Conseguir tonicidad en las manos.
Instrumento: Músicas de diversos ritmos y armonías.
Actividad: Mover las manos.
Motivación: Vamos a aprender a bailar con las manos.
Modalidades de Trabajo: Mover libremente las manos al compás del ritmo y siguiendo expresivamente la melodía.

Objetivo: Conseguir expresividad con las manos.
Instrumento: Pañuelos.
Actividad: Accionar las manos.
Motivación: Vamos a representar una historia.
Modalidades de Trabajo: Explicar una historia, narración o cuento con el simple movimiento de las manos y sin palabra solicitar que el público adivine de qué historia se trata.

Objetivo: Conseguir resistencia con las manos.
Instrumento: Pesos.
Actividad: Soportar masas.
Motivación: Vamos a hacer concursos.
Modalidades de Trabajo: Aguantar planchas con las palmas de las manos y registrar la máxima resistencia. El mismo ejercicio con el dorso.

Objetivo: Conseguir creatividad con las manos.
Instrumento: Manos y el instrumento que se desee.
Actividad: Libre.
Motivación: Vamos a hacer una demostración.
Modalidades de Trabajo: Cada niño inventa una actividad original con sus manos.

Objetivo: Conseguir creatividad con las manos.

Instrumento: Manos y accesorios que se deseen.

Actividad: Imitación.

Motivación: Vamos a hacer un juego.

Modalidades de trabajo:

- Vamos a imitar a los pintores
- Vamos a imitar a los panaderos
- Vamos a imitar a los cocineros.

Objetivo: Conseguir creatividad con las manos.

Instrumento: Manos y accesorios que se deseen.

Actividad: Imitación.

Motivación: Vamos a hacer un juego.

Modalidades de trabajo:

- Vamos a imitar a los guardias urbanos.
- Vamos a imitar a las peluqueras.
- Vamos a imitar a los motoristas.

DISOCIACIÓN DE AMBAS MANOS

Objetivo: Coordinar los movimientos disociados de las manos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Disociación de ambas manos.

Motivación: Vamos a realizar cosas difíciles.

Modalidades de Trabajo: Por parejas golpear las palmas:

- Primero batir un golpe.
- Segundo, encarar las palmas con la pareja.
- Tercero encarar la mano derecha con la izquierda de la pareja y la izquierda con la derecha de la pareja.

Objetivo: Coordinar los movimientos disociados de las manos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Disociación de ambas manos.

Motivación: Vamos a realizar cosas difíciles.

Modalidades de Trabajo: Por parejas:

- Al primer tiempo encarar las palmas con la pareja.
- Al segundo tiempo dar la espalda a la pareja y ejecutar tres palmadas.

Objetivo: Coordinar los movimientos disociados de las manos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Disociación de ambas manos.

Motivación: Vamos a realizar ejercicios difíciles.

Modalidades de Trabajo: Vamos a jugar al carnicero: Con la mano derecha cortamos la carne y por eso ponemos la mano de canto, con la izquierda recogemos el filete y lo ponemos en la balanza.

Objetivo: Coordinar los movimientos disociados de las manos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Disociación de ambas manos.

Motivación: Vamos a realizar cosas difíciles.

Modalidades de Trabajo: Pedrito se ha zampado una tarta y está lleno, a punto de reventar, por eso golpea su tripa, pero también se frota la frente para despejarse.

Objetivo: Coordinar los movimientos disociados de las manos.

Instrumento: Manos, dedos.

Actividad: Disociación de ambas manos.

Motivación: Vamos a realizar cosas difíciles.

Modalidades de Trabajo: Con el pulgar de una mano se golpea un solo dedo de esta mano, mientras que con el pulgar de la otra se golpean sucesivamente todos los dedos.

Objetivo: Coordinar los movimientos disociados de las manos.
Instrumento: Manos, dedos.
Actividad: Disociación de ambas manos.
Motivación: Vamos a realizar cosas difíciles.
Modalidades de Trabajo: De un salto tocar con una mano el suelo y con la otra la cabeza, a una señal cambiar de mano efectuando otro salto.

Objetivo: Conseguir una correcta desinhibición de una mano mientras la otra está en acción.
Instrumento: Manos y picas.
Actividad: Disociación de ambas manos.
Motivación: Vamos a aprender un baile con bastoncitos.
Modalidades de Trabajo: Dar tres golpes con las picas y uno con la pica del otro en la mano simétrica.
Dar otros tres golpes con las picas propias y uno con la del otro en la mano contraria.
Combinaciones y movimientos más complejos.

Objetivo: Coordinar los movimientos disociados de ambas manos.
Instrumento: Manos y pelotas.
Actividad: Disociación de ambas manos.
Motivación: Vamos a aprender un juego de circo.
Modalidades de Trabajo: Tirar dos y tres pelotas al aire, recogéndolas al mismo tiempo en rotación constante.

Objetivo: Conseguir trabajar una sola mano, sin mover la otra.
Instrumento: Manos y el instrumento que el niño elija.
Actividad: Disociación de ambas manos.
Motivación: Vamos a ver vuestras habilidades.
Modalidades de Trabajo: El niño inventa la actividad y tiene que hacerla sólo con una mano, manteniendo la otra quieta:
- doblar una hoja por la mitad
- cerrar una caja.

Objetivo: Inhibir las sincinesias.
Instrumento: Timbales.
Actividad: Disociación de ambas manos.
Motivación: Vamos a aprender a tocar los timbales.
Modalidades de Trabajo: Golpear a destiempo con ambas manos en los timbales.

Objetivo: Inhibir las sincinesias.
Instrumento: Castañuelas o palillos.
Actividad: Disociación de ambas manos.
Motivación: Vamos a aprender a tocar las castañuelas.
Modalidades de Trabajo: Tocar algunas interpretaciones sencillas con los palillos.

Objetivo: Inhibir las sincinesias.
Instrumento: Cascabeles y timbal.
Actividad: Disociación de ambas manos.
Motivación: Vamos a aprender a tocar algunos instrumentos.
Modalidades de Trabajo: Dar dos golpes con los cascabeles en una mano y uno en el timbal con la otra.

DESHINIBICIÓN DIGITAL

Objetivo: Conseguir armonía y ritmo en el movimiento de los dedos.
Instrumento: Chin-chines.
Actividad: Pulsiones con los dedos.
Motivación: Vamos a formar una orquesta.

Modalidades de Trabajo: Hacer que los niños sigan el ritmo de una canción, con ritmo binario, que escuchan en el cassette siguiendo las pulsiones con las chin-chines.

Objetivo: Conseguir armonía y ritmo en el movimiento de los dedos.

Instrumento: Claves.

Actividad: Pulsiones con los dedos.

Motivación: Vamos a formar una orquesta.

Modalidades de Trabajo: Hacer que los niños sigan una canción, con ritmo binario, que escuchan en el cassette, siguiendo las pulsiones con los claves.

Objetivo: Conseguir armonía y ritmo en el movimiento de los dedos.

Instrumento: Triángulos.

Actividad: Pulsiones con los dedos.

Motivación: Vamos a formar una orquesta.

Modalidades de Trabajo: Hacer que los niños sigan una canción, con ritmo ternario que escuchan en el cassette, siguiendo las pulsiones con el triángulo.

Objetivo: Conseguir armonía y ritmo en el movimiento de los dedos.

Instrumento: Pandereta.

Actividad: Pulsiones con los dedos.

Motivación: Vamos a formar una orquesta.

Modalidades de Trabajo: Aprender a escurrir el dedo sobre la pandereta hasta con seguir la vibración del instrumento.

Objetivo: Conseguir armonía y ritmo en el movimiento de los dedos.

Instrumento: Caja china.

Actividad: Pulsiones con los dedos.

Motivación: Vamos a formar una orquesta.

Modalidades de Trabajo:

Marcar por grupos, distintos ritmos de un compás binario y armonizarlos después de varios ensayos, ejecutando todos los niños de la clase su ritmo.

Objetivo: Conseguir armonía y ritmo en el movimiento de los dedos.

Instrumento: Chin-chines, claves, triángulos, panderetas, cajas chinas.

Actividad: Pulsiones con los dedos.

Motivación: Vamos a formar una orquesta.

Modalidades de Trabajo: Dividir a los niños en grupos de instrumentos y seguir el ritmo de una misma canción que oyen en el cassette, armonizando las ejecuciones.

Objetivo: Conseguir una total desinhibición de los dedos.

Instrumento: Dedos.

Actividad: Libre.

Motivación: A ver quién inventa juegos más difíciles con los dedos.

Modalidades de Trabajo: Cada niño inventa un juego y los demás lo repiten.

Objetivo: Instrumentalizar el dominio de los dedos.

Instrumento: Papel y tijeras.

Actividad: Construir recortables.

Motivación: Vamos a jugar.

Modalidades de Trabajo: Recortar casitas y montarlas.

Objetivo: Instrumentalizar el dominio de los dedos.

Instrumento: Papel y tijeras.

Actividad: Construir recortables.

Motivación: Vamos a vestir muñecos.

Modalidades de Trabajo: Recortar y vestir muñecos de papel.

Objetivo: Instrumentalizar el dominio de los dedos.

Instrumento: Papel.
Actividad: Plegados.
Motivación: Vamos a jugar.
Modalidades de Trabajo: Confeccionar plegados de papel: sombreros, aviones, animales.

Objetivo: Instrumentalizar el dominio de los dedos.
Instrumento: Maceta con tierra y semillas.
Actividad: Escarbar la tierra.
Motivación: Vamos a aprender a plantar semillas.
Modalidades de Trabajo: Plantar algunas semillas de flores. Enseñarles a hacerlo con toda precisión.

Objetivo: Instrumentalizar el dominio de los dedos.
Instrumento: Diversos instrumentos y materiales.
Actividad: Actividades manuales.
Motivación: Vamos a aprender a hacer actividades manuales.
Modalidades de Trabajo: Diversos tipos de actividades con cartón, semillas, hojas, etcétera.

SEPARACIÓN DE LOS DEDOS

Objetivo: Instrumentalizar las habilidades digitales en función del juego.
Instrumento: Manos, dedos.
Actividad: Separación de los dedos.
Motivación: Vamos a jugar.
Modalidades de Trabajo: Realizar mediante sombras chinescas diversas figuras: el perro.

Objetivo: Instrumentalizar las habilidades digitales en función del juego.
Instrumento: Manos, dedos.
Actividad: Separación de los dedos.
Motivación: Vamos a jugar.
Modalidades de Trabajo: Realizar mediante sombras chinescas diversas figuras: el conejo.

Objetivo: Instrumentalizar las habilidades digitales en función del juego. Instrumento: Manos, dedos.
Actividad: Separación de los dedos.
Motivación: Vamos a jugar.
Modalidades de Trabajo: Realizar mediante sombras chinescas diversas figuras: el lobo.

Objetivo: Instrumentalizar las habilidades digitales en función del juego.
Instrumento: Manos, dedos.
Actividad: Separación de los dedos.
Motivación: Vamos a jugar.
Modalidades de Trabajo: Realizar mediante sombras chinescas diversas figuras: el pato

Objetivo: Instrumentalizar las habilidades digitales en función del juego.
Instrumento: Manos, dedos.
Actividad: Separación de los dedos.
Motivación: Vamos a jugar.
Modalidades de Trabajo: Realizar mediante sombras chinescas diversas figuras: el gato.

Objetivo: Instrumentalizar las habilidades digitales en función del juego.
Instrumento: Manos, dedos.
Actividad: Separación de los dedos.
Motivación: Vamos a jugar.
Modalidades de Trabajo: Realizar mediante sombras chinescas diversas figuras inventadas por los propios niños.

Objetivo: Instrumentalizar las habilidades digitales.
Instrumento: Juego de mecano.
Actividad: Precisión en la separación de los dedos.
Motivación: Vamos a hacer construcciones.
Modalidades de Trabajo: Construir arquitecturas mecánicas.

Objetivo: instrumentalizar las habilidades digitales.
Instrumento: Juego de construcciones encajables.
Actividad: Precisión en la separación de los dedos.
Motivación: Vamos a hacer construcciones.
Modalidades de Trabajo: Construir arquitecturas encajables.

Objetivo: Instrumentalizar las habilidades digitales.
Instrumento: Juegos de electricidad.
Actividad: Precisión en la separación de los dedos.
Motivación: Vamos a hacer montajes eléctricos.
Modalidades de Trabajo: Realizar montajes eléctricos muy sencillos.

Objetivo: Instrumentalizar las habilidades digitales.
Instrumento: Juegos de agua.
Actividad: Precisión en la pulsión de los dedos.
Motivación: Vamos a jugar.
Modalidades de Trabajo: Realizar los juegos de agua organizando concurso por grupos.

Objetivo: Instrumentalizar las habilidades digitales.
Instrumento: Bolas o canicas.
Actividad: Precisión y puntería en el tiro.
Motivación: Vamos a jugar a canicas.
Modalidades de Trabajo: Organizar concursos de canicas por grupos.

Objetivo: Instrumentalizar las habilidades digitales.
Instrumento: Materiales diversos.
Actividad: Libre.
Motivación: Vamos a inventar un juego.
Modalidades de Trabajo: Cada grupo de niños inventa un juego y lo propone al resto de la clase.
En el juego deben intervenir los dedos.

COORDINACIÓN GENERAL MANOS-DEDOS

Objetivo: Instrumentalizar el movimiento coordinado de las manos en función de la expresión gestual.
Instrumento: Marionetas.
Actividad: Movimientos de manos y dedos con expresividad.
Motivación: Vamos a realizar un teatro de marionetas.
Modalidades de Trabajo:

Objetivo: Instrumentalizar el movimiento coordinado de las manos en función de la expresión gestual.
Instrumento: Marionetas .
Actividad: Movimientos de manos y dedos con expresividad.
Motivación: Vamos a realizar un teatro de marionetas.
Modalidades de Trabajo: Aprender la posición de los dedos para mantener la marioneta de pie

Objetivo: Instrumentalizar el movimiento coordinado de las manos en función de la expresión gestual.
Instrumento: Marionetas.
Actividad: Movimientos de manos y dedos con expresividad.

Motivación: Vamos a realizar un teatro de marionetas.
Modalidades de Trabajo:
Aprender cómo hacen las marionetas para cargar objetos a

Objetivo: Instrumentalizar el movimiento coordinado de las manos en función de la expresión gestual.

Instrumento: Marionetas.
Actividad: Movimientos de manos y dedos con expresividad.
Motivación: Vamos a realizar un teatro de marionetas.
Modalidades de Trabajo:
Aprender como pueden las marionetas hacer una reverencia

Objetivo: Instrumentalizar el movimiento coordinado de las manos en función de la expresión gestual.

Instrumento: Marionetas.
Actividad: Movimientos de manos y dedos con expresividad.
Motivación: Vamos a realizar un teatro de marionetas.
Modalidades de Trabajo: Aprender cómo pueden las marionetas volver la cabeza.

Objetivo: Instrumentalizar el movimiento coordinado de las manos en función de la expresión gestual.

Instrumento: Marionetas.
Actividad: Movimientos de manos y dedos con expresividad.
Motivación: Vamos a realizar un teatro de marionetas.
Modalidades de Trabajo: Ensayar y efectuar una pequeña obra de teatro con marionetas en la que intervengan por grupos, todos los niños.

Objetivo: Instrumentalizar la separación de los dedos.

Instrumento: Marionetas de mano.
Actividad: Movimientos expresivos de los dedos.
Motivación: Vamos a representar teatro de marionetas.
Modalidades de Trabajo: Inventar pequeñas obras y realizarlas con las marionetas de mano.

Objetivo: Instrumentalizar la separación de los dedos.

Instrumento: Marionetas de palo .
Actividad: Movimientos de las manos y los dedos.
Motivación: Vamos a representar teatro de marionetas.
Modalidades de Trabajo: Inventar obras sencillas y representarlas con las marionetas de palo.

Objetivo: Instrumentalizar la separación de los dedos.

Instrumento: Marionetas de hilos.
Actividad: Movimientos de las manos y los dedos.
Motivación: Vamos a representar teatro de marionetas.
Modalidades de Trabajo: Inventar sencillas obras y representarlas con las marionetas de hilos.

Objetivo: Instrumentalizar la separación de los dedos.

Instrumento: Unos calcetines de colores.
Actividad: Movimientos de las manos y los dedos.
Motivación vamos a representar teatro de marionetas.
Modalidades de Trabajo: Inventar pequeñas obras y realizarlas en el teatro Guiñol con las manos disfrazadas mediante los calcetines.

Objetivo: Instrumentalizar la separación de los dedos.

Instrumento: Unos guantes de colores.
Actividad: Movimientos de las manos y los dedos.
Motivación: Vamos a representar teatro de marionetas.
Modalidades de Trabajo: Inventar pequeñas obras y realizarlas en el teatro Guiñol con las manos disfrazadas mediante los guantes.

Objetivo: Instrumentalizar la separación de los dedos.
Instrumento: Materiales que el niño invente.
Actividad: Movimientos de las manos y los dedos.
Motivación: Vamos a realizar teatro con nuestras manos.
Modalidades de Trabajo: Cada grupo de niños inventa una obra sencilla y propone la forma de realización.

REAFIRMACIÓN DE LA LATERALIDAD: EJE CORPORAL Y EJE DE SIMETRÍA

Objetivo: Reafirmar la dominancia lateral y descubrir la diferencia de ambas partes del cuerpo.
Instrumento: Temperas.
Actividad: Diferenciación de ambas manos.
Motivación: Vamos a distinguir las partes de nuestro cuerpo que parecen iguales pero no lo son.
Modalidades de trabajo: Pintar las manos del niño de dos colores, para diferenciar izquierda y derecha e imprimirlas en un cartel mural que deberá quedar a la vista y al alcance del niño, para ulteriores comprobaciones.
- En un cartel se imprimen todas las manos derechas.
- En otro todas las izquierdas, Verbalizar: Mano verde y mano roja.

Objetivo: Reafirmar la dominancia lateral y descubrir la diferencia de ambas partes del cuerpo.
Instrumento: Témperas.
Actividad: Diferenciación de ambos pies.
Motivación: Vamos a distinguir las partes de nuestro cuerpo que aparecen iguales pero no lo son.
Modalidades de Trabajo: Pintar los pies del niño de dos colores, al igual que antes sus manos para diferenciarlas: derecha e izquierda. Imprimirlos en dos carteles murales.
En principio utilizar siempre el mismo código: derecha - verde, izquierda - roja. Después hay que cambiar de colores, para llegar a la percepción real de izquierda-derecha.
Verbalizar: pie verde y pie rojo.

Objetivo: Reafirmar la dominancia lateral y descubrir la diferencia de ambas partes del cuerpo.
Instrumento: Témperas.
Actividad: Diferenciación de ambas partes de la cara.
Motivación: Vamos a distinguir las partes de nuestro cuerpo que parecen iguales pero no lo son.
Modalidades de Trabajo: Pintar media cara de un color y la otra media de otro a cada niño.
Verbalizar:
- La mano verde, con la cara verde y el pie verde.
- La mano roja con la cara roja y el pie rojo.

Objetivo: Adecuar la nomenclatura: Izquierda-derecha a la vivencia anterior.
Instrumento: Manos, pies, cara, oídos, ojos.
Actividad: Nombrar las partes simétricas del cuerpo distinguiendo su posición.
Motivación: Vamos a distinguir las partes de nuestro cuerpo que parecen iguales pero no lo son.
Modalidades de Trabajo:
- Levantar la mano derecha = mano verde.
- Levantar la mano izquierda = mano roja.
- Levantar el pie derecho = pie verde.
- Levantar el pie izquierdo = pie rojo.
- Taparse el ojo derecho = ojo verde
- Taparse el ojo izquierdo = ojo rojo.
Trabajar siempre de espaldas al niño o a su lado.

Objetivo: Adecuar la nomenclatura: Izquierda-derecha a la vivencia anterior.
Instrumento: Manos, pies, cara, oídos, ojos.
Actividad: Nombrar las partes simétricas del cuerpo distinguiendo su posición.
Motivación: Vamos a distinguir las partes de nuestro cuerpo que parecen iguales pero no lo son.

Modalidades de Trabajo: El maestro de espaldas o al lado de los niños, levanta una mano, un pie, se tapa un ojo, una oreja, etc. Los niños ponen el nombre correcto a cada parte:

- Mano derecha
- Pie izquierdo
- Ojo izquierdo
- Oreja derecha.

Objetivo: Adecuar la nomenclatura: Izquierda-derecha a la vivencia anterior.

Instrumento: Manos, pies, cara, oídos, ojos.

Actividad: Nombrar las partes simétricas del cuerpo distinguiendo su posición.

Motivación: Vamos a distinguir las partes de nuestro cuerpo que parecen iguales pero no lo son.

Modalidades de Trabajo: Un niño levanta una mano y todos levantan la misma y dicen: mano derecha: Así con las demás partes. El niño está de espaldas a sus compañeros. Si alguno se equivoca se le hace caer en la cuenta buscando su mano en el mural y viendo si coincide.

Objetivo: Descubrimiento del eje corporal.

Instrumento: Papel de embalar y témperas de colores.

Actividad: Diferenciar las partes simétricas del cuerpo.

Motivación: Vamos a distinguir aquellas partes de nuestro cuerpo que parecen iguales y no lo son.

Modalidades de Trabajo: Pintar el esquema de un niño tendido en el papel. Dibujar el eje corporal del muñeco. Pintar la parte derecha de un color y la izquierda de otro, siguiendo los mismos códigos que se han utilizado en el cuerpo.

Objetivo: Descubrimiento del eje corporal.

Instrumento: Papel de embalar y temperas de colores.

Actividad: Diferenciar las partes simétricas del cuerpo.

Motivación: Vamos a distinguir aquellas partes de nuestro cuerpo que parecen iguales y no lo son.

Modalidades de Trabajo:

Recortar el muñeco y doblarlo por el eje corporal. Hacer vivenciar a los niños como medio cuerpo del muñeco coincide con el otro medio. Lo mismo pasaría con un niño si lo pudiéramos doblar por el eje corporal.

Los niños no se pueden doblar por medio de su cuerpo, pero si pueden hacerlo por la cintura: (eje transversal).

Objetivo: Descubrimiento del eje corporal.

Instrumento: Papel de embalar y temperas de colores.

Actividad: Diferenciar las partes simétricas del cuerpo.

Motivación: Vamos a distinguir aquellas partes de nuestro cuerpo que parecen iguales y no lo son.

Modalidades de Trabajo: Doblar el muñeco por el eje corporal y recortarlo por el mismo eje.

Superponer las dos partes y hacerles caer en la cuenta a los niños que no coinciden.

Las dos partes de nuestro cuerpo parecen iguales porque doblándolas por el eje corporal coinciden, pero no son iguales porque superponiéndolas no coinciden.

Objetivo: Descubrimiento del eje corporal.

Instrumento: El cuerpo del niño y el del educador.

Actividad: Relativizar el eje corporal.

Motivación: Cada uno tenemos nuestro cuerpo distinto de los otros.

Modalidades de Trabajo:

El educador y los niños se pintan la mano derecha de verde y la izquierda de rojo.

El educador de espaldas a los niños les dice: «levantamos la mano derecha» y lo hace él también.

«Levantamos la mano izquierda» y lo hace. Una vez todas las manos arriba los niños ven que coinciden. En este momento el educador se da media vuelta y pregunta: ¿Dónde está mi mano roja? ¿Y la vuestra? ¿Dónde está mi mano verde? ¿Y la vuestra?

Trabajar la vivencia de que cada uno tenemos nuestra mano roja y nuestra mano verde, nuestra derecha y nuestra izquierda.

Objetivo: Descubrimiento del eje corporal.

Instrumento: El propio cuerpo.

Actividad: Relativizar el eje corporal.

Motivación: Cada uno tenemos nuestro cuerpo distinto de los otros.
Modalidades de Trabajo: Dar palmas por parejas: mano verde de un niño con mano roja de la pareja, y al contrario: mano roja del niño con mano verde de la pareja.
Apoyo musical.

Objetivo: Descubrimiento del eje corporal.
Instrumento: El propio cuerpo.
Actividad: Relativizar el eje corporal.
Motivación: Cada uno tenemos nuestro cuerpo distinto de los otros.
Modalidades de Trabajo: Dar palmas por parejas: mano verde el niño con mano verde de la pareja y al contrario: mano roja del niño con mano roja de la pareja: vivenciar que para conseguirlo deben cruzar las manos.
Apoyo musical.

Objetivo: Descubrimiento del eje corporal.
Instrumento: El propio cuerpo.
Actividad: Relativizar el eje corporal.
Motivación: Cada uno tenemos nuestro cuerpo distinto de los otros.
Modalidades de Trabajo: Cogerse de las manos estando la pareja de espaldas entre sí. Vivenciar con qué mano agarramos a la pareja y con qué mano nos agarra: verde-roja.
Verbalizar los conceptos izquierda-derecha.

Objetivo: Descubrimiento del eje corporal.
Instrumento: El propio cuerpo.
Actividad: Relativizar el eje.
Motivación: Cada uno tenemos nuestro cuerpo distinto de los otros.
Modalidades de Trabajo: Cogerse de las manos estando la pareja detrás. Vivenciar con que mano agarramos y con qué mano nos agarra la pareja.
Comparar la posición: pareja de espaldas entre sí, pareja detrás: vivenciar las manos utilizadas en cada caso.
Verbalizar los conceptos izquierda-derecha.

Objetivo: Descubrimiento del eje corporal.
Instrumento: El propio cuerpo.
Actividad: Relativizar el eje corporal.
Motivación: Cada uno tenemos nuestro cuerpo distinto de los otros.
Modalidades de Trabajo:
El educador de cara a los niños da órdenes y ejecuta él mismo lo que pide: «Levantar la mano derecha,». «Levantar el pie izquierdo»...
Los niños llegan progresivamente a realizarlo sin equivocarse aun cuando su maestro está en posición frontal y no coinciden los miembros.

Objetivo: Descubrimiento del eje corporal.
Instrumento: El propio cuerpo.
Actividad: Relativizar el eje corporal.
Motivación: Cada uno tenemos nuestro cuerpo distinto de los otros.
Modalidades de Trabajo: Realizar ejercicios con los segmentos del lado izquierdo del cuerpo: manos, brazos, piernas, pies.

Objetivo: Descubrimiento del eje corporal.
Instrumento: El propio cuerpo.
Actividad: Relativizar el eje.
Motivación: Cada uno tenemos nuestro cuerpo distinto de los otros.
Modalidades de Trabajo: Realizar ejercicios con los segmentos de lado derecho del cuerpo: manos, brazos, piernas, pies.

Objetivo: Descubrimiento del eje corporal.
Instrumento: El propio cuerpo.

Actividad: Relativizar el eje corporal.

Motivación: Cada uno tenemos nuestro cuerpo distinto de los otros.

Modalidades de Trabajo: Con la mano derecha cogerse el oído izquierdo. Con el pie derecho tocarse la rodilla izquierda. Trabajar con los segmentos cruzados.

Objetivo: Descubrimiento del eje de simetría.

Instrumento: Cuerdas de colores .

Actividad: Diferenciación de dos parte simétricas.

Modalidades de Trabajo: Trazar una figura en el suelo con cuerdas de un color: cuadrado, redonda, rectángulo. Con otra cuerda de distinto color, dividir la figura por la mitad. Doblar la cuerda por este eje y vivenciar cómo coinciden ambas partes.

Objetivo: Descubrimiento del eje de simetría.

Instrumento: Espejo y temperas de colores.

Actividad: Distinción entre eje corporal y eje de simetría.

Modalidades de Trabajo:

Pintarse todas las manos: La izquierda roja y la derecha verde.

Comprobar cómo no coinciden si nos emparejamos con otro niño.

Comprobar que pasa si nos ponemos delante del espejo Las manos ya coinciden.

Distinguir bien entre «el niño» y su «imagen». Distinguir bien entre el «otro niño» y su «imagen» en el espejo. La imagen no es un niño, es un «muñeco».

Objetivo: Descubrimiento del eje de simetría.

Instrumento: Papel y témperas.

Actividad: Distinción entre eje corporal y eje de simetría.

Modalidades de Trabajo:

Dibujar un niño en el papel. Hacer vivir a los niños que esto es un MUÑECO, no un niño y que sus partes: izquierda y derecha no coinciden con el eje corporal del muñeco, porque no tiene, sino con la referencia al papel, es decir, la derecha del muñeco es la derecha del papel que es mi derecha. estando yo de cara al papel.

Objetivo: Vivenciar el eje de simetría.

Instrumento: Papel folio con dibujos.

Actividad: Diferenciación de las partes simétricas en el plano

Modalidades de Trabajo: Dibujar la mitad de una figura. Doblar el papel y recortarla con el papel doblado. Vivenciar la figura entera y el eje de simetría en el plano: el doblez del papel.

Objetivo: Vivenciar el eje de simetría.

Instrumento: Una naranja.

Actividad: Diferenciación de las partes simétricas en el volumen.

Modalidades de Trabajo: Pelar la naranja entera.

Observar cómo están dispuestos los gajos. Partirla con los dedos y ver el pedúnculo en forma de eje que los une.

Vivenciar este pedúnculo como una representación del eje de simetría.

Objetivo: Representar simetrías.

Instrumento: Papel y dibujos.

Actividad: Terminar dibujos simétricos que han sido dibujados sólo en una mitad.

EDUCACIÓN DEL RITMO PARA LA ESCRITURA

Objetivo: Trabajar la discriminación auditiva con significantes y significados lingüísticos.

Instrumento: Manos.

Actividad y motivación: Lenguaje y ritmo. El maestro pronuncia una frase sencilla: «el niño juega» y acompaña cada palabra con una palmada. El niño repite el ejercicio.

Dictado de frases con esta técnica: Primero pronunciar toda la frase y después dictarla palmeando las palabras.

Objetivo: Vivenciar la palabra como unidad rítmica dentro de la frase.

Instrumento: Gometes, folio blanco.

Actividad y motivación: Lenguaje y ritmo. El maestro pronuncia una frase sencilla y acompaña cada palabra con una palmada: «la niña salta»

El niño representa en el papel la frase, pegando un gomet por palabra pronunciada.

Dictado de frases con esta técnica: Primero pronunciar toda la frase y luego dictarla palmeando las palabras.

Objetivo: Vivenciar la palabra como unidad rítmica de la frase .

Instrumento: Lápiz y folio blanco.

Actividad y motivación: Lenguaje y ritmo. El maestro pronuncia una frase sencilla y acompaña cada palabra con una palmada: «el perro duerme»

El niño representa en el papel la frase, dibujando una redonda por palabra pronunciada.

Dictado de frases con esta técnica: Primero pronunciar toda la frase y luego dictarla palmeando las palabras.

Objetivo: Vivenciar la palabra como unidad rítmica de la frase.

Instrumento: Lápiz y folio blanco.

Actividad y motivación: Lenguaje y ritmo. El maestro pronuncia una frase sencilla y acompaña cada palabra con una palmada:

«la muñeca llora»

El niño representa en el papel la frase, dibujando una redonda por palabra pronunciada y dentro de cada redonda la propia palabra.

Dictado de frases con esta técnica.

Objetivo: Vivenciar la intensidad sonora de una palabra.

Instrumento: Pandero, pizarra y tiza.

Actividad y motivación: Lenguaje y ritmo.

El maestro pronuncia palabras monosílabas tónicas y átonas, marcando las tónicas con un golpe de pandero. La lista de las palabras pronunciadas se encuentra escrita en la pizarra y el niño encierra en un círculo aquellas palabras que han sido acompañadas del golpe de pandero:

Dictado de palabras mediante esta técnica.

Objetivo: Vivenciar la intensidad sonora de una palabra.

Instrumento: Pandero, pizarra, tiza.

Actividad y motivación: Lenguaje y ritmo.

El maestro pronuncia palabras bisílabas y marca con un golpe de pandero la sílaba tónica. La lista de las palabras pronunciadas se encuentra escrita en la pizarra y el niño encierra en un círculo aquella parte de la palabra (todavía no se habla de sílaba), que ha sido acompañado del golpe de pandero.

Dictado de palabras mediante esta técnica.

Objetivo: Vivenciar la intensidad sonora de una palabra.

Instrumento: Pandero, pizarra, tiza.

Actividad y motivación: Lenguaje y ritmo.

El maestro pronuncia palabras trisílabas y marca con un golpe de pandero la sílaba tónica. La lista de las palabras pronunciadas se encuentra escrita en la pizarra y el niño encierra en un círculo aquella parte de la palabra (todavía no se habla de sílaba), que ha sido acompañada del golpe de pandero:

Objetivo: Vivenciar la intensidad sonora de una palabra. Instrumento: Pandero, pizarra, tiza.

Actividad y motivación: Lenguaje y ritmo.

El maestro pronuncia palabras de mas de tres sílabas y marca con un golpe de pandero la sílaba tónica. La lista de las palabras pronunciadas se encuentra escrita en la pizarra y el niño encierra en un círculo aquella parte de la palabra (todavía no se habla de sílaba), que ha sido acompañada del golpe de pandero:

Objetivo: Vivenciar la intensidad sonora de una palabra.

Instrumento: Pandero, folio.

Actividad y motivación: Lenguaje y ritmo.

El niño tiene ante si, en su hoja, listas de palabras diversas y el maestro las va pronunciando marcando con un golpe de pandero la sílaba tónica. El niño debe encerrarla en un redondel .

Actividad contraria: El niño tiene ante sí una lista de palabras cuya sílaba tónica se ha encerrado en un redondel y debe pronunciarlas marcando dicha tonicidad con el pandero.

Objetivo: Vivenciar la intensidad sonora de una palabra.

Instrumento: Lápiz, papel.

Actividad y motivación: El niño escribe palabras que el maestro le dicta, acentuando la intensidad de la sílaba tónica, y encierra esta en un círculo: Palabras agudas.

Objetivo: Vivenciar la intensidad sonora de una palabra. Instrumento: Lápiz, papel.

Actividad y motivación: El niño escribe palabras que el maestro le dicta, acentuando la intensidad de la sílaba tónica, y encierra ésta en un círculo. Palabras llanas.

Objetivo: Vivenciar la intensidad sonora de una palabra.

Instrumento: Lápiz, papel.

Actividad y motivación: El niño escribe palabras que el maestro le dicta, acentuando la intensidad de la sílaba tónica, y encierra éstas en un círculo: Palabras esdrújulas.

Objetivo: Trabajar la discriminación rítmica con significantes y significados lingüísticos.

Instrumento: Manos.

Actividad: Lenguaje y ritmo. El maestro pronuncia una palabra y separa cada sílaba con una palmada. El niño, repite la palabra marcando los mismos ritmos.

Objetivo: Discriminar los elementos rítmicos de la palabra.

Instrumento: Manos.

Actividad: Lenguaje y ritmo. El maestro pronuncia una palabra y separa cada sílaba con una palmada. El niño repite la palabra y representa los ritmos pegando un gomet, por cada pulsión, en su papel.

Objetivo: Discriminar los elementos rítmicos de la palabra.

Instrumento: Manos.

Actividad: Lenguaje y ritmo. El maestro pronuncia una palabra y separa cada sílaba con una palmada. El niño repite la palabra, y representa los ritmos escribiendo una redonda, por cada pulsión, en su papel.

Objetivo: Discriminar los elementos rítmicos de la palabra.

Instrumento: Manos.

Actividad: Lenguaje y ritmo. El maestro pronuncia una palabra y separa cada sílaba con una palmada. El niño repite la palabra y representa los ritmos escribiendo una redonda por cada pulsión y en su interior la sílaba correspondiente.

Objetivo: Discriminar los elementos rítmicos de la palabra.

Instrumento: Palabras escritas.

Actividad: Lenguaje y ritmo. Dar al niño palabras escritas y pedirle que separe sus sílabas.

Objetivo: Discriminar los elementos rítmicos de la palabra.

Instrumento: Grupos de sílabas.

Actividad: Lenguaje y ritmo. Dar al niño conjuntos o «cajones» de sílabas y pedirle que forme todas las palabras que pueda.

Objetivo: Discriminar los elementos rítmicos de la palabra.

Instrumento: Crucigramas.

Actividad: Lenguaje y ritmo. Solucionar crucigramas literales mediante el soporte de dibujos.

Objetivo: Discriminar los elementos rítmicos de la palabra.

Instrumento: Crucigramas silábicos.

Actividad: Lenguaje y ritmo. Solucionar crucigramas silábicos mediante el soporte de dibujos.

MADURACIÓN DE LA EXPRESIÓN GRAFOMOTRIZ

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada.

Trabajar la inhibición-desinhibición total de la mano.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Hacer caminos entre líneas rectas, sin levantar el lápiz del papel y sin chocarse contra las paredes.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada.

Trabajar la inhibición-desinhibición total de la mano.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Hacer caminos entre líneas curvas, sin levantar el lápiz del papel y sin chocarse contra las paredes.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada.

Trabajar la inhibición-desinhibición total de la mano.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Hacer caminos entre líneas onduladas, sin levantar el lápiz del papel y sin chocarse contra las paredes.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada.

Trabajar la desinhibición-inhibición total de la mano.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Hacer caminos entre líneas inclinadas, sin levantar el lápiz del papel y sin chocarse contra las paredes.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada.

Trabajar la desinhibición-inhibición total de la mano.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Hacer caminos entre líneas quebradas, sin levantar el lápiz del papel y sin chocarse contra las paredes.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada.

Trabajar la desinhibición-inhibición total de la mano.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Hacer caminos entre líneas mixtas, sin levantar el lápiz del papel y sin chocarse contra las paredes.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada. Trabajar la desinhibición-inhibición total de la mano.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Hacer caminos entre líneas con cambio de dirección, sin levantar el lápiz del papel y sin chocarse contra las paredes.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada. Trabajar la desinhibición-inhibición total de la mano.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Repasar líneas rectas en sentido vertical y en sentido horizontal.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada. Trabajar la desinhibición-inhibición total de la mano.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar líneas rectas de un solo trazo siguiendo un estímulo visual.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada. Trabajar la desinhibición-inhibición total de la mano.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar líneas inclinadas de un solo trazo siguiendo un estímulo visual.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada. Trabajar la desinhibición-inhibición total de la mano.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar líneas quebradas de un solo trazo, siguiendo un estímulo visual.

Objetivo: Conseguir el dominio del lápiz mediante una coordinación óculo-manual adecuada. Trabajar la desinhibición-inhibición total de la mano.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Folio blanco apaisado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Trazar líneas mixtas de un solo trazo, siguiendo un estímulo visual.

Objetivo: Conseguir el dominio del instrumento en función de la escritura.

Instrumento: Lápiz.

Soporte y posición: Folio blanco sobre la mesa.

Actividad: Realizar diversos tipos de laberintos.

Objetivo: Conseguir el dominio del instrumento en función de la escritura.

Instrumento: Lápiz.

Soporte y posición: Folio blanco sobre la mesa.

Actividad: Realizar diversos tipos de pictografías.

Objetivo: Conseguir el dominio del instrumento en función de la escritura.

Instrumento: Lápiz.
Soporte y posición: Folio blanco sobre la mesa.
Actividad: Realizar diversos tipos de dibujos.

Objetivo: Conseguir el dominio del instrumento en función de la escritura.
Instrumento: Lápiz.
Soporte y posición: Folio blanco sobre la mesa.
Actividad: Escribir palabras con precisión, fluidez y personalidad.

Objetivo: Conseguir el dominio del instrumento en función de la escritura.
Instrumento: Lápiz.
Soporte y posición: Folio blanco sobre la mesa.
Actividad: Escribir frases con dominio total de la tonicidad de la mano, del pulso y con expresión personal adecuada.

Objetivo: Conseguir el dominio del instrumento en función de la escritura .
Instrumento: Lápiz.
Soporte y posición: Folio blanco sobre la mesa.
Actividad: Escribir sin preocupaciones mecánicas y habiendo obtenido fluidez, precisión, pulso y personalidad.

Objetivo: Conseguir el dominio del instrumento en función de la escritura.
Instrumento: Lápiz.
Soporte y posición: Folio blanco sobre la mesa.
Actividad: Aprender a rotular carteles y slogans mediante caracteres de letras mayúsculas y minúsculas.

Objetivo: Conseguir el dominio del instrumento en función de la escritura.
Instrumento: Lápiz.
Soporte y posición: Folio blanco sobre la mesa.
Actividad: Aprender a rotular carteles mediante caracteres de mayúsculas.

FIJACIÓN DE LA ESPACIALIDAD EN EL PLANO

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Realiza la siguiente grafía.

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: sedente sobre la mesa.
Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.
Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).
Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.
Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Realiza la siguiente grafía:

Objetivo: Descubrir el plano y sus implicaciones espaciales: orientación y lateralidad.

Instrumento: Lápiz blando (n.º 2).

Soporte: Papel cuadriculado tamaño cuartilla. Cuadrícula: 8 mm. Lado.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Realiza la siguiente grafía:

EDUCACIÓN PERCEPTIVO MOTRIZ

1. PERCEPCIÓN VISUAL DEL FONDO Y LA FIGURA.

2. PERCEPCIÓN VISUAL DE LA FORMA CONSTANTE.

3. PERCEPCIÓN VISUAL DE LAS POSICIONES ESPACIALES.

4. PERCEPCIÓN VISUAL DE LAS RELACIONES ESPACIALES.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación figura-fondo.

Instrumento: Lápices de colores .

Soporte: Folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: ¿Cuántos peces hay en este dibujo? Para saberlo pinta cada uno de un color.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación figura-fondo.

Instrumento: Lápices de colores .

Soporte: Folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: ¿Cuántos pájaros hay en este dibujo? Para saberlo pinta cada uno de un color.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación figura-fondo.

Instrumento: Lápices de colores .

Soporte: Folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: ¿Cuántos helados hay en este dibujo? Para saberlo pinta cada uno de un color.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación figura-fondo.

Instrumento: Tijeras.

Soporte: Folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Con estas piezas puedes hacer tres manzanas iguales a la del modelo. Recórtalas e inténtalo

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación figura-fondo.

Instrumento: Lápices de colores.

Soporte: Folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: En este campo se han escondido dos cazadores cuando han visto al lobo. Búscalos y pinta sus caras.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación figura-fondo.

Instrumento: Lápices de colores.

Soporte: Folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Si sigues los números encontrarás un bonito dibujo. Píntalo.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación figura-fondo.

Instrumento: Lápices de colores.

Soporte: Folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Discriminar formas interceptadas.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación figura-fondo .

Instrumento: Lápices de colores .

Soporte: Folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Discriminar dibujos escondidos en sus fondos.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación figura-fondo.

Instrumento: Lápices de colores.

Soporte: Folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Discriminar formas en otros conjuntos diferentes.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación figura-fondo.

Instrumento: Lápices de colores .

Soporte: Folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Discriminar dibujos dirigidos.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación figura-fondo.

Instrumento: Lápices de colores .

Soporte: Folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Realizar juegos visuales ¿son paralelas?

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación figura-fondo.

Instrumento: Lápices de colores.

Soporte: Folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Realizar juegos de atención visual: Buscar diferencias.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de la forma constante.

Instrumento: Lápices de colores .

Soporte: Folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Pintar el siguiente dibujo de forma que todos los CUADRADOS que se distingan en él sean rojos.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de la forma constante.

Instrumento: Lápices de colores.

Soporte: Folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Pintar el siguiente dibujo de forma que todos los TRIANGULOS que se distingan en él sean verdes.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de la forma constante.

Instrumento: Lápices de colores.

Soporte: Folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Pintar el siguiente dibujo de forma que todas las REDONDAS que se distingan en él sean amarillas.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de la forma constante.

Instrumento: Lápices de colores.

Soporte: Folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Pintar el siguiente dibujo de forma que todos los rombos que se distingan en él sean azules.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de la forma constante.

Instrumento: Lápices de colores.

Soporte: Folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Pintar el siguiente dibujo de forma que todos los rectángulos que se distingan en él sean marrones.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de la forma constante.

Instrumento: Lápices de colores.

Soporte: Folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Pintar el siguiente dibujo, distinguiendo por medio de colores las cuatro formas fundamentales: cuadrado, rectángulo, redonda y triángulo.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de la constancia de la forma.

Instrumento: Lápices de colores.

Soporte: Folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Discriminar formas iguales entre otras no iguales: Redondas entre triángulos. cuadrados. estrellas. etc.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de la constancia de la forma.

Instrumento: Lápices de colores.

Soporte: Folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Discriminar formas incluidas en otros dibujos. Todos los triángulos que hay en un paisaje, un payaso, etcétera.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de la constancia de la forma.

Instrumento: Lápices de colores.

Soporte: Folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Discriminar formas por sus tamaños. Grandes, medianas, pequeñas hasta 5 y 7 tamaños.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de la constancia de la forma.
Instrumento: Gometes.
Soporte: Folio blanco.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Discriminar las formas por sus colores.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de la constancia de la forma.
Instrumento: Lápices de colores.
Soporte: Folio blanco.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Representar formas.
Pedir al niño que dibuje: un triángulo, un cuadrado, una estrella. un rectángulo. etc.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de la constancia de la forma.
Instrumento: Lápices de colores .
Soporte: Folio blanco.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Atribuir características a diversos objetos: Pedir a los niños que nos digan objetos cuadrados, redondos, triangulares, etc.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de las posiciones espaciales .
Instrumento: Tijeras.
Soporte: Folio blanco.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Recortar las viñetas y pegarlas sobre sus iguales.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de las posiciones espaciales.
Instrumento: Tijeras.
Soporte: Folio blanco.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Recortar los vestidos y pegarlos sobre la muñeca.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de las posiciones espaciales.
Instrumento: Tijeras.
Soporte: Folio blanco.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Recortar los juguetes y colocarlos, uno sobre la mano derecha de la niña y otro sobre la mano izquierda del niño.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de las posiciones espaciales.
Instrumento: Lápices de colores .
Soporte: Folio blanco.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Pintar de verde las pelotas que estén en la derecha del cuadro y de rojo las que estén a la izquierda.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de las posiciones espaciales.
Instrumento: Lápices de colores.
Soporte: Folio blanco.
Posición: Sedente sobre la mesa.
Actividad: Pintar las mariposas que estén a la derecha de la flor y tachar las que estén a la izquierda.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de las posiciones espaciales.
Instrumento: Lápices de colores.
Soporte: Folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Pintar de verde las pelotas que estén a la derecha del cuadro y de rojo las que estén a la izquierda.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de las posiciones espaciales.

Instrumento: Lápices de colores.

Soporte: Folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Pintar de verde las pelotas que estén en la derecha del cuadro y de rojo las que estén a la izquierda.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de las posiciones espaciales.

Instrumento: Lápices de colores.

Soporte: Folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Distinguir las siguientes posiciones en el plano

- arriba

- abajo

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de las posiciones espaciales.

Instrumento: Lápices de colores.

Soporte: Folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Distinguir las siguientes posiciones en el plano:

- arriba-izquierda

- abajo-derecha

- arriba-derecha

- abajo-izquierda

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de las posiciones espaciales.

Instrumento: Lápices de colores.

Soporte: Folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Distinguir las siguientes posiciones en el plano:

- Centro o Medio.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de las posiciones espaciales.

Instrumento: Lápices de colores

Soporte: Folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Correlacionar distintas posiciones entre sí.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de las posiciones espaciales.

Instrumento: Lápiz.

Soporte: Folio blanco.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Dibujar una explicación escrita en la que se utilicen conceptos espaciales. Escribir una explicación de un grabado con elementos espaciales.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de las relaciones espaciales.

Instrumento: Lápiz.

Soporte: Folio.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Reproducir las rayas dibujadas, de forma exactamente igual, al lado o debajo de la figura.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de las relaciones espaciales.

Instrumento: Lápiz.

Soporte: Folio.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Reproducir las rayas dibujadas, de forma exactamente igual, al lado o debajo de la figura.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de las relaciones espaciales .

Instrumento: Lápiz.

Soporte: Folio.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Reproducir las rayas dibujadas de forma exactamente igual, al lado o debajo de la figura.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de las relaciones espaciales .

Instrumento: Lápiz.

Soporte: Folio.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Reproducir las rayas dibujadas, de forma exactamente igual, al lado o debajo de la figura.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de las relaciones espaciales.

Instrumento: Lápiz.

Soporte: Folio.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Reproducir las rayas dibujadas, de forma exactamente igual, al lado o debajo de la figura.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de las relaciones espaciales.

Instrumento: Lápiz.

Soporte: Folio.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Reproducir las rayas dibujadas, de forma exactamente igual, al lado o debajo de la figura.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de las relaciones espaciales.

Instrumento: Lápiz.

Soporte: Papel cuadriculado 8 mm.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Reproducir formas geométricas dibujadas en la cuadrícula.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de las relaciones espaciales .

Instrumento: Lápiz.

Soporte: Papel cuadriculado 8 mm.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Indicar trayectorias en la cuadrícula, para que el niño las siga, leyendo las indicaciones: dos cuadros a la derecha, tres arriba, etc.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de las relaciones espaciales.

Instrumento: Lápiz. Soporte: Papel cuadriculado 8 mm.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Dictar dibujos en la cuadrícula, mediante indicaciones orales.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de las relaciones espaciales.

Instrumento: Lápiz. Soporte: Papel cuadriculado 8 mm.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Seguir los signos en forma de flechas orientadas para formar un dibujo en la cuadrícula .

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de las relaciones espaciales .

Instrumento: Lápiz.

Soporte: Papel cuadriculado 8 mm.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Seguir indicaciones con siglas para formar el dibujo en la cuadrícula: 2 ad- 3 bi - a d, etc.

Objetivo: Trabajar la percepción visual mediante la discriminación de las relaciones espaciales.

Instrumento: Lápiz.

Posición: Sedente sobre la mesa.

Actividad: Enseñar a los niños el juego de los barcos.

LÉXICO BASICO DE GRAFOMOTRICIDAD

LÉXICO BASICO DE GRAFOMOTRICIDAD

ACULTURACIÓN. Estadio anterior a la inculturación en el que los símbolos y su representación obedecen a estructuras del código genético del individuo o a esquemas del universo psíquico profundo de su personalidad.

AGRAFÍA. Imposibilidad de escribir utilizando los códigos de la lengua.

AMBIDEXTRO. Individuo que tiene posibilidad de utilizar indistintamente las dos manos para realizar las tareas manuales. La ambidextría es un estado transitorio antes de que el niño se lateralice definitivamente. Después es bastante rara y puede ser causa de dificultades en la adquisición de las destrezas grafomotoras.

BASE PSICOMOTRIZ. Suficiente desarrollo de las capacidades psicomotoras que, aunque no influye directamente en la actividad grafomotora, sí puede ayudar a su desenvolvimiento favorable.

CENEFA. Grafía continua que se caracteriza por sus elementos rítmicos. Según su forma puede ser: —lineal o rectilínea si sus elementos son segmentos de recta; —sinusoidal u ondulada, si se compone de enlaces ondulados o curvilíneos.

CÓDIGO. Sistema de signos que constituye un lenguaje.

CONTORNO. Límite externo de una figura gráfica o geométrica.

CONTROL TÓNICO. Capacidad que tiene el cuerpo de tensar unos músculos y relajar otros al mismo tiempo para favorecer una acción.—grafomotor: es la capacidad de conseguir la tensión-relajación para ejecutar los grafismos.

COORDINACIÓN. Funcionamiento armónico de diversas actividades motoras, y a la vez posibilidad de inhibir movimientos innecesarios.—grafomotriz; armonía de controles tónicos diferentes: pulso, ritmo, presión, velocidad, en función de la operación gráfica.—óculo-manual; adecuación del ojo y su percepción a la mano y su realización.

DESINHIBICIÓN. Capacidad para conseguir la relajación muscular adecuada a una acción.—grafomotriz; operación por la que el brazo y la mano logran relajarse para escribir.

DESTREZAS. Hábitos correctos conseguidos por la repetición de actos grafomotores.

DIRECCIONALIDAD. Orientación lineal en el plano impuesta por el código de la lengua escrita: I-D en lenguas indoeuropeas; D-I en lenguas semitas; A-B en lenguas orientales.

DIESTRO. Individuo cuya dominancia lateral reside en la mano derecha. También se lateralizan otros segmentos corporales: ojo, oído, pie.

DISCRIMINACION. Operación mental por la que el cerebro transforma la información que recibe en unidades de comunicación.—visual; es la que se deriva de las percepciones visuales.—auditiva; es la que se deriva de las percepciones del oído.—fondo-figura; modalidad de la discriminación visual por la que podemos diferenciar las figuras de su fondo.

DOMINANCIA LATERAL. Capacidad de utilizar como instrumento los segmentos de una parte del cuerpo por encima de los de la otra parte, que sirven de soporte. Dominación diestra; utilización de los segmentos de la derecha. Dominación zurda; utilización de los segmentos de la izquierda.

EJE CORPORAL. Se usa el término para nombrar la línea imaginaria que divide el cuerpo humano en dos mitades iguales y opuestas.

EJE DE SIMETRIA. Se trata de la línea imaginaria que divide en dos mitades iguales y opuestas las superficies y los volúmenes en general.

ELEMENTOS GRAFOMOTORES. Factores que hacen posible la actividad grafomotora. Esencialmente se consideran elementos grafomotores: el niño, el soporte, los instrumentos, los trazos.

ENTRENAMIENTO GRAFOMOTOR. Acción estimulada por la que se pretende que el niño mecanice las unidades gráficas por simple reiteración de modelos estáticos.

ESCRITURA. Resultado final de la actividad grafomotora codificada en una lengua determinada.

ESPECIALIZACIÓN. Proceso de selección de las operaciones neurológicas, por el que se inhiben las actividades accesorias y se desarrollan al máximo las fundamentales.

ESQUEMA MENTAL. Unidades preconceptuales del universo mental que se generan en los procesos de categorización en virtud de operaciones perceptivas.

ESTADIO. Cada uno de los hitos o diferentes pasos graduales que caracterizan todo proceso evolutivo.

ESTÍMULO. Operación o acto consciente sobre el organismo que genera respuestas inmediatas, rápidas e inconscientes.

ESTIMULACIÓN. Aplicación sistemática de estímulos sobre un organismo determinado.

ESTRUCTURAS GRAFICAS. Las diversas clases de producciones gráficas mediante las que el niño expresa sus estructuras lógicas.

ESTRUCTURAS LÓGICAS. Estructuras de pensamiento fruto de operaciones lógico-formales.

ESTRUCTURAS PROFUNDAS. Códigos de sistemas de significados inscritos en el pensamiento mediante categorías lógico-mentales.

ESTRUCTURAS SUBYACENTES. Códigos de sistemas de significados inscritos en el universo psíquico del individuo que configura su propia personalidad y condiciona la percepción del mundo exterior y por tanto su explicación en términos simbólico-representativos.

ESTRUCTURAS SUPERFICIALES. Conjunto de sistemas de significantes que constituyen los contenidos materiales de los códigos de los distintos lenguajes.

EXPRESIÓN GRAFOMOTRIZ. El conjunto de las producciones grafomotoras del niño.

EVOLUCIÓN FILOGENÉTICA. Proceso por el que la especie humana consiguió autonomía y superioridad sobre las especies biológicas inferiores, a las que estuvo ligada y de las que procede.

FIGURA. Superficie gráfica plana limitada, abierta o cerrada, no necesariamente simétrica.

FONDO. Superficie sobre la que se inscriben las figuras.

FORMA. Cualidad de la figura, por la que se define, según los puntos o líneas que determinan su contorno: cuadrada, ovoide, circular, triangular, multiforme u otras.—Constante: aquella que manteniendo los elementos esenciales, varía sólo los accidentes como: tamaño, color, posición, incluso en diversos fondos.

GARABATEAR. Acción por la que la mano del hombre produce trazos sobre una superficie o soporte.

GARABATOS. Trazos producidos por la mano del niño o del hombre de una forma espontánea. Se caracterizan por ser individuados y no pertenecen al código de la lengua escrita estándar, más bien constituyen un código gráfico anterior a la escritura alfabética. Los garabatos son generados a partir de los procesos comunicativos y cognitivos de los niños. Pueden ser ondulantes, rectilíneos, delgados, gruesos, estriados, sincréticos y de muchas y variadas formas. De su estudio, análisis y clasificación se puede colegir el código de la gramática gráfica evolutiva del niño. Las unidades gráficas de este código, se denominan grafismos.

GIRO. Movimiento de rotación que hace la mano al efectuar trazos: garabatos, líneas, figuras, letras. —dextrógiro; el que se hace de izquierda a derecha en dirección de las agujas del reloj.—sinistrógiro; el que se hace de derecha a izquierda, en dirección contraria a las agujas del reloj.

GRAFEMA. Unidad gráfica que pertenece a un código lingüístico estándar determinado.

GRAFÍA. Unidad gráfica que, generada en el código gráfico universal del garabato, obtiene una organización perceptivo motriz en virtud de un proceso educativo adecuado.—Libre: sometida sólo a parámetros formales.—Orientada: sometida a parámetros formales y también especiales, proyectados en el plano: posicionalidad, direccionalidad, giros.

GRAFISMO. Unidad gráfica que pertenece al código gráfico universal del garabato infantil y sus semas son el punto de partida para fijar la gramática gráfica evolutiva, generada por el niño, que sirve necesariamente para la organización didáctica de las grafías.

GRAFOMOTRICIDAD. Disciplina científica que da cuenta de la configuración evolutiva de los signos gráficos de los niños, antes y después de la escritura alfabética, mediante el estudio de los procesos comunicativos y simbólicos que generan estructuras subyacentes y operaciones cognitivas en el individuo y mediante el análisis de las coordinaciones producidas por el cerebro en los segmentos superiores del cuerpo humano, debidamente lateralizados, que poniendo en marcha mecanismos de manipulación e inculcando modelos sociales interactivos, permiten llegar a la comunicación escrita.

HABILIDADES GRAFOMOTORAS. Actividades que favorecen la especialización de los movimientos de la mano en función de la posterior ejecución de grafismos y de la escritura.

ICONO. Objeto gráfico dotado de figuras y formas sobre fondos con elementos cromáticos. Constituyen unidades de lenguaje icónico llamadas semas. (Véase Lenguaje Icónico).

ICONOGRAMA. Unidad mínima significativa del lenguaje iconográfico. (Véase Lenguaje Iconográfico).

IDEOGRAMAS. Unidades mínimas significativas del lenguaje ideogramático.

INCULTURACIÓN . Estadio en el que la producción de símbolos y signos está incardinada a la posibilidad de asimilación del universo cultural del medio en el que vive y crece el individuo.

INDEPENDENCIA SEGMENTARIA. Capacidad de los segmentos corporales por la que pueden generar un movimiento específico tónico adecuado a un fin e inhibir mediante la relajación segmentaria o parcial los segmentos colindantes. En Grafomotricidad interesan fundamentalmente las independencias: brazo-hombro, antebrazo-brazo, mano-antebrazo, dedos-mano.

INHIBICIÓN. Capacidad para conseguir la tensión muscular adecuada a una acción.—grafomotriz; operación por la que el brazo y la mano logran la tensión adecuada y suficiente para escribir.

INTERIORIZACIÓN. Capacidad de conexión con la realidad mediatizada a través las relaciones objetales.

INTERNALIZACIÓN. 1.—Vivencia interna de un miembro corporal, producida en el estadio Manipulativo-Vivencial, mediante la acción consciente sobre un número extenso de procesos sensomotóricos, que permiten su simbolización. 2.—Capacidad de inscripción de los contenidos relacionales en la psique del individuo.

INSTRUMENTALIZACIÓN. 1.—Utilización de las habilidades grafomotoras en función de otras técnicas y actividades útiles. 2.—Utilización de los contenidos de aprendizaje en otro contexto de forma automática o instrumental.

INSTRUMENTOS GRAFOMOTORES. Organos naturales y objetos artificiales que ejecutan el grafismo, dirigidos por la mano.

LATERALIDAD. Capacidad de uso dominante y preferente de unos segmentos corporales sobre sus simétricos, que se observa en los individuos de la especie humana.—diestra; uso dominante de los segmentos de la derecha del cuerpo.—zurda; uso dominante de los segmentos de la parte izquierda del cuerpo.—cruzada; dominancia alterna, diestra o zurda, para los diversos segmentos simétricos corporales, especialmente ojos, oídos, manos, pies.

LATERALIZACIÓN. Proceso neuronal de cuya organización se derivará la dominancia diestra o zurda en el niño. En la actualidad existen hipótesis sobre la relación de este proceso con la actividad simbólica.

LENGUAJE ALFABÉTICO. Es el código escrito de signos arbitrarios que permiten la comunicación humana en una lengua determinada, construída por sus propios hablantes a lo largo de la historia del país al que pertenecen y que los identifica.

LENGUAJE FONÉTICO. Es el código oral de signos arbitrarios que permiten la comunicación humana en una comunidad de hablantes determinada.

LENGUAJE ICÓNICO. Código de signos pictográficos de diversa índole, denominados: iconogramas, ideogramas o pictogramas que permiten la comunicación humana en diversas culturas y manifestaciones artísticas, plásticas y literarias. Los iconos, o unidades de este lenguaje, presentan significantes cercanos a la figuración real de sus elementos significados.

LENGUAJE ICONOGRÁFICO. Gramática particular del lenguaje icónico en el que las unidades gráficas o iconogramas se definen por los siguientes rasgos distintivos: figuras, formas, fondos, elementos cromáticos y pictogramas.

LENGUAJE IDEOGRAMÁTICO. Gramática particular del lenguaje icono en el que las unidades gráficas o ideogramas son símbolos de un universo ideológico determinado y constituyen anagramas, logotipos o emblemas.

LENGUAJE PICTOGRÁFICO. Gramática particular del lenguaje iconográfico en la que determinados rasgos distintivos son usados como unidades totales, creando signos de mayor componente formal. Las unidades de este nuevo código se denominan pictogramas y se

constituyen por un proceso mental de sustitución de elementos no iguales, llamado sinécdoque, por la que se representa la parte por el todo, creando un lenguaje de mayor nivel convencional que el anterior.

LENGUAJE SIMBÓLICO. Código de signos convencionales que permiten la comunicación humana, cuya función es sustituir los objetos por signos, y se manifiesta mediante las más diversas formas: corporal, gestual, musical, tonal, coreográfica, publicitaria, cinematográfica y otras muchas. Las lenguas y sus estructuras son las realizaciones más elaboradas, valiosas y completas del lenguaje simbólico, expresado en forma de habla o de escritura y ésta realizada de forma ideogramática, pictogramática, silábica o alfabética.

LETRA. Unidad gráfica del lenguaje alfabético, que pertenece a un código lingüístico estándar determinado.

LEY CEFALOCAUDAL. Aquella que define la estructura y la actividad neurológicas que regulan el crecimiento del niño de forma longitudinal: de arriba a abajo.

LEY PROXIMODISTAL. Aquella que define la estructura y actividad neurológicas que regulan el crecimiento del niño de forma transversal: de dentro a fuera.

LÍMITE. Línea final que cierra una figura o forma.

LÍNEA. Trazo recto, anguloso o sinusoidal, formado por la prolongación de puntos.

MADURACIÓN NEUROMOTORA. Final del proceso de estructuración cerebral de un grupo de neuronas, sus redes e interconexiones, en función del movimiento global o segmentario del cuerpo.

MADURACIÓN PERCEPTIVO MOTORA. Consecución de actos motores que presuponen una operación perceptiva anterior, fruto de la maduración neuromotora correspondiente y la consolidación terminal de los procesos simbólicos.

MANCHAS. Grafismos indefinidos, gruesos y voluminosos, que se consiguen con la utilización indiscriminada de instrumentos gruesos por parte del niño, o con el dominio técnico y consciente de dichos instrumentos por el adulto.

MANIPULACIÓN. Acción de aprehender los objetos mediante los sentidos. Se aplica especialmente al sentido del tacto y la prensión física o manual de los objetos.

MANO INSTRUMENTAL. Mano lateralizada, que ejerce dicha dominancia.

MANO SOPORTE. Mano no lateralizada, y por tanto recesiva, que sirve de ayuda a la mano instrumental.

MODELO ECOLÓGICO. Producto del método científico que propugna el estudio integrado de la realidad, basado en las características isomórficas de sus sistemas.

MODELO ESTÁTICO. Conjunto de grafías ya realizadas que se proponen al niño para que las reproduzca por simple imitación o, dicho metafóricamente, por fotocopiado.

MODELO INTERACTIVO. Conjunto de relaciones que se establecen entre el niño y los objetos materiales, sociales y formales, y que causan en las estructuras subyacentes del individuo, las representaciones gráficas, sus formas y sus esquemas. Se denomina también modelo dinámico.

NIÑO. Principal y primer elemento grafomotor. La actividad grafomotora no existe en las especies inferiores.

OBJETO FORMAL. Ente que pertenece al universo mental y que representa las relaciones que se establecen entre el individuo y los demás objetos de forma codificada. Los conceptos, las imágenes, los signos y cualquier unidad categorizable es un objeto formal.

OBJETO INTERNO. Contenido psíquico archivado mediante categorías simbólicas en las estructuras de la personalidad del individuo, que se produce como fruto de una relación placentera o displacentera de éste con los objetos y deviene fuente de nuevas relaciones significativas o comunicativas.

OBJETO MATERIAL. Cualquiera de los elementos de los que se compone el universo tangible.

OBJETO SOCIAL. Toda persona, puesto que además de las características de los objetos materiales, crea las relaciones y las recibe, constituyéndose en interlocutor nato, activo y pasivo de la comunicación.

PALABRA. Unidad de comunicación en una lengua.

PICTOGRAMA. Unidad mínima significativa del lenguaje pictográfico. (Ver Lenguaje Pictográfico).

PINZA DIGITAL. Oposición constituida por los dedos índice-pulgar-medio para ejecutar adecuadamente la presión de los instrumentos grafomotores.

PLANO. Soporte válido para la actividad grafomotriz.—horizontal posición suelo; primer plano de la actividad grafomotriz.—vertical posición de pie; segundo plano de la actividad grafomotriz.—horizontal posición sedente; tercer y último plano de la actividad grafomotriz.

POSICIÓN. Postura del cuerpo con respecto al plano en la actividad grafomotriz.

POSICIONALIDAD. Posición de las figuras en el plano.

POSICIONES ESPACIALES. Derecho/revés; arriba/abajo; izquierda/derecha.

PRENSION DEL INSTRUMENTO. Forma de coger el instrumento en la actividad grafomotriz.—cúbito-palmar; forma de coger un objeto presionándolo sobre el suelo con el puño cerrado.—palmar; forma de coger un objeto apretándolo con los dedos contra la palma de la mano.—radio-palmar; forma de coger un objeto con los dedos apoyándolo sólo ligeramente contra la palma de la mano.—digital; forma de coger un objeto sólo con los dos dedos.

PRESIÓN DEL INSTRUMENTO. Fuerza que se hace con el instrumento sobre el soporte al realizar grafismos.

PROCESO ONTOGÉNICO. Desarrollo del niño en los primeros años de vida, semejante al del hombre en los primeros años de historia humana.

PRODUCCIONES GRÁFICAS. Realizaciones representativas del mundo exterior expresadas gráficamente, fruto de la interacción de modelos dinámicos.

PULSO. Control tónico peculiar de la mano y la muñeca que permite una coordinación óculo-manual adecuada, una calidad apreciable del grafismo y una seguridad en el trazo.

REFLEJO. Reacción del organismo a un estímulo del medio.—s neuromotores; reacciones sistemáticas del organismo humano a los estímulos para el movimiento,—s grafomotores; reacciones sistemáticas de la mano ante los estímulos para la comunicación escrita,

RELACIONES ESPACIALES. Distancia y posición entre varios elementos de una estructura espacial.

RELAX. Situación de reposo o inhibición total.

REPRESENTACIÓN. 1.—Operación concreta con la que se obtienen las imágenes mentales en el estadio perceptivo previo a la conceptualización, 2.—Acción de reproducir externamente un esquema mental mediante diversos códigos perceptivos.

RITMO MOTOR. Control espacio-temporal de la actividad grafomotora que permite la continuidad en el trazado de grafismos y grafías y su estructuración sistemática.

SEGMENTACIÓN. Capacidad de los miembros externos del cuerpo para flexionarse por medio de articulaciones.—de la cintura;—del hombro;—del codo;—de la muñeca.

SEGMENTOS CORPORALES. Cada uno de los elementos segmentarios de las extremidades: mano, antebrazo, brazo.

SENTIDO. Orientación espacial de los grafismos y grafías en el plano: dentro/fuera y fuera/dentro; arriba/ abajo y abajo/arriba; izquierda/derecha y derecha/izquierda.

SIGNO. Cada una de las unidades de un lenguaje dotada de significante y de significado.—icono: unidad del lenguaje icónico.—ideograma: unidad del lenguaje ideogramático,—iconograma: unidad del lenguaje iconográfico,—pictograma: unidad del lenguaje pictográfico.—letra o grafema: unidad del lenguaje alfabético,

SIMBOLIZACIÓN. Capacidad de transformar los objetos externos en símbolos internos con significado propio, fruto de un proceso de comunicación relacional.

SINCINESIAS. movimientos superfluos o innecesarios para realizar una acción.

SÍNDROME DE LETRA DE CARTILLA. Pseudocaligrafía uniformada utilizada por individuos que han aprendido a escribir de forma mecánica con modelos estáticos y cuya grafía carece de los rasgos distintivos pertinentes propios de una escritura construida de forma interactiva o dinámica.

SÍNDROME DE LETRA TORTURADA. Grafía con carencia de tono, control motor y exceso de tensión muscular.

SISTEMA DE SEÑALES. Conjunto de unidades de un código genético.

SISTEMA DE SIGNOS. Conjunto de señales de un código simbólico.

SOPORTE. Base receptora de la actividad grafomotriz.—horizontal; el suelo, la mesa.—vertical; la pizarra, el muro, el caballete.

VIVENCIA. Conexión psíquica emocional del sujeto con los objetos, materiales, sociales o formales, que permite la génesis de símbolos.

ZURDO. Individuo cuya dominancia lateral reside en la mano izquierda. También se lateralizan otros segmentos corporales: ojo, oído, pié.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFÍA

AJURIAGUERRA, J. y Otros: La Escritura del Niño. Vol. 1: La evolución de de la escritura y sus dificultades. Ed. Laia. Barcelona, 1980.

- ALDRED, C.: Los Egipcios. Ed. Aymá. Barcelona, 1979, 2.^a Edición.
- ARRIVÉ, M.: Linguistique et Psychanalyse, Freud, Saussure, Hjelmslev, Lacan et les autres. Ed. Klincksieck. París, 1986.
- BATESON, BIRDWHISTELL y Otros: La Nueva Comunicación. Ed. Kairós. Barcelona, 1984.
- BRONCKART, J.P.: Les Sciences du Langage: un défi pour l'Enseignement?. Ed. Unesco - Delachaud & Niestlé. París. 1985.
- CALMY, G.: El Lenguaje de la mano y su relación pedagógica en la escuela materna. Ed. Científico Médica. Barcelona, 1975.
- CORMAN. L. : El Test de los Garabatos. Exploración de la personalidad profunda. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1971.
- CORMAN. L.: El Test del dibujo de la Familia. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1975.
- CHOMSKY. N.: Aspectos de la Teoría de la Sintaxis. Ed. Aguilar. Madrid. 1976.
- CHOMSKY. N.: El Análisis formal de los Lenguajes Naturales. Alberto Corazón Editor. Madrid, 1976.
- CHOMSKY, N.: El Lenguaje y el Entendimiento. Ed. Seix Barral. Barcelona, 1978.
- CHOMSKY, N.: Conocimiento y Libertad. Ed. Planeta-Agostini. Barcelona, 1986.
- DEBIENNE, M.C.: El Dibujo en el Niño. Ed. Planeta. Barcelona, 1979.
- DEFONTAINE, J.: La Psicomotricidad en Imágenes. Ed. Médico y Técnica. Madrid, 1980.
- DONDIS, D.A.: La Sintaxis de la Imagen. Introducción al Alfabeto Visual. Ed. Gustavo Gili. Barcelona, 1988, 7.^a Edición .
- FROSTIG, M.: Test de Développement de la Perception Visuelle. Editions du Centre de Psychologie Appliquée. París. 1964.
- FROSTIG. M.: Figuras y Formas. Libro del Maestro. Programa para el Desarrollo de la Percepción Visual. Ed. Médica Panamericana. Buenos Aires, 1980.
- FROSTIG. M.: Figuras y Formas. Libro del Niño. Programa para el desarrollo de la percepción Visual, Vol. I, II y III. Ed. Médica Panamericana. Buenos Aires, 1980.
- GARCÍA NÚÑEZ. J.A.: Educar para escribir. Ed. Nuestra Cultura. Madrid, 1981.
- GELB. I.J.: Historia de la Escritura. Ed. Alianza Universidad. Madrid, 1976.
- GIMENO SACRISTÁN, J.: Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Currículo. Ed. Anaya. Salamanca, 1986.
- GOODNOW, J.: El Dibujo Infantil. Ed. Morata. Madrid, 1981. 2.^a Edición.
- GUBERN, R.: El Lenguaje de los Cómicos. Ed. Península. Barcelona, 1972.
- GUBERN, R.: Mensajes Icónicos en la Cultura de Masas. Ed. Lumen. Barcelona, 1988. 2.^a Edición.

- KLEIN, M.: La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo. En Obras Completas. Ed. Horme. Buenos Aires. 1979.
- KELLOG, R.: Análisis de la Expresión Plástica del Preescolar. Ed. Cincel. Madrid, 1986. 6.^a Edición.
- LEAL, A.: Construcción de Sistemas Simbólicos: La Lengua escrita como creación. Ed. Gedisa. Barcelona, 1987.
- LOUDES, J.: 300 Ejercicios de Educación Manual y Gestual. Ed. Científico Médica. Barcelona, 1974.
- LURÇAT, L.: Pintar, Dibujar, Escribir, Pensar. El Grafismo en el Preescolar. Ed. Cincel. Madrid, 1986.
- LURIA, A.R.: Cerebro y Lenguaje. Ed. Fontanella. Barcelona, 1978.
- LURIA, A.R.: El Papel del Lenguaje en el Desarrollo de la Conducta. Ed. Cartago. Buenos Aires, 1979.
- LURIA, A.R.: Sensación y Percepción. Ed. Fontanella. Barcelona, 1981.
- LURIA, A.R.: Lenguaje y Pensamiento. Ed. Fontanella. Barcelona, 1981.
- LURIA, A.R.: Atención y Memoria. Ed. Fontanella. Barcelona, 1981.
- LURIA, A.R.; YUDOVICH, F.I.: Lenguaje y Desarrollo Intelectual en el Niño. Ed. Siglo XXI. Madrid, 1983.
- LYONS, J.: Introducción a la Lingüística Teórica. Ed. Teide. Barcelona, 1971.
- LYONS, J.: Lenguaje, Significado y Contexto. Ed. Paidós Comunicación. Barcelona, 1983.
- MALMBERG, B.: Introducción a la Lingüística. Ed. Cátedra, 1982.
- MOUNIN, G.: Introducción a la Semiología. Ed. Anagrama. Barcelona, 1972.
- NIVETTE, J.: Principios de Gramática Generativa. Ed. Fragua. Madrid, 1973.
- NIQUE, C.: Introducción metódica a la Gramática Generativa. Ed. Cátedra. Madrid 1980.
- OGDEN, K.; RICHARDS, I.A.: El Significado del Significado. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1964.
- PÁNIKER, S.: La Sociedad Transparente. En La Dificultad de ser Español. Ed. Kairós. Barcelona, 1979.
- PEIRCE, H.S.: La Ciencia de la Semiótica. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires, 1974.
- PETERFALVI, J.M.: Introducción a la Psicolingüística. Ed. Alcalá. Madrid, 1976.
- PIAGET, J.: Seis Estudios de Psicología. Ed. Labor. Barcelona, 1971.
- PIAGET, J.: La Representación del Mundo en el Niño. Ed. Morata. Madrid, 1975.
- PIAGET, J.: Epistemología Genética. Ed. Presses Universitaires de France. Buenos Aires, 1977.
- PIAGET, J.: La Formación del Símbolo en el Niño. Ed. Fondo de Cultura Económica. México, 1977.

- PUIG ÁLVAREZ, E.: Primeros Trazos. Ed. CEPE. Madrid, 1976.
- SAUSSURE, F.: Curso de Lingüística General. Alianza Editorial. Madrid, 1972.
- SEMINARI PERMANENT DE FILOSOFIA: La Percepció. Publicacions I.C.E. de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1982.
- SERRANO, S.: La Semiótica. Una Introducción a la Teoría de los Signos. Ed Montesinos Barcelona, 1981
- SILVIA Y ORTIZ, M T. La Percepción Visual en los Primeros Años del Aprendizaje, según el Programa Frostig. Edita Universidad Autónoma de México Acatlán 1979
- TIZÓN, J: Apuntes para una Psicología basada en la Relación. Ed. Hora Barcelona, 1982
- VIGOTSKY, L S La Imaginación y el Arte en la Infancia. Ensayo Psicológico Ed. Akal Madrid, 1982
- VIGOTSKY, L S: Pensamiento y Lenguaje. Ed. La Pleyáde Buenos Aires, 1982
- VIGOTSKY L S.: El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Ed Crítica Madrid, 1979
- WALLON. E El Dibujo del Personaje por el Niño. Ed Proteo Buenos Aires, 1968
- WALLON. E La Evolución Psicológica del Niño. Ed. Crítica Barcelona, 1976.
- WHORF B L: Lenguaje, Pensamiento y Realidad. Ed Barral Barcelona, 1971