



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

Licenciatura en Psicología Educativa

**Programa de desarrollo de habilidades
psicomotrices en niños de educación preescolar.**

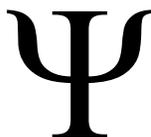
T E S I S

**Que para obtener el título de
Licenciada en Psicología Educativa**

Presentan:

Ana Laura Diego Deolarte
Nallely Velázquez Fuentes

Asesora: Dra. Haydée Pedraza Medina



México, D. F.

Mayo de 2011

Dedicatorias

A mis padres Sofía Declarte y Diego Besaños que con su cuidado, amor y esfuerzo han cosechado en mí el deseo de superación; por ser quías y aliados de cada uno de mis triunfos, quienes son y serán los responsables de cada sueño logrado. Los amo. . .

A mis hermanos Liza, Alberto y Carlos quienes han sido mis cómplices desde la infancia y quienes me dan la fortaleza para terminar mis proyectos; ¡por creer en mí gracias!

A mi mejor amiga Flor que siempre creyó en mí y que con sus deseos y oraciones me ha apoyado incondicionalmente, porque sé que siempre estoy en tu mente gracias por acompañarme. . .

A Luis por dedicar tu tiempo y amor a mis proyectos de forma incondicional, por ser mi cómplice durante todo este proceso y sobre todo por estar siempre aquí, conmigo. . . ti voglio bene

A cada uno de ustedes que son la fuerza y la motivación que necesito para lograr mis sueños, gracias por acompañarme en este. . .

Ana Laura Diego Declarte

Dedicatorias

A mi madre María de Lourdes, por ser la guía de mi vida y por la mujer extraordinaria que es, por la comprensión que siempre me ha brindado, por creer y confiar en mí, por su amor y por tener palabras de aliento siempre.

A mi padre Miguel, por el apoyo brindado durante este camino tan largo y complicado que es la vida, por confiar en mí a pesar de todos los tropiezos, por su cariño, por aceptar lo que soy, y por impulsarme a concluir lo que un día deje pendiente.

A mi hermana Deyanira, por ser mi ejemplo a seguir, por su perseverancia, por la admiración que le tengo, por todos los momentos compartidos, por siempre impulsarme a elegir el rumbo de mi vida y por enseñarme que los sueños se alcanzan con trabajo y esfuerzo.

A mi sobrino Annibal, por ser la luz que ilumina mi esperanza, gracias por regalarme tus múltiples sonrisas, por tu interés en este proyecto, y por la alegría con la que llenas mi vida.

A Israel, por siempre confiar en mí, por ser la persona más incondicional en mi vida, y porque parte de este sueño también te pertenece, pero sobre todo gracias por tanto cariño.

A mi familia, gracias por estar junto a mí, por su amor y brindarme siempre su apoyo incondicional. Los amo.

A todas aquellas personas, que la vida y Dios me han permitido conocer, y sin las cuáles no tendría sabor este recorrido en la vida, que queriendo o sin querer, han contribuido con sus experiencias, y me han regalado múltiples aprendizajes en mi vida, a ustedes "amigos míos".

"A cada uno de ustedes, porque todo lo que soy también es lo que fui"

Nallely Velázquez Fuentes

Agradecimientos

Un especial agradecimiento a la Dra. Haydée Pedraza Medina, ya que sin ella este proyecto no se hubiésemos podido concluir, por su enseñanza brindada en esta etapa tan importante, por enseñarnos el amor y el respeto a esta profesión siendo así un ejemplo a seguir, pero sobre todo por su tolerancia y paciencia a este proyecto, por nunca dejarnos solos, y por regalarnos su gran experiencia y dedicación.

Ana Laura Diego Declarte y Nallely Velázquez Fuentes

Contenido

Resumen	8
I. Introducción.....	9
II. Marco Teórico.....	13
A. Desarrollo psicomotriz en la edad preescolar	13
Definición de la psicomotricidad	13
Desarrollo psicomotriz	18
B. Programas de educación psicomotriz en la educación preescolar mexicana	30
Programa de Educación Preescolar de 1984	30
Programa de Educación Física de 1994	36
Programa de Educación Preescolar de 2004	41
C. Desarrollo de habilidades psicomotrices en la edad preescolar	47
Evaluación del desarrollo psicomotor	47
Propósitos para el desarrollo de habilidades psicomotrices	53
Programa de desarrollo de habilidades psicomotrices	55
III. Método.....	56
Objetivo general.....	56
Objetivos específicos	56
Tipo de estudio	57
Participantes y criterios de selección de la muestra.....	57
Escenario.....	57
Técnicas e instrumentos.....	58
a. Diagnóstico de motricidad y chequeo físico.....	58
b. Destrezas y habilidades en distintos momentos del desarrollo	59
c. Examen Psicomotor 4 y 5 años.....	59
d. Escala de Desarrollo Motor Peabody (EDMP)	59
Programa de desarrollo psicomotriz	63
Plan de intervención	65

IV. Resultados.....	71
Diagnóstico de motricidad y chequeo físico.....	71
Evaluación de destrezas y habilidades.....	76
Análisis por casos	81
Resultados de la Escala del Desarrollo Psicomotor Peabody	90
Evaluación del programa de intervención	92
Estrategias psicoeducativas	93
Resultados del programa	94
Evaluación final del nivel de desarrollo psicomotor individual y grupal	97
Evaluación final grupal	97
Evaluación final de casos focales.....	101
V. Discusión y conclusiones.....	107
VI. Lista de referencias.....	111
Anexo 1. Diagnóstico de motricidad y chequeo físico para distintos niveles de desarrollo (0-6 años) de Routledge (1980) en Toro y Zarco (1995).....	115
Anexo 2. Destrezas y habilidades en distintos momentos del desarrollo de Toro y Zarco (1995).....	116
Anexo 3. Examen psicomotor (4 y 5 años) de Picq y Vayer (1977) en Toro y Zarco (1995).....	117
Anexo 4. Indicadores de la Escala de Desarrollo Psicomotor Peabody (2000).....	122
Anexo 5. Sesión muestra y actividades realizadas en el programa de intervención.....	126

Índice de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. Frecuencias en el área de organización perceptiva.....	72
Tabla 2. Frecuencias en el área de coordinación óculo manual.	74
Tabla 3. Frecuencias en el área de coordinación dinámica general.....	75
Tabla 4. Frecuencias en el área de coordinación del propio cuerpo.	76
Tabla 5. Frecuencia de los niños que lograron realizar correctamente cada ítem.	77
Tabla 6. Errores de ejecución en la prueba de Destrezas y habilidades	81
Tabla 7. Puntaje de la evaluación diagnóstica de motricidad y chequeo físico.....	87
Tabla 8. Resultados de los instrumentos 1 y 2 de niños que se encontraron por debajo de la media del grupo.	88
Tabla 9. Resultados instrumento Examen psicomotor 5 años	89
Tabla 10. Resultados aplicación instrumento Examen psicomotor 4 años.....	90
Tabla 11. Resultados de la aplicación de la prueba Peabody	91
Tabla 12. Resultados estadísticos de los instrumentos antes y después de instrumentar el programa.....	98
Tabla 13. Comparación de medias de la evaluación inicial y final	102
Tabla 14. Comparación de medias de la evaluación inicial y final	102

Figuras

Figura 1. Niños participantes en el programa.....	12
Figura 2. Media del grupo en cada una de las áreas.	71
Figura 3. Frecuencia de la evaluación inicial de las habilidades y destrezas por ítem.	79
Figura 4. Puntaje obtenido en el Peabody	91
Figura 5. Medias de la evaluación inicial y final del diagnóstico de motricidad y chequeo físico.....	99
Figura 6. Medias de la evaluación inicial y final de destrezas y habilidades.	100
Figura 7. Puntaje de la evaluación inicial y final de la evaluación diagnóstica de motricidad para los casos focales.....	103
Figura 8. Puntaje de la evaluación inicial y final de la evaluación de destrezas y habilidades para los casos focales.	104
Figura 9. Puntaje de la evaluación inicial y final de la Escala de desarrollo motor Peabody para los casos focales.	105
Figura 10. Participación en las actividades del programa.	106
Figura 11. Actividades de motricidad fina del programa.	110

Resumen

La psicomotricidad se refiere a la relación entre el movimiento y la actividad mental, de forma que, a través de la motricidad el niño organiza la actividad mental y desarrolla el aprendizaje desde la edad temprana, así que la actividad del niño manifiesta es la transformación intelectual de sí mismo. El conocimiento del individuo sobre su propio cuerpo refleja el conocimiento e identificación del mundo externo, en el presente estudio se partió de un enfoque preventivo el cual tuvo como objetivo evaluar a un grupo de niños de educación preescolar para identificar a aquellos que tuvieran algún retraso en el desarrollo psicomotor de acuerdo a lo esperado para su edad y a partir de ello, diseñar e instrumentar un programa de desarrollo de habilidades psicomotrices.

En el estudio participaron 38 niños a quienes se les aplicaron el diagnóstico de motricidad y chequeo físico de Routledge (1980) citado en Toro y Zarco (1995), y la evaluación de destrezas y habilidades en distintos momentos del desarrollo de Toro y Zarco (1995). Con los datos obtenidos se evaluó a nueve niños que presentaron un nivel de desarrollo menor al esperado y se les aplicó el examen psicomotor de Pick y Vayer (1977) encontrado en Toro y Zarco (1995) y la Escala de desarrollo psicomotor Peabody (2000). Todos los niños evaluados tenían entre 5 y 6 años y estaban inscritos en tercer grado de educación preescolar.

El programa de desarrollo de habilidades psicomotrices tuvo como propósito estimular las actividades físicas correspondientes a la edad y la etapa de desarrollo en la que se encontraban. Los resultados del estudio mostraron diferencias estadísticamente significativas en las habilidades psicomotrices antes y después de la implementación del programa en todos los niños del grupo y en particular en los nueve casos focales, con lo cual se puede concluir que si bien los niños de manera natural avanzan en el desarrollo psicomotriz, la estimulación de éstas habilidades de manera sistemática puede tener beneficios para el desarrollo y evitar que algunos niños tengan un retraso en el desarrollo de acuerdo a su edad.

I. Introducción

A lo largo de nuestra historia se ha percibido al individuo como un ser dual, que lejos de ayudarlo para un desarrollo integrador, le ha puesto un freno para la comprensión de sí mismo. Y la escuela no se excluye de esta concepción, es aún, el lugar en el que, se destaca el papel intelectual sobre el corporal, en donde sobresale el razonamiento (Psique) y no se toma tan en cuenta al cuerpo. Por ello “en la psicomotricidad, hay que diferenciar los fenómenos que están implicados y que le permitan al niño integrarse de manera conjunta” (Votadoro 1976, cit. en Padilla 2002, p. 19), sin embargo, el movimiento del cuerpo resulta ser importante en el desarrollo de habilidades, capacidades y aptitudes, de niños en educación inicial, en la que mente y cuerpo se relacionan

Psique y cuerpo, son dos elementos que en el ámbito educativo son siempre separados, como si estos, no estuvieran entrelazados en la formación de un ser integral para la sociedad. Así lo señaló Fernández (1999), cuando refiere, que la escuela institucionalizada, considera al aprendizaje intelectual, el objetivo central de su formación, minimizando así el desarrollo que los individuos deberían tener en el manejo de su motricidad. En la actualidad, docentes e instituciones dedicadas al campo educativo en la etapa de educación preescolar, muestran mayor interés en modificar su forma de enseñanza, sin embargo no podría existir una verdadera enseñanza si no se le presta la atención adecuada a quienes muestran problemas en sus habilidades psicomotrices.

Ante esto, las instituciones han requerido modificar sus programas educativos para integrar a todos los estudiantes, no importando si sus capacidades, físicas o cognitivas son diferentes de sus compañeros. Una muestra de ello es el Programa de Educación Preescolar (PEP) (SEP, 2004) donde se menciona que los niños con necesidades educativas especiales (NEE) o con alguna discapacidad motriz que requieran atención particular, debe considerarse el apoyo actividades de juego y movimiento y la participación dentro de sus posibilidades bajo la modalidad de inclusión.

El presente documento se encuentra estructurado en tres apartados en donde se desarrolla el marco teórico el cual sustenta nuestra investigación, los siguientes abordan el problema describiendo el grupo de estudio, se plantea el problema y el propósito que se pretende alcanzar, además del diagnóstico en las dimensiones del mismo contexto.

Los siguientes apartados de este trabajo contienen el método con el cual se abordó el programa de intervención, el tipo de proyecto, la fundamentación de la estrategia general de trabajo donde se hace mención del enfoque y la metodología, el propósito general y los objetivos.

En el capítulo V. Método se habla del contenido de las actividades que contiene el plan de trabajo, el diseño de actividades, respecto al programa de intervención, la evaluación y los resultados.

Finalmente se resalta la importancia de la psicomotricidad en el desarrollo integral del niño, y la importancia de hacer esta intervención con el fin de favorecer las prácticas docentes y encontrar una mejora dentro del desarrollo físico e intelectual del individuo dentro de la escuela, y se incluyen las conclusiones.

Justificación

Para el desarrollo de habilidades psicomotrices, es importante poder detectar y atender las necesidades en el retardo del desarrollo en niños en edad preescolar, para que con ello, los educadores puedan establecer una mejor enseñanza, y que ésta a su vez, permita al niño avanzar adecuadamente en su desarrollo motriz, psicológico y afectivo. Autores como Piaget (1975), Ajuriaguerra (1977), Vayer (1985), Berruezo y García (1997), y Pozo (1996), coincidieron que la *motricidad es la iniciación al desarrollo cognitivo, y que lo motriz es fundamental para el aprendizaje escolar*. Ante ello, se consideró la importancia de que el docente preste mayor atención al desarrollo motriz del niño, a través de actividades que fomenten parte de su inteligencia.

Es entonces en la escuela donde el niño puede ser motivado de una mejor manera, para desarrollar sus capacidades cognitivas y de motricidad, dentro de un sistema educativo, el cual determina las competencias que el niño debe de desempeñar, establecidas en el PEP (SEP, 2004). Sin embargo en el desarrollo de la investigación se encontró que el PEP (SEP; 2004), no contempla ni propone instrumentos, que permitan la detección de trastornos psicomotrices, y tampoco programas en los cuales se indiquen las técnicas favorecedoras, que le permitan al alumno, modificar su desarrollo de manera adecuada.

Así en las tesis revisadas no se encontró información suficiente sobre la detección e intervención de problemas de psicomotricidad, y las encontradas se centraban: a lo que Berruezo y García (1997) consideraron al juego como instrumento favorecedor de la psicomotricidad, ó como lo encontrado en Desachy y González (2004) quienes refirieron la importancia del esquema corporal para desarrollar habilidades motoras y visuales. Ante esta situación fue planteada la importancia de la intervención del psicólogo educativo que ofrezca un mecanismo de detección que le permita al educador, identificar las destrezas o retardos que puedan mostrar sus alumnos de entre 4 a 6 años, y con ello, el buen manejo de su desarrollo cognitivo y corporal. Este trabajo constituye un acercamiento a la escuela con el fin de contribuir al desarrollo psicomotriz del niño a nivel preescolar.

El desarrollo de la psicomotricidad en los niños es de suma importancia ya que a través de este aspecto se favorecen la socialización, la intelectualidad y el desarrollo físico y se promueve el desarrollo integral y formativo del niño. Es importante mencionar que con este trabajo pretendemos lograr resultados en la aplicación de un programa de intervención dentro de la escuela, tomando en cuenta las necesidades, y la etapa en que el niño se encuentra. Este trabajo es el resultado de un marco metodológico de tipo psicológico dirigido a la educación través de la investigación y la planeación de nuevos recursos para transformar el aprendizaje y el desarrollo psicomotriz del niño.

En conclusión, en lo social encontramos que dentro de la inclusión se pretende influir, no solo en lo Psicomotor, sino también en la convivencia con el resto de sus compañeros, ya que todas las actividades son grupales, y motivado así mismo y diseñadas a la vinculación del desarrollo social, respecto a lo metodológico, los beneficios que se pretenden, en este trabajo, parte desde el reconocimiento de las habilidades y deficiencias, detectadas con instrumentos específicos de habilidades a desarrollar estandarizado en lo Psicomotor, para así diseñar e implementar el programa que cumpla con las necesidades que el niño preescolar requiere, de tal forma que después de la implementación de dicho programa se observen los beneficios que obtuvieron los niños a partir del seguimiento



Figura 1. Niños participantes en el programa

II. Marco Teórico

A. Desarrollo psicomotriz en la edad preescolar

Definición de la psicomotricidad

Según Lázaro (2000) el vocablo psicomotricidad contiene el prefijo *psico*, derivado del griego *fixjo*, que significa alma o actividad mental y el sustantivo *motricidad*, que alude a algo que es motor, que produce movimiento, es decir, se refiere a la unión entre lo motriz y lo psíquico, a las modificaciones en las actividades psíquicas a través del movimiento. La psicomotricidad es un término relativamente nuevo, el interés por su estudio surgió a principios del siglo XX, a partir de las investigaciones, que como Vayer (1972) o Dupré (1905) cit. en Wallon (1983), realizaron investigaciones sobre los aspectos motrices del desarrollo y su relación con la madurez psicofísica.

Según Duprè (1905) citado en Ajuriaguerra (1970) introdujo en el discurso médico el término psicomotricidad entre 1907 y 1911, con el cual una entidad especial que denomina debilidad motriz y la describe como el estado patológico y congénito del movimiento, cuya característica es la exageración de los reflejos, la alteración del reflejo plantar y torpezas en el movimiento intencional y voluntario, que le limita al individuo la libre resolución muscular; así Dupré (1905), se centró en los trastornos motrices de tipo congénito, a diferencia de esta postura, Llano y Zamorano (1988) y Pérez (2004) consideraron que al principio, la psicomotricidad como disciplina se limitaba, al tratamiento de aquellos niños y adolescentes que presentaban alguna *deficiencia física o psíquica*, cuya finalidad fundamental y el objeto de estudio, eran los trastornos motores, que parecían indicar una estrecha relación entre lo somático y lo psíquico, en donde las técnicas de intervención parecían, de rehabilitación mecánica, lo corporal se reducía a ser un simple instrumento de intervención.

Lázaro (2000) señaló que el término psicomotricidad vincula las relaciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensoriomotrices, respecto a las capacidades de la persona al expresarse en un *contexto psicosocial*, así la psicomotricidad juega un papel fundamental en el *desarrollo armónico de la persona*; dicho término y definición fue propuesta por el Fórum Europeo de Psicomotricidad en 1966 y adoptada con algunas modificaciones por la Federación de Psicomotristas de España.

Por otra parte, Padilla (2002), retomó a Vayer (1972) y Votadoro (1976), Para considerar que, la psicomotricidad era básica en el *desarrollo* del niño, ya que la consideraban como una educación global que, asocia los *potenciales intelectuales, afectivos, sociales, motores y psicomotores del niño*, le da una seguridad, un equilibrio y permite un desenvolvimiento al organizar de manera correcta sus relaciones con los diferentes medios, en los que está llamado a evolucionar, por tanto Vayer insistió en que la psicomotricidad:

Era un estado de ánimo, un modo de enfoque global del niño y de sus problemas. No es un terreno reservado a tal o cual categoría profesional, sino que es una disciplina fundamental y primera en el orden cronológico de la educación del niño (Vayer, 1972; en Padilla, 2002, p. 15).

Votadoro (1976) cit. en Padilla (2002), propuso la división de psicomotricidad en tres dimensiones, motriz-instrumental, emocional-afectivo y práxico-cognitivo, y en las cuales, si alguna llegara a presentar alguna deficiencia, se provocaría algún tipo de perturbación en su desarrollo, necesitando así, una intervención reeducativa o terapéutica. De tal forma que, la Psicomotricidad prepara al niño para la vida de adulto, y por lo tanto, la Psicomotricidad educa al niño en su totalidad, ya que, actúa de manera conjunta, sobre sus diferentes comportamientos: *intelectuales, afectivos, sociales, motores y psicomotores* ayudándole a superar más o menos sus normas, favoreciendo el desarrollo de su *esquema corporal* y de su *organización perceptiva*.

Desde el punto de vista médico Aucouturier y Lapierre (1983), consideraron la psicomotricidad desde un punto de vista distinto de un aspecto clásico, pues

consideraban que no era suficiente con movilizar la musculatura para ejecutar un acto reflexionado, que no pone en juego más que el sistema cortical, sino movilizar también y en especial al sistema hipotalámico de modulación del tono emocional. Esto puede llevarse a cabo solamente a través de una vivencia en donde la dimensión afectiva real, profunda y espontánea no queda excluida Defontaine (1978), señaló que la psicomotricidad es un *itinerario, un movimiento de la motricidad* hacia la psicomotricidad propiamente dicha, es decir, la integración de la motricidad elevada al nivel del deseo y del querer hacer, *en el deseo de hacer, de querer hacer, el saber hacer y el poder hacer*. El contenido de la psicomotricidad, está íntimamente relacionado con el “descubrimiento del cuerpo propio, de sus capacidades, en el orden de los movimientos, descubrimiento de los otros y del medio de su entorno”.

Wallon (1984) citado en Vila (1987) mencionó a la psicomotricidad desde el interés en demostrar la acción recíproca entre funciones mentales y funciones motrices, el cual se refiere al esquema corporal, no como una unidad biológica o psíquica, sino como una construcción, elementos, bases para el desarrollo de la personalidad del niño. Así lo confirmaron, Llano Y Zamorano (1988) cuando refirieron, que diferentes estudios científicos permitieron con el paso del tiempo un análisis más detenido de la relación entre lo psíquico y somático, demostrando así experimentalmente la *unidad psicosomática*, sin embargo la escuela como institución, permaneció al margen de este tipo de acontecimientos, aunque determinados autores como Wallon (1987) y Piaget (1975) comenzaron a estudiar el desarrollo madurativo del niño en base a determinados aspectos psicomotores y de socialización.

Como modelo teórico de origen, igualmente se reconocieron las aportaciones de Piaget (1956), con su enfoque biológico estructurado y constructivista, en el que el desarrollo sensoriomotriz se relaciona directamente con el desarrollo mental y, más tarde, las de Ajuriaguerra (1970), con su enfoque neurofuncional y neuropsiquiátrico. Ambos profundizaron no solamente en los propósitos básicos de la ciencia de la psicomotricidad, sino que ampliaron sus implicaciones tanto multidisciplinarias como transdisciplinarias, a través de sus investigaciones,

posibilitó que la psicomotricidad se nos presentara como un “aspecto necesario a considerar, dentro del hecho educativo y que postula una práctica distinta en la escuela” (Ajuriaguerra 1970, p. 13). Fue así como, a partir de la observación corporal, los psicomotricistas llegaron a *redescubrir unos niveles de comunicación no verbal*, que en muchas ocasiones, no eran objeto de consideración dentro del ámbito escolar. Posteriormente, Piaget (1976) cit. en Bermejo (1998), menciona que, para poder describir este progreso, como la existencia de *estadios de desarrollo* correspondientes a la formación de las estructuras intelectuales por parte del niño.

La explicación de ésta construcción se basa, inicialmente, en la solución de los problemas, que desequilibran las relaciones entre los sujetos y el medio, pero paralelamente el niño, va añadiendo experiencias *físicas y sociales* a la maduración orgánica que, en forma de estructuras hereditarias propias de la especie, le viene dada desde el nacimiento. Los desequilibrios y las nuevas capacidades corren paralelos y está en la base del desarrollo. Aquí el individuo se consideraba como capaz de mantener un buen nivel en relación con el medio porque posee un mecanismo adaptativo, entre lo interno y lo externo.

Sin embargo, Llano y Zamorano (1988) consideraron que el reconocimiento de la importancia de la psicomotricidad en el área educativa y pedagógica, tuvo su auge en Francia, donde a través de la educación física, surgen intentos por concretar, en el ámbito educativo, relaciones puntuales entre psicomotricidad y aprendizajes. Pero no es en Francia, sino en España, donde animados por *la pedagogía activa, la metodología, la actualización del profesorado*, etcétera, se crea un concepto nuevo en el ámbito de los educadores: *la psicomotricidad*. “Dicho término parecía señalar que a todo acto motor se asociaba una actividad mental y que en el niño se operaba en un desarrollo psíquico a través del movimiento” (p. 25).

Posteriormente, Calmels (2003) consideró a la psicomotricidad como una disciplina producto de la cultura, a la cual le interesa el cuerpo del niño y sus perturbaciones. La *psicomotricidad* entonces, es una *disciplina* que se autodefine cuando toma

como objeto particular el *cuerpo y sus manifestaciones*. El concepto del cuerpo al que se refiere incluye en sus manifestaciones, la actitud postural, la gestualidad y las praxias. La gestualidad, en un sentido general, abarca miradas, mímicas, ademanes, etc. El concepto del cuerpo debe entenderse delimitando una producción particular y cultural diferente de la de organismo, término con cual se homologa en el lenguaje cotidiano.

Así, durante el proceso del desarrollo del niño, el factor ambiente va a jugar un papel muy importante en su desarrollo, entendiendo como ambiente el entorno afectivo, alimentario, sanitario, espacial, material y objetal [...] por ello se consideró que el objetivo de la Psicomotricidad, es producto de la cultura, a la cual le interesa el cuerpo del niño y sus perturbaciones (Calmels, 2003, p. 15).

A diferencia de Calmels (2003), que refirió el término psicomotricidad sólo como una disciplina, Escobar (2004) consideró, que la psicomotricidad es un *planteamiento global de la persona*, y ello es sólo una característica de los seres humanos y de ningún otro ser, que asocia al *psiquismo y motricidad*, con el fin de permitir que el individuo se adapte al medio que le rodea.

Después del análisis del término psicomotricidad, según diversos autores y teniendo en cuenta sus aportaciones, se consideró para esta investigación que la psicomotricidad no es sólo el movimiento, ya que esta no es exclusivamente una actividad motriz, sino una actividad psíquica consciente, que es provocada ante determinadas situaciones motrices. Coincidiendo con Escobar (2004) consideramos que la psicomotricidad aparece como el conjunto de comportamientos *técnico-gestuales*, tanto intencionados como involuntarios, en que la función motora, no es sólo un aspecto psíquico, así como el movimiento se convierte en gesto, es decir, en la vía de respuesta, en donde se relacionan la intencionalidad y el significado.

Por ello, se precisó en este estudio a la psicomotricidad, como el área de la psicología que considera al individuo en su totalidad *psique-soma*, y pretende *desarrollar las capacidades individuales*, utilizando la experimentación y la

ejercitación de forma consciente, para conseguir un mayor conocimiento del cuerpo propio y del medio en el que se desenvuelve el individuo.

Desarrollo psicomotriz

Wallon (1977) consideró que la psicomotricidad estudia el nivel de desarrollo que presenta el individuo en su cognición y en su motricidad, es importante reconocer la importancia del acto psicomotor, que se define como el control que puede tener el niño sobre sus propios movimientos, es decir, el poder de modificarlos o de seleccionarlos, dependiendo de un progreso o evolución fisiológica.

Wallon (1977), mencionó con mayor relevancia el control sobre nuestro propio cuerpo, y a diferencia de él, Coste (1980), consideró que el esquema corporal se construye por medio de diferentes experiencias motrices, a través de las informaciones sensoriales. Le Boulch (1986) menciona que esquema corporal, que es la imagen mental o representación que cada uno tiene de su cuerpo, sea en posición estática o en movimiento, gracias a la cual puede situarse en el mundo que le rodea. No es algo innato, sino que se elabora de manera gradual desde el nacimiento, integrándose en el campo de la conciencia del propio cuerpo a medida que se manifiestan las capacidades psicomotoras.

Sin embargo, las capacidades psicomotoras, tienen un desarrollo, el cual es conocido como desarrollo físico, el cual explica los cambios motrices y físicos, es el momento de desarrollar sus conocimientos motores [...] las características físicas infantiles [...]. Se desarrollan las características de su lateralidad [...] lo más importante es el cambio del niño sobre el control de los movimientos motores finos que requieren precisión, como puede ser atarse un zapato, y también de la motricidad gruesa que involucran movimientos como andar y correr (Coronas y Cucala, 1992, p. 30).

Le Boulch (1999) el esquema corporal se define como el conocimiento inmediato que nosotros tenemos de nuestro cuerpo, tanto en estado de reposo como en movimiento y del desarrollo que presenta cada individuo. Calmels, (2003) también señala que en el desarrollo que se manifiesta a través del cuerpo se incluye el conocimiento del propio cuerpo a través de las experiencias sensomotrices y

perceptivo motrices, y la posibilidad que tiene el niño de nombrar sus segmentos corporales, de discriminación derecha izquierda en él y en los otros, y de accionar un periodo de las orientaciones arriba y abajo, adelante y atrás, costado y costado. Las praxias ligadas al campo del aprendizaje y de la cognición, involucran el pensamiento y la acción.

Por ello, la psicomotricidad es de gran importancia en el desarrollo y comportamiento del niño, de tal forma que, las destrezas motoras le permiten un mejor desarrollo corporal, mental y emocional, entendidos como:

Desarrollo corporal: mediante el ejercicio físico se estimula la respiración y la circulación de forma que las células se nutren mejor, asimismo se fortalecen huesos y músculos.

Desarrollo mental: un control motor adecuado le permite al niño la exploración de su medio aportándole las experiencias necesarias para su desarrollo intelectual. Ya que, gracias a la exploración el niño desarrolla una conciencia de sí mismo y de su medio.

Desarrollo emocional. El niño al moverse y descubrir el mundo podrá tener una mejor adaptación al mismo. Es decir, la adquisición de habilidades motrices le permite una independencia en sus juegos y adaptación social. Por tanto, dentro de la actividad psicomotriz se encuentra un aspecto fundamental: el desarrollo físico.

Los seres humanos tienen la facultad de asimilar, gracias a la experiencia social que no es transmitida, conductas que, en el caso de otros animales, son genéticas, de modo que las poseen y desarrollan desde los primeros instantes de vida. Esta capacidad humana se conoce como “plasticidad cerebral, gracias a ella, nos aprovechamos de la experiencia no sólo para asimilarla, sino también para reproducirla en nosotros mismos, e implica una serie de fenómenos a nivel del sistema nervioso, gracias a los cuales el ser humano consigue adaptarse al entorno en el que se desenvuelve” (Escobar, 2004, p. 25).

Con la motricidad sucede lo contrario, es decir, en el sistema nervioso central se crea un impulso que se transmite y se pone en marcha en dirección muscular. La estimulación y la motricidad tienen como objetivo, promover las capacidades y habilidades del niño por medio de una técnica determinada o de ejercicios más o menos programados y estudiados, sea cual sea su edad y grado de desarrollo.

Le Boulch (1999) menciona que el mecanismo de la función de ajuste, verdadera inteligencia del cuerpo, le permitirá al individuo inventar soluciones motrices a los problemas planteados, como la coordinación de esquemas adquiridos por la práctica. En el desarrollo cognitivo se identifican las capacidades que los niños desarrollan desde temprana edad, lo cual confirma su potencial de aprendizaje, en el cual se incluye el aprendizaje del lenguaje, que se enriquece a partir de la convivencia con otros niños y su capacidad neuronal. Los pensamientos proceden de las acciones, y del movimiento y el intelecto. Uno de los fundamentos de interpretación del término inteligencia, una forma de adaptación biológica al medio como una prueba de lo que se llama *armonioso equilibrio* entre los objetos problemas ambientales y las *acciones mentales* del niño.

Piaget (1975) e Inhelder (1993) consideraron, que la mente no es una hoja en blanco en dónde escribir el conocimiento, ni un espejo que refleje lo que percibe; si la información, percepción o experiencia que enfrenta el individuo se ajusta a una estructura de su mente, la asimilación consiste en interpretar las nuevas experiencias en términos de las estructuras mentales presentes sin alterarlas.

Al igual que todo proceso de transformación, el desarrollo psíquico del niño presenta contradicciones que en este caso, debido a la amplitud y diversidad de sus condiciones, plantea problemas importantes. Partiendo de la lactancia- un estadio apenas superior al parasitismo- tiende a un nivel que, referido al comportamiento de las otras especies animales es apenas un comienzo, pues los motivos que pueden sugerir de las circunstancias naturales se encuentran cubiertas en el hombre por otros que proceden de una sociedad compleja e inestable. La influencia que puede ejercer la sociedad presupone en el individuo un cúmulo de aptitudes claramente diferenciadas y formadas como manifestación propia de la

especie. Es así como, “en el niño, se contraponen y complementan mutuamente los factores de origen biológico y social” (Wallon, 1983, p. 34).

Wallon (1983) recalcó que a pesar de que el desarrollo psíquico del niño supera una especie de implicación mutua entre factores externos e internos, no es posible distinguir la parte que corresponde a unos y otros. El orden riguroso de las fases del desarrollo, cuya condición fundamental es el crecimiento de los órganos, es imputable a los factores internos.

Para Ajuriaguerra (1970) los trastornos psicomotores se ubican en un lugar de intermediación, se presentan oscilando, entre lo neurológico y lo psiquiátrico, toman de esta forma aspectos de lo orgánico y lo psicológico. Se trata de un trastorno cuya característica principal es un retraso del desarrollo de la coordinación de los movimientos, que no puede explicarse por un retraso intelectual general o por un trastorno neurológico específico, congénito o adquirido. Lo más frecuente señala el autor es que la torpeza de movimientos se acompañe de un cierto grado de déficit en la resolución de tareas cognoscitivas viso- espaciales; la exploración clínica pone en manifiesto, una notoria falta de madurez neurológica, en forma de movimientos coreicos, movimientos en espejo y otros síntomas motores relacionados, así como signos de escasa coordinación de movimientos finos y gruesos.

Entre algunas de estas debilidades motrices se mencionan los trastornos de lateralización o psicomotrices que nos advierten de la presencia de fallas en la construcción del cuerpo, en su funcionamiento y su funcionalidad los siguientes, son alguna de las características de los trastornos:

A: No responden a una lesión central como origen de los síndromes neurológicos clásicos.

B: Son más o menos automáticos, motivados, sentidos o deseados.

C: Van unidos a los afectos, pero también a lo somático para fluir a través de una conducta final común, y por eso no poseen las características propias de la perturbación de un sistema concreto.

D: Son persistentes en su forma pero variables en su expresión. En un mismo individuo, están estrechamente ligados a aferencias y situaciones.

E: Suelen expresarse en forma caricaturesca y conservan caracteres primitivos (Ajuriaguerra, 1970, p. 97).

Entre algunas de las manifestaciones de estos trastornos comúnmente existen dificultades en el grafismo, el dibujo y la escritura, en el que está presente el aprendizaje del trazo gráfico.

El aprendizaje de la lengua escrita es un fenómeno trascendental, inscribe en los niños una ley fundamental, los coloca a todos bajo un mismo ordenamiento, bajo una misma ley. El protagonismo del cuerpo en la escritura nos remite a contemplar este fenómeno como un acto de integración del niño, y al síntoma biográfico como una expresión de malestar. La llamada digrafía es una dispraxia especializada y opera como un censor de perturbaciones en la construcción de la corporeidad. La insistencia en corregir la letra, desatendiendo la problemática corporal que ella expresa, no hace más que fijar el síntoma.

La inestabilidad psicomotriz se compara con una correa mental, los signos que incluye son los siguientes:

- Falta de atención.
- Falta de inhibición.
- Incesante necesidad de movimientos y de cambios.
- Palabras y gestos entrecortados.
- Desequilibrio de la afectividad.
- Excesiva manifestación de las emociones.
- Ambivalencia de reacciones: cólera que cambia en caricias, dolor en alegrías, indisciplina que el niño no tarda en lamentar.

Calmels (2003) identificó entre los síndromes más diagnosticados a la torpeza, que consiste en movimientos voluntarios, caracteriza por gestos burdos, pesados, trabados. Cuando se le pide al niño la realización de una praxia precisa, este se posiciona inadecuadamente, mostrando una actitud postural discordante. Las dificultades que presentan estos niños se hacen muy evidentes en las praxias que implican el manejo de una pelota. La dispraxia es la desorganización en el movimiento y la inadaptación de los gestos al fin propuesto. Es un desorden de la

secuencia temporal-espacial que constituye el esqueleto de una praxia, caracterizada por un plan, un proyecto motor y su ejecución ordenada. La torpeza aparente de la dispraxia no se debe a una falla en la precisión, sino al desconocimiento o la incapacidad de la organización de los micromovimientos necesarios para la realización del acto.

Además de mencionar ciertos problemas en el desarrollo psicomotriz, otros autores como Piaget (1956) Wallon (1977) Vatodoro (1976) citado en Padilla (2002) mencionan aspectos psicomotrices y cognitivos con los cuales explican el desarrollo del niño dividiéndolo en etapas, fases, dimensiones, etc.; entre las etapas de desarrollo mencionadas por Piaget (1956) en la edad preescolar identifica la etapa preoperacional (2 a 6 años) donde el niño es capaz de representar algo por medio del significado por ejemplo: el lenguaje, la imagen mental, el gesto, etc. Esto es la evocación representativa de un objeto, dándose la construcción significativa, apareciendo conductas como la imitación, juego simbólico, representación gráfica, imagen mental y el lenguaje, indicando un pensamiento representativo, intuitivo, no lógico.

Piaget (1956) señaló que a cada uno de los estadios corresponde una estructura de conjunto que posee determinadas leyes de totalidad que hacen posible determinar las operaciones posibles, un estadio implica un nivel de preparación y un nivel de completamiento. Este último es el nivel de equilibrio que se alcanza una vez que está constituida una nueva estructura de conjunto, pero que viene preparado por un periodo anterior de preparación en que aparecen desequilibrios cognitivos. La idea de que la transición de un estadio a otro supone la aparición de características de tipo cualitativo al desarrollo.

Piaget (1975) mencionó que el niño ha debido liberarse de su egocentrismo perceptivo y motor; por una serie de descentraciones sucesivas ha logrado organizar un grupo empírico de los desplazamientos materiales, situando su cuerpo y sus propios movimientos en el conjunto de los demás, lo que hará que construya un espacio, un tiempo, un universo de causas y de objeto senso-motores o prácticos, los cuales se repetirán al principio según la evolución del espacio

movimiento o tiempo, hasta llegar a la *estructuración de las operaciones*.

Por ello es que, desde la aparición del lenguaje o, más precisamente, desde la función simbólica que hace posible su adquisición, comienza un periodo que se extiende hasta más o menos los cuatro años, y que ve desarrollarse un pensamiento simbólico y preconceptual. Desde los cuatro a los siete años aproximadamente, se constituye, en continuidad íntima con el precedente, un pensamiento intuitivo, cuyas articulaciones progresivas conducen al umbral de la operación (Piaget, 1975, p. 133).

Piaget (1977) se interesó en el *proceso mental* de los niños y posteriormente en el pensamiento de los adolescentes y consideró que la adquisición del conocimiento se da a partir de la interacción objeto-niño, que está relacionada con las estructuras mentales adquiridas con anterioridad, en las que se adapta y organiza la información, lo cual se ve reflejado en la actividad intelectual a partir de la asimilación y la acomodación.

Piaget (1977), citado en Bermejo (1998), describió el desarrollo mental mediante la descripción de estadios de desarrollo que corresponden a la formación de las estructuras intelectuales por parte del niño. Su definición de esto se basa, inicialmente, en la existencia de los seres vivos y su capacidad de adaptación, basado en experiencias *físicas y sociales* dadas desde el nacimiento, porque posee la forma de adaptarse tanto en lo interno y externo.

A diferencia de Piaget (1956), Wallon (1987) propone fases del desarrollo del niño: una primera fase es la que va desde el nacimiento hasta los tres meses. Podemos decir que en esta fase o principal es el sueño. Es el momento esencial para la absorción de energía vital, que es necesaria para la construcción de los órganos. Tenemos también la alimentación y una tercera función que es el movimiento. Y en el movimiento debemos hacer intervenir la inestabilidad tan particular del niño, sobre la que nunca se insistirá demasiado, que se encuentra ligada con todo lo que es el sistema de mantenimiento del equilibrio en el espacio.

Wallon (1987) señaló que las primeras relaciones del niño se convierten muy rápidamente en reacciones no sólo con respecto a sus necesidades fisiológicas,

sino también con lo que el entorno puede hacer para responder a sus necesidades. En esta edad no se puede hablar todavía de conciencia del niño, ni de intención ni de voluntad. Todas las primeras asociaciones que el niño es capaz de establecer en esta edad se encuentran en relación con sus necesidades, pero establece una relación entre esas necesidades y lo que pueda ocurrir en su entorno, que es consecuencia de la actividad desplegada por las personas que se ocupan de él. En el periodo de los seis meses puede apreciarse una diferenciación de manifestaciones de tipo expresivo o emotivo, la gama de manifestaciones emocionales se amplía y se diferencia.

Wallon (1987), decía que esta fase constituye un aspecto extremadamente importante en el desarrollo psicológico del niño, el periodo emocional es todavía un periodo subjetivo, ligado a los estadios afectivos del niño, las emociones ponen al niño en relación con su medio no sólo de manera centrífuga, sino también por infiltración de los sentimientos que el medio siente hacia el niño. A este periodo sucede otro en el que el niño va a entregarse a una actividad sensorio-motriz, en la que se va a establecer relaciones entre sensaciones y sus movimientos. Una de las formas de esta actividad es la que se ha llamado la actividad circular. Ésta actividad consistió en el hecho de que, habiendo realizado el niño un movimiento que le ha producido una cierta sensación, más tarde se dedicará a modificar el movimiento para modificar la sensación.

Este periodo no es solo el de los aprendizajes sensoriomotrices, sino también un prolegómeno indispensable para la percepción del mundo exterior por parte del niño. Cada objeto puede pertenecer a diferentes campos sensoriales. En el segundo año de vida es esencialmente el de la marcha y la palabra. La marcha le permite reconocerse en el espacio. Hasta entonces el niño no ha tenido otro conocimiento del espacio, si no que sus manos podría coger los objetos: espacio extremadamente reducido y fragmentado. Los desplazamientos del niño dejan de ser puramente pasivos, escapa de su control, a sus deseos o a sus previsiones. El espacio se convierte para él en un terreno de exploración cuyas distancias puede medir, cuyas direcciones puede comparar (Wallon, 1980, p. 180).

Es por ello que a los tres años de vida aparece lo que se ha llamado la crisis del personalismo. La personalidad del niño comienza a manifestarse, al principio

mediante la *oposición*, aún no logra la autonomía de sus deseos, de sus intenciones y bruscamente el niño comienza a oponerse a todo. La adquisición del pronombre personal *yo*, y es a partir de ello que se identifica el aumento de la conciencia que tiene por sí mismo. Sin embargo esta fase se extiende de los tres a los cinco años, en un periodo en el que el niño adquiere conciencia de *si mismo*, primero por oposición a los otros y después por dar contenido a su *yo*, apropiándose de sus méritos a través de la imitación. Es en este momento cuando el niño se presenta ansioso por desarrollar su personalidad, relación a quienes lo rodean sin saber aun ser autónomo.

Le Camus (1987), Pick y Vayer, (1977), Votadoro (1976), Wallon (1979), citados en padilla (2002), plantearon de manera similar este proceso psicomotriz, definiéndolo en tres dimensiones, una de las cuales, puede provocar *perturbaciones en el desarrollo* del niño y, por lo tanto requerir de una intervención *reeducativa o terapéutica*.

Estas tres dimensiones son definidas como:

A: Motriz-instrumental.

B: Emocional-afectivo.

C: Práxico-cognitivo.

a) Motriz-instrumental:

Esta es considerada como la dimensión de la organización del acto motriz mismo, dependiente del proceso evolutivo y madurativo individual, en función del desarrollo y según etapas determinadas. La motricidad primaria dominada por los reflejos arcaicos encuentra la posibilidad de tomar un carácter instrumental.

b) Emocional-afectivo:

Los afectos se elaboran a través de las emociones, bajo el efecto de las integraciones del tono y de las sensaciones interoceptivas y propioceptivas. Por tanto se considera que el afecto fomenta la maduración, y que es a partir de ésta, que se comienza la construcción de aprendizajes complejos.

c) Práxico-cognitivo:

Dentro del práxico cognitivo se encuentran los componentes de la psicomotricidad se agrupan en: conductas motrices de base, conductas neuromotrices y conductas perceptivas motrices. Las conductas neuromotrices son de dos tipos y son definidas de la siguiente manera:

Lateralidad: es el resultado de la predominancia motriz del cerebro sobre los segmentos corporales derecho-izquierdo tanto a nivel de ojos, manos y pies.

Coordinación neuronitis: Es la relación de la calidad de los movimientos con los datos neurológicos y la maduración neurológica que está relacionada con la relajación y la inhibición voluntaria (Pick y Vayer, 1977, p. 76)

Pick y Vayer (1985), consideraron que las conductas motrices básicas son de tres tipos:

Equilibrio: es la base de toda coordinación dinámica general, así como la acción diferenciada de los miembros superiores.

Coordinación dinámica general: cuya finalidad es el control del cuerpo en diferentes ejercicios como la marcha, la carrera, el salto, trepar; control suficiente del cuerpo que proporciona seguridad y confianza en el niño.

Coordinación visomanual: son conductas independientes cuya posición esta ligada al equilibrio general y a la independencia muscular, independencia izquierda-derecha, adaptación sensomotriz, además de perfeccionamiento de conductas que son importantes en los ejercicios de lanzar y recibir (Pick y Vayer, 1977, p. 76).

Y finalmente, las conductas perceptomotrices que pueden dividirse en tres etapas funcionales interrelacionadas e independientes:

- a. El poder: corresponde a las condiciones motrices y las condiciones de los órganos motores, es decir, una organización neurológica adecuada.
- b. El saber: corresponde a tener control del propio cuerpo y de otras conductas motrices de base, todo esto pasa a un plano psíquico.

c. El querer: que lleva a tener el dominio de estas conductas de base es decir tener conciencia de estas (Pick y Vayer, 1977, p. 76).

Pick y Vayer (1977) consideraron que estas tres fases requieren de *coordinación* y *adaptación* del movimiento, conforme a las circunstancias y al mundo que les rodea, que permita al niño la adaptación del ritmo, fuerza, espacio y velocidad, de manera *consciente* y *voluntaria*. El desarrollo deberá de corresponder a la etapa de maduración en la que se encuentre el niño. Las tres etapas posteriores a la organización son, la *toma de conciencia*, *relaciones de tiempo* y el *alcance del nivel simbólico*.

El periodo preescolar, que se desarrolla de los 3 a los 6 años, es una etapa de cambio de desarrollo muy rápido; las capacidades motrices, que se han ido desarrollando en la etapa anterior, los niños las perfeccionan a la vez que, al final del periodo, utilizan su inteligencia práctica para conseguir sus fines. Desde el punto de vista cognitivo, los niños empiezan a comprender lo que son clases y sus relaciones, obteniendo mucha información nueva de su mundo social y físico. A los seis años, los niños deben utilizar un lenguaje correcto no sólo para expresarse sino también para relacionarse con los demás. Van aprendiendo conductas y reglas y cada vez son más capaces de interactuar con otros niños. Los aspectos del desarrollo están interrelacionados, aunque se pueden estudiar aparte tanto el desarrollo físico como el social (Coronas y Cucala, 1992, p. 29).

A los 3 años todavía, se ven reflejados los juegos en solitario y los llamados *juegos en paralelo*, en los que un niño juega al lado del otro sin organizarse entre ellos. “Hablan mientras juegan sin importarles si su compañero o los demás lo escuchan o no. Todavía tiene dificultades para prestar juguetes y para compartirlos, rivalizando continuamente por ellos” .A los 4 años tiende a jugar más con los otros niños, en general, en grupos de dos o tres en los que ya interactúan. Griffa y Moreno (2001) mencionan que desde ese momento el niño puede fijar por anticipado lo que va a construir y disfrutar del éxito logrado. La actividad lúdica en solitario incluye a compañeros imaginarios de juego siendo ésta, una de las expresiones de la riqueza de su fantasía. A los 5 años los juegos grupales se caracterizan por una activa participación y comunicación, formando ya grupos de

cuatro o más compañeros. El liderazgo en estos grupos es ya definido y todos los integrantes cooperan para mantener la cohesión.

B. Programas de educación psicomotriz en la educación preescolar mexicana

Programa de Educación Preescolar de 1984

La Secretaría de Educación Pública (SEP) en su Programa de Educación Preescolar de 1984, cuando señala la importancia de la educación preescolar, considera el primer peldaño la formación escolarizada del niño, considerando, la apertura de varias alternativas a través de las cuales llevar la *educación preescolar* a otros sectores de la sociedad que hasta el momento habían carecido de ella, tales como las comunidades indígenas, las urbano -marginales, las rurales marginadas y rural-urbanas.

La SEP intentó atender a la educación de los niños y responder sus *necesidades de desarrollo* dándoles prioridad a los niños de entre 5 y 6 años de edad, con el fin de que la mayor parte de la población que se encontrara entre este rango de edad pudiera recibir los beneficios de por lo menos un año de atención educativa, antes de su ingreso a la primaria.

El Programa de Educación Preescolar (PEP) 1984 comprendía tres niveles de fundamentación psicológica, el primero fundamenta la opción psicogenética como base teórica, el segundo trata de como el niño construye su conocimiento, y el tercero señala características relevantes del niño en el periodo preoperatorio. Este programa de educación preescolar respondió a la necesidad de orientar la labor docente de las educadoras del país, con el fin de brindar a los niños entre 4 y 6 años una atención pedagógica congruente con las características propias de esta edad, ya que consideraban que contaban con conocimientos acerca del desarrollo del niño, que podían orientar una participación más positiva en el proceso educativo.

Contemplaba teorías como las de Freud, en cuanto a la estructuración de la afectividad a partir de las relaciones tempranas, y como las de Wallon y Piaget (cit. en PEP 2004) que mostraban la forma como se construye el pensamiento desde las primeras formas de *relación con el medio social y material*. Piaget (1985) describe que el origen del conocimiento dependía de la interacción entre el niño y

los objetos, esto quiere decir, que para conocer es preciso actuar sobre las cosas. La coordinación progresiva de acciones y operaciones que el niño interioriza, junto con la información que le proporciona la experiencia física con los objetos traerá como resultado la *construcción de esquemas* o estructuras de conocimiento que tienden a complejizarse y a distinguirse cualitativamente.

La SEP implicó la elaboración de un programa para la educación preescolar que requería de un trabajo interdisciplinario que llevó al diseño de estrategias pedagógicas que se centraron en las necesidades de desarrollo de los niños, considerando así para el PEP 1984 un *enfoque psicogenético* que sustentaría el trabajo, pues el niño es el que construye su mundo a través de las acciones y reflexiones que realiza al relacionarse con los objetos, acontecimientos y procesos que conforman su realidad. Por consecuencia el papel que jugaron los educadores o pedagogos fue proporcionar un conjunto más rico de oportunidades, para que sea el niño, quien se pregunte y busque respuestas acerca del desarrollo del mundo que lo rodea.

Uno de los aspectos relevantes en los cuales se basó este programa, es el desarrollo, pues lo consideraron como un proceso continuo a través del cual el niño construye lentamente su pensamiento y estructura progresivamente el conocimiento de su realidad en estrecha interacción con ella, al mismo tiempo en el contexto de relaciones adulto-niño, el desarrollo afectivo social proporciona la base emocional que permite el desarrollo general.

En el desarrollo del niño, las estructuras cognoscitivas con características propias de cada estadio del desarrollo tienen su origen en las de un nivel anterior y a su vez son punto de partida del nivel subsiguiente de tal manera que estadios anteriores representan un progreso para el siguiente. Para definir los ejes de este programa se tomaron en consideración las características del niño en la etapa preoperacional, los objetivos de este programa estaban definidos como objetivos de desarrollo pues este sería el que proporcionara el aprendizaje del niño.

De igual forma los *objetivos generales* de este programa favorecían el *desarrollo*

integral del niño tomando como fundamento las características propias de la edad, así mismo el análisis del objetivo general implicaba un análisis de cada una de las áreas del desarrollo. Es así como el PEP (1984) plantea tres áreas fundamentales para el desarrollo integral del niño:

Afectivo social: se busca que el niño desarrollare su autonomía dentro de un marco de relaciones de respeto mutuo entre él los adultos y los mismos niños, de tal modo que adquiriera una estabilidad emocional que le permita expresar con seguridad y confianza sus ideas y afectos. De igual manera se pretendía que el desarrollo del niño fuese de cooperación a través, de su incorporación gradual al trabajo colectivo y de pequeños grupos, logrando poco apoco la comprensión del mundo que lo rodea.

Desarrollo Cognoscitivo: El objetivo de este eje era que el niño desarrollara su autonomía en el proceso de construcción de su pensamiento, a través de la consolidación de la función simbólica, la estructuración progresiva de las operaciones pretendía establecer, las bases para sus aprendizajes posteriores pero principalmente el de la lecto-escritura y las matemáticas.

Desarrollo psicomotor: se pretendía que el niño desarrollara su autonomía en el control y coordinación de movimientos amplios y finos, esto a través de situaciones que le facilitaran, tanto los grandes desplazamientos, como la ejecución de movimientos precisos. Estos objetivos implican un alto grado de ejecución de las acciones del niño sobre los objetos, animarlo a que se exprese por diferentes formas, así como alentar su creatividad, iniciativa y curiosidad, procurando que estos aspectos fuesen dirigidos en una ambiente en el que actué con libertad.

El PEP (1984) plantea contenidos que giran en función principal a dar un contexto al desarrollo de las operaciones del pensamiento del niño, a través de las actividades:

Los ejes y objetivos a desarrollar, la curiosidad y el interés del niño fungirán como generadores de su creatividad, de este modo, las relaciones que pueda establecer entre los objetos, las personas y los conocimientos, surgen al tener frente a si esos elementos en los cuales podrá centrar su

pensamiento[...] los contenidos no son considerados simplemente como objetos materiales o material informativo, pues las palabras e imágenes no pueden sustituir a la realidad misma, por esto el desarrollo y aprendizajes que el niño va construyendo se dan en un contexto lleno de situaciones similares a las que ocurren en su vida diaria (PEP, 1984, p. 46).

Por tal motivo los contenidos dejan de ser temas en abstracto para convertirse en un contexto dinámico sobre el que se organizan las actividades en base a los procesos de desarrollo, en cambio los objetivos, se ven favorecidos por la variedad e intencionalidad educativa con que se proponen las actividades. Desde una perspectiva estructural del conocimiento, las actividades son medios para poner en relación a los niños con los objetos de conocimiento, que pueden ser de naturaleza diversa que favorezcan la construcción progresiva de nuevas estructuras y nuevas formas de participación en la vida social.

Así mismo, se menciona en el PEP 1984 que Uno de los aspectos importantes que caracterizan la actividad natural de los niños es el juego, en el cual ponen en acción todos sus órganos y capacidades; se distinguen dos situaciones: una , en que el juego es el placer de la actividad por sí misma y en la que desde el punto de vista psicogenético, hay un predominio de la asimilación sobre la acomodación y la segunda, que podría definirse como juego-trabajo, en la cual el sentido no es totalmente lúdico, sino que requiere del esfuerzo del niño.

En la organización y aplicación de las actividades se debe de tomar en cuenta el juego dentro de la planeación para trabajar sobre los objetivos del programa que implican el desarrollo de actividades que requieren del esfuerzo del niño, que lo llevan a coordinar otras acciones como contestar preguntas, establecer relaciones, entre otras cosas. Lo que refiere a una necesidad de equilibrio entre ambas existencias.

Entre las actividades de juego que se toman en cuenta, una de las mas importantes es *la actividad física* que el niño desarrolla la cual deberá considerarse como una de las manifestaciones más relevantes de su conducta durante los periodos *sensorio-motriz* y *preoperatorio*, aunque el predominio de la actividad

perceptiva y motriz que caracteriza el periodo sensorio-motriz, se subordina en el preoperatorio de acuerdo a las acciones que el niño realiza en la construcción del pensamiento y en el proceso de relación con el mundo exterior.

Por tal razón, se consideró que en este programa las actividades propuestas en cada uno de los ejes respondan directamente a las características y necesidades del *desarrollo motor y senso-perceptivo* de los niños en la etapa preescolar; por lo cual no se presentan actividades de coordinaciones motoras finas o gruesas, o que favorezcan específicamente sensaciones o percepciones, ya que todo esto se da integrado a actividades que respondan a intereses cognoscitivos y socio-afectivos del niño.

En este programa la evaluación se consideró para responder de manera congruente a los principios teóricos y operativos señalados con anterioridad, consiste entonces, en dar un seguimiento del proceso del desarrollo del niño en cada uno de los ejes que se señalaron, con el fin de orientar y reorientar la acción educativa en favor del desarrollo y de ninguna manera para desaprobare al niño. De esta manera, se considera que la evaluación atiende al desarrollo de procesos, que se manifiestan en la forma como el niño crea, comete errores, resuelve problemas, establece relaciones entre los objetos, se relaciona con sus semejantes y los adultos, etc. y enseguida se incorporan aspectos objetivos y subjetivos que intervienen en la evaluación, esta se realiza a través de dos modalidades:

Evaluación permanente: que consiste en la observación constante que la educadora hace de los niños a través de las actividades que realizan cada día y durante todo el año escolar, por la misma razón esta evaluación no requiere de formas específicas de registro, sino más que nada de una actitud atenta por parte de la educadora, para descubrir los avances y dificultades que el niño va mostrando en su proceso de desarrollo, teniendo en cuenta siempre los ejes del programa.

Evaluación transversal: Esta consiste más que nada en un registro del proceso de desarrollo que se llevará a cabo en dos momentos del año escolar y que se basa en gran parte, en las observaciones de la evaluación permanente y en

observaciones que se hagan de cada niño a través de la realización de las mismas actividades y durante un periodo de tiempo determinado; los aspectos a observar coinciden con la secuencia de cada uno de los ejes de desarrollo que conforman las características del niño en edad preescolar. Los dos momentos de evaluación son, primera evaluación o evaluación diagnóstica y segunda evaluación o evaluación terminal.

Como punto final de este programa se integra la participación de los padres en el desarrollo de este programa ya que la labor educativa que el jardín de niños realiza, en términos de favorecer el desarrollo del niño propone la incorporación de los padres de manera integral en el ámbito escolar, tomando en cuenta el hecho de que el niño pasa la mayor parte de su tiempo dentro del contexto familiar y que las experiencias afectivas y sociales en general son con los objetos de su hogar y determinan en gran medida la dinámica de su desarrollo, así como los aspectos cualitativos que matizan su personalidad.

Por lo cual, la educadora y el jardín debe mantener un estrecho contacto con los padres y así mismo procurar que los padres conozcan la labor que se realiza con los niños, así como las actividades, los aspectos del desarrollo que se favorecen y lo más importante, tratar de establecer una continuidad entre la escuela y el hogar.

En ello coincide Acouturier (1985) cuando menciona que la globalidad del niño, es respetar su sensoriomotricidad, su emocionalidad, su sexualidad, todo a la vez; dirigido a la unidad de empleo de la motricidad, de la afectividad y de los procesos cognitivos, respetando así el tiempo del niño, su manera de ser y estar en el mundo, de vivirlo, de descubrirlo y de conocerlo todo. La práctica psicomotriz debe articularse plenamente sobre esta comprensión del niño y su entorno, por ello la integración de todos aquellos procesos que son considerados relevantes en el desarrollo psicomotor del niño.

Piaget (1985) consideró, al desarrollo del aprendizaje a partir de los esquemas de la asimilación y la acomodación, mediante los cuales describe, el comportamiento cognitivo que en el transcurso del desarrollo adoptarían diferentes modos de

actualización, o como él lo llama nivel de desarrollo operatorio o estadios. Sin embargo, “Piaget no se involucró directamente con los problemas educacionales, proporciona modelos que han tenido como finalidad, deducir el conocimiento psicológico de los procesos de formación intelectual y sus técnicas metodológicas para llevarlas a cabo” (Lorca y Vega, 1998, p. 18).

De igual manera Carretero, Castillejo, Costa, Gairín, García, Marín y Martínez (1992) consideraron a la educación infantil o preescolar como el proceso educativo, que se le imparte al niño de manera inicial y mencionaron la importancia de la educación en el primer periodo de la vida humana, desde el punto de vista científico, pues señalaron que el proceso de maduración debe entenderse como, el desarrollo de aptitudes del organismo que le permitan al niño, realizar funciones necesarias para su supervivencia, entre las que se encuentra el desarrollo psicomotriz, la lateralización, la articulación oral, entre otros.

En el PEP(1984), la SEP indicó que para el apartado del desarrollo físico y de salud, se debía de contar con un Programa de Educación Física (PEF) que fuese relacionado con la educación de cada nivel escolar, vigente desde 1994. En el cual se plantea que la Educación Física en México, a lo largo de los últimos 50 años, ha sido orientado por distintos enfoques como el militar, el deportivo, el psicomotriz y el orgánico funcional; cada uno de ellos respondió a las exigencias socioculturales y de política educativa en su época y así mismo, fue representativo de una determinada tendencia curricular.

Programa de Educación Física de 1994

El Programa de Educación Física (PEF, 1994) considera a la expresión motriz, como resultado de funciones y procesos biológicos, psicológicos y sociales, los cuales se reflejan en la capacidad del niño para moverse, en el interés que manifiesta por participar en actividades que requieren de su movimiento corporal y en la necesidad de actividad física que son indispensable para conservarse saludable e interactuar con su grupo social de una manera eficiente; así como por las bondades formativas que el movimiento corporal posee.

Así mismo, el PEF (1994) menciona que la educación física plantea su objeto de estudio, como el principal eje de todo el proceso pedagógico de la especialidad y como medio de expresión y relación del individuo, denominando así su *enfoque Motriz* de integración Dinámica, se le llama motriz porque toma como base el movimiento corporal del educando para propiciar aprendizajes significativos en e, aprovechando al máximo los beneficios que la actividad física tiene para el desarrollo de las habilidades, hábitos y actitudes relacionados con el movimiento corporal, donde el respeto a su capacidad de aprendizaje posibilita la proyección de experiencias motrices a diferentes situaciones de la vida cotidiana; y es de integración dinámica por la constante interrelación que existe entre los ejes temáticos, en los que se han seleccionado y organizado los contenidos de la asignatura a partir de componentes y elementos:

Los *ejes temáticos* que se han desarrollado son:

- 1) Estimulación perceptivo-motriz
- 2) Las capacidades físicas condicionales
- 3) La formación deportiva básica
- 4) La actividad física para la salud
- 5) La interacción social

El eje temático número uno que aborda la estimulación perceptivo motriz de la cual depende el desarrollo de las capacidades físico coordinativas; mismas que representan los puntos de partida para el aprendizaje de movimientos. El desarrollo de las capacidades físicas coordinativas de reacción, orientación, equilibrio, ritmo, sincronización, diferenciación y adaptación, implica un trabajo ordenado de órganos de los sentidos, sistema nervioso y muscular que funcionalmente mejoran la aptitud para el aprendizaje motor, facilitando el logro de eficiencia en la ejecución, en el momento donde es necesaria y útil.

Lo anterior, quiere decir, que el beneficio de mayor trascendencia que el desarrollo de las capacidades coordinativas aporta al individuo, es el resultado de la amplia y

variada estimulación perceptivo motriz, lo cual es favorable para la personalidad del educando, al proporcionarle confianza y seguridad en lo que piensa, lo que siente y lo que hace, permitiéndole una visión más amplia de lo que sus potencialidades motrices representan, siempre a favor de su salud, su medio ambiente y su relación social.

El PEF (1994) plantea algunos procesos generales enfocados al desarrollo psicomotriz del niño, los cuales destacan los primeros tres, vinculados y enfocados en el desarrollo motriz del niño como tema principal, el primero de ellos es mejorar la capacidad coordinativa, que se basa en las posibilidades de dominio y manifestaciones eficientes del movimiento que repercuten en la resolución de problemas de los ámbitos cognoscitivo, motriz, afectivo y social. El segundo se encarga de estimular, desarrollar y conservar la condición física del educando, a través de la ejercitación sistemática de las capacidades físicas, atendiendo a las características individuales del mismo, y el tercero que propicia la manifestación de habilidades motrices a partir de la práctica de actividades físico-deportivas y recreativas que le permitan integrarse e interactuar con los demás.

Los contenidos de este programa se dividen a su vez en tres grados primero, segundo y tercer grado, en el tercer grado se menciona la importancia de la participación grupal en actividades y juegos que permitirán la estimulación de las capacidades físicas al hacer más significativas las experiencias motrices, lo que incrementará la riqueza motora del niño, por otro lado, la noción sobre salud e higiene para la práctica de actividad física serán mejor comprendidas por el nivel de maduración del niño tomando en cuenta la formación física de los grados anteriores.

El tercero de estos grados menciona indicadores que permitirán especificar la evaluación durante el ciclo escolar como el equilibrio que Comellas y Perpinya (1984) definieron como la capacidad para vencer la acción de la gravedad y mantener el cuerpo en la postura que deseamos, sea de pie, sentada o fija en su punto, sin caer. Este implica interiorización del eje corporal, disposición de un conjunto de reflejos que, instintivamente primero, permitan al niño saber cómo ha

de disponer las fuerzas y el peso de su cuerpo y también los movimientos para conseguir no caerse, un dominio corporal, una personalidad equilibrada ya que es uno de los aspectos de la coordinación general más afectado por la seguridad y la madurez afectiva porque conlleva riesgo e inestabilidad corporal.

Así mismo, Comellas y Perpinya (1984) puntuaron, que parte del dominio corporal conlleva al ritmo el cual está constituido por una serie de pulsaciones o bien de sonidos separados por intervalos- duración vacía- de tiempo más o menos cortó. Mas que tratar de un ritmo biológico al que el cuerpo está en todo momento sometido con el fin de realizar un conjunto de funciones neurovegetativas o de exponer el ritmo que nos impone la vida social organizada, se plantean las consecuencias pedagógicas que producen en el niño la acción de seguir con una buena coordinación de movimientos o una serie de sonidos dados. El niño tiene que ser capaz de repetir unos movimientos siguiendo un modelo ya dado, el niño interioriza nociones como: la noción de velocidad-lento rápido, de duración- sonidos más largos o más cortos, intensidad-sonidos más fuertes o más suaves o también la noción de intervalo- silencio más largo o más corto.

El PEF (1994) no sólo se enfoca en el desarrollo físico del niño sino en su desarrollo cognitivo y social pues el programa indica, que el niño en edad preescolar se caracteriza por ser egocéntrico y por no actuar de forma casual, pues se guía por sus propios intereses, su pensamiento no está ligado a las reglas de la lógica de un adulto, más bien siguen su propia lógica; en general los niños ejecutan las tareas motrices mejor cuando están en grupo y en presencia de estímulos sociales que cuando se desempeñan a solas, y quizás el aspecto emocional más importante sea la necesidad de alcanzar su autonomía.

Carretero, Castillejo, Costa, Gairín, García, Marín y Martínez (1992) consideraban a la *educación psicomotriz* como una forma de integrar la educación corporal en una educación global, en el hábito educativo preescolar.

En la actualidad estamos inmersos en una evolución significativa de corrientes educativas, que dan al cuerpo un valor existencial y definen la educación psicomotriz desde la danza, la expresión corporal, la expresión

gestual, la expresión rítmica, la expresión plástica, el lenguaje, etc., por esta razón más que hablar de métodos concretos creemos que deben exponerse diferentes modos de proceder educativos que van a ser facilitadores de la evolución coherente e integral del niño en preescolar [...] conviene insistir en que todas estas corrientes coinciden en contemplar la educación psicomotriz no solo como una técnica o un curso, sino como una metodología completa en la cual el educador está totalmente implicado con su actitud (Carretero y otros, 1992, p. 154).

Considerando lo anterior, Carretero y otros (1992) coincidieron en que no solo se debe de observar al niño en el aprendizaje, y que se deben contemplar sus logros graduales, puesto que el niño se va formando y definiendo en virtud de la mutua *realimentación sensorial, motriz, afectiva y social*, inmerso en un mundo de *realidades físicas*, naturales y sociales. También consideran que se establece en el currículum del niño la interacción sujeto-entorno, como una garantía de crecimiento y considerando a si una manera natural y continua de crecimiento.

Plantearon que no se puede establecer una psicología psicomotora como tal dentro del campo escolar, pero si proponer métodos activos en los que se establezca la motricidad, fomentando la relación que existe entre los aspectos sensoriales y motores:

La educación corporal se sitúa así en lo que viene denominándose educación integral, que trata de conseguir una verdadera relación educativa que favorezca la disponibilidad corporal, la relación con el mundo de los objetos y con la sociedad. Una educación integral construida en términos de dinámica de la persona y de la acción. Se trata, pues, de abordar al niño en términos de globalidad y de unidad, privilegiando la experiencia vivida, por encima de cualquier otra (Carretero et al., 1992, p. 165).

A diferencia de Carretero, Lorca y Vega (1998) concibieron al cuerpo como el gran olvidado en las escuelas ya que, el trabajo corporal tiene presencia escasa en el currículum y que es escasamente utilizado y cuando lo es, se plantea de forma aislada a los contenidos y objetivos de la etapa escolar, considerando así limitados los objetivos específicos. El niño es un ser psicomotor y que al menos, hasta los 6 o 7 años, expresa sus propios problemas, comunica, opera, conceptualiza y aprende

mediante su expresividad y sus manifestaciones psicomotoras. Por lo tanto, es una práctica educativa, la cual es inestable y a partir de esta concepción unitaria de la persona, se toman en cuenta las distintas dimensiones del cuerpo.

El contenido de la práctica psicomotriz se basa en el juego permisivo, en una actividad espontánea que se desarrolla y organiza progresivamente a partir de los objetos puestos a disposición del niño [...] esto no quiere decir que la educación psicomotriz se convierta en un juego caótico (Lorca y Vega, 1998, p. 136).

Es así, como Lorca y Vega (1998) mencionan objetivos generales que se ven ligados al contexto, en los cuales se encuentran cada una de las áreas y estos se relacionan con los contenidos, de tal manera que la Metodología activa en la práctica psicomotriz es el equivalente a la actividad, a través del movimiento que el niño desarrolla en su juego y que le permite explorarse implicando todo su cuerpo, manifestando sus sentimientos y emociones, pero también actividad que le permita reflexionar con prosperidad sobre lo realizado y vivido, pudiendo acceder a un conocimiento racional más elaborado que parte de las relaciones establecidas activamente.

Así mismo mencionaron que la educación preescolar no define un método en particular, sino que plantea una serie de principios y criterios organizados, que marcan la acción pedagógica en esta etapa escolar, y que en el momento de desarrollar el concepto de psicomotricidad en el ámbito educativo existen diferentes métodos de intervención, y entonces será el centro educativo o el educador quien respecto a su experiencia elija la manera de cómo se debe de enseñar la psicomotricidad en el preescolar.

Programa de Educación Preescolar de 2004

En el transcurso de estos cambios surge el PEP (2004) y al igual que Lorca y Vega (1988) este programa coincide con la propuesta planteada a la educación en base a competencias y mediante la intervención educativa, así mismo conciben a la

pedagogía, como el trabajo favorecedor, a partir de su relación con las competencias en el campo formativo, pero sin olvidar las características individuales de los niños, puesto que se espera vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo-aprendizaje. Con respecto a los principios pedagógicos y a los propósitos educativos, se consideran programas que den sustento al trabajo educativo cotidiano, entre los que se encuentran las capacidades infantiles y procesos de aprendizaje, diversidad y equidad, e intervención educativa.

Así mismo los campos formativos como el proceso de desarrollo-aprendizaje infantil tiene un carácter integral y dinámico, que tienen como base la interacción de factores internos que refieren a lo biológico-psicológico y externos que abordan lo social y cultural, del mismo modo, al participar en experiencias educativas los niños ponen en juego un conjunto de capacidades de distinto orden entre las que se encuentran lo afectivo-social, cognitivo y de lenguaje y físico motriz, los cuales se refuerzan entre sí.

En general los aprendizajes de los niños abarcan al mismo tiempo diferentes campos del desarrollo humano. Por ello los campos formativos están diseñados para favorecer en los niños sus capacidades de forma gradual durante los tres años de la educación preescolar. Entonces, como la finalidad en el PEP 2004 es darle seguimiento a los distintos procesos del desarrollo y aprendizaje infantil, se han agrupado los campos formativos en seis tipos, en los que se organizan dos o más aspectos. Los campos formativos están considerados de la siguiente manera:

- 1) *Desarrollo personal y social*
- 2) *Lenguaje y comunicación*
- 3) *Pensamiento matemático*
- 4) *Exploración y conocimiento del mundo*
- 5) *Expresión y apreciación artística*
- 6) *Desarrollo físico y de salud*

Los campos que se relacionan con el desarrollo psicomotriz son el campo de lenguaje y comunicación que incluye el lenguaje oral y lenguaje escrito, campo formativo de pensamiento matemático, que organiza número, forma, espacio y medida, expresión, así como también considera al campo formativo de expresión y apreciación artística, el cual organiza la expresión y apreciación musical, expresión

corporal y apreciación de la danza, expresión y apreciación plástica, expresión dramática y apreciación teatral, y por último, el campo formativo donde se encuentra el desarrollo físico y salud, el cual organiza aspectos como coordinación, fuerza, equilibrio y promoción de salud.

El agrupamiento de las competencias en campos formativos facilita la identificación de intenciones claras, evitando así la ambigüedad e imprecisiones, que en ocasiones se intenta justificar aludiendo al carácter integral del aprendizaje y del desarrollo infantil. Por otra parte los campos formativos, permiten identificar las implicaciones de las actividades y experiencias en que participan los pequeños, es decir, en que aspectos del desarrollo y aprendizaje se centran (SEP, 2004, p. 42).

Dentro de las Competencias y los campos formativos para la psicomotricidad destacan algunos ejes de formación en la educación preescolar, la SEP por medio del PEP 2004, divide estos ejes temáticos en campos formativos, los cuales a su vez requieren del desarrollo de competencias, que los niños deben desarrollar durante su paso por preescolar. Sin embargo, solo se desarrollaran los imprescindibles para la psicomotricidad:

Del eje temático de *lenguaje y comunicación* el campo formativo que se necesita es el referente al lenguaje escrito, que desarrolla competencias como, conocer diversos portadores de texto e identificar para que sirven, interpretación de contenidos textuales a partir del conocimiento que tienen de los diversos portadores y del sistema de escritura, expresar gráficamente las ideas que quiere comunicar y las ideas verbales para construir un texto escrito con ayuda de alguien, identificar algunas características del sistema de escritura y conocer algunas características y funciones propias de los textos literarios.

Del campo formativo *pensamiento matemático*, se consideran las competencias para forma, espacio y medida, para las cuales se requiere reconocer y nombrar características de objetos, figuras y cuerpos geométricos, construcción de sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial, utilización de unidades no convencionales para resolver problemas que implican medir magnitudes de

longitud, capacidad, peso y tiempo, e identificar para que sirven algunos instrumentos de medición (p. 69).

Con respecto al *campo de expresión y apreciación artística* se destacan cuatro conjuntos de competencias diferentes, de las cuales solo tres son las que interesan al desarrollo motor:

1) *Expresión corporal y apreciación de la danza*, esta requiere de competencias en las que el niño se exprese por medio del cuerpo en diferentes situaciones con acompañamiento del canto y de la música, el niño se expresa a través de la danza, comunicando sensaciones y emociones, explica y comparte con los otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él.

2) *Expresión y apreciación plástica*, la cual el niño desarrolla competencias de comunicación y expresión creativa de sus ideas, sentimientos y fantasías mediante representaciones plásticas, usando técnicas y materiales variados, con los cuales comunique sentimientos e ideas que surgen al contemplar obras como esculturas, arquitectura y fotográficas.

3) *La expresión dramática y apreciación teatral* en las que sus competencias son, la representación de personajes y situaciones reales o imaginarias mediante el juego y la expresión dramática, así como también, identificar el motivo, tema o mensaje de algunos cuentos o representaciones teatrales.

4) *Desarrollo físico y salud* que se fundamenta en dos campos formativos coordinación, fuerza y equilibrio y promoción de la salud, sin embargo, solo se destacarán las competencias del primero por ser el que compete al desarrollo motriz, mantenimiento del equilibrio y control de movimientos que implican fuerza, resistencia, flexibilidad e impulso, con juegos y actividades que requieran un esfuerzo físico, así como la utilización de objetos e instrumentos de trabajo que le permiten al individuo resolver problemas y la implementación de diversas actividades.

Estos ejes están contemplados en el Programa de Educación Preescolar 2004, el cual menciona de manera general que:

La promoción del desarrollo de competencias de comunicación, cognitivas, socioafectivas y motrices, como se ha señalado, no está sujeta necesariamente a una secuencia preestablecida y tampoco a formas de trabajo determinadas y específicas. De hecho, en la experiencia cotidiana los niños desarrollan y ponen en juego muchas competencias; la función educativa del Jardín de Niños consiste en promover su desarrollo tomando como punto de partida el nivel de dominio que poseen respecto a ellas (PEP, 2004, p. 114).

De igual manera el PEP 2004, considera a la evaluación como una forma de comparar o valorar a los niños en el saber hacer y al conocimiento que han adquirido por medio de las competencias, tomando en cuenta la situación de cada alumno al inicio del ciclo escolar, a comparación de cómo finalizan un periodo de trabajo, por medio de actividades y sus resultados deberán corresponder a las metas o propósitos establecidos en el programa educativo establecido, basándose en la información que la educadora recoge, organiza e interpreta en diversos momentos del trabajo diario y a lo largo de un periodo escolar. La finalidad de la evaluación en el preescolar se establece a partir de tres finalidades.

- 1) Verificar el aprendizaje de los alumnos, por medio de sus dificultades o logros para alcanzar las competencias establecidas en el conjunto de los campos formativos.
- 2) Se considera la identificación de los factores que influyan o afecten el aprendizaje de los alumnos, considerando como factores la práctica docente y las condiciones que ocurran en el trabajo educativo, como base para valorar su pertinencia o modificación.
- 3) La mejora o acomodación de lo anteriormente mencionado, sugerido por la institución, modificando así la práctica docente y los procesos escolares.

Esta concepción de la evaluación ,es decir, el énfasis en su función formativa implica establecer prácticas que permitan centrar la atención en los procesos que siguen los niños durante el desarrollo de las actividades escolares, así como en la evolución del dominio de las competencias, y no sólo en sus logros al final del curso. Asimismo, implica superar una concepción que limita la evaluación a los aprendizajes de los alumnos y

excluye otros factores que influyen en el proceso educativo; es necesario también diversificar los medios e instrumentos de evaluación y aprovechar plenamente la información obtenida en este proceso (PEP, 2004, p. 123).

Sin embargo, también menciona que la evaluación del alumno con respecto a su aprendizaje no debe sólo considerar lo que observa, sino también el avance que el niño tiene en el proceso educativo, cuando se le brinda cierto apoyo y por medio del cual llega a nuevos logros.

Es así como a través de diversos planes y programas educativos se introducen objetivos dirigidos al desarrollo motor del niño, no solo de manera física sino también de manera cognitiva y social, lo cual conforma el término psicomotricidad. Como mencionamos anteriormente estos programas surgen con la inquietud de aprovechar las etapas del desarrollo en las cuales se encuentra el niño con el fin de favorecer su desarrollo perceptivo motriz, como lo menciona el PEP 1984, el cual considera que la importancia del desarrollo físico del niño responderá a sus necesidades biológicas.

El PEF encuentra un interés más amplio en la obtención del aprendizaje pues no solo se enfoca en las necesidades biológicas sino en el aprendizaje físico, cognitivo y social del niño, pues le da importancia al entorno en el que el niño se encuentra inmerso y en el cual desarrollará sus habilidades físicas y cognitivas de manera más amplia. Sin embargo, en el PEP 2004, no solo surgen ejes de desarrollo como el social o perceptual, sino que incluye objetivos específicos de acuerdo a la etapa del desarrollo del niño y a sus propios intereses, lo cual crea objetivos más específicos dentro del campo formativo, que conllevarán a un desarrollo óptimo dirigido al desarrollo psicomotor.

C. Desarrollo de habilidades psicomotrices en la edad preescolar

Evaluación del desarrollo psicomotor

En la psicomotricidad, se ha reconocido la importancia del desarrollo psicológico presente, a partir de la interacción que el individuo desarrolla dentro de su ambiente, estableciendo así, el conocimiento del individuo sobre su propio cuerpo y que se refleja en el conocimiento e identificación del mundo externo, de ahí la importancia de evaluar al individuo de forma preventiva. Así lo consideró Padilla (2002) cuando mencionó que la *evaluación o diagnóstico*, forman parte de un enfoque preventivo, en el que al tiempo, le permita al niño un mejor desarrollo. De igual forma subdividió el proceso de diagnóstico en cuatro puntos importantes y se mencionan de la siguiente manera:

1-El diagnóstico es una actividad que se aplica a todo el alumnado. En principio, todos los alumnos y las alumnas son especiales y por lo tanto, la intervención educativa debe adaptarse a todos ellos. 2-La función del diagnóstico no es la clasificación de todos los sujetos, sino que su carácter es esencialmente formativo, de evaluación continua, para favorecer la toma de decisiones y la mejora de los procesos y productos educativos. 3-En lugar de primar el carácter terapéutico y correctivo (detectar y solucionar problemas), el diagnóstico ha de ser fundamentalmente preventivo y de desarrollo de las potencialidades. 4-Se ha de realizar dentro de los contextos en los que interactúa el alumnado, De hecho, estos contextos serán también objeto de evaluación (p. 20).

Con ello Padilla (2002) enfatiza que el diagnóstico o evaluación, para la identificación de las necesidades educativas, permiten que el tratamiento o intervención sea adecuado, a las necesidades que cada niño requiera, de tal manera, que el proceso que el alumno manifieste en el desarrollo de su potencial, se proyecta, en el diagnóstico dentro del ámbito educativo. Conforme a lo cuál Barris, Batlle, Molina, Rafael, Raheb y Tomas (2005), retoman a Padilla (2002), al considerar que, conforme el individuo domine su propia actividad corporal y tenga asimilado su *esquema corporal*, podrá tener un mejor control en sus *capacidades mentales* complejas, lo cual describen de la siguiente manera:

Las capacidades mentales complejas de análisis, síntesis, abstracción y simbolización del mundo, sus objetos y sus relaciones [...] esta concepción de la psicomotricidad parte de la idea que el desarrollo psicológico de los individuos se encuentra en la interacción activa de los individuos con su medio ambiente, siguiendo las siguientes directrices: del más simple al más complejo, del más concreto al más abstracto y desde el conocimiento y control del propio cuerpo al conocimiento y la acción consiente sobre el mundo externo (p. 17).

Por ello la importancia, de conocer el nivel de desarrollo que presenta el individuo, requiere también de un diagnóstico, una herramienta de evaluación y de una evaluación confiable, que permita determinar deficiencias o trastornos en el desarrollo del niño, tratando con ello, prevenir y fomentar su desarrollo. Por tanto es importante considerar la evaluación o valoración del potencial que cada sujeto muestra, puesto que la valoración de dicho potencial, será la aproximación al diagnóstico y a su vez, está marcara la pauta para, el enfoque del trabajo de posible recuperación terapéutica, puesto que a partir de ello se realizará, la elaboración de un instrumento o programación, específica, que indique aspectos a desarrollar en el individuo.

De ahí que Padilla (2002) haya considerado al diagnóstico psicomotriz en cuatro aspectos: el primero es conocer la situación inicial del sujeto, al momento de la evaluación, y su evolución conforme al tiempo, el segundo punto, enfoca en conocer los procesos que hacen que los sujetos realicen determinadas respuestas, el tercero, determina que hacer, mediante una retroalimentación para conformar, estrategias educativas enfocadas a los individuos, que así lo requieran, y por último se menciona la detección y diagnóstico de los sujetos con problemas, y sus características sobre su conocimiento y que responden a sus potencialidades.

De tal manera que los resultados arrojados de la evaluación, permitan conocer las diferencias de potencialidades, para realizar la intervención adecuada. Por ello con fundamento en lo anterior, es importante retomar la detección del nivel de desarrollo que muestra el niño dentro del ámbito escolar, ya que esté, puede ser considerado, como punto de partida, para que bajo los resultados arrojados por la evaluación, se le permita al docente o Psicólogo educativo, conocer cuál es el

grado de desajuste en el nivel de desempeño y de aprendizaje, que pueda presentar, sus alumnos, y que a su vez le permita el diseño de su programación o intervención, que le ayude al niño, a explotar sus habilidades en el desarrollo educativo. Por lo tanto para la intervención educativa diseñada para favorecer la psicomotricidad de los alumnos de preescolar, retomaremos y adecuaremos actividades que le permitan al niño un mejor desarrollo y aprendizaje.

Según Maigre y Destrooper (1976) paralelamente a la evolución, las formaciones de reeducadores de la psicomotricidad, han abarcado un desarrollo muy considerable, mediante la diversificación, del interés hacia la educación psicomotora y el interés del personal docente, en diferentes niveles educativos, como preescolar o primaria. De igual manera consideraron la educación psicomotora, sobre la modificación de sus técnicas y la reorganización, para promover una formación continua de forma coherente, de tal manera que: "Frente a tal variedad de formaciones y de intereses, se comprende que las interpretaciones de la educación psicomotora y de los medios utilizados para ponerla en práctica sean también muy diversos" (p. 57).

A diferencia de Maigre y Destrooper (1976), Masegosa y Moztazo (1992), consideraron que los niños de entre cuatro a cinco años se encuentra en un periodo transitorio, donde lo más característico es el desarrollo de su estructura sensorial, basado en movimientos impulsivos, y que a la edad de cuatro años progresivamente, va disminuyendo sus respuestas corporales, al no reaccionan en conjunto. Así mismo, consideraron que los niños, se encuentra más seguro en sus actividades motoras y presenta una mayor soltura. Con respecto al periodo que abarca de los cinco a los seis años lo consideraron como un periodo de afianzamiento motriz en la cual se podría observar como sus movimientos se vuelven más enfáticos.

A partir de lo anterior, Conde y Viciano (1997), consideraron a la evolución psicomotriz, como un derivado en las escalas del desarrollo, por medio de la

observación, sobre la *conducta motriz* que presenta el individuo, y dicha observación se centra en el desarrollo de tres aspectos:

La evolución del control corporal, por que el niño a partir de su sucesiva adquisición de tono muscular en los diversos segmentos corporales, puede ir adoptando posturas cada vez mas autónomas, lo que le ira permitiendo reconocer cada vez mejor su cuerpo, tomando progresivamente una mayor conciencia.

1. La evolución de la locomoción, que se consigue cuando el niño llega a adquirir un tono muscular adecuado que le permiten realizar determinados ajustes posturales a partir de los cuales pueda comenzar a desplazarse con autonomía.
2. La evolución de la manipulación, permite que la conquista del mundo se pueda conseguir de forma más resolutive, como la capacidad de usar las manos con destreza.

Por tal motivo para poder diseñar una intervención educativa, es necesario conocer y evaluar a quienes formaran parte y serán los ejecutores de dicha planeación, y por ello es necesario evaluarlos, y para lo cual se utilizara en esta evaluación dos formas: la evaluación grupal y la evaluación individual, con la primera podremos identificar a los niños que muestren dificultades en su desarrollo motriz, y en la segunda se podrán identificar los puntos específicos de desajuste motriz.

Según Toro y Zarco (1995), el punto de vista perceptivo-cognitiva, en el desarrollo humano, fundamenta el conocimiento de los sujetos, a partir de los estadios del desarrollo, por los cuales el sujeto pasa de poseer un episodio de reflejos como respuesta, ha la posibilidad de convertirse en un individuo capaz de manejar sus respuestas, lo cual transcurre en un periodo de desarrollo.

Por ello es importante poder definir a los sujetos con necesidades educativas especiales, reconociendo el nivel de déficit cognitivo que presentan, lo cual nos permitiría, no sólo situarlo en el estadio de desarrollo dentro del ámbito cognitivo, sino sus capacidades mentales y las habilidades y destrezas que se derivan de estas. Con el objetivo de poder realizar un modelo de intervención que le permita al

niño un mayor desarrollo y evolución general de sus capacidades. Por tal razón, Toro y Zarco (1995) destacaron que:

El conocimiento general de las características básicas que condicionan el desarrollo evolutivo a través de las diferentes edades, sobre todo la escolar, debe ser el elemento que oriente la labor educativa de todo profesional de la educación física y el deporte. Para esto, la elaboración de los diferentes planteamientos didácticos en los diseños curriculares, así como los modelos de adaptaciones curriculares individuales cuando se trate de alumnos con necesidades educativas diferenciadas, deberán regirse por el conocimiento y aplicación de las características que rigen tal desarrollo en las diferentes edades o etapas del mismo (p. 34).

Por tal razón los objetivos fundamentales de la técnica para realizar la evaluación se tomaron, con respecto a los criterios que Toro y Zarco (1995) diseñaron, para poder detectar a niños que presentaran algún cuadro de [NEE], en la cual el fundamento principal es la detección, para la intervención educativa con el fin de facilitar y colaborar los procesos del desarrollo humano, para que así le permitan al individuo alcanzar los objetivos del programa de intervención que permitan un proceso de desarrollo personal.

Toro y Zarco (1995) fundamentan este programa de evaluación a través de la siguiente clasificación; Los modelos físicos que se fundamentan en las *leyes de la mecánica, la dinámica y la cinemática*, las cuales:

Encuentran su aplicación en la constitución anatómica humana; otro es el modelo biológico que encuadran los modelos evolutivos y energéticos, que tratan de explicar el aprendizaje destacando sus aspectos estructurales y funcionales y por último los modelos psicológicos que abarcan tres fases, estímulo, proceso neurofisiológico y conducta-respuesta (p. 42).

La evaluación del desarrollo del alumno tiene por finalidad, obtener información que nos permita mejor conocimiento del sujeto. Por tal se señalan objetivos básicos de la evaluación que incluye los niveles de desarrollo del individuo, y sus objetivos básicos son los siguientes, según Toro y Zarco (1995):

A) Conocer la situación actual del sujeto y su evolución a lo largo del tiempo. B) Conocer los procesos que actúan en los sujetos y que determinan sus respuestas para poder obrar sobre sus situaciones. C) Determinar qué hacer, y recibir una retroalimentación informativa del efecto de la actuación pedagógica sobre los sujetos en cuestión. D) detectar a los sujetos con problemas y diagnosticar su situación (p. 64).

Por ello se deben considerar los instrumentos de medición que se utilizan en el evaluación motriz, ya que no sólo son, pruebas físicas que evalúan sus cualidades personales, sino también evalúan parte del desarrollo del hombre, fundamentalmente en el área psicológica o pedagógica, las cuales permiten una visión integral del individuo, y las cuales toman también en cuenta, el nivel inicial del niño para su aprendizaje, lo cual permitirá, que se conozca mejor al alumno y así detectar las necesidades que pueda requerir. Por tal la evaluación de Toro y Zarco (1995) contempla:

Entre los diferentes instrumentos de valorización con que se cuentan están los test, baterías, exámenes, perfil psicomotor, control de las conductas perceptivo motrices, sean cuales sean los instrumentos de valorización empleados, estos deben reunir una serie de condiciones par que nos puedan resultar de utilidad, conteniendo fiabilidad, objetividad, validez, sensibilidad, normalización y coste económico y de tiempo. La valorización inicial nos va a posibilitar, por un lado, configurar los objetivos y contenidos a conseguir, programando las actividades y metodología del trabajo para lograrlos y por otro lado poder planificar la oportuna evaluación, siempre con un carácter cualitativo y dinámico (p. 65).

En general, todos los procesos de evaluación pasan por tres fases importantes: 1: Recogida de información, análisis de datos e interpretación de resultados. 2: Adecuar los instrumentos de evaluación los cuales tienen como principio básico, adaptar las labores de las competencias que los sujetos presentan, para así evaluar sus capacidades. 3: En esta evaluación se trabajara con pruebas motrices y de habilidad física, sin olvidar los aspectos psicomotores (p. 65).

Otro instrumento que sirve para la evaluación del desarrollo psicomotor la Escala de Desarrollo Motor *Peabody*. Es útil para identificar los niños cuyo desarrollo motor fino o grueso sea atrasado en relación a su grupo relativo, permite un profundo análisis de un alto rango de habilidades motoras gruesas y finas que pueden haber sido identificadas como dudosas mediante la observación, permite al examinador obtener conocimientos acerca de las habilidades que el niño que ya tiene, las que están en desarrollo y las que no están en su repertorio, permite el análisis de las características de los problemas motores finos o gruesos y su comparación con las ejecuciones del niño en sus habilidades motoras finas y gruesas. Este análisis

ayuda al examinador a entender los efectos particulares de la incapacidad específica que puede haber en la adquisición de las habilidades del niño relativos o dependiente de sus habilidades motoras finas y gruesas.

Capacitar al examinador para identificar las capacidades y deficiencias del niño y determinar las formas para usar dichas capacidades en el desarrollo de los diferentes áreas, permite al examinador medir la realización del niño durante, o después del tiempo de la intervención, provee un sistema de punteo que capacita al examinador para medir cambios muy pequeños u otros cambios que no son detectados cuando las medidas tradicionales son expresadas en meses, capacita al examinador para identificar las habilidades del niño que deben ser incluidas en el inventario de evaluación del niño.

Las tarjetas de actividad permiten al examinador, maestro, familiar u otras personas, llevar a cabo objetivos específicos para el inventario de evaluación del niño, permite al proveedor de tratamiento: identificar estrategias específicas que puedan ser usadas efectivamente y eficientemente para promover el desarrollo de las habilidades que se miden.

Propósitos para el desarrollo de habilidades psicomotrices

El objetivo de la intervención psicomotora es que a través de modificaciones o adaptaciones, de acuerdo al tiempo y al progreso que se refleje, el niño podría mostrar un avance o desacondicionamiento de determinadas formas de ejecutar su motricidad, para así poder modificar de forma positiva sus problemas motores existentes. A partir de fomentar la expresión de habilidades lúdicas, de movimiento, que fomenten su representación de tiempo y espacio, y desarrollando su convivencia entre iguales.

Por ello es importante realizar un programa de intervención de acuerdo a las necesidades q el alumno requiera, así, lo consideró Da Fonseca (2002) cuando asumió, que los problemas a los que el evaluador se enfrenta, tienen que terminar

en *situaciones favorables*, que le permitan al niño, superar sus dificultades, *anomalías e inadaptaciones*. Al mismo tiempo que, la terapia debe permitirle al individuo disponer de su propio *psiquismo*, como *medio terapéutico*, para facilitar al niño, la expresión, lo cual le permitirá un mejor desarrollo intelectual.

Lo cual Escobar (2004) retomó, cuando consideró a la intervención psicomotriz como, una técnica variada en función de programación, valoración, y factores como la edad concreta y las tareas por las que atraviesa el niño y destacó la importancia de “la plasticidad cerebral, que implica una serie de fenómenos a nivel del sistema nervioso, gracias a los cuales el ser humano consigue adaptarse al entorno en el que se desenvuelve” (p. 26).

Respecto a las actividades de intervención, es importante reconocer el contenido que estás abordarán, con respecto a los propios programas de educación infantil y a la intervención a diseñar, los cuales, deberán llevar implícitos determinadas acciones motrices, que permitan ser trabajadas a lo largo de las etapas de la intervención diseñada o a diseñar. De tal manera, que promuevan un buen desenvolvimiento motor del niño a lo largo de su desarrollo.

Algunos autores como Macotela y Romay (1992) encontraron que la identificación de las necesidades educativas especiales son fundamentales para fortalecer el desarrollo del niño, sin embargo al realizar las evaluaciones para clasificar, en que categoría se encuentran, hallaron que los niños con algún tipo de deficiencia en su desarrollo, no siempre se pueden categorizar, y por ello refieren que:

Este tipo de inquietudes han llevado a plantear alternativas diferentes en materia de evaluación. Algunas de estas alternativas hacen hincapié en la necesidad de contar con métodos de evaluación que señalen habilidades y deficiencias específicas que permitan organizar e instrumentar programas insurreccionales (Macotela y Romay, 1992, p. 9).

Por lo anterior se considera, que cuando los niños no presenten características homogéneas y se encuentran en un centro escolar, podría presentar dificultades en el desarrollo de los planes educativos, disminuyendo los beneficios que el niño podría obtener de la enseñanza recibida. Es por ello que para poder realizar el

estudio a niños en edad preescolar, es necesario considerar los objetivos que se establecen como punto de interés y de evaluación en el grupo deseado.

Dado que las habilidades o desajustes en el desempeño educativo de los niños dependerá, del desarrollo con el que cada niño cuente, y para ello se buscó que los niños de nuestra muestra tuvieran deficiencias de tipo similar, considerando su rango de edad, nivel escolar, para la estandarización de la población. Se debe también buscar un grupo para la elección de los participantes, los cuales, serán sometidos a una evaluación grupal, para así, posteriormente, realizar una segunda prueba, pero ahora sería de manera individual.

Programa de desarrollo de habilidades psicomotrices

El programa de desarrollo de habilidades psicomotrices fue diseñado a partir de actividades propuestas por autores como Martik y Soto (1997), Begoña (2002) y Montes y Castro (2005), teniendo como objetivo nivelar positivamente el desarrollo motor del niño preescolar, centrado en las áreas de motricidad gruesa, y motricidad fina. Asimismo las sesiones que estructuran este programa pretenden abordar elementos, que permitan favorecer las áreas de tiempo-espacio, lateralidad, esquema corporal, y coordinación visomotora.

III. Método

Para la intervención a realizar, se requirió considerar, la evaluación de manera grupal e individual para reconocer e identificar, a los niños que mostraron dificultades en su desarrollo motriz y psicológico, y así mostrar mayor atención en ellos, así mismo al reconocer las dificultades del niño preescolar, permitió el diseño de las actividades o su adaptación para que pudiesen ser desempeñadas por los alumnos. Por tal motivo, se realizó una intervención tipo A-B-A, en la cual se requiere: evaluación-intervención-evaluación, y en la que según Arnau (1990), el diseño A-B-A es un diseño experimental básico donde A es la preprueba, B es el tratamiento y A es la Posprueba.

Por ello, en esta investigación las evaluaciones en una primera etapa, permitió conocer en qué nivel de desarrollo motriz y psicológico se encuentra el niño, y en un segundo momento de nuestra intervención, nos permitirá adecuar las actividades y estrategias psicomotoras, con respecto a la edad del niño y su nivel de desarrollo que se pretende lograr, y en un tercer momento o la posprueba, este tipo de diseño, nos permitió reevaluar a los niños que se detectaron con dificultades motoras, para así conocer si las estrategias intervenidas, tuvieron el nivel de éxito requerido o no.

Objetivo general

Diseñar, instrumentar y evaluar un programa de habilidades psicomotrices para niños de nivel preescolar con retardo en el desarrollo psicomotriz.

Objetivos específicos

- A) Realizar una evaluación diagnóstica del desarrollo psicomotor en un grupo de niños de entre 5 y 6 años e identificar el perfil del grupo.

- B) Identificar a los niños que se encuentran por debajo de la media en las habilidades psicomotrices.
- C) Evaluar las habilidades y dificultades que en el desarrollo psicomotor presentan aquellos niños ubicados por debajo de la media del grupo.
- D) Diseñar un programa de actividades Psicopedagógicas, acorde con las necesidades identificadas y resultantes de las evaluaciones en los niños con retardo en el desarrollo psicomotriz.
- E) Determinar el tipo y características del desarrollo psicomotriz antes y después de instrumentar un programa de intervención.

Tipo de estudio

El tipo de estudio parte de la evaluación diagnóstica y derivación de caso inicial-intervención y evaluación final, en el área psicoeducativa con intervención psicopedagógica.

Participantes y criterios de selección de la muestra

Los participantes fueron 38 niños, 22 niñas y 16 niños, de entre 5 años 2 meses y 5 años 11 meses de edad a la fecha de la evaluación diagnóstica. Los participantes estaban inscritos en el tercer año de educación preescolar en un Centro de Desarrollo Infantil ubicado en la Ciudad de México. Todos los participantes fueron incluidos en el estudio con la autorización del personal directivo del centro y de los padres de familia. Los niños con retraso en el desarrollo psicomotor fueron derivados de la evaluación diagnóstica grupal y pruebas de desarrollo psicomotriz aplicadas de manera individual.

Escenario

El Centro de Desarrollo Infantil en el que se realizó el estudio es particular y está incorporado a la SEP. Se encuentra en la delegación Tlalpan, ubicado en una zona popular. El centro atiende niños de las 8:00 a las 17:00 horas y tiene servicio de comedor. Atiende niños desde los dos a los seis años de edad, en los grupos de

maternal hasta tercer año de preescolar. La población que recibe en su mayoría son los hijos de padres comerciantes o de madres solteras.

Técnicas e instrumentos

A continuación se describen los instrumentos utilizados como herramientas de diagnóstico, para detectar necesidades en el desarrollo psicomotor en edad preescolar.

a. Diagnóstico de motricidad y chequeo físico

El diagnóstico de motricidad y chequeo físico fue elaborado por Routledge (1980), en Toro y Zarco (1995), el cual cuenta con 69 ítems y tiene como objetivo principal obtener un preciso diagnóstico de la motricidad fina y gruesa, complementado así un chequeo físico, ya que como menciona Toro y Zarco (1995), la principal atención en el ámbito escolar ha de dirigirse hacia el nivel de desarrollo general, habilidades funcionales y perceptivas de evolución educativa, es por eso la necesidad de realizar un diagnóstico temprano para la detección de las diversas habilidades. Este instrumento está dividido en cuatro áreas las cuales son: coordinación dinámica general compuesta de 21 ítems, seguida de organización perceptiva con 21 ítems, coordinación óculo manual con 18 ítems y finalizando con coordinación del propio cuerpo con 7 ítems, las actividades se realizan dentro del área de educación física y colaboran en la estimulación de la movilidad la cual contribuye al logro de una mayor independencia en el niño al mismo tiempo en la exploración y desenvolvimiento en el espacio. Cada ítem se realiza de acuerdo al área que es trabajada por sesión con los materiales requeridos, cada actividad es calificada con “sí” si realiza la actividad en un tiempo estimado y “no” si no logra realizar la actividad (revisar anexo 1 para conocer la prueba completa).

b. *Destrezas y habilidades en distintos momentos del desarrollo*

La evaluación de habilidades y destrezas en distintos momentos del desarrollo de Toro y Zarco (1995) el cual contiene 17 ítems, este instrumento está diseñado de distintas actividades correspondientes a las destrezas de niños en edad de 4 años que permite identificar habilidades que los niños a esa edad deben realizar. Estas actividades abarcan las áreas de desarrollo más importantes para los niños preescolares, habilidades que corresponden a motricidad fina y gruesa. Para la aplicación de este instrumento se necesita contar con los materiales adecuados al igual que el escenario, la aplicación tiene un tiempo aproximado de 45 minutos, la evaluación se realiza con “sí” si el ejercicio se realiza en el primer intento y “no” si no logra realizar la actividad o lo realiza después de varios intentos (prueba encontrada en anexo 2).

c. *Examen Psicomotor 4 y 5 años*

El examen psicomotor de 4 y 5 años de Pick y Vayer (1977) en Toro y Zarco (1995), este instrumento se compone de algunas pruebas de motricidad básica, pruebas relacionadas con el esquema corporal, con la capacidad de adaptación al entorno y con pruebas complementarias como lateralidad rapidez etc. Cada una de las pruebas está compuesta de 7 ítems correspondientes a cada una de las áreas de la motricidad, las actividades planteadas en este instrumento son por rango de edad, en este caso se eligieron 4 y 5 años que corresponden a nuestra población, cada ítem tiene un tiempo definido en el que el niño debe realizar la prueba, si sobrepasa el tiempo establecido se marca como error en la ejecución, dependiendo la actividad es el tiempo destinado para cada actividad tomando en cuenta la dificultad. Cada una de las actividades contiene necesitan de material y de motivación por parte del aplicador (se puede encontrar en anexo 3).

d. *Escala de Desarrollo Motor Peabody (EDMP)*

La Escala de Desarrollo Psicomotor Peabody (2000), se basa en cuatro corrientes teóricas fundamentales, descritas a continuación:

1.- La teoría del desarrollo (Shirley, Bayley, Gesell and Amatroda). La actividad motora es el resultado de un proceso natural total del individuo, procede en un orden predecible, con dirección céfalo caudal, es acumulativo, se afecta seriamente por el ambiente y la educación, y va desde la de reflejo hasta el movimiento voluntario.

2.-Teoría conductista y del aprendizaje (Drowatzky, Skinner, Thorndike). El desarrollo motor es maduracional, pero es aprendido también, es decir, el niño integra con más facilidad las habilidades que se le refuerzan que las que no.

3. - Teorías neurofisiológicas (Ayres, Piaget, Bobath, Arnheim, K abot, Knot). La integración sensorio-motora forma las bases para la formación de niveles perceptuales y motores de desarrollo. Los sistemas propioceptivos, táctil y vestibular, son importantes para que aparezcan respuestas sensoriomotoras importantes. Inhibir lo anormal y facilitar lo positivo.

4.-Teoría perceptual motora (Crowe, Auxter, Pyle, Corbin, Frosting) La interpretación del mensaje sensorial ocurre antes de que aparezca la respuesta motora. Las experiencias motoras verifican las experiencias sensoriales. En lo que el niño maduro, la percepción se vuelve un sistema más dominante que el motor para operar e interactuar con el ambiente.

La Escala de Desarrollo motor (Peabody Development Motor Scales PDMS-2, 2000), es útil para determinar el desarrollo motor de un niño comparado con niños de su edad. La escala es un test estandarizado de administración individual, que mide las habilidades motoras finas y gruesas de los niños desde su nacimiento hasta la edad de 72 meses. La Escala Motora Gruesa consiste en tareas que requieren movimientos precisos de músculos largos del cuerpo. Estos ítems se clasifican en 4 categorías de habilidades: Reflejos, Estática, Locomoción y Manipulación de Objetos. La Escala Motora Fina consiste en tareas que requieren movimientos precisos de los músculos pequeños del cuerpo. Sus ítems se clasifican en 2 categorías de habilidades: Agarre e Integración Visomotriz.

El tiempo de aplicación para ambas escalas es 45 a 60 minutos, cada una requiere de 20 a 30 minutos para su aplicación. Ambas escalas se administran y se clasifican por separado. No es necesario aplicar ambas escalas en la misma sesión, aunque se recomienda un margen no mayor de 5 días.

Algunas de las condiciones para la aplicación se refieren al área donde se aplicó la evaluación; este lugar debe estar preparado para minimizar las distracciones del niño si es posible, debe estar libre de ruidos y de otras personas cuando están siendo evaluados a varios niños a la misma vez, es de ayuda separar las áreas de aplicación. Si el niño rechaza la separación del adulto o familiar que lo acompaña puede permitir dejar a dicho adulto en la habitación durante la aplicación. Incluso; si el comportamiento del niño indica sus respuestas se adquieren más fácilmente si es ayudado por su familiar o acompañante, esto es permitido.

Para el registro de las respuestas se utilizó la hoja de respuestas, las escalas no pueden ser aplicadas directamente con la hoja de respuestas, ya que el material no contiene los criterios para el puntaje de la prueba y la descripción del ítem. Dicha hoja de respuestas sólo se uso para recoger y puntuar las respuestas y está se uso con el objetivo de facilitar la comparación de las respuestas en la aplicación.

Procedimientos específicos de la aplicación: Antes de aplicar el test, se debe obtener toda la información preliminar acerca del niño y escribirla en la hoja de respuestas. Debe calcularse la edad cronológica del niño en meses, pues sus calificaciones pueden ser comparadas con la de los niños de la misma edad de la norma popular y para obtener esta información se debe de anotar la fecha de aplicación en la hoja de registro, así como, la fecha de nacimiento del niño, sustraer la fecha de nacimiento de la fecha de aplicación del test, sustraer los meses y los años, finalmente calcular la edad del niño en meses multiplicando el número de años de la línea de edad cronológica por doce y añadiendo el número de meses, ignorando los días.

Cuando el EDMP (2000) es administrado para elegir o ubicar al niño, los ítems que se deben administrar y puntuar exactamente como aparece en sus orientaciones y

criterios, por otro lado, cuando se aplica con el objetivo de activar el programa instruccional, la orientación puede ser adaptada para servir a las condiciones de incapacidad del niño que falla en algún ítem determinado. Si el objetivo de la aplicación del test del buscar ambas variantes (la ubicación del niño y programa instruccional), se debe primero administrar como aparece en el manual, y si el niño no recibe un puntaje de 2, el ítem debe ser re administrado con adaptaciones en esa instancia, las normas pueden ser usadas con los puntajes obtenidos en la primera aplicación (normal), y nunca con la segunda (adaptada).

Cada nivel de la escala debe administrarse completa, de todas maneras, los ítems dentro de cada nivel pueden ser administrados en cualquier orden. Cuando el ítem incluye una instrucción verbal, la misma puede ser repetida una sola vez, esa repetición ya constituye un segundo intento. Durante el ítem no se permiten más instrucciones verbales. Aun así, las instrucciones para el niño pueden ser repetidas una vez como un incentivo para la realización de la tarea.

Criterios de puntaje: Las normas del EDMP se basan en puntuar cada ítem como 0, 1 ó 2, el examinador debe tomar la decisión del puntaje basado en su opinión acerca del desempeño del niño en el ítem y en los criterios específicos dados para cada ítem, y el criterio para los puntajes de 0 y 1.

- (0) El niño no puede o no intenta realizar el ítem, o el ítem no muestra que la habilidad que la habilidad está emergiendo.
- (1) El desempeño del ítem por el niño muestra una clara semejanza el criterio máximo del ítem, pero no cumple completamente dicho criterio.
- (2) El niño resuelve el ítem tal y como aparece en el criterio para la realización del mismo.

La edad basal y la edad superior: Nivel de edad basal: el primer nivel en el cual el niño obtiene una puntuación de 2 en todos los ítems o el nivel por debajo cual el niño obtenga 0 ó 1 en uno solo de los ítems y 2 en el resto. El primer nivel administrado debe ser lo suficientemente fácil como para restaurar confianza y éxito en el niño. Se debe comenzar administrando cada escala un nivel por debajo

de la edad motora esperada en el niño. (En el caso de los niños sin dificultades, si el niño puntea 0 ó 1 en dos ítems de ese nivel, se discontinúa ese nivel y se pasa a uno previo o anterior al mismo. Se continúa probando con los niveles anteriores hasta que se encuentre uno en el cual el niño puntée 2 en todos los ítems o 1 ó 0 en 1 ítem y 2 en el resto, a ese nivel se le llamará nivel de edad basal.

El nivel de edad superior es el nivel en el cual el niño puntée 0 ó 1 en todos los ítems ó puntée 2 en un ítem y 0 ó 1 en el resto de los ítems. Después de determinar la edad basal se continúan administrando los niveles hasta que aparezca un nivel en el cual el niño puntée 0 ó 1 en todos los ítems ó 2 en un ítem y 0 ó 1 en el resto, ese nivel es el nivel de edad superior y en ese punto se detiene la aplicación del test. En la hoja de anotaciones, aparece un listado de comentarios que debe ser llenado teniendo en cuenta las actividades del niño en relación a la prueba (prueba encontrada en anexo 4).

Programa de desarrollo psicomotriz

Este programa tuvo como finalidad, obtener una herramienta adecuada que facilite a profesores, o psicólogos educativos, reforzar las habilidades psicomotrices en niños de entre 5 y 6 años (ó antes de 6). El programa incluyó una serie de elementos de apoyo como material didáctico, evaluación inicial, evaluación final y objetivos, que fueron organizados con el fin de orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños. Es importante señalar que las áreas y las actividades que integran el programa están dirigidas específicamente, a niños con las características mencionadas anteriormente, y de acuerdo al progreso del niño las actividades se fueron volviendo más complejas.

La estructura de programa está presentada por sesiones divididas en motricidad fina y gruesa, las cuales contienen un objetivo específico de acuerdo al área que se esté trabajando, material requerido, actividades de calentamiento, actividad principal, actividad final y evaluación de la sesión. El programa está lleno de

actividades dirigidas al infante con el objetivo de amenizar los ejercicios establecidos dentro del programa los cuales tendrán que realizar, al mismo tiempo, su contenido especifica el área que se trabaja y el objetivo principal de acuerdo a la edad. En cada una de las sesiones se incluyeron instrucciones claras, además de ejemplos físicos de las actividades que se deberían realizar, se implementaron materiales, juguetes y objetos de uso cotidiano que fueran vistosos y llamaran la atención del niño, pero que al mismo tiempo fueran fáciles de conseguir y útiles para el resto de sus actividades escolares.

La aplicación de dicho programa implicó, este proceso tan importante de enseñanza-aprendizaje, tanto para el que lo aplica y como para quien lo recibe. Así mismo, la implementación de las actividades favorecieron y enriquecieron al mismo programa, fomentando la experiencia del niño que le permitiera lograr identificar sus necesidades y destrezas; dando como resultado los beneficio de este nuevo aprendizaje.

Para el desarrollo de este programa se tuvieron en cuenta:

- La estimulación de la motricidad en edad temprana, para favorecer el desarrollo escolar.
- La adecuación de las estrategias psicomotoras, respecto a la edad cronológica del niño y sus habilidades motrices.
- La aplicación lógica y continua de las estrategias de intervención, fomentando el desarrollo continuo, armónico y de integración.
- El diseño de las estrategias deben de ser de interés para los niños, y estandarizadas en un tiempo adecuado para su edad.

El programa se constituyó por 20 sesiones, de las cuales 10 fueron enfocadas para el desarrollo motriz grueso, y las 10 restantes se consideraron para implementar estrategias del desarrollo motriz fino. Cada una de estas están estructuradas de la siguiente manera: a) Nombre de la actividad, b) Objetivo, c) Actividad inicial d) Actividad central, e)Actividad Final f) Observaciones.

A continuación se detalla en qué consiste cada una:

a) Nombre de la actividad: es el nombre de la actividad a realizar, y el cual nos dará una idea, de lo que se trabajara en la sesión.

b) objetivo: es el punto central a trabajar durante las actividades, y es lo que se pretende que el niño logre en cada sesión.

c) Actividad inicial: Son los ejercicios introductorios rompe-hielo o de calentamiento que ayudan y armonizan el salón de clases antes de comenzar con la actividad central.

d) Actividad central: Es la actividad fuerte de la sesión, y en la que se espera el niño ponga mayor atención, y con la cual se pretende estimular el desempeño motriz, para así cumplir con los objetivos de las sesiones.

e) Actividad final o cierre de la sesión: Es lo que indica que la sesión ha finalizado, y la cual se realiza por medio de una canción o actividad, que permita situar al alumno en un lugar específico y delimitado.

f) Observaciones: Es el espacio para hacer anotaciones que se consideren relevantes, como por ejemplo: la asistencia, si el niño mostro mayores dificultades, si muestra avance en la ejecución de las actividades, y las dudas que se presenten.

Dado que el programa es flexible en cuanto a las actividades en función de las necesidades detectadas en los niños, a continuación sólo se presenta una sesión para ejemplificar cómo se llevará a cabo, para conocer las actividades realizadas en el programa y el ejemplo de la sesiones ver anexo 5.

Plan de intervención

Para poder implementar la intervención educativa, se decidió que fuera en una institución que tuviera horario amplio y flexible, para poder implementar nuestro estudio y así no afectar mucho las actividades tanto del profesor como del alumno,

por lo cual, acudimos a un centro de educación preescolar que presentara estas características. Asistimos a hablar con la directora del plantel, para exponerle nuestro proyecto explicándole, el contenido y el objetivo. Posteriormente se les expusieron los mismos términos a los profesores y padres de familia, finalmente se acordaron los términos y tiempo estimado.

a. Acceso al escenario

Se explicó al personal directivo los objetivos de la investigación y se solicitó la autorización a la institución, se presentaron las sustentantes con las educadoras y se les explicó el objetivo del estudio, en particular, se le explicó a la educadora responsable de preescolar 3 y a la auxiliar, los objetivos, formas de trabajos y los tiempos que se requería, así mismo se acordó trabajar con los niños resultantes de las pruebas, pero también con el resto del grupo.

También se habló con los padres de familia, para hacerles de su conocimiento nuestra presencia en la institución, la forma en la que se trabajaría con los alumnos y el beneficio para sus hijos, así mismo, a los padres de los niños focales, se les comunicó, cuáles eran las dificultades de los niños, su progreso y se les solicito su ayuda para reforzar las actividades en su casa.

Igualmente se realizó la presentación con los niños del grupo, se les explicó los días y el horario en el que se trabajaría con ellos y se les explicó que algunas actividades se realizarían de manera grupal y otras de forma individual o en pequeños grupos, sin embargo, para ganar la aceptación del grupo se realizaron sesiones de *rapport*, justo para que reconocieran la forma de trabajo y manifestaran confianza para la realización de las pruebas y actividades

b. Aplicación de instrumentos de evaluación

Se aplicó el instrumento Diagnóstico de Motricidad y Chequeo Físico de Routledge (1980) en Toro y Zarco (1995) en pequeños grupos de cinco

niños, con una duración de tiempo por grupo de 35 a 40 min, cubriendo así de 2:30 a 3.00 hrs por sesión, y la aplicación de dicha prueba fue en 2 sesiones, dicha prueba se aplicó a todo el grupo y se realizó en un salón de usos múltiples, que se adecuó provisionalmente a las necesidades de la prueba y la aplicación de algunos ítems se realizaron en el patio de la escuela.

Para la aplicación de la evaluación de Habilidades y destrezas en distintos momentos del desarrollo de Toro y Zarco (1995) se dividió a todo el grupo en 7 equipos de 5 integrantes cada uno y 1 más de 3 integrantes, los cuales se distribuyeron en 2 sesiones de aproximadamente 2:30 hrs cada una, así mismo, dicho instrumento se implementó en el patio de la institución.

Para la implementación del Examen Psicomotor 4 y 5 años de Pick y Vayer (1977) en Toro y Zarco (1995), el grupo se dividió en equipos de 5 integrantes, y se llevó a cabo entre el patio de la institución y el salón que fue adecuado para ello, y su aplicación requirió de 2 sesiones de entre 2:00 a 3:15 hrs. La cual, en la primera sesión se aplicó lo correspondiente a la edad de 5 años en adelante, sin embargo, los niños que no lograban resolver favorablemente los ítems correspondientes, se les separó del grupo, para así posteriormente aplicarles los ítems oportunos a una escala anterior (escala de 4 años), lo cual se realizó en la segunda sesión.

Y finalmente, para la aplicación de la Escala de Desarrollo Psicomotor PEABODY, sólo se requirió implementarla a 9 de los niños que conformaban el grupo, por ello la prueba se aplicó de forma individual, en la cual sólo se requirió de 1 sesión de aproximadamente 2:15 hrs., y que se llevó a cabo en el patio de la institución.

c. Implementación del programa

En la aplicación del programa de intervención se requirió de dividirlo en dos áreas, motricidad fina y motricidad gruesa, y en las que el tiempo de

aplicación fue diferente entre sesiones, ya que la aplicación del programa para el área fina fue diseñada, sólo para trabajar con los niños focales, y el área de motricidad gruesa se diseño de tal forma, en la que se trabajara en un primer momento con los niños focales, y posteriormente con el resto del grupo, como reforzador para las actividades y habilidades aprendidas por los niños detectados con retardo psicomotor.

Por ello, para implementar el programa de intervención, se requirieron de 20 sesiones, las que se aplicaron en la misma cantidad de días, de las cuales, 10 de ellas fueron de aproximadamente de 45 a 60 minutos, y en las que se trabajó con los niños focales y en las que se trabajo el área de motricidad fina. En las otra 10 sesiones se requirió de un tiempo de aproximadamente 45 a 60 minutos de trabajo con los niños focales, y de aproximadamente 40 minutos para trabajo con todo el grupo.

Así mismo, para la implementación del programa se requirió realizar adecuaciones tanto en un aula que cubriera con las características que requeríamos, como espacio amplio y libre de distractores, en la cual se pudiera tener un mejor manejo del grupo focal y en el cual se pudiera acomodar los materiales que se requería para las sesiones, también se realizaron adecuaciones en el patio de la escuela, para que esté se encontrara libre y fuera de objetos que pudieran lastimar a los niños y en el cual, cada sesión se acomodaba el materia que se requería y que fuese adecuado para la aplicación de la intervención.

Para el diseño y aplicación del programa se requirieron de evaluaciones previas, algunas fueron aplicadas de forma grupal y otras de forma individual, y dichas pruebas permitieron diagnosticar a los niños con deficiencias en su desarrollo psicomotriz. De tal forma, que dicho programa se diseñó a partir de los resultados de las evaluaciones diagnósticas realizadas, en las que, se evaluaron las habilidades y dificultades del desarrollo psicomotor de los niños. A partir de ello, el programa se diseñó

para cubrir con las necesidades del perfil del grupo y de los niños, que respecto a los resultados, se encontraron por debajo de la media, en las habilidades psicomotrices.

d. Evaluación final

Dicho programa contó también, con evaluaciones para identificar los cambios en el desarrollo psicomotor de los niños, y las cuales se realizaron al finalizar la aplicación del programa, para poder evaluar e identificar, los cambios obtenidos en el desarrollo psicomotriz de los niños, y así mismo obtener el perfil grupal.

Lo cual indica que se aplicaron los mismos instrumentos para evaluar el avance que presentaron los niños focales, ya que como se mencionó, nuestro método incluye una intervención tipo A-B-A.

Conscientes de las dificultades que los niños de esta edad puedan presentar, se inicio el programa para favorecer el desarrollo psicomotriz que contempla desde actividades sencillas hasta las más complejas. Se realizo en un primer momento la aplicación de los tres instrumentos que nos ayudarán a identificar esas necesidades. El primer instrumento, fue aplicado para descartar retraso mental entre los integrantes del grupo evaluado, el segundo instrumento, fue aplicado para conocer las habilidades de los niños, respecto al instrumento planteado, el cual nos afirmó el grupo focal, y el tercer instrumento, fue implementado para conocer en qué área del desarrollo psicomotor se encontraban los niños focales, evaluando las destrezas del niño y sus necesidades.

Durante el proceso de aplicación del programa Nadia, Gabriel, Emili y Alan quienes son los casos focales según los resultados obtenidos contribuyendo de forma activa durante todas las sesiones, así como su participación principal como guías durante las sesiones grupales. Las sesiones eran iniciadas con la actividad introductoria en donde los niños mostraban como realizar los ejercicios a sus demás compañeros, tomando la iniciativa, ayudando a sus compañeros para lograr las actividades

siguientes, Como ya se menciona antes los niños a esta edad se encuentran en proceso de adquisición por lo cual era mas fácil que logran realizar los ejercicios además del interés que mostraban durante todas las sesiones, conforme transcurrían las sesiones los niños mostraban una evolución favorable ya que solo necesitaban reforzar diversas habilidades y ejercicios.



IV. Resultados

Diagnóstico de motricidad y chequeo físico

El Diagnóstico de motricidad y chequeo físico de Routledge 1980 en Toro y Zarco (1995) es el instrumento se que utilizó para la evaluación inicial, con el fin de descartar retraso mental, consta de 69 ítems dividiéndose en cuatro categorías integrados por diversas habilidades que los niños deben realizar en un rango de edad de 4 a 6 años.

La distribución de las pruebas se realizó en cuatro categorías, las cuales son: coordinación dinámica general con 21 ítems, seguida de organización perceptiva con 21 ítems, coordinación óculo manual con 18 ítems y finalizando con coordinación del propio cuerpo con 7 ítems. Lo cual permite conocer cuál es la frecuencia de aplicación de cada área de los ítems y así identificar en que área el niño refleja mayormente su dificultad motriz o si existe retraso mental en alguno de los niños.

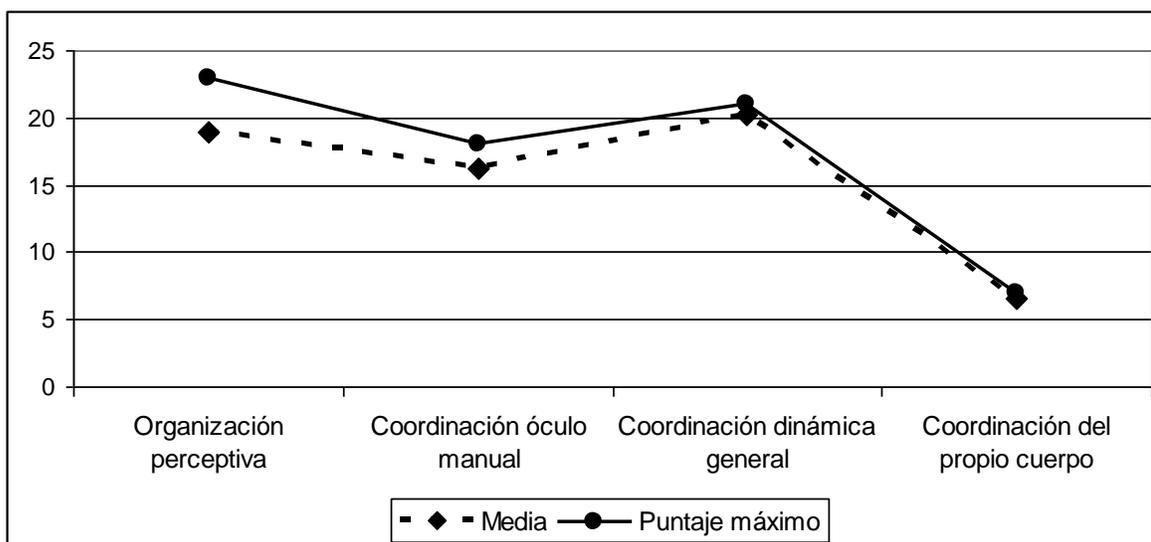


Figura 2. *Media del grupo en cada una de las áreas.*

En la figura 1, se muestra la evaluación inicial de 69 ítems se aplicó a 38 niños N=38, en la cual se obtuvo una media de 61.6 y un desviación estándar de 6.73 de acuerdo a los resultados arrojados después de la primera evaluación, dentro de estos resultados encontrados se muestran las medias obtenidas para cada una de las cuatro áreas, una línea indica el puntaje máximo por área y la segunda es la media del grupo para cada área.

Como se observa la mayoría de los niños alcanza el nivel de desarrollo esperado para su edad en las cuatro áreas, sin embargo, se puede notar un puntaje menor. En el área de organización perceptiva, de acuerdo con los datos estadísticos, la media para el área de organización perceptiva es de 18.9, cuando el puntaje máximo es de 23. En comparación con las otras áreas, esta es donde los niños salen más bajos, esto quiere decir que los niños del grupo se encuentran por debajo de lo esperado para su edad. A continuación se presenta el análisis de los resultados arrojados y de los errores obtenidos en cada área.

Tabla 1. Frecuencias en el área de organización perceptiva.

REACTIVO	FRECUENCIA
47. Juego imitativo	38
51. Entiende el 1/0	38
49. Dice unas cuantas palabras	38
65. Entiende arriba/abajo	38
66. Entiende encima/debajo	38
67. Entiende dentro/fuera	38
37. Juega solo por temporadas con sus compañeros	37
38. Juega junto a sus compañeros	36
60. Persevera en las actividades difíciles	36
50. Dice unas cuantas frases	35
59. Termina las actividades	35
64. Entiende pequeño/grande	35
53. Se concentra durante cinco minutos	34
41. Construye con ladrillos	33
48. Juego imaginativo	32
52. Ejecuta instrucciones sencillas	31
54. Se concentra durante un periodo de tiempo indefinido	28
43. Forma rompecabezas sencillos	26
57. Junta formas de tres dimensiones	26

Tabla 1. *Continuación...*

REACTIVO	FRECUENCIA
58. <i>Junta letras</i>	22
56. <i>Nombra los colores</i>	21
68. <i>Escribe</i>	20
69. <i>Lee</i>	5

Como se puede observar en la Tabla 1, los puntajes más bajos comienzan con el ítem 43, en donde encontramos a 26 de nuestros niños con dificultades para armar rompecabezas, durante la aplicación de este ítem notamos que les hizo falta tiempo para armarlos y aburrimiento en alguno de los participantes pues prefieren actividades al aire libre. Respecto al ítem 54 que consiste en que los niños se concentren por un periodo de tiempo indefinido, se observó que los niños se distraían con facilidad, sobre todo cuando se daba una instrucción y actividad grupal. En el ítem 57 mostraron estar confundidos al identificar figuras geométricas y por consecuencia armar estas figuras se les complicaba, también se observó que les costaba trabajo fijar su atención en la actividad.

Durante la aplicación del ítem 58 se les pidió a los niños formular una palabra sencilla como “mamá”, sin embargo, se observó que confundían letras como la “b” y “d” ó “m” con “n” entre otras, lo cual causó errores en este ítem, lo cual es entendible porque los niños se encuentran en el proceso de adquisición. Conforme al ítem 56 nombrar colores, se les mostraron letras de colores y se observó que varios de los niños confundían el “rosa” con el “rojo” o el “morado” con el “negro”. En el ítem 68 se les pidió escribir su nombre ya que durante varias sesiones con su profesora realizaron planas y ejercicios con su nombre, sin embargo, había niños que no reconocían las letras que conformaban su nombre o las confundían.

En el ítem 69 se les pidió que leyeran unas cuantas palabras sencillas como “papá” o “comer”, la mayoría de los niños del grupo se muestran confundidos con este tipo de actividades pues aún se encuentran en proceso de adquisición.

Tabla 2. Frecuencias en el área de coordinación óculo manual.

REACTIVO	FRECUENCIA
40. Pasa las páginas de una a una	38
42. Ensarta cuentas	38
44. Hace garabatos	38
45. Dibuja	38
29. Se desabrocha los botones de la camisa	37
30. Se desabrocha los botones	37
31. Se desabrocha las agujetas	37
32. Se abrocha los botones	36
39. Mira los libros de dibujos	36
14. Distingue texturas	35
16. Distingue temperaturas	35
34. Se lava/seca las manos y la cara	35
36. Se lava y seca solo	35
15. Distingue formas	34
55. Junta colores	34
46. Corta con tijeras	30
35. Se limpia los dientes	29
33. Se ata las agujetas	14

En la Tabla 2 se observa que la frecuencia es más alta en esta área, sin embargo, los ítems en que se mostró mayor dificultad son: ítem 46 cortar con tijeras no está totalmente dominado por el grupo pues falta practica para reforzar esta habilidad, en cuanto al ítem 35 lavarse los dientes se cuenta con el material en la institución para que el niño realice su aseo personal después del desayuno y la comida sin embargo, hay algunos niños que están en tratamiento médico. Respecto al ítem 33 existe solo un 37% del grupo que lo hace, se tomó en consideración que la mayoría de los niños no realizar esta actividad en casa ni en la escuela ya que sus zapatos tienen velcro¹ o broche para comodidad de los mimos niños.

¹ El velcro es una tela adherente.

En la Tabla 4. se encontró algo interesante pues el 60.5 % de los niños no identifica izquierda y derecha, sin embargo, en los ítems 11 y 12 en donde la habilidad era parecida la frecuencia fue de 38 es decir de 100% creemos que sucedió esto porque se tuvieron que hacer adecuaciones para la aplicación de los instrumentos; el ítem 11 y 12 se realizó en grupos de 5 niños, al aplicar la actividad algunos de los niños imitaban a sus compañeros, lo cual modificaba el resultado, es por esa razón que cuando se les aplicó el ítem 63 se colocó a los niños a espaldas de su compañeros y se les pidió que mostraran cual era su pie izquierdo y cual el derecho, se realizó la misma pregunta refiriéndose a su manos y esto modificó nuevamente los resultados.

Tabla 3. Frecuencias en el área de coordinación dinámica general

REACTIVO	FRECUENCIA
1. Levanta la cabeza de forma inclinada	38
2. Levanta la cabeza en posición supina	38
3. Gira la cabeza a la izquierda	38
4. Gira la cabeza a la derecha	38
8. Toma impulso para sentarse sin balancear la cabeza	38
9. Se sienta sin ayuda	38
13. Camina sin dificultad	38
21. Quitar la camisa	37
17. Se logra quitar los calcetines	36
18. Se logra quitar el abrigo	36
19. Quitar la chamarra	36
20. Quitar los pantalones	36
22. Quitar el vestido	36
25. Se pone la chaqueta	35
61. Señala las partes del cuerpo en un dibujo	35
62. Señala las partes del cuerpo en 1 mismo	35
23. Se pone los calcetines	34
24. Se pone el abrigo	34
26. Se pone los pantalones	34
27. Se pone la camisa	33
28. Se pone el traje	33

En la siguiente tabla se puede observar que la mayoría del grupo cumple con el 87% de los reactivos de esta área, sin embargo se tratara de reforzar cada una de

las habilidades que contiene para mejores resultados, cabe señalar que se hicieron cambios ecológicos para una mejor comprensión de las instrucciones.

Tabla 4. *Frecuencias en el área de coordinación del propio cuerpo.*

REACTIVO	FRECUENCIA
6. Se arrastra	38
7. Anda a gatas	38
10. Estira las dos manos	38
11. Estira la mano izquierda	38
12. Estira la mano derecha	38
5. Se empuja hacia arriba con los codos extendidos	36
63. Señala izquierda/derecha	23

De acuerdo a los resultados y los estadísticos encontrados en la aplicación de este instrumento descartamos retraso mental en nuestro grupo focal y adquirimos información relevante que nos ayudara a identificar las necesidades del grupo, haciendo pertinentes modificaciones dentro de las actividades del programa de intervención.

Evaluación de destrezas y habilidades

En la tabla 5 se encuentran los ítems correspondientes al instrumento Destrezas y Habilidades en distintos momentos del desarrollo de Toro y Zarco (1995) El instrumento fue aplicado a 38 niños que son la muestra total. En la tabla1 se encuentra señalada la frecuencia total y el porcentaje de acuerdo a los ítems que fueron logrados durante la prueba.

Así mismo, se muestra que el nivel general del grupo se encuentra en un rango en el que la frecuencia del mismo está entre 32 y 38 niños que logran realizar los ítems referidos en la evaluación inicial y los cuales se encuentran ordenados de mayor a menor frecuencia de resolución y de cantidad de niños que lograron realizar la prueba por ítem.

Tabla 5. Frecuencia de los niños que lograron realizar correctamente cada ítem.

Ítem	Frecuencia	%
Lanza una pelota con rotación del codo y amplitud del movimiento del brazo.	38	100.0
Enhebra una aguja de cañamazo (1 cm / 1 mm).	38	100.0
Da saltitos sobre el mismo lugar, con las dos piernas ligeramente flexionadas.	36	94.7
Marcha con balanceo rítmico de brazos y con paso equilibrado.	36	94.7
Flexiona el tronco en ángulo recto, con los pies juntos y manos a la espalda.	36	94.7
Se relaciona con otros niños para jugar "sólo en compañía".	36	94.7
El estímulo social le despierta gran interés.	36	94.7
Flexiona los brazos, para recibir la pelota, acercándolos al cuerpo.	35	92.1
Salta horizontalmente y verticalmente.	35	92.1
Marcha sobre líneas curvas marcadas en el suelo.	35	92.1
Se toca la punta de la nariz con el dedo índice.	35	92.1
Dibuja círculos y cuadrados.	35	92.1
Identifica verbalmente, además de otras partes del cuerpo muslos, codos y hombros.	35	92.1
Describe circunferencias con los brazos extendidos.	34	89.5
Permanece inmóvil, con el cuerpo derecho, con los pies juntos y ojos abiertos, durante 1 minuto.	34	89.5
Corre a razonable velocidad.	32	84.2
Sostiene un instrumento de golpeo (palo, raqueta), para golpear un objeto (pelota).	32	84.2

Como resultados iniciales encontramos que el puntaje total de las habilidades y destrezas de todo el grupo, se encuentra entre frecuencias de resolución de 11 a 17, siendo 11 la frecuencia de resolución mínima y 17 la máxima, por lo que se puede observar, que los niños que se encuentran entre 11 y 14 puntos de frecuencia, son niños que muestran posible retardo en el desarrollo. Por lo tanto, dentro de estos resultados se demuestra a siete preescolares que se encuentran

por debajo de la media clasificados de la siguiente manera: dos niños con puntaje de 11, uno con puntaje de 12, tres con puntaje de 13, dos con puntaje de 14, y tres con puntaje de 15, los cuales serían en principio nuestro foco de atención para una siguiente evaluación. El resto de la población se encontró por encima de la media y entre los cuales oscilaban, siete niños con puntaje de 16 y veinte con puntaje de 17.

Es así como estos resultados iniciales muestran que 32 de los niños realizaron del 80% al 100% de los ítems del instrumento, equivalente a un total de entre 14 a 17 puntos, y lo que refiere que los niños que muestran posible retraso en el desarrollo motriz se encuentran por debajo de la media poblacional, lo que es decir por debajo de 14 ítems logrados, considerando así que la media poblacional es de 13.6. Por lo que 6 de los 38 niños son los que se encuentran por debajo de ella, y son quienes presentan posible retraso psicomotor.

En la figura 2, se muestran las frecuencias y puntajes totales de acuerdo a los logros del grupo, por ítem o reactivo realizado.

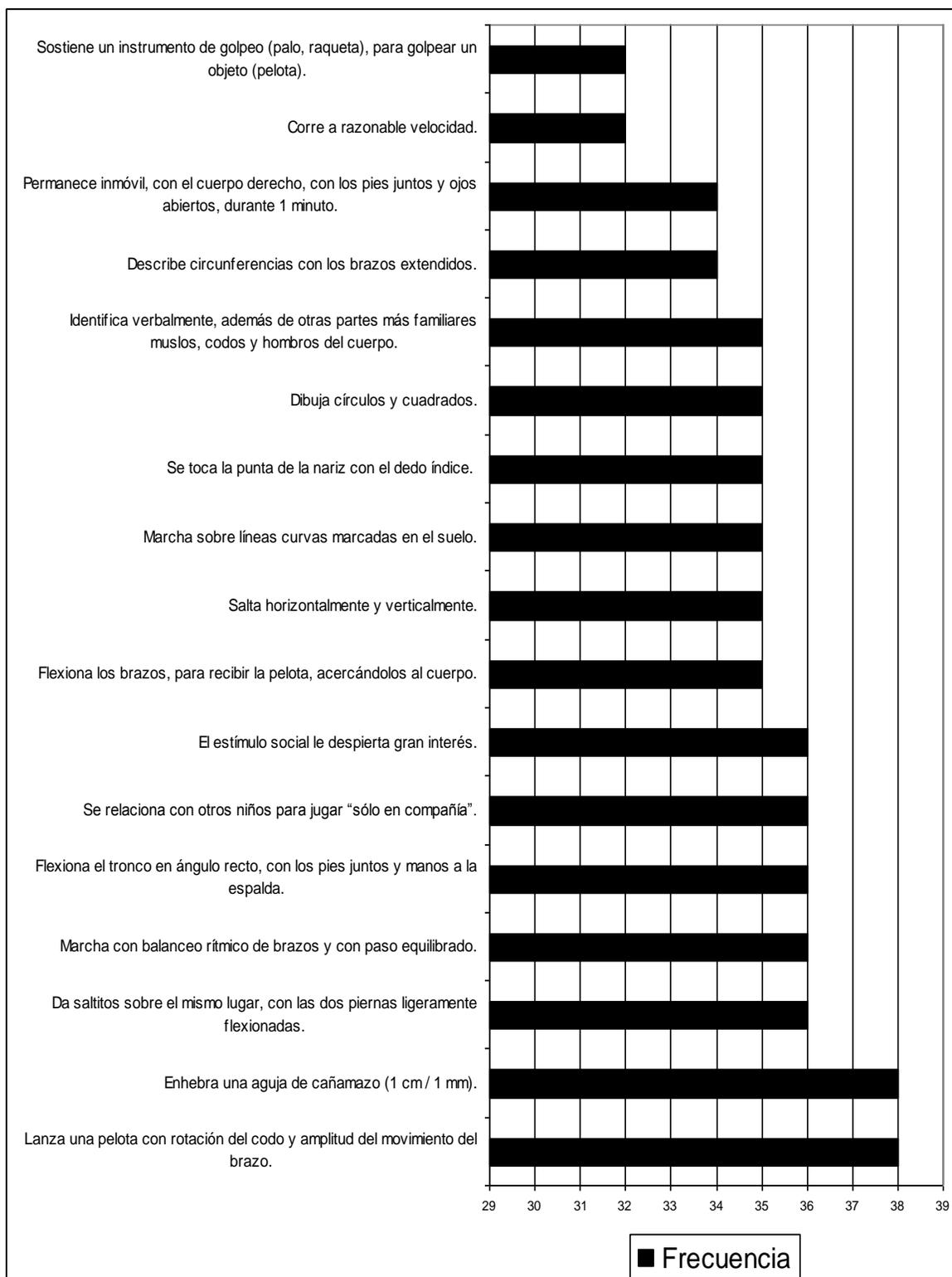


Figura 3. Frecuencia de la evaluación inicial de las habilidades y destrezas por ítem.

En el primer ítem se puede observar que 32 niños pueden sostener un objeto para golpear una pelota, en el segundo ítem 32 de los niños corren a razonable velocidad, en el tercer ítem 34 permanecen inmóvil durante un minuto, en el cuarto ítem 34 logran describir circunferencias, del quinto al décimo ítem 35 niños identifican verbalmente las partes de su cuerpo, dibujan círculos y cuadrados, al mismo tiempo que logran tocarse la punta de la nariz con el dedo índice, marcha sobre líneas curvas, saltan horizontal y verticalmente y flexionan los brazos para recibir la pelota.

Del onceavo al quinceavo ítem 36 niños demuestra un gran interés social, se relaciona con otros niños para jugar, flexionan el tronco en ángulo recto, marchan con balanceo rítmico y guardando el equilibrio, da saltos sobre el mismo lugar con sus piernas ligeramente flexionadas, y en los ítems dieciséis y diecisiete 38 niños logran enhebrar agujas de cañamazo y logran lanzar una pelota con rotación del codo, esto nos indica que a la mayoría de nuestro grupo se le dificulta mas realizar actividades que tiene que ver con la coordinación óculo manual y pruebas de equilibrio, al mismo tiempo se muestra un ligera confusión en el área de conocimiento del propio cuerpo pues como se observa solo 35 niños logran identificar las partes de su cuerpo.

En conclusión con estos resultados iniciales se observa que el nivel del grupo se encuentra disperso encontrando así, niños con resolución desde 11 a 17 ítems, también se puede observar que el grupo focal son los que se encuentran muy por debajo al resto del grupo, y por lo cual se requiere mayor atención y precisión para que logren obtener el nivel del resto del grupo.

Análisis por casos

A continuación se presentan los niños que en el instrumento de Destrezas y habilidades en distintos momentos del desarrollo están por debajo de la media del grupo (<15.7).

Miguel	15
Valeria	15
Rafael	15
Adriana	14
Guadalupe	14
Dulce	13
Emili	13
Gabriel	13
Airamy	12
Nadia	11
Alan	11

En la tabla 6 se muestran sombreados los ítems en los que los niños tienen mayores dificultades.

Tabla 6. Errores de ejecución en la prueba de Destrezas y habilidades

Puntaje obtenido	Miguel	Valeria	Rafael	Adriana	Guadalupe	Dulce	Emili	Gabriel	Airamy	Nadia	Alan
Aciertos	15	15	15	14	14	13	13	13	12	11	11
Da saltitos sobre el mismo lugar, con las dos piernas ligeramente flexionadas											
Salta horizontalmente y verticalmente											
Marcha con balanceo rítmico de brazos y con paso equilibrado											
Lanza una pelota con rotación del codo y amplitud del movimiento del brazo											
Corre a razonable velocidad											
Flexiona los brazos para recibir la pelota, acercándolos al cuerpo											
Sostiene un instrumento de golpeo, para golpear una pelota											
Marcha sobre líneas curvas marcadas en el suelo											
Flexiona el cuerpo en ángulo recto, con los pies juntos y las manos en la espalda											
Enhebra una aguja de cañamazo											

Tabla 6. *Continuación...*

Puntaje obtenido	Miguel	Valeria	Rafael	Adriana	Guadalupe	Dulce	Emili	Gabriel	Airamy	Nadia	Alan
Aciertos	15	15	15	14	14	13	13	13	12	11	11
Describe circunferencias con los brazos extendidos											
Se toca la punta de la nariz con el dedo índice											
Permanece inmóvil, con el cuerpo derecho, con los pies juntos y ojos abiertos durante 1 min											
Dibuja círculos y cuadrados											
Identifica verbalmente, además de otras partes más familiares muslos, codos y hombros del cuerpo											
Se relaciona con otros niños para jugar, solo en compañía											
El estímulo social le despierta gran interés											

A continuación se hace una descripción de los datos obtenidos de la tabla anterior, correspondiente a los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba de Destrezas y habilidades en distintos momentos del desarrollo:

Se puede observar que Miguel tiene dificultad para flexionar el tronco en ángulo recto pues no logra mantener el equilibrio, presenta también confusión al identificar las partes de su cuerpo como codos, hombros etc. Valeria en cambio no logra flexionar los brazos debidamente y pegarlos al cuerpo como indica el ejercicio pues mencionó que tenía miedo que la pelota la golpeará, lo mismo sucede al sostener un instrumento de golpeó pues en esta ocasión no quiso realizar la prueba.

Rafael en cambio no logró correr a razonable velocidad pues mencionó que estaba cansado, en el ejercicio no describió circunferencias con sus brazos pues confundió las figuras al realizar la actividad y después ya no quiso continuar. Adriana también se mostró confundida al describir las circunferencias y mencionó que no sabía hacerlo antes de continuar, no pudo mantenerse inmóvil durante un minuto ya que no lograba mantener el equilibrio y no dibujo círculos y cuadrados pues confundía las figuras geométricas. Guadalupe no logró dar saltitos sobre el mismo lugar porque perdía el equilibrio con mucha facilidad, al describir las circunferencias

confundió las figuras y no logro concluir la prueba, también se muestra confundida al identificar las partes de su cuerpo.

Dulce presentó dificultades al correr, porque no mantenía el ritmo y la velocidad que se requería, así mismo se observó que no podía permanecer inmóvil por falta de atención a las instrucciones, también se observó que tuvo dificultades en su socialización escolar, puesto que pelea constantemente con sus compañeros y se mostró agresiva ante ellos y el estímulo social no le despertaba gran interés, al no reaccionar positivamente ante los materiales, instrucciones y motivadores externos al instrumento.

Emili presentó dificultades en la realización de saltos horizontales y verticales, porque no mantenía las pies juntos al saltar y no flexionaba correctamente las rodillas, lo cual no le permitía mantener de manera correcta el equilibrio, así mismo en el ítem de correr, decidió no realizarlo porque argumentaba que estaba cansada y que no le gustaba, así como también presento dificultad para realizar el ítem de tocarse la nariz con el dedo índice, ya que no podía identificar las partes de su cuerpo y por consecuencia no pudo.

Gabriel presentó dificultad para flexionar sus brazos y recibir la pelota, la indicación y ejemplos para esta actividad se le dieron más de tres veces, se mostraba ansioso al realizar las actividades pero al mismo tiempo no ponía la atención necesaria para comprender las instrucciones, los mismo sucedió en varias ocasiones, para sostener un instrumento y golpear la pelota no lograba enfocar su mirada a la pelota y no lo hacía con la rapidez necesaria y fallaba, en el siguiente ítem al flexionar su cuerpo en ángulo recto no logro mantener los pies juntos ni el equilibrio necesario para realizar la actividad, mencionaba sentir dolor al realizar el ejercicio, de la misma forma se le dificulto permanecer con el cuerpo inmóvil y los pies juntos.

A diferencia de Airamy que en la mayoría de las actividades mostro poco interés de la misma forma que al integrarse con sus compañeros. En cuanto a saltar vertical y horizontalmente mencionó que no quería realizar el ejercicio porque argumentaba que le aburría, cuando se le pidió que corriera no quiso hacerlo pues decía que le

dolían sus pies, al dibujar círculos y cuadrados no hizo caso a las indicaciones y no muestra algún interés social.

Nadia, en cambio, mostró mucho entusiasmo al realizar las actividades, es muy perseverante, sin embargo, muestra dificultad para mantener el equilibrio y controlar sus extremidades, al saltar horizontal y verticalmente se caía pues no podía seguir el paso de sus compañeros, lo trato de hacer sola y aun así continuaba con dificultad, lo mismo paso con sus brazos pues no podía sostener el instrumento para golpear la pelota, al marchar tenía dificultad para mantener el paso de sus compañeros y mencionaba que le dolían sus rodillas, tampoco logro colocar su dedo índice en la nariz pues aun confunde varias partes de su cuerpo.

Alan mostró dificultad para seguir instrucciones por su falta de atención pues se distrae fácilmente, en el ítem uno no pudo flexionar las piernas y le costaba trabajo mantener juntos los pies, muestra dificultad para mantener el equilibrio y no sigue el ritmo de sus compañeros, además de que le cuesta trabajo realizar varias de las actividades no presta atención y eso dificulta las actividades para él; para realizar el ítem describiendo circunferencias no entendió las instrucciones y le mostramos varios ejemplos pero no quiso continuar con esa actividad, tiene dificultades para identificar figuras geométricas y no pudo permanecer inmóvil durante el tiempo determinado; toda la sesión mostró tener poco interés en las actividades.

El resto de los niños que se encuentran por debajo de la media no mostraron la misma dificultad que los niños focales para realizar las actividades. Sin embargo, en el primer intento no lograron realizar algunas de las actividades, a pesar de eso se les dará seguimiento y por consecuencia se les aplicaran los siguientes instrumentos para descartar alguna dificultad psicomotriz.

A continuación se muestra la lista de los niños y el puntaje que obtuvieron en el instrumento de Diagnostico de Motricidad y Chequeo Físico, están por debajo de la media del grupo (<61.6):

Manuel	61
Hanna	59
Mariana	58
Nadia	58
Emili	57
Mariana	57
Miguel	56
Dulce	55
Alan	53
Guadalupe	52
Gabriel	48
Hannia	45
Airamy	41

Enseguida se explicarán las dificultades de los niños al realizar las actividades en el instrumento: Diagnóstico de motricidad y chequeo físico de Routledge (1980):

Manuel: Mostró dificultad para prestar atención y seguir indicaciones, al igual que formar rompecabezas pues requirió de más tiempo y finalmente se aburrió, sin embargo, en las demás actividades que logró realizar no mostraron dificultad en la ejecución.

Hanna: Mostró poco interés al realizar las actividades y en la mayoría de ellas que no logró se debió a que decía sentirse cansada lo cual no le permitió tener un puntaje más alto.

Mariana: Se distraía bastante con sus compañeros y se le dificultaban las actividades, como formar rompecabezas leer, escribir, sin embargo se consideró que se encontraba en proceso de adquisición como los demás.

Nadia: Tuvo dificultad para mantener el equilibrio, y para prestar atención a las indicaciones, así como mostró confusión al reconocer las partes de su cuerpo, para armar rompecabezas y atarse las agujetas.

Emili: Mostró dificultad para permanecer inmóvil o mantener su cuerpo derecho con los pies juntos, además demostró poco interés en las actividades siempre argumentaba estar cansada o con dolor de cabeza.

Mariana: No quiso realizar las actividades como ponerse la chaqueta, la bata, el abrigo o atarse las agujetas pues decía que su mamá lo hacía y que ella no sabía, sin embargo, siguió las indicaciones y cuando no podía realizar la actividad o creía no poder hacerlo pedía ayuda.

Miguel: No podía mantenerse en un sólo lugar, no seguía indicaciones y no tomaba en cuenta las instrucciones para realizar los ejercicios, se mostraba muy inquieto.

Dulce: No quería realizar las actividades con su compañeros y se mostraba todo el tiempo agresiva hacia ellos, lo cual dificultaba su evaluación y por consecuencia al no integrarse no quería realizar las actividades, sin embargo, cuando realizaba alguno parecía hacerlo muy bien.

Alan: Mostró facilidad para distraerse, por lo mismo no comprende las indicaciones, no hace caso de las actividades del grupo y prefería alejarse, en ítems como armar rompecabezas, leer, escribir, formar letras, figuras geométricas, mencionaba no saber hacerlo y no realizó la actividad, era poco perseverante.

Guadalupe: Faltó mucho a clases, se le dificulta leer, escribir, nombrar colores pues los confundía como algunos de sus compañeros, confundía izquierda y derecha, sigue en proceso de adquisición.

Gabriel: No prestaba atención a las actividades ni a las instrucciones, mostraba dificultad para flexionar las piernas y se cansaba muy rápido, no pudo abrocharse la bata y no puedo armar rompecabezas.

Hannia: Mostró poco interés para realizar las actividades, sin embargo las pocas actividades que realizó las hizo muy bien, a pesar de eso no realizó varias actividades porque no quería. Mencionaba que le dolía la cabeza y no mostraba interés en hablar con su profesora.

Airamy: Al comenzar las actividades mostro interés y las realizó muy bien, sin embargo, en actividades siguientes mencionó tener miedo y solo quería estar con su mamá, lo cual nos impidió seguir con las actividades; se mostró alejada del grupo, no prestaba atención ni seguía indicaciones.

En la tabla 7 se muestra la media del grupo de acuerdo al área, como se puede observar, el grupo muestra mayor dificultad en el área organización perceptiva con una media de 18.9 con un esperado de 23 seguida de coordinación óculo manual con una media de 16.2 y un esperado de 18, a diferencia de Coordinación dinámica general y Conocimiento del propio cuerpo en donde nuestro grupo no se encuentra muy alejado de lo esperado.

Tabla 7. *Puntaje de la evaluación diagnóstica de motricidad y chequeo físico*

Área	Organización perceptiva	Coordinación óculo manual	Coordinación dinámica general	Coordinación del propio cuerpo	<i>Puntaje total</i>
<i>Puntaje máximo</i>	23	18	21	7	69
Media del grupo	18.9	16.2	20.2	6.6	61.6
Manuel	17	17	21	6	61
Hanna	15	17	21	6	59
Nadia	18	14	21	5	58
Mariana	17	15	20	6	58
Emili	17	15	19	6	57
Mariana	19	16	15	7	57
Miguel	14	17	19	6	56
Dulce	13	14	21	7	55
Alan	13	12	21	7	53
Guadalupe	15	13	19	5	52
Gabriel	11	15	15	7	48
Hannia	18	11	10	6	45
Airamy	10	14	21	6	41

A continuación en la tabla 8, se puede observar los nombres y en algunos casos se encuentran sombreados, indicando los puntajes que se encuentran por debajo de la media del grupo en ambas pruebas:

Tabla 8. Resultados de los instrumentos 1 y 2 de niños que se encontraron por debajo de la media del grupo.

Alumno	Diagnostico de motricidad y chequeo físico 69 ítems		Habilidades y destrezas 17 ítems	
	Puntaje	%	Puntaje	%
Media del grupo	61.6		15.7	
Valeria	69	100.0	15	88.2
Adriana	66	95.6	14	82.3
Rafael	65	94.2	15	88.2
Mariana	58	84.0	17	100.0
Nadia	58	84.0	11	64.7
Mariana	57	82.6	16	94.1
Emili	57	82.6	13	76.4
Miguel	56	81.1	15	88.2
Dulce	55	79.7	13	76.4
Alan	53	76.8	11	64.7
Guadalupe	52	75.3	14	82.3
Gabriel	48	69.5	13	76.4
Hannia	45	65.2	17	100.0
Airamy	41	59.4	12	70.5

Como podemos observar en la tabla 8, se encuentran los resultados de las dos pruebas y a los niños que se encuentran por debajo de la media, se descartaron para la siguiente prueba a niños que se presentaron por encima de la media en alguna de los dos instrumentos aplicados, el caso de Valeria: que mostró poca dificultad para realizar las actividades siguientes, Adriana que mostró realizar las actividades casi sin dificultad y con un puntaje muy alto. Mariana quien demostró en las siguientes actividades que solo necesitaba más atención para seguir las indicaciones. Mariana V que demostró realizar las actividades rápidamente y con fluidez, fue considerado que en las dos pruebas casi se encuentra en el rango de lo esperado de acuerdo a su grupo. Rafael: quien mostró realizar las pruebas sin dificultad, aunque muestra problemas para poner atención pues se distrae con facilidad.

Como se menciona estos niños fueron descartados del programa pues no mostraron alguna dificultad severa en el área psicomotriz, tomando en cuenta las actividades en la que tuvieron error y los resultados arrojados de la aplicación de los dos instrumentos, los cuales nos ayudaron a identificar la presencia de algún problema psicomotor.

Sin embargo, se aplicó un tercer instrumento a dos de los niños que se encuentran por encima de la media en alguna de las dos pruebas, es el caso de Guadalupe y Hannia, pareció conveniente la aplicación de otro instrumento para poder descartar algún retraso en el desarrollo psicomotor y no tener duda al descartar su participación en el programa de intervención. Aun considerando su desenvolvimiento en la aplicación de los dos instrumentos anteriores los cuales se explican a continuación.

Guadalupe: quien se consideró que falta mucho a clases pero las pruebas que logró realizar lo hizo sin dificultad. Hannia: quien no muestra dificultad para realizar las actividades, sin embargo, sí para comunicarse con cualquiera de sus profesores, lo cual le impide realizar muchas de las actividades, cabe señalar que no sufre ningún problema de lenguaje solo no deseaba hacerlo.

Respecto al Examen Psicomotor (4 y 5 años) que es un instrumento que consta de 7 ítems con diversas actividades acordes a la edad. El cual fue aplicado a los niños que tenemos por debajo de la media en ambas pruebas es el caso de Nadia, Emili, Miguel, Dulce, Alan, Gabriel, Airamy, y para una mejor evaluación Hannia y Guadalupe, los resultados fueron:

Tabla 9. Resultados instrumento Examen psicomotor 5 años

Participante	Resultado	Participante	Resultado
Guadalupe	7	Alan	4
Miguel	7	Gabriel	4
Dulce	7	Nadia	3
Airamy	7	Emili	3
Hannia	6		

Con estos resultados se encontraron a los participantes del programa de intervención los cuales de acuerdo a los resultados de tres instrumentos y lo observado durante las sesiones muestran algún retraso en el desarrollo psicomotor a diferencia de Miguel, Dulce, Airamy, Hannia y Guadalupe quienes fueron descartados del programa pues a pesar de haber concluido satisfactoriamente este último instrumento se tomaron en cuenta los resultados anteriores y la observación hecha de cada uno durante las actividades grupales.

Para una mejor evaluación y conocimiento de áreas de dificultad se les aplicó un cuarto instrumento a los niños participantes en el programa de intervención, llamado Examen Psicomotor 4 años que consta de 7 ítems y los resultados fueron:

Tabla 10. *Resultados aplicación instrumento Examen psicomotor 4 años.*

Participantes	Resultados
Nadia	6
Gabriel	6
Emili	5
Alan	5

Después de haber concluido con la aplicación de los instrumentos considerados para la evaluación de las habilidades psicomotrices se tienen identificados a cuatro niños con dificultades psicomotoras a los cuales se les aplicó la prueba de Peabody.

Resultados de la Escala del Desarrollo Psicomotor Peabody

En la siguiente figura se muestran los resultados de la aplicación de la prueba *Peabody*:

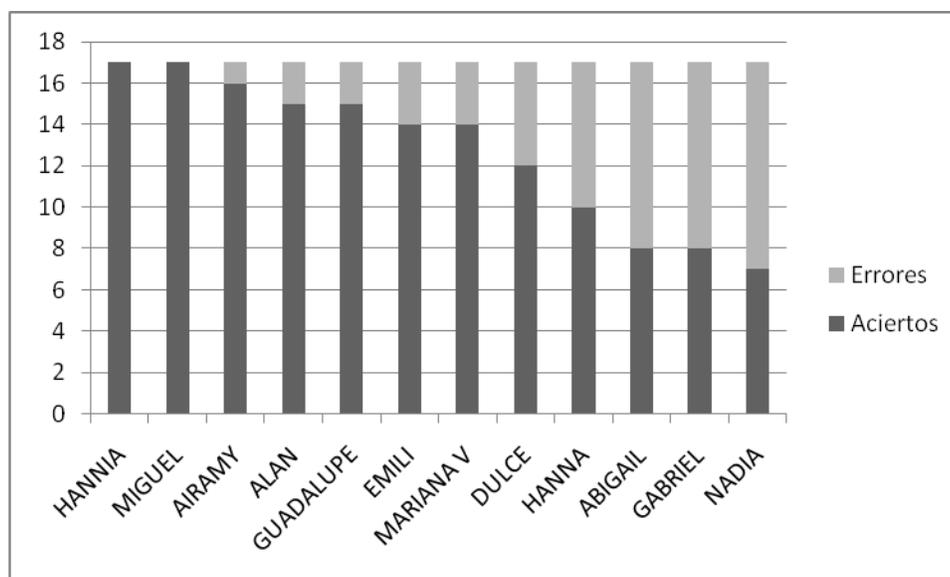


Figura 4. Puntaje obtenido en el Peabody

En la tabla 11 se muestran las habilidades con las que cada niño contaba de acuerdo con los resultados de la Escala de Desarrollo Psicomotor Peabody. Se han sombreado aquellos ítems que los niños no eran capaces de realizar y por los cuales obtuvieron puntajes más bajos de lo esperado para su edad.

Tabla 11. Resultados de la aplicación de la prueba Peabody

	Alan	Gabriel	Nadia	Emili	Hannia	Miguel	Airamy	Guadalupe	Mariana	Dulce	Hanna	Abigail
Manos detrás de la cabeza min 3 seg.												
Saltar con un solo pie hacia delante												
Pararse en un solo pie y luego en el otro 6 seg.												
Dar 8 saltos con un solo pie												
Correr (coordinación de miembros)												
Pararse de puntitas 8 seg. Mínimo												
Saltar con un solo pie hacia delante y atrás												
Vuelta de carnero												
Abdominales												

Tabla 11. *Continuación...*

	Alan	Gabriel	Nadia	Emili	Hannia	Miguel	Airamy	Guadalupe	Mariana	Dulce	Hanna	Abigail
10 pasos alternando extremidades												
Lanzar la pelota y atraparla con las dos manos												
Saltar con los pies juntos con las manos en la cintura de un lado a otro												
Pararse en un solo pie con la pierna libre doblada y las manos en la cintura												
Caminar de puntitas de un lado a otro												
Saltar con los pies juntos de un lado a otro												
Patear la pelota haciendo que esta se eleve												
Saltar y desplazarse con todos los miembros de su cuerpo												

Evaluación del programa de intervención

El programa de intervención utilizado para favorecer el desarrollo psicomotriz en niños en edades preescolares inmersos en instituciones educativas, mantuvo su importancia en el desarrollo de los niños y en las habilidades requeridas con respecto a su edad, como lo son coordinación óculo-manual, conocimiento del propio cuerpo, coordinación dinámica general y organización perceptiva. Los cuales engloban las áreas necesarias que el niño debe de desarrollar a esa edad y que le permitieron adquirir habilidades más complejas. Por tanto, podemos referir que la secuencia de la instrucción, contempló que el niño paso a paso mejorará en el conocimiento y habilidades, puesto que éstas son las que requiere para su desarrollo psicomotriz, ya que el desarrolló en el área de la motricidad gruesa, contribuyen en la adquisición de las habilidades de la motricidad fina, puesto que si el niño logra tener el control de su propio cuerpo y de lo motor grueso, lograra obtener las habilidades motoras finas con menor dificultad.

De tal forma que, nosotras consideramos realizar el programa de intervención dentro de un área educativa, ya que hemos considerado que las habilidades psicomotrices son parte fundamental de las competencias que el niño debe de desarrollar, y en ocasiones no son consideradas como importantes. Por ello, la importancia de llevar este programa a una institución escolar, ya que así, pudimos observar el reforzamiento de las competencias y habilidades que los niños deben de desarrollar en esa etapa del desarrollo.

Estrategias psicoeducativas

En la implementación del programa para favorecer el desarrollo psicomotriz en niños preescolares, se requirió de contemplar estrategias para la mejora en su implementación misma y en sus resultados:

1. Conocer el nivel de potencialidad en el que se encuentra en niño.
2. Dar al niño la experiencia acorde con su potencialidad.
3. Adecuar las experiencias en forma gradual, corrigiendo los estímulos y actividades.
4. Estimulación sucesiva con forme a las experiencias logradas.
5. Adaptar los objetivos respecto a las características que presenten los niños.
6. Adecuar las actividades con forme a los logros obtenidos.
7. Apropiar el material didáctico al espacio y al tipo de actividad a realizar pero que sea llamativo para el niño.
8. Motivación para la realización de las actividades poniendo la muestra nosotros mismo, demostrando que es posible y divertida cada actividad.
9. Modificar las sesiones dependiendo de la capacidad para realizarla y de sus avances.
10. Realizar el entrenamiento antes de que los niños concluyan el nivel preescolar, puesto que así los resultados podrán ser de mayor benéfico para los niños.

Cabe mencionar, que la aplicación de este programa debe de llevarse a cabo en un centro educativo, y con materiales que atraen la atención y el interés de los niños, y así mismo con las actividades, ya que si al niño, esta experiencia le resulta agradable favorece el aprendizaje.

Resultados del programa

Conscientes de las dificultades que los niños de esta edad puedan presentar, se inició el programa para favorecer el desarrollo psicomotriz que contempla desde actividades sencillas hasta las más complejas. Se realizó en un primer momento la aplicación de los tres instrumentos que nos ayudarán a identificar esas necesidades. El primer instrumento fue aplicado para descartar retraso mental entre los integrantes del grupo evaluado, el segundo instrumento, fue aplicado para conocer las habilidades de los niños respecto al instrumento planteado, el cual nos afirmó el grupo focal y el tercer instrumento, fue implementado para conocer en qué área del desarrollo psicomotor se encontraban los niños focales, evaluando las destrezas del niño y sus necesidades.

Estas evaluaciones iniciales nos ayudaron a conocer el nivel del grupo, al mismo tiempo que se complementó la información con las aplicaciones siguientes, las cuales arrojaron resultados que ayudaron a ubicar las necesidades de los niños.

De acuerdo a nuestra experiencia con el programa implementado, podemos mencionar que el desarrollo de las habilidades que van adquiriendo los niños, es un proceso acelerado pero gradual, pues como ya sabemos están en proceso de adquisición de todas estas habilidades y competencias de vida, lo cual nos permitió progresar más rápido y lograr en los niños, una motivación conforme a las actividades y materiales.

Este programa se desarrollo durante 20 sesiones, aplicándose 2 sesiones por semana incluyendo las evaluaciones, y fue empleado durante 5 meses, incluyendo algunas pláticas con los padres. Cabe mencionar que la comunicación con los padres se realizó de manera personal y constante, con lo cual, se les mando

información que pudiera servir para el seguimiento de las actividades implementadas en las sesiones, como ejercicios que pudiesen realizar en casa y favorecieran su desarrollo, al mismo tiempo nos permitieran reforzar los objetivos y los logros obtenidos en las sesiones, y con ello pudimos observar los siguientes avances:

Por ejemplo Nadia mostró entusiasmo durante la aplicación de las evaluaciones iniciales y del programa psicopedagógico al realizar diversas actividades, obteniendo un buen desempeño en las áreas como; en conocimiento del propio cuerpo, coordinación óculo manual, organización perceptiva, coordinación dinámica general, sin embargo, después de la aplicación del programa y la aplicación de las evaluaciones finales los resultados indicaron un mejor dominio de las áreas que lograba desempeñar principalmente y la adquisición de algunas otras como lo son equilibrio, construcción espacio temporal, lateralidad, control postural y tonicidad muscular.

De igual forma Gabriel, durante las evaluaciones iniciales mostró perseverancia al realizar las diversas actividades, lo cual ayudo a la adquisición de su propio aprendizaje psicomotor, cabe mencionar que Gabriel requirió en todo el proceso apoyo de plantillas ortopédicas y anteojos, por ello es que consideramos que su nivel de logro fue muy favorable y notable, así mismo se obtuvieron resultados positivos y favorecedores durante la aplicación del programa y se observó su mejora en áreas como coordinación del propio cuerpo, coordinación dinámica general, equilibrio, organización perceptiva, a pesar de que Gabriel tiene dificultades ortopédicas y utiliza anteojos mostro un gran avance y resultados positivos en las evaluaciones finales.

Por su parte Miguel, mostro en las evaluaciones iniciales un buen desempeño en la áreas de coordinación óculo manual, conocimiento del propio cuerpo, organización perceptiva, equilibrio y control postural, sin embargo, durante la aplicación del programa psicopedagógico no se observó mayores avances y por tanto no se obtuvo un mejor nivel en las habilidades como lateralidad, tonicidad muscular,

coordinación dinámica general, coordinación dinámica de las manos, y construcción espacio temporal.

Así también Hannia, inicialmente mostro en las evaluaciones iniciales resultados positivos en áreas como, conocimiento del propio cuerpo, coordinación dinámica general, organización perceptiva, equilibrio y tonicidad muscular, sin embargo la poca comunicación verbal de parte de ella y su negativa a realizar las actividades con algunos de sus compañeros, impidió un nivel más alto y un mejor avance durante y después del programa, sin embargo no podemos negar que por su etapa de desarrollo obtuvo un mejor dominio de áreas como lateralidad, coordinación dinámica de manos, control postural, organización espacio tiempo.

Por su parte Airamy, mostro en las evaluaciones iniciales un conocimiento del área coordinación óculo manual, equilibrio, coordinación dinámica de manos y control postural, sin embargo, no lo se logro darle el seguimiento que se requería para que pudiera tener un mejor dominio en áreas como Coordinación dinámica general, control del propio cuerpo, organización perceptiva, organización espacio-tiempo y lateralidad, ya que su ausencia de la escuela por largos periodos de tiempo no permitió que se le aplicara el programa en tiempo y forma previsto.

Alan mostro durante las evaluaciones iniciales tonicidad muscular, coordinación dinámica general y coordinación óculo manual, durante la aplicación del programa psicopedagógico mostro un buen desempeño en ejercicios que corresponden al área de equilibrio, lateralidad, coordinación del propio cuerpo, coordinación dinámica de manos, control postural, las cuales dieron como resultados finales un logro significativo, reforzando las áreas que ya dominaba y enriqueciendo las que se encuentran en proceso de adquisición.

Guadalupe en las evaluaciones iniciales mostro coordinación dinámica de manos, construcción espacio temporal, coordinación óculo manual, coordinación dinámica general, sin embargo al igual que Airamy, no se le aplico el programa completo puesto que su ausencia constante del centro escolar no le permitieron realizar las actividades y por tanto si avance fue casi nulo.

Emili obtuvo de las evaluaciones iniciales un nivel por debajo de lo esperado, mostro dominio en las áreas de coordinación dinámica de manos y coordinación óculo manual, sin embargo su ausencia y poco interés no le permitieron obtener en las evaluaciones finales un nivel esperado.

Dulce inicialmente demostró habilidades en las áreas de coordinación dinámica general, organización perceptiva, conocimiento del propio cuerpo, equilibrio, lateralidad, tonicidad muscular, a pesar de las habilidades que Dulce ya domina, fue casi imposible obtener un nivel más alto durante el proceso de la aplicación del programa psicopedagógico, y las evaluaciones finales resultaron negativas no logrando el nivel esperado por su ausencia y falta de atención.

Como se describió con anterioridad los avances de los niños focales fueron positivos, en algunos casos por la etapa de desarrollo en la que se encantaban, y en algunos otros mejoraron a partir del seguimiento y continuidad en la ejecución de las actividades, pero sobre todo, se consideró que el programa fue favorable para los niños, porque además de reforzar las habilidades que ya dominaban, se logró identificar mayor progreso en aquellas en las que su dominio, no era tan favorable y que sin embargo, al termino del da intervención psicopedagógica, se pudo observar que el nivel de ejecución de las actividades en todas las áreas Psicomotrices de los niños focales, se encontraba ya a nivel del resto del grupo.

Evaluación final del nivel de desarrollo psicomotor individual y grupal

Evaluación final grupal

La evaluación general de esta investigación está dada por el estadístico de prueba de Wilconxon. Los resultados obtenidos para el Instrumento destrezas y Habilidades en distintos momentos del desarrollo de Toro y Zarco (1995) y el Instrumento diagnóstico de motricidad y chequeo físico de Routledge (1980) en Toro y Zarco (1995).

El número de ítems de cada prueba se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 12. *Resultados estadísticos de los instrumentos antes y después de instrumentar el programa*

	Después-Antes
Instrumento de 17 ítems	
Z	-3.078
P=	.002
Instrumento de 69 ítems	
Z	-4.664
P=	.000

De acuerdo con los resultados los niveles de significancia son menores que 0.05, por lo tanto se puede decir que existen diferencias estadísticamente significativas en el desarrollo de las habilidades psicomotrices de niños de tercer grado de preescolar, antes y después de la instrumentación de un programa.

De lo anterior, se puede decir que se encontraron diferencias significativas menores que 0.05 en el instrumento destrezas y Habilidades en distintos momentos del desarrollo de Toro y Zarco (1995) que consta de 17 ítems la diferencia fue de .002 y en el instrumento Diagnóstico de motricidad y chequeo físico de Routledge (1980) en Toro y Zarco (1995), de 69 ítems de .000 después de que alumnos de preescolar llevaran a cabo sus actividades en el programa de intervención diseñado para favorecer las habilidades psicomotrices en edad preescolar.

Instrumento Diagnóstico de motricidad y chequeo físico de Routledge

A continuación se muestran los comparativos de la evaluación inicial y final de los instrumentos de aplicación grupal.

Nuestros resultados iniciales de acuerdo a la aplicación de este instrumento determinó una media de 59.63 y una desviación estándar de 6.987, la cual nos indica que nuestro grupo focal se encuentra en un nivel por debajo de lo esperado para su edad, sin embargo en los resultados finales después de la aplicación del programa de intervención, se obtuvo como resultado una media de 67.41 con una desviación estándar de 1.881, lo cual ubica a nuestra población en un nivel esperado, de acuerdo a su edad así como para las habilidades adquiridas y reforzadas durante el programa.

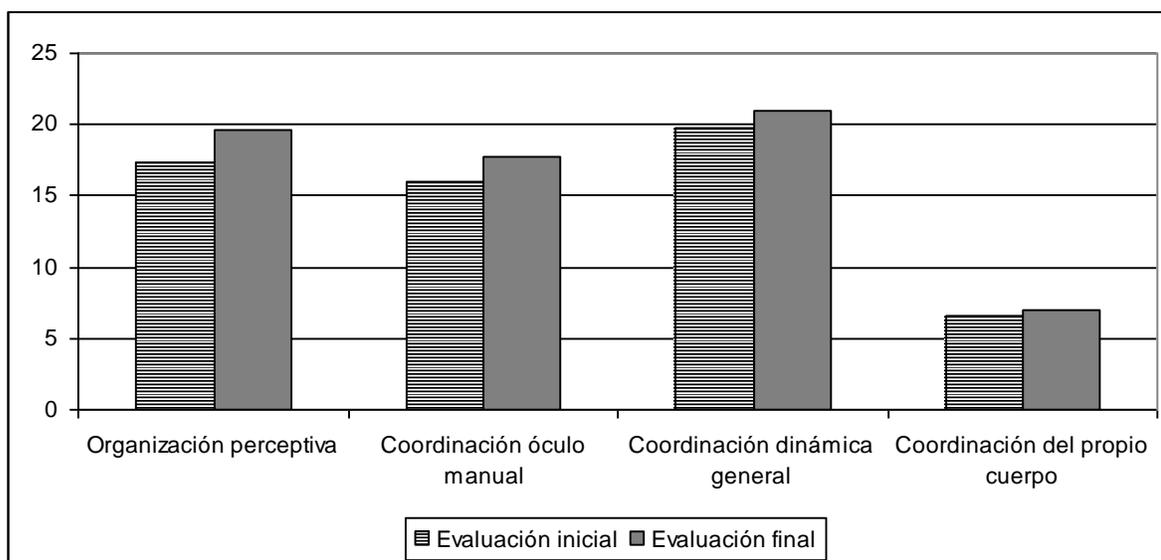


Figura 5. *Medias de la evaluación inicial y final del diagnóstico de motricidad y chequeo físico.*

Como se puede observar en la figura 5 las áreas que integran este instrumento se divide en cuatro categorías que forman parte de las habilidades que los niños realizaron durante la aplicación de los instrumentos y dentro del programa, es así como se observa el progreso del grupo al final de la intervención y en el cual los resultados más significativos corresponden al área de organización perceptiva.

Instrumento destrezas y habilidades en distintos momentos del desarrollo

De acuerdo a la aplicación de los instrumentos grupales nuestros resultados iniciales muestran una media de 15.74 y una desviación estándar de 1.811 los cuales ubican a gran parte de nuestro grupo disperso de acuerdo a las habilidades que pueden realizar en comparación con las habilidades que realizar los niños que se encuentran por arriba de la media.

En nuestros resultados finales después de la aplicación del programa de intervención nuestra media es de 16.79 con un desviación estándar de .622 lo cual mueva a nuestro grupo en un margen de error solo a partir del ítem numero 14 lo cual deja a nuestro grupo menos disperso y mejor ubicado de acuerdo a las habilidades que se deben de realizar de acuerdo a su edad y en un nivel de grupo más elevado.

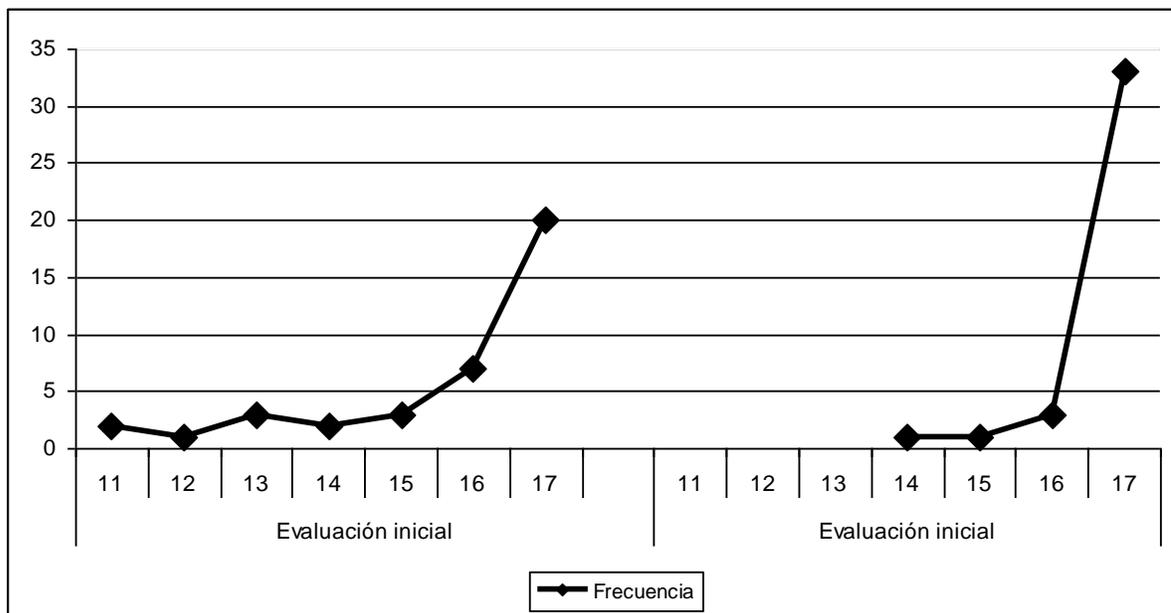


Figura 6. Medias de la evaluación inicial y final de destrezas y habilidades.

Como se puede observar en la figura 6 los resultados de nuestra evaluación inicial se encuentran dispersos entre el ítem 11 hasta el 16 donde comienza a elevarse, la mayoría de nuestra población se encuentra dentro de este margen de error, sin embargo, en los resultados de la evaluación final nuestro grupo se encuentra

disperso entre el ítem 14 al 16 donde comienza a elevarse, podemos observar que la mayoría de nuestra población se encuentra entre los puntajes mas elevados para este instrumento, lo cual quiere decir que después de haber aplicado el programa de intervención la mayor parte de nuestra población se encuentra por encima de la media esto quiere decir que los resultados han sido significativos y han favorecido a la mayoría de la población.

Evaluación final de casos focales

A partir de los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados se detectaron 9 casos focales, de los cuales se obtuvieron los siguientes resultados:

Dentro de la aplicación del *Instrumento Diagnostico de motricidad y chequeo físico de Routledge (1980) en Toro y Zarco (1995)*, inicialmente se obtuvo una media de 51.67 y una desviación estándar de 5.831, sin embargo en la aplicación final de este instrumento se obtuvo una media de 63.56 con desviación estándar de 4.953, por ello, se puede considerar que existen avances significativos.

En la aplicación del instrumento *destrezas y Habilidades en distintos momentos del desarrollo de Toro y Zarco (1995)*, se encontró inicialmente una media de 13.22 con una desviación estándar de 1.922, sin embargo en la aplicación final se obtuvo una media de 16.11 con una desviación estándar de 1.054, donde se puede notar gran nivel de significancia dentro de los resultados después de la aplicación del programa.

Para los resultados del instrumento *Examen Psicomotor 5 años de Pick y Vayer (1977) en Toro y Zarco (1995)*, los resultados iniciales indicaron, una media de 5.33 y una desviación estándar de 1.803, teniendo en los resultados finales una media de 6.44 con una desviación estándar de 1.333. En este mismo instrumento pero en el rango de edad de 4 años los resultados iniciales arrojaron una media de 5.22 y

una desviación estándar 1.093 de y en la aplicación final la media fue de 5.78 y la desviación estándar de .441 en donde hay una notable variedad en los resultados.

En el último instrumento Individual *Peabody. Development Motor Scales PDMS-2. Escala de Desarrollo motor (2000)*, los resultados iniciales de la media fue 13.33 con una desviación estándar de 3.674, a diferencia de los resultados finales con una media de 16.56 y una desviación estándar de 1.014 con lo cual se puede notar el progreso de los niños que se encuentran dentro de nuestros casos focales inicialmente, comprobando así lo favorecedor que resultó el programa de intervención.

Tabla 13. Comparación de medias de la evaluación inicial y final

Instrumento	Evaluación inicial		Evaluación final	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
Diagnóstico de motricidad	51.67	5.831	63.56	4.953
Destrezas y habilidades	13.22	1.922	16.11	1.054
5a inicial	5.33	1.803	6.44	1.333
4a inicial	5.22	1.093	6.00	.000
Peabody	13.33	3.674	16.56	1.014

Conforme a los tres instrumentos principales aplicados a los casos focales encontramos resultados estadísticamente significativos pues toso nuestros resultados e colocan por debajo del 0.05 dentro de nuestro nivel de grupo inicial de acuerdo a lo esperado, teniendo como resultados finales lo siguiente:

Tabla 14. Comparación de medias de la evaluación inicial y final

	Diagnóstico de motricidad final-inicial	Destrezas y habilidades final-inicial	Peabody final-inicial
Z	-2.371	-2.536	-2.201
P	.018	.011	.028

A continuación observaremos el antes y el después de los nueve casos focales de acuerdo a los tres instrumentos principales.

Instrumento de Diagnóstico de motricidad y chequeo físico de Routledge 1980 en Toro y Zarco (1995). Como se puede observar en la siguiente figura nuestros casos focales se encontraban inicialmente entre los 40 y los 58 ítems como nivel máximo, sin embargo en los resultados finales encontramos a Emili y Dulce que permanecen en su nivel inicial, lo cual se da porque no asisten regularmente a la escuela, lo cual no permitió un avance significativo. De acuerdo a lo demás casos encontramos que se encuentran por encima de los 61 ítems como puntaje menor y los 69 que es el máximo.

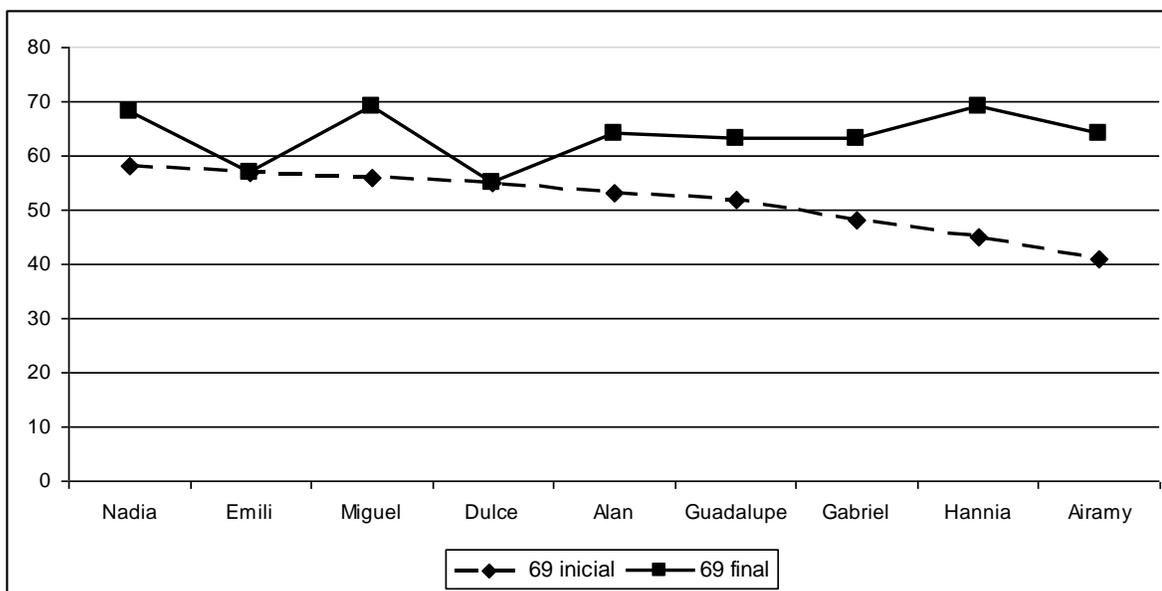


Figura 7. Puntaje de la evaluación inicial y final de la evaluación diagnóstica de motricidad para los casos focales.

En la siguiente figura se muestran los resultados iniciales y finales del instrumento *destrezas y Habilidades en distintos momentos del desarrollo de Toro y Zarco (1995)*, en donde se puede observar que inicialmente los resultados se encuentran entre los 11 ítems y los 17 ítems, sin embargo en los resultados finales se encontró entre los 14 ítems y los 17 ítems, donde se encuentran resultados significativos sobre todo en Nadia, Alan, Gabriel y Airamy, los cuales tienen una notable mejoría a partir de la aplicación del programa de intervención.

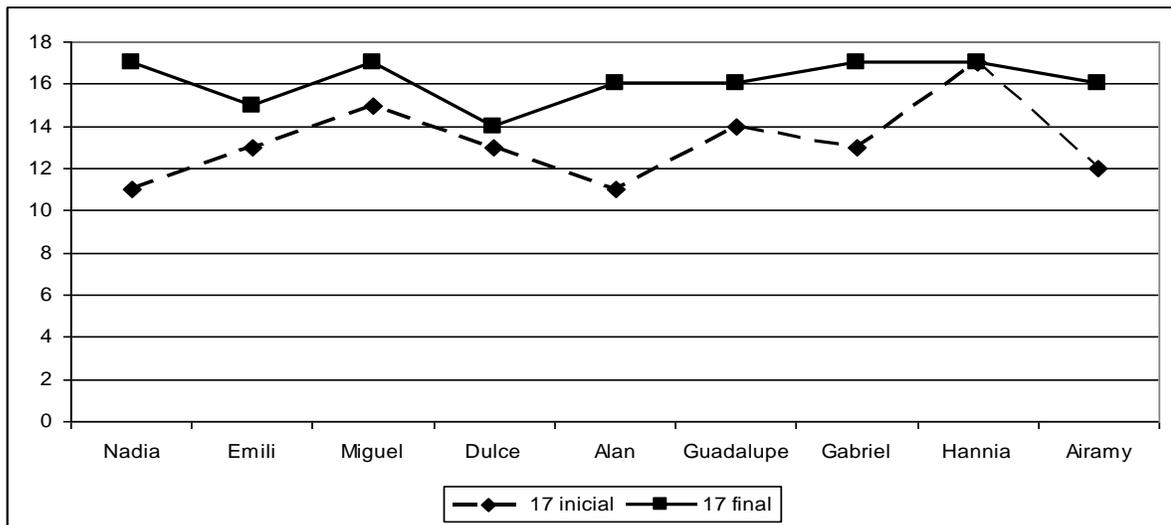


Figura 8. Puntaje de la evaluación inicial y final de la evaluación de destrezas y habilidades para los casos focales.

Para el tercer instrumento Individual *Peabody Development Motor Scales PDMS-2. Escala de Desarrollo motor (2000)* se observan cambios significativos en cada uno de los casos. Entre los más significativos se encuentran los resultados de Nadia y Gabriel, como se puede notar en la figura 9, los resultados de los demás niños se encuentran en un nivel entre los 15 y 17 ítems, lo cual resulta significativo pues encontramos a los niños por encima de lo esperado y al nivel del grupo.

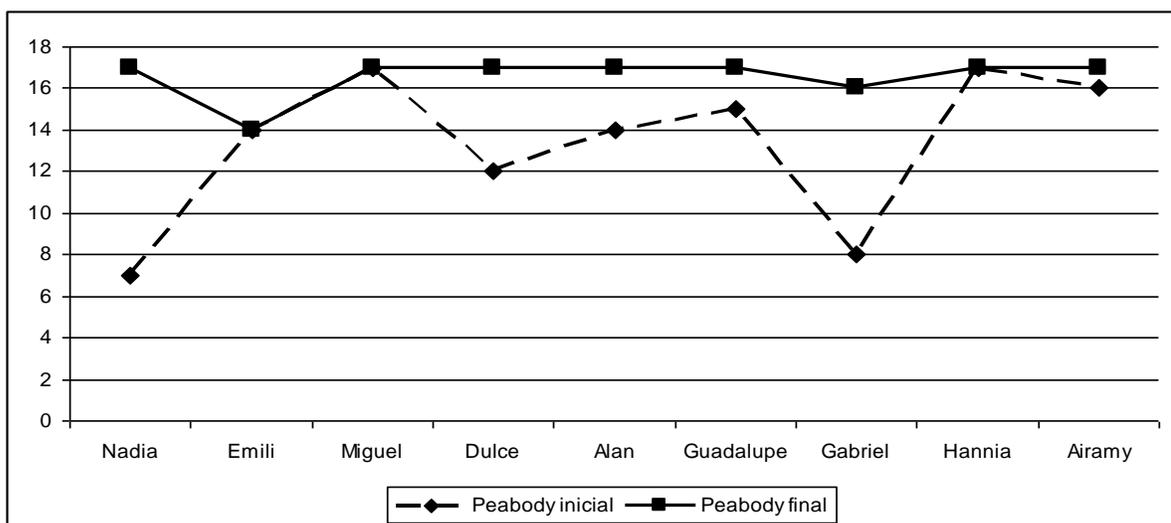


Figura 9. *Puntaje de la evaluación inicial y final de la Escala de desarrollo motor Peabody para los casos focales.*

Como se explicó anteriormente, los resultados de nuestro grupo focal, fueron diferentes en cada uno de los casos, puesto que la habilidad y desarrollo que cada niño presento, se basó en características físicas, cabe destacar que el progreso de cada niño en nuestro grupo focal no fue forzado así que se respetó la evolución respecto a sus capacidades y etapa de desarrollo. De igual forma existió un progreso significativo en los resultados de cada una de las pruebas, lo cual nos indicó, que reforzaron sus habilidades y desarrollaron otras en las que se encontraban por debajo de la media grupal, las cuales adquirieron dentro del programa de intervención.

Por ejemplo en Nadia y Gabriel existió una mejoría significativa en cada una de las ejecuciones de las pruebas utilizadas para evaluarlos después de la intervención, así mismo podemos notar resultados como los de Miguel, Hannia y Airamy los cuales no fueron tan significativos pero tampoco fueron negativos, ya que desde la primera aplicación sus resultados en general no se encontraban tan por debajo del nivel del grupo, a excepción de Airamy en el instrumento de *Instrumento Diagnostico de motricidad y chequeo físico de Routledge* en el cual aparece como la más baja del grupo, esto se debe a que, al momento de aplicar el instrumento la niña no se encontraba en disposición de realizar las actividades, lo cual impidió que realizara varias de las actividades pues no prestaba atención a las indicaciones.

Como se observó en los resultados finales Alan y Guadalupe presentaron resultados positivos en los tres instrumentos, sobre todo Alan, muestra un mayor avance en el instrumento *destrezas y Habilidades en distintos momentos del desarrollo de Toro y Zarco (1995)*, en donde es notable el avance de los resultados, sin embargo las habilidades adquiridas por ambos fueron benéficas para su desarrollo.

A pesar de los resultados positivos de sus compañeros Emili y Dulce no alcanzaron su nivel máximo o esperado, ya que no asistieron regularmente a la escuela, lo cual

les impidió un progreso favorecedor y por consecuencia es notable la diferencia en sus resultados.



Figura 10. *Participación en las actividades del programa.*

V. Discusión y conclusiones

Para la fundamentación teórica, se plantearon puntos relacionados con el desarrollo del niño en edades tempranas y las dificultades que se presentan, cuando existe deficiencia en el desarrollo motor, por ello, la investigación fue desarrollada a partir de la intervención psicomotriz desde la práctica psico-reeducativa. A continuación se presenta el análisis a los apartados teórico, metodológico y su relación entre resultados, propios de lo obtenido al finalizar, el ya mencionado programa de intervención.

Se puede iniciar afirmando que, al requerir de la adquisición de habilidades, que permitan al niño el control de su propio cuerpo y del manejo de sus movimientos, también se requiere de la práctica y la cognición, las cuales se relacionan entre sí, y en la que, si existiera algún tipo de perturbación en el desarrollo del niño se requeriría de la intervención reeducativa o terapéutica que favoreciera estas habilidades (Votadoro 1976).

Es por esto que, nuestro principal objetivo dentro de esta investigación fue diseñar un programa educativo que favoreciera las habilidades del niño, como el conocimiento del propio cuerpo, organización perceptiva, coordinación dinámica general, y coordinación óculo manual, que son las áreas que engloban las habilidades y destrezas, que el niño debe de desarrollar a esta edad.

Con ello, se requirió de una evaluación diagnóstica que permita identificar las necesidades, que requiere cada niño y que refieren al nivel de su desarrollo, lo cual fue realizado, a 38 niños. Después de realizar la evaluación psicodiagnóstica que se requirió para su edad cronológica, se obtuvo un diagnóstico del cual, se tomaron datos relevantes, para así diseñar las sesiones pertinentes a la intervención psicopedagógica.

Por ello, en esta investigación después de haber realizado una evaluación diagnóstica, a los 38 niños que conformaban el grupo clase, se encontró que 9 de los 38 niños evaluados presentaron deficiencias en el desarrollo psicomotor, por lo

cual, se realizó una intervención que favoreció, las habilidades que no habían sido adquiridas y reforzadas las destrezas de los niños restantes del grupo.

Dicha intervención, fue realizada durante 20 sesiones, correspondientes a las áreas de motricidad fina y gruesa, con las cuales, se reforzaron las habilidades que los niños requerían de acuerdo a su nivel de desarrollo, por lo que se refleja que el niño se encuentra en proceso de adquisición, por lo cual, se consideró esta edad como pertinente para la aplicación de la intervención psicopedagógica. Así también lo consideró Coronas y Cucala (1992) al menciona que el periodo preescolar que va de 3 a 6 años es la etapa del cambio del desarrollo respecto a las capacidades motrices del niño.

En la actualidad la pertinencia de un programa que favorezca el desarrollo de habilidades psicomotrices en niños de educación preescolar, tiene que ver con los nuevos modelos educativos, ya que estos, al contemplar las competencias en campos formativos se convierten en áreas y habilidades generales y no contemplan la especificidad del desarrollo motor, así como se menciona en le PEP (2004), el campo formativo referente al desarrollo físico y de salud, en el cual se considera solo los campos como, coordinación, fuerza y equilibrio, las cuales, forman parte del desarrollo psicomotor, sin embargo, no engloban completamente el área psicomotriz, lo cual resulta, ineficiente para la adquisición de las habilidades propias de esa edad, es por ello que se propuso la implementación de este programa, con el objetivo de cubrir las habilidades psicomotrices requeridas en el desarrollo del niño.

Al considerar las deficiencias de los programas educativos, referentes a nivel preescolar, surgió el interés en esta investigación, sobre favorecer el aprendizaje, ejecución y reeducación de los niños en preescolar, que presenten esta necesidad educativa especial. Con ello se contempla la práctica reeducativa como reforzador de las habilidades motrices. La conceptualización de la práctica reeducativa, refiere a reforzar las habilidades psicomotrices a partir de la intervención psicopedagógica, en la que se incluye, la vinculación de la relación cognitiva y sensoriomotriz (Lázaro 2000).

Así también, en la intervención psicopedagógica implementada en esta investigación, se reforzaron áreas del desarrollo como equilibrio, lateralidad, rapidez, noción espacio-tiempo, conocimiento del propio cuerpo, percepción, que se refiere a la motricidad gruesa, y el área óculo manual y prensión, principalmente referente a la motricidad fina. Las cuales se aplicaron a través de actividades lúdicas y de interés para los niños, por tanto, en la implementación de dicho programa, se logró favorecer al grupo focal, en el cual, además de las habilidades motrices que era lo esperado, el nivel de conocimiento, ya que los niños durante el desarrollo de la aplicación, fueron presentando avances, como mejorar su escritura, correr sin tropezar, coordinar sus extremidades, manipular objetos, favorecer su memoria, entre otras cosas.

Por lo anterior, se puede confirmar la adquisición de las habilidades que en un principio no tenían al observar una media inicial de 51.67 grupalmente, en una de nuestras pruebas, así como de igual forma se reforzaron aquellas que los niños tenían pero, en las cuales no se encontraban en el nivel esperado, las cuales ayudaran al niño a continuar su desarrollo educativo adecuado para su edad, al observarse una media final de 63.56 grupalmente.

Por ello, y dando respuesta a lo planteado en la justificación, se puede decir que, el impacto que se obtuvo con el programa de intervención, resultó benéfico no sólo para el área psicomotora, sino también, para todas las demás áreas que se requieren de competencia, con lo cual se espera, que después de la intervención psicopedagógica, los niños se encuentren en un nivel educativo, que este con respecto al resto del grupo clase, y coincida con el nivel cronológico esperado, mencionadas en el PEP (2004) y que a nuestra consideración den ser complementadas con las áreas del desarrollo psicomotor, como conocimiento del propio cuerpo, organización perceptiva, entre otras.

Por tanto, los resultados, se atribuyeron a las actividades de intervención, particularmente actividades como las actividades centrales en donde el niño brinca, salta corre, mantiene el equilibrio, y realiza actividades de coordinación, que fueron

diseñadas a partir de los periodos sensorio-motriz y preoperatorio, en donde el juego es la forma, en la que el niño manifiesta su conducta.

Así mismo, a partir de las actividades lúdicas se realizó la construcción del pensamiento del desarrollo psicomotor de acuerdo a su desarrollo psicomotriz a fin de desarrollar las capacidades individuales de los niños, como construcción con ladrillos, cortar con tijeras, conocimiento de izquierda-derecha, flexión de manos, correr, entre otras. Partiendo de la experimentación y la ejercitación de forma consciente, lo cual le permitió adquirir un mayor conocimiento del propio cuerpo y de su entorno.



Figura 11. *Actividades de motricidad fina del programa.*

VI. Lista de referencias

- Arnau, G. J. (1990). *Diseños experimentales en psicología y educación*. México: Trillas.
- Aucuturier, B. (1985). *La práctica psicomotriz: reeducación y terapia*. Barcelona, España: Médica y Técnica.
- Aucuturier, B., y Lapiere. A. (1977) *La educación psicomotriz como terapia*. Barcelona, España: Médica y Técnica.
- Aucuturier, B. y Lapiere. A. (1983). *Simbología del desarrollo*. Barcelona, España. Científico Médica.
- Ajuriaguerra, A. (1970). *La elección terapéutica en psiquiatría infantil*. Barcelona, España: Toray-masson.
- Ajuriaguerra, A. (1977). *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona, España: Masson.
- Barris, J., Batlle, S., Molina, M., Rafael, A., Raheb, C. y Tomas J. (2005). *Psicomotricidad y reeducación*. Barcelona, España: Laertes.
- Begoña, R. (2002). *Estrategias psicomotoras*. México: LIMUSA.
- Bermejo, S. (1998). *Dificultades de aprendizaje*. Madrid, España: Síntesis.
- Berruezo, P., y García, J. (1997). *Psicomotricidad y educación infantil*. Madrid, España: Ciencias de la educación preescolar y especial.
- Calmels, D. (2003). *Qué es la psicomotricidad*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.
- Carretero. M., Castillejo. J., Costa. A., Gutiérrez. A., Marín. J., Martínez. B. (1992). *Pedagogía de la educación preescolar*. Madrid, España: Aula XXI Santillana.
- Castro, J., y Manson, M. (1998). *Metodología, sicomotricidad y educación*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Comellas J. y Perpinya A. (1984). *La psicomotricidad en preescolar*. Barcelona, España: CEAC.
- Conde, C. y Viciano, G., (1997). *Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas*. Málaga; España: Aljibe.
- Coral, J., Masegosa, A., y Moztazo, A. (1992). *Actividades psicomotrices en la Educación infantil*. Barcelona, España: CEAC.

- Coronas y Cucala (1992). *Psicología evolutiva y de educación: Teoría y práctica*. Barcelona, España: Ppu.
- Coste, J. (1980). *Las 50 palabras clave de la psicomotricidad*. (E. Franhcesa, Trad.), Barcelona, España: Médica y Técnica.
- Da Fonseca, V. (1998). *Manual de observación psicomotriz*. Barcelona; España: Inde.
- Da Fonseca, V. (2000). *Estudio y génesis de la psicomotricidad*. (2a. ed.), Zaragoza, España: Inde.
- Da Fonseca, V., (2004) *Psicomotricidad: Paradigmas del estudio del cuerpo y de la motricidad humana*. México: Trillas.
- Defontaine, J. (1978). *Manual de reeducación psicomotriz*. Barcelona, España: Médica y Técnica.
- Desachy, I., y González, E. (2004). *La elaboración del esquema corporal apoyo en el desarrollo de habilidades perceptivo motoras y de percepción visual*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México.
- Escobar, R. (2004). *Taller de psicomotricidad: guía práctica para docentes*. Barcelona, España: Ideas propias.
- Fernández, A. (1999). *Psicomotricidad: Fundamentos teóricos aplicables en la práctica*. Madrid, España: Gymnos.
- Griffa, M. y Moreno. (2001). *Claves para una psicología del desarrollo*. (2da edic.). Buenos Aires, Argentina: Lugar.
- Guilman, E. (1994). *La Psicomotricidad en los métodos de la educación y reeducación por el movimiento*. México: UPN
- Inhelder, B. (1993). *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*. Madrid, España: Morata.
- Lázaro, A. (1ra edición 2000). *Nuevas experiencias en la educación psicomotriz*. España: Mira Editores
- Le Boulch, J. (1983). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años*. (1ra. edición en castellano), Barcelona, España: Paidós.
- Le Boulch, J. (1986). *La educación Psicomotriz en la escuela primaria*. (Graciela Klein, Trad.) .Barcelona, España: Ceac.

- Le Boulch, J. (1999). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años*. (Angel Mayoral, Trad). Barcelona, España: Paidós.
- Lorca, M. y Vega, A. (1998). *Psicomotricidad y globalización del currículum de la educación infantil*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Llano, J. y Zamorano, M. (1988) *Metodología Psicomotriz y Educación*. Madrid: Popular
- Macotela, S. y Romay, M. (1992). *Inventario de habilidades básicas*. México: Trillas.
- Maigre, A. y Destrooper J. (1976). *La educación psicomotora*. Madrid, España: Morata.
- Martik, D. y Soto, A. (1997). *Intervención psicomotriz y diseños curriculares en educación infantil*. Madrid, España: Universidad de Huelva.
- Montes, M., y Castro, M. (2005). *Juegos para niños con necesidades educativas especiales*. México: Pax.
- Orverton, W. y Reese, H. (1973). *Psicología experimental infantil*. México: Trillas.
- Padilla, M. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid, España: CCS.
- Peabody. Development Motor Scales PDMS-2. Escalas de Desarrollo motor* (2000).
- Perez. R. (2004). *Psicomotricidad: Desarrollo motor en la infancia*. España: Ideas propias.
- Pérez, R. (2005). *Teoría y praxia del desarrollo psicomotor en la infancia*. Madrid; España: Ideas propias
- Piaget, J. (1956). *Psicología, lógica y comunicación, epistemología genética e Investigación psicológica*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Piaget, J. (1975). *Psicología de la inteligencia*. (Carlos Foix, Trad). Buenos Aires, Argentina: Psique.
- Piaget, j. (1985). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona, España: Crítica.
- Pick, L., y Vayer, P. (1977). *Educación psicomotriz y retraso mental*. Barcelona, España: Científico- Médica.

- Pozo, j. (1996). *Teorías cognoscitivas del aprendizaje*. Madrid. España.
- Ruiz, J. y García, E. (2001). *Desarrollo de la motricidad a través del juego*. Madrid; España: Gymnos.
- Secretaría de Educación Pública (1984). *Programa de Educación Preescolar: libro uno*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (1994). *Programa de Educación Física*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de Educación preescolar*. México: Autor.
- Toro, S. y Zarco, A. (1995). *Educación física para niños y niñas con necesidades educativas especiales*. Granada, España: Aljibe.
- Vila. I. (1987). *Introducción a la obra de Henri Wallon*. Barcelona, España: Anthropos.
- Vayer, P. (1985). *El dialogo corporal*. Barcelona, España: Científico-Médico.
- Wallon, H. (1977). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona, España: Critica.
- Wallon, H. (1980). *Psicología del niño: Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil*. Madrid, España: Toray-Masson.
- Wallon, H. (1983). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona; España: Grijalbo.
- Wallon, H. (1987). *Psicología y educación del niño: Una comprensión dialéctica del desarrollo y de la educación infantil*. Madrid, España: Ministerio de educación y ciencia, centro de publicaciones: Visor.

Anexo 1. Diagnóstico de motricidad y chequeo físico para distintos niveles de desarrollo (0-6 años) de Routledge (1980) en Toro y Zarco (1995).

Nombre:

Control manual: Izquierda / derecha

Visión:

Oído:

Otros datos personales:

- | | |
|--|--|
| 1. Levanta la cabeza en forma inclinada. | 35. Se limpia los dientes. |
| 2. Levanta la cabeza en posición supina. | 36. Se lava y seca solo. |
| 3. Gira la cabeza a la izquierda. | 37. Juega sólo por temporadas con sus compañeros. |
| 4. Gira la cabeza a la derecha. | 38. Juega junto a sus compañeros. |
| 5. Se empuja hacia riba con los codos extendidos. | 39. Mira los libros de dibujos. |
| 6. Se arrastra | 40. Pasa las páginas de una a una. |
| 7. Anda a gatas. | 41. Construye con ladrillos. |
| 8. Toma impulso para sentarse sin bambolear la cabeza. | 42. Ensarta cuentas. |
| 9. Se sienta sin ayuda. | 43. Forma rompecabezas sencillos. |
| 10. Alarga las dos manos. | 44. Hace garabatos. |
| 11. Alarga la mano izquierda. | 45. Dibuja. |
| 12. Alarga la mano derecha. | 46. Corta con tijeras. |
| 13. Camina sin dificultad. | 47. Juego limitativo. |
| 14. Distingue texturas. | 48. Juego imaginativo. |
| 15. Distingue formas. | 49. Dice unas cuantas palabras. |
| 16. Distingue temperaturas. | 50. Dice unas cuantas frases. |
| 17. Se logra quitar los calcetines. | 51. Entiende el SI /NO. |
| 18. Se logra quitar el abrigo. | 52. Ejecuta instrucciones sencillas. |
| 19. Se logra quitar la chaqueta. | 53. Se concentra durante 5 minutos. |
| 20. Se logra quitar los pantalones. | 54. Se concentra durante un periodo de tiempo indefinido. Junta colores. |
| 21. Se logra quitar la camisa. | 55. Nombre los colores. |
| 22. Se logra quitar el vestido. | 56. Junta formas de 3 dimensiones. |
| 23. Se pone los calcetines | 57. Junta letras. |
| 24. Se pone el abrigo. | 58. Termina las actividades. |
| 25. Se pone la chaqueta. | 59. Persevera en las actividades difíciles. |
| 26. Se pone los pantalones. | 60. Señala las partes del cuerpo en un dibujo. |
| 27. Se pone la camisa. | 61. Señala las partes del cuerpo en sí mismo. |
| 28. Se pone el traje. | 62. Señala la izquierda /derecha. |
| 29. Se desabrocha los botones de la camisa. | 63. Entiende pequeño / grande. |
| 30. Se desabrocha los botones. | 64. Entiende arriba / abajo. |
| 31. Se desabrocha las agujetas. | 65. Entiende encima / debajo. |
| 32. Se abrocha los botones. | 66. Entiende dentro/ fuera. |
| 33. Se ata las agujetas. | 67. Escribe. |
| 34. Se lava / seca las manos y la cara. | 68. Lee. |

Anexo 2. Destrezas y habilidades en distintos momentos del desarrollo de Toro y Zarco (1995).

Habilidades y destrezas en distintos momentos del desarrollo: 4 años	SI	NO
<ol style="list-style-type: none"> 1. -Da saltitos sobre el mismo lugar, con las dos piernas ligeramente flexionadas. 2. -Salta horizontalmente y verticalmente. 3. -Marcha con balanceo rítmico de brazos y con paso equilibrado. 4. -Lanza una pelota con rotación del codo y amplitud del movimiento del brazo. 5. -Corre a razonable velocidad. 6. -Flexiona los brazos, para recibir la pelota, acercándolos al cuerpo. 7. -Sostiene un instrumento de golpeo (palo, raqueta), para golpear un objeto (pelota). 8. -Marcha sobre líneas curvas marcadas en el suelo. 9. -Flexiona el tronco en ángulo recto, con los pies juntos y manos a la espalda. 10. -Enhebra una aguja de cañamazo (1cm 7 1 m/m). 11. -Describe circunferencias con los brazos extendidos. 12. -Se toca la punta de la nariz con el dedo índice. 13. -Permanece inmóvil, con el cuerpo derecho, con los pies juntos y ojos abiertos, durante 1 minuto. 14. -Dibuja círculos y cuadrados. 15. -Identifica verbalmente, además de otras partes más familiares muslos, codos y hombros del cuerpo. 16. -Se relaciona con otros niños para jugar "sólo en compañía". 17. -El estímulo social le despierta gran interés. 		

Anexo 3. Examen psicomotor (4 y 5 años) de Picq y Vayer (1977) en Toro y Zarco (1995).

1. Coordinación óculo-manual y coordinación dinámica de las manos (2-6 años)		
Edad	Desarrollo	Valoración (criterios de error)
2 Años	Reproducir una torre con 4 cubos o más, siguiendo un modelo. Con 12 cubos situados en desorden se realiza una torre de modelo ante el niño.	Se supera la prueba si consigue que se mantenga la estructura del puente.
3 años	Utilizando los 12 cubos, se cogen 3 y se realiza un puente ante el niño. Con el modelo a la vista el niño debe de reproducirlo	
4 años	Ensartar una aguja, se comienza con las manos separadas unos 10 centímetros, y el hilo deberá de medir 2 centímetros aprox. Se da tiempo de 9 segundos y 2 intentos para superar la prueba.	
5 años	Con los ojos tapados, tocarse la punta de la nariz con el índice de la mano derecha y luego con el de la izquierda. 3 intentos para cada mano.	Tocar un lugar distinto de la punta de la nariz u otro sitio antes de llegar a su objetivo. De 3 intentos, 2 deben ser positivos.
6 años	Se sienta al niño delante de una mesa, y se fijan ante él los laberintos. A una señal dada, se le pide que dibuje con un lápiz, una línea ininterrumpida desde la entrada a la salida del primer laberinto e inmediatamente después en el segundo. Tras un descanso de 30 seg., empezará el mismo ejercicio, pero ahora con la otra mano. Duración: 1 min. 20 seg., con la mano derecha y con la izquierda 1 min. 25 seg., (si el niño es zurdo, el tiempo se hace al revés). 2 intentos por cada mano	La prueba es calificada como positiva cuando se ejecuta con ambas manos, ½ positivo para cada mano. Falla si con la mano derecha la línea dibujada sale más de dos veces de los límites del laberinto, o más de tres veces para la mano izquierda (a la inversa para los zurdos), o si la prueba no se termina en el tiempo fijado.

2. Coordinación dinámica general (2-6 años)

Edad	Desarrollo	Valoración (criterios de error)
2 años	Subir y bajar (con apoyo) un banco de 45 cm., de altura, situado junto a la pared	
3 años	Saltar sin impulso y con las piernas flexionadas, por encima de una cuerda extendida en el suelo. Intentos: 3.	Pérdida del equilibrio o caída. Separación de pies. Falla 2 intentos.
4 años	Pequeños saltos sobre el lugar, elevando las dos piernas simultáneamente, con las piernas flexionadas. Intentos 3.	Movimientos no simultáneos. Caer sobre los talones. Fallar 2 intentos.
5 años	Saltar con los dos pies juntos por encima de una cuerda que se encuentra a 20 cm., sin tomar impulso, son las piernas flexionadas por las rodillas. La cuerda esta fija en un extremo y, en el otro, sostenida por un peso, que haga sonar si el niño la roza	El niño debe saltar 3 veces, teniendo éxito la prueba si logra pasar 2 veces la prueba falla si el niño cae o roza el suelo con las manos.
6 años	Con los ojos abiertos, recorrer en línea recta una distancia de 2 metros; debiendo colocar alternativamente el talón de un pie, contra la punta del otro. Duración ilimitada. Intentos 3	Se desvía de la línea recta, se balancea, o se toca con la punta del otro.

3. Control postural, equilibrio (2-6 años)

Edad	Desarrollo	Valoración (criterios de error)
2 años	Sobre un banco, mantenerse inmóvil, con los pies juntos y los brazos verticales a lo largo del cuerpo. Duración: 10 seg.	Desplazamiento de pies o movimiento de brazos.
3 años	Mantenerse un instante sobre una pierna flexionada. Intentos: 2.	Apoyo inmediato de la pierna levantada.
4 años	Con los ojos abiertos, los pies juntos y manos en la espalda, flexionar el tranco adelante en ángulo recto, mantener la posición. Duración: 10 seg. Intentos: 2.	Mover los pies o flexionar las piernas
5 años	Con los ojos abiertos, brazos a lo largo del cuerpo y los pies y piernas juntos, mantener las puntillas. Duración:10 seg., intentos: 2.	Desplazamiento o apoyo de los talones.
6 años	Con los ojos abiertos, mantenerse sobre la pierna derecha, la pierna izquierda doblada en ángulo recto a nivel de la rodilla, el muslo izquierdo paralelo al muslo derecho, en ligera abducción, y las manos en la costura del pantalón. Cuando la pierna izquierda descienda, hacer que se tome de nuevo la posición inicial. Tras un reposo de 30 seg., recomenzar con la otra pierna. Duración: 10 seg. Intentos:3	La prueba se califica como positiva (año completo) si ha sido realizado con ambas piernas, ½ positivo (medio año) para una sola pierna. Falla si baja más de 3 veces la pierna flexionada, si toca una sola vez el suelo con la pierna flexionada, si deja su lugar, si salta, si se eleva sobre la punta del pie o se balancea.

4. Control del propio cuerpo (2-5 años), y control segmentado (6 años)												
Edad	Desarrollo	Valoración (criterios de error)										
3-6 años	<p>a) Imitación de gestos simples: movimientos de manos. El niño en pie frente al profesor debe imitar, las posiciones de las manos.</p> <p>b) Imitación de gestos simples; movimientos de brazos. El niño se sitúa en pie a unos 3 mts., frente al instructor, y deberá imitar las posiciones de brazos realizadas por el profesor.</p>	<p>1 punto por cada posición correcta, en función de: forma y dirección correctas.</p> <p>Forma correcta, aun con orientación de manos hacia si mismo o el profesor.</p> <p>Realiza varios intentos y se va aproximando al modelo.</p> <p>Correspondencia de edad:</p> <table border="0"> <tr> <td>Edad</td> <td>Media</td> </tr> <tr> <td>3 años</td> <td>9 puntos</td> </tr> <tr> <td>4 años</td> <td>15 puntos</td> </tr> <tr> <td>5 años</td> <td>18 puntos</td> </tr> <tr> <td>6 años</td> <td>20 puntos</td> </tr> </table>	Edad	Media	3 años	9 puntos	4 años	15 puntos	5 años	18 puntos	6 años	20 puntos
Edad	Media											
3 años	9 puntos											
4 años	15 puntos											
5 años	18 puntos											
6 años	20 puntos											
6 años	Oscilaciones de brazos relajados. Previa demostración. Manteniendo la espalda recta, balancear los brazos adelante y atrás. Intentos 2.	Los brazos son conducidos o lanzados, siendo el criterio de logro la flexión de codos.										

5. Organización perceptiva (2-5 años), y Organización espacial (6 años)		
Edad	Desarrollo	Valoración (criterios de error)
2 años	Se presenta al niño el tablero con el orificio triangular frente a él y las piernas colocadas frente a sus respectivos orificios. Deberá colocar cada pieza. Intentos.2.	Se considera intento cuando el niño toma una actitud de espera tras el movimiento o desplaza el tablero.
3 años	Con las piezas quitadas del tablero y el vértice del triángulo hacia el niño, se da la vuelta al tablero. Intentos: 2.	Consecución de ambos intentos.
4 años	Se colocan los palillos o cerillos, separados 2, 5 cm., aproximadamente, en las siguientes posiciones: _____	Si falla los tres intentos realizar 3 mas, cambiando las posiciones. Supero el ítem si responde correctamente 3 de de 3 ó 5 de 6.
5 años	Se coloca un rectángulo delante del niño, en sentido longitudinal. Después, le acercamos el rectángulo cortado (con los dos trozos separados). Consigna: "toma esos dos trozos y júntalos, de manera que te salga una cosa como esta". Intentos: 3, de 1 min., máximo por cada uno.	1 punto si tiene 2 logros sobre 3 intentos.
6 años	Realización: debe de reconocer, sobre sí, derecha e izquierda: 1: enseñar la mano derecha. 2: enseñar la mano izquierda. 3: indicar el ojo derecho.	1 punto si tiene 3 logros de los 3 ítems.

6. Estructuración Espacio-Tiempo (6 años)		
Edad	Desarrollo	Valoración (criterios de error)
6. Años	<p>Reproducción de estructuras temporales por medio de golpes: Material: Lápiz</p> <p>El examinador se encuentra situado frente al niño (cada uno con un lápiz en la mano). Consigna: “vas a escuchar, fijándote bien como doy los golpes, y tu con el lápiz vas a hacer lo mismo que yo, escucha con atención”:</p> <p>Ensayo: oo y oo 1: ooo 2:oo oo 3: o oo 4: o o o 5: oooo 6: o ooo 7: oo o o 8: oo oo oo 9: oo ooo 10: o o o o 11: o oooo 12: ooooo 13: oo o oo 14: oooo oo 15: o o o oo 16: oo ooo oo 17: o oooo oo 18: oo o o oo 19: ooo o oo o 20: o oo ooo oo</p> <p>El examinador golpea las estructuras del ensayo y el niño repite. El niño no debe de ver el lápiz del examinador golpeando.</p>	<p>En cuanto éste reproduzca bien los tiempos cortos y largos, se pasara la prueba. Si el niño falta, se hará un nuevo ensayo. Se parara definitivamente3 estructuras de una forma sucesiva.</p>

7. Lateralidad (determina el dominio lateral en mano-ojo-pie)		
Edad	Desarrollo	Valoración (criterios de error)
1°	<p>Dominio manual: El niño debe dominar 10 acciones (lanzar una pelota, dar cuerda al despertador, martillear un clavo, cepillarse los dientes, peinarse, girar la manija de una puerta, sonarse, cortar con tijeras, cortar con un cuchillo, escribir).</p> <p>Consigna: el niño se encuentra de pie, sin ningún objeto cerca de su mano. Le decimos “ahora vamos a jugar a algo muy interesante, me vas a enseñar como haces para....”</p>	<p>D, si realiza las 10 acciones con la derecha. d, si hace 7, 8 ó 9 acciones con la derecha. I, si ejecuta las 10 acciones con la izquierda. i, si efectúa 7, 8 ó 9 acciones con la izquierda. M, todos los demás casos.</p>
2°	<p>Dominio ocular: Sighting (cartón de 15x25 cm con un agujero en el centro de 0,5 cm). Consigna: “fíjate en este cartón, tiene un agujero y yo miro por él”.</p> <p>El cartón, cogido por ambas manos y con los brazos extendidos, se va acercando lentamente a la cara. “haz tu lo mismo”.</p>	<p>D, si usa el ojo derecho. M, si usa indistintamente cualquiera de los ojos.</p>
3°	<p>Dominancia pédica: A: Sacar una pelota B: conducir una pelota C: chutar una pelota</p> <p>Consigna: tras colocar una pelota en un rincón, sujetada por el objeto que la impida rodar, se le menciona al niño, “ves donde está la pelota, sácala con un pie; y luego chutas”.</p>	<p>D, si usa la pierna derecha en las 3 ocasiones. d, si usa el derecho en 2 de las 3. I, si usa el izquierdo en las 3 acciones. i, si usa el izquierdo en 2 de 3 ocasiones. M, en los raros casos en que el niño utilice indistintamente los dos. Por ejemplo: 1 derecho, 2 izquierdo, 3 los dos.</p>
<p>Formula de lateralidad (manual-ocular-pédica): D.D.D- Diestro completo D.I.D- Lateralidad cruzada d.d.D.- Diestro mal afirmado I.I.I.- Zurdo completo i.i.i.- Zurdo mal afirmado</p>		

Anexo 4. Indicadores de la Escala de Desarrollo Psicomotor Peabody (2000).

ESCALA MOTORA GRUESA			
NIVEL	ÍTEM	POSICIÓN DEL NIÑO	ORIENTACIÓN Y CRITERIOS
42-47 meses	Equilibrio	Parado para todos los ítems de este nivel	Demostrar la forma de pararse en un punto determinado con las manos por detrás de la cabeza, aguantar la posición tres segundos. Criterio: se balancea en puntos de pie con las manos por detrás de la cabeza durante 2 segundos sin mover los pies. Uno o dos intentos. Record adicional: si el niño la posición durante 8 segundos sin desviarse más de 30 grados hacia los lados y con el tronco derecho.
	Saltar adelante	Parado	Demostrar la forma de saltar hacia delante de una línea pegada al suelo, en un solo pie y sin dejar que el otro toque el piso. Decir: párate con los pies detrás de la línea y salta hacia adelante en un solo pie. Criterio: Salto hacia adelante 6 pulgadas en un solo pie.
	Equilibrio	Parado	Demostrar la forma de pararse en un pie y luego en el otro. Decir: párate en cada pie tanto como puedas. Criterio: se para en un pie durante 6 segundos, y luego en el otro durante 6 segundos. El cuerpo no puede doblarse más de 5 grados.
	Brincar	Parado	Demostrar la forma de pararse en un pie y dar 8 saltos: Decir: Salta como yo. Criterio: Salta hacia adelante 8 veces consecutivas en cada pie.

NIVEL	ÍTEM	POSICIÓN DEL NIÑO	ORIENTACIÓN Y CRITERIOS
48-53 meses	Caminar	Parado	Poner al niño en un espacio de al menos 15 pies. Decir: Corre tan rápido como puedas has que yo te diga que pares. Observar la coordinación de los miembros. Criterio: Mueve los brazos recíprocamente a las piernas, cambiando el apoyo del peso de un pie a otro a través de los 3 ciclos. Uno o dos intentos.
	Balanceo	Parado	Demostrar el pararse en puntas de pie con las manos sobre la cabeza. Decir: párate como yo lo hago. Criterio: mantener la posición demostrada durante 8 segundos, con el tronco derecho y sin desviarse más de veinte grados hacia los lados.
	Saltar	Parado	Demostrar cómo se salta con un solo pie desde una línea pegada en el suelo, sin dejar que el otro pie toque el suelo. Decir: párate con los pies detrás de la línea y salta hacia adelante en un pie. Criterio: salto hacia adelante 16 pulgadas en un solo pie.
	Saltar adelante	De cuclillas	Poner al niño al final de la esterilla en posición de cuclillas. Decir: da una vuelta de carnero. Criterio: Rola hacia adelante la cabeza sin virarse hacia los lados más de 15 grados.

NIVEL	ÍTEM	POSICIÓN DEL NIÑO	ORIENTACIÓN Y CRITERIOS
54-59 meses	Rodar adelante	De espalda	<p>Demostrar la forma de hacer abdominales. Acostarse en la esterilla con las rodillas dobladas en un ángulo aproximado de 90 grados y las manos agarradas detrás de la cabeza. Hacer tres o cuatro abdominales haciendo que los codos toquen la rodilla al subir y que los hombros toquen el suelo al bajar. Decir: haz tantas abdominales como puedas. Detener al niño después de 30 segundos.</p> <p>Criterio: realiza 3 o 4 abdominales en 30 segundos tal y como se lo mostraron. Record adicional: si el niño realiza entre 6 y 8 abdominales en 30 segundos, tal y como se le enseñan.</p>
	Saltar	Parado	<p>Demostrar de 8 a 10 pasos saltando. Decir, salta como yo lo hice. Observar la coordinación de los miembros.</p> <p>Criterio: salto de 8 a 10 pies, alterando los pies, manteniendo el balance e intercalando los movimientos de brazos y piernas. Record adicional: si el niño salto 10 pasos, alternando los pies, manteniendo el balance de los brazos y piernas.</p>
	Tomar objetos	Parado	<p>Tirarle una pelota al niño, desde una distancia de seis pies. Decir: coge la pelota.</p> <p>Criterio: Coge la pelota con los codos a los lados. Uno o dos intentos.</p>
	Saltar	Parado	<p>Demostrar la forma de saltar de un lado a otro de una línea de 2 pies por una pulgada pegada al suelo. Ponerse las manos en a cintura, manteniendo los pies juntos, saltar hacia un lado u hacia otro de la línea durante tres ciclos. Decir: Salta como yo lo hice.</p> <p>Criterio: Salto los 3 ciclos como en la demostración. El ritmo debe ser mantenido continuamente sin pausa.</p>

NIVEL	ÍTEM	POSICIÓN DEL NIÑO	ORIENTACIÓN Y CRITERIOS
60-71 meses	Saltar adelante	Parado	<p>Demostrar la forma de pararse en un solo pie con la pierna libre doblada hacia atrás y las manos en la cintura. Repetir con el otro pie. Decir: párate como yo lo hice.</p> <p>Criterio: Mantener la posición demostrada durante 10 segundos con un pie elevado del piso y el tronco derecho, sin desviarse mas de 20 grados hacia cada lado. Completo para ambos pies.</p>
	Caminar	Parado	<p>Demostrar la forma de caminar en puntas de pie a 15 pies de distancia con las manos en la cintura. Decir: camina como yo lo hice.</p> <p>Criterio: camina en punto de pie los 15 pies. Los talones deben permanecer elevados.</p>
	Saltar con velocidad	Parado	<p>Hacer una marca en el piso y otra marca a 20 pies de distancia. Decir: párate n esta marca y ve saltando hasta la otra marca tan rápido como puedas.</p> <p>Criterio: salto hacia la otra marca en 6 segundos sin que el pie toque el piso.</p>
	Patear	Parado	<p>Demostrar la forma de patear la pelota desde un punto estacionario pero haciendo que la misma se eleve. Decir: patear la pelota como yo lo hice.</p> <p>Criterio: Patea la pelota y la misma viaja a 12 pies en el aire.</p>
	Saltar	Parado	<p>Demostrar la forma de desplazarse a una distancia de 10 pies saltando. Decir: salta como yo lo hice. Observar la coordinación de los miembros.</p> <p>Criterio: Asalta los 10 pies, alternando lo pies, manteniendo el equilibrio e intercalando los movimientos de brazos y piernas, sin detener el ritmo.</p>

Anexo 5. Sesión muestra y actividades realizadas en el programa de intervención.

Sesión 1 Áreas a evaluar: prensión, coordinación, percepción y ritmo				
Objetivo	Material	Actividad de Calentamiento	Actividad Principal	Actividad Final
Objetivo: ejecutar secuencias de movimiento ojo-mano, centrar la atención, e identificación de tamaños.	<p>-1 pelota pequeña por niño.</p> <p>-20 semillas chicas por niño.</p> <p>-15 semillas grandes en forma de curva por niño.</p> <p>-1 plato hondo por niño.</p> <p>-Harina de trigo.</p> <p>-1 frasco con tapa. Que se pueda enroscar por niño.</p>	<p>Se le pide al niño que camine siguiendo la secuencia que él decida pero que al mismo tiempo, manipule una pelota pequeña aventándola hacia arriba y atrapándola sin dejarla caer al piso, posterior a ello se le indica que debe colocar la pelota en la mano derecha y aventarla hacia la izquierda y atraparla con la mano izquierda. Después el niño seguirá caminando y girando las muñecas hacia adentro y hacia afuera, con ambas manos. Como última actividad inicial se le pedirá al niño que sentado en el lugar de trabajo tome el frasco con tapa enroscada y deberá abrir y cerrarlo por lo menos 10 veces.</p>	<p>Ya acomodados en sus lugares se le pedirá al niño que vuelva a destapar el frasco y lo coloque a un lado, para continuar se le dará un plato que contenga 20 semillas chicas y 15 grandes en forma de curva, tapadas con harina de trigo, para que no le permita al niño visualizarlos, y se le solicitará que encuentre los granos chicos que están en el plato y que por cada grano que encuentre deberá introducirlo al frasco abrirlo y cerrarlo. De la misma manera deberá hacerlo con las sopas (para estas actividades el niño deberá solo utilizar los dedos meñique y pulgar, para la prensión de las semillas, y para abrir y cerrar el frasco lo deberá de hacer con la mano que más le acomode, pero sin levantar el frasco de la mesa).</p> <p>Después con los granos ya encontrados, deberán pegarlos en una hoja que tenga marcado un triangulo y un circulo, y en la cual se pegaran los granos chicos en el triangulo y los grandes en el circulo, partiendo de izquierda a derecha.</p>	<p>Se relajan los brazos con un pequeño masaje y giros en círculos son la palma de las manos abiertas, sobre semillas pequeñas dentro de una charola, con ambas manos (los movimientos deben ser hacia adentro y hacia afuera).</p>

Actividades del programa sobre motricidad fina:

Actividades de Calentamiento	Actividades Principales	Actividades finales
<ol style="list-style-type: none"> 1. Girando las muñecas en el aire, hacia dentro y hacia afuera. 2. Dibujar círculos líneas en Zig-Zag y espirales en una hoja de papel. 3. El niño deberá manipular una pelota de esponja sobre la mesa moviéndola hacia la derecha y luego hacia la izquierda, primero con la mano derecha y después con la mano izquierda. 4. El niño deberá unir sus palmas de las manos y con las palmas abiertas se le pedirá que toque sus yemas de los dedos. 5. Se le pedirá al niño que manipule una hoja de papel periódico de tal manera que logre hacer una bola de papel, posteriormente se le pedirá que esa bola de papel la aviente hacia arriba sin dejarla caer y deberá atraparla con ambas manos, 6. El niño deberá manipular una pelota aventándola hacia arriba y sin dejarla caer deberá atraparla, primero con la mano derecha y después con la mano izquierda. 7. Se le indica al niño que camine por el espacio que el prefiera y que se coloque en la mano derecha y con la palma extendida una pelota grande, y sin perder el equilibrio deberán caminar y tratar que la pelota no se les caiga al mismo tiempo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. En una hoja previamente marcada con 5 tipos diferentes de líneas, las cuales deberán indicar el inicio y final, así como el sentido, de arriba hacia abajo, y de derecha a izquierda. 2. En una hoja previamente marcada deberán de pegar estambre de colores de derecha a izquierda 3. Deberá suavizar un pedazo de plastilina moviendo las palmas de las manos de forma circular recargado en la mesa. 4. El niño deberá ensartar una aguja con un pedazo de estambre y posteriormente deberá ensartar unas cuantas. 5. Se colocaran 2 platos de color amarillo y 2 de color rojo y se dibujara una línea enfrente de los platos de aproximadamente 1.50 mts. de separación entre los platos y la línea, y se le pedirá al niño que se coloque a la altura de la línea dibujada y deberá humedecer su bola de papel, y se le pedirá que la aviente hacia uno de los platos, en esta actividad el instructor deberá indicarle en que plato deberá caer la bola de papel, para ello el niño deberá realizar la actividad primero con una mano y después con la otra. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Con una pelota de esponja, deberá votar la pelota una sola vez y deberá atraparla en el aire en un mismo lugar y posteriormente caminando. 2. Trabajando en parejas y con una pelota se deberán dar masajes en las palmas de las manos por un tiempo de 1 min por cada mano. 3. Se les pedirá que por parejas manipulen una pelota, de tal manera que se la avienten uno a otro desde el pecho y el que atrape la pelota lo deberá hacer a la altura de la cara sin dejar que esta le pegue o se le caiga. 4. Se le solicitara al niño que se siente en círculo, y se le pedirá que deben atrapar una pelota a quien se la avienten y quien la atrape deberá decir el sonido de un animal, sin repetir los animales que ya se hayan pronunciado 5. Se relajan los brazos con un pequeño masaje y giros en círculos son la palma de las manos abiertas, sobre semillas pequeñas dentro de una charola, con ambas manos. 6. Se coloca al niño frente a la pared con una distancia de 2.5 mts. de distancia entre la pared y el niño y se les entrega una pelota, se les indica que deberán rebotar la pelota contra la pared por lo menos 20 veces con ambas manos, y después con cada mano, por último se les pide que relajen sus muñecas haciendo círculos en el aire.

Actividades de Calentamiento	Actividades Principales	Actividades finales
<p>8. Se les pedirá ocupen un lugar en la mesa de trabajo y deberán identificar los tamaños de las semillas, se les preguntaran cual de las semillas que ellos ven son las pequeñas y cuáles son las grandes, una vez que el niño identifico la diferencia entre tamaños, se le solicitara que tome 10 semillas de cada una y las coloque en una charola, pero solo utilizando la yema de los dedos y con los 5 dedos al mismo tiempo, con este movimiento deberá tomar una por una a las semillas, esta actividad se realiza primero con la mano derecha y luego con la mano izquierda.</p> <p>9. Se marcaran 4 líneas en el salón de aproximadamente 8mts de largo, se le pedirá al niño q se coloque en uno de los extremos de una de las líneas y se le solicitara que siga el recorrido de esa línea hasta el otro extremo y de regreso, posteriormente se proporcionara una pelota y se le ordenara que comience a botarla sobre su lugar, ya que el niño logre el control de la pelota en su lugar, se le indicara que tendrá que continuar botando la pelota pero ahora siguiendo el camino que marca la línea en la que está parado</p>	<p>6. A cada niño se le dará 1 plato el cual deberá sostener solo con la mano derecha y después con la izquierda y con la palma de la mano, el niño deberá de estar de pie al realizar esta actividad y sin moverse, la manipulación en esta actividad será de 1 min por mano, terminando este tiempo se le pedirá al niño que realice la misma actividad pero ahora caminando en círculo, aquí el niño no deberá dejar caer la pelota ni el plato al suelo, por un tiempo de 2 min., por mano. Terminando esta actividad se le pedirá que continúe haciendo lo mismo, pero se le cambiara la pelota de papel por una de esponja de tamaño mediano por un tiempo de 20 segundos, sin dejar caer la pelota al suelo,</p> <p>7. Se le entregara al niño un pedazo de estambre al niño anudado a la mitad y pegado en la mesa de trabajo, y se le pedirá que realice nudos en el pedazo de estambre</p> <p>8. Se dibujaran 2 líneas en el suelo del salón, en uno de los extremos de una de las líneas y del otro lado se colocara una mesa con un poco de agua, sopa de pasta, cucharas y platos. Un niño de cada equipo deberá recorrer la línea y deberá llegar hasta la mesa y tomara el plato de plástico y se lo llevara solo con la mano derecha, la cual deberá estar extendida</p>	<p>7. Se colocara al niño en equipos de dos personas, y se colocaran uno frente a otro, con una distancia de aproximadamente de 3mts, ya colocados se les indicara que deberán realizar movimientos de desplazamiento de la pelota, en los cuales deberá uno de los niños sostener la pelota a la altura de pecho y desde allí impulsara la pelota, de tal manera que el otro niño deberá de atraparla a la altura de su cabeza y no dejar que se les caiga, una vez que el segundo niño la atrapo, éste deberá realizar lo mismo que su compañero.</p> <p>8. Se relajara las muñecas del niño haciendo círculos con una pelota de esponja sobre la mesa (hacia adentro y hacia afuera) y se les pedirá q estiren los brazos hacia arriba y hacia abajo. Utilizando granos de cereal, o sopa de pasta, se le pedirá al niño que los pegue en una hoja de papel haciendo líneas y contornos de figuras, después se relajaran los brazos, los dedos y las muñecas con un pequeño masaje que los niños se deben de realizar, para lo cual cada uno deberá tener una pelota chica y con la mano derecha se darán masaje en forma circular por todo el izquierda, en cuclillas.</p>

Actividades de Calentamiento	Actividades Principales	Actividades finales
<p>10. Se le indica al niño que camine en círculo por el área del salón, y al ir caminando se le pedirá que haga movimientos circulares con los brazos, primero con la mano derecha y hacia adentro y después con la misma mano hacia afuera, posteriormente se repite el ejercicio, pero con la mano izquierda, después se realiza el mismo ejercicio pero con ambas manos al mismo tiempo.</p>	<p>9. Se colocara papel crepe en el área de trabajo y se le pedirá al niño que recorte una tira de papel de aproximadamente 4ctms de largo, ya cortada esta tira se le indicara que la desenrolle y comience a torcer la tira de papel hasta que quede una tira finita (cola de ratón). Posterior a ello se le pedirá al niño que deje el material sobre la mesa y se le entregara una hoja con 2 figuras geométricas y tres tipos de líneas diferentes, las cuales deberán llevar también flechas que indiquen el sentido en las que se debe de trazar, y se le pedirá al niño que con colores trace el sentido que lleva cada figura y que al mismo tiempo identifique que tipo de figura es (cada figura deberá ser remarcada por lo menos tres veces. Después se le dará al niño una hoja con figuras marcadas (círculo, espiral y ondas) y se le pedirá remarquen la, figura, recordando el sentido y dirección de las figuras pasadas.</p> <p>10. Se le pedirá al niño que vuelva a destapar el frasco y lo coloque a un lado, para continuar se le dará un plato que contenga 20 semillas chicas y 15 grandes en forma de curva, tapadas con harina de trigo, para que no le permita al niño visualizarlos, y se le solicitara que encuentre los granos chicos que están en el plato y que por cada grano que encuentre deberá introducirlo al frasco abrirlo y cerrarlo. De la misma manera deberá hacerlo con las sopas (para estas actividades el niño deberá solo utilizar los dedos meñique y pulgar, para la prensión de las semillas, y para abrir y cerrar el frasco lo deberá de hacer con la mano que más le acomode, pero sin levantar el frasco de la mesa).</p>	<p>9. brazo izquierdo, posterior a ello se repite la actividad pero con el otro brazo.</p> <p>10. Los niños se colocaran parados en fila atrás de dos pelotas una chica y una grande y se les indicara que cuando se les solicite deberán tomar con las dos manos la pelota que se les pida, ya sea chica o grande, terminando de hacerlo deberán formarse de nuevo.</p>

Sesión de ejemplo del programa de desarrollo de habilidades psicomotrices				
Sesión 1 Áreas a evaluar: Coordinación Dinámica general.				
Objetivo	Material	Actividad de Calentamiento	Actividad Principal	Actividad Final
Que los niños aprendan a manipular los objetos al mismo tiempo sus extremidades.	4 pelotas grandes 4 pelotas chicas, 4cuerdas 4reatas	Los niños jugaran libremente durante 5 minutos con una pelota grande. Manipularan la pelota con cualquier parte del cuerpo que se les ocurra, haciendo círculos, como los brazos, la barriga, el cuello, los codos, etc. Después se hará ejercicio con la pelota de forma individual y en parejas. De manera individual: Se pondrán la pelota en medio de las piernas a la altura de las rodillas y en los tobillos realizando una carrera de lado a lado de las dos formas. En parejas: Se colocaran de espalda con una pelota la altura de la espalda baja, la cual no deberán de tirar y al mismo tiempo harán sentadillas conjuntamente.	Después de haber practicado seguiremos en parejas de espaldas y pasaremos la pelota por arriba y por debajo. Se colocara una cuerda de esquina a esquina a 20 cm del suelo la cual deberán saltar de varias formas, primero con los pies juntos, después con un solo pie y luego con el otro, la cuerda puede elevarse un poco si es que alguno de los niños desea intentarlo mas alto. Después de practicar lo saltos con las pelotas entre las piernas sin dejarla caer. También con la pelotas en las manos. Por ultimo saltaran alternando los brazos y las piernas.	Se realizara un camino con cuerdas elevadas a 10 cm del suelo en diferentes posiciones las cuales saltaran en tres momentos diferentes, primero con los dos pies luego con el izquierdo y luego con el derecho, finalmente si en posible con un objeto en la mano. Para concluir relajaremos nuestro cuerpo alternando los brazos y las piernas y tomaremos respiraciones.

Actividades del programa sobre motricidad gruesa:		
Actividades de Calentamiento	Actividades Principales	Actividades finales
<p>1. “La muñeca que se deshace”, relajación del cuerpo, relajar cada parte de su cuerpo hasta dejarla caer en el suelo: dedos, muñecas, codos, brazos, cabeza, etc. Posteriormente los niños comenzaran a levantarse, dando círculos por el salón harán respiraciones, se estiraran, caminaran.</p> <p>2. Los niños estarán sentados en un círculo, mientras el adulto dará las instrucciones claras y precisas acerca del material colocado en el aula. Se hacen preguntas al niño acerca de las partes de su cuerpo y de lo que hacen con ellas.</p> <p>3. Actividad individual, el niño tomara su lugar y de pie, se tomara una pierna por detrás, durante un tiempo máximo de 10 segundos y 3 intentos, de la misma forma lo hará con la otra pierna el mismo tiempo, posteriormente hará lo mismo pero con la pierna por delante, finalmente realizaran la actividad anterior tratando de realizar saltos pequeños intentando quedarse estáticos.</p>	<p>1. Los niños realizaran las siguientes actividades en pareja: mantendrán el equilibrio sobre un pie sosteniendo con las manos un rodillo que les ayude a la posición, después con el otro pie. Se continuara con la misma actividad, esta vez con un aro que colocaran a la altura de la cintura con el cual mantendrán el equilibrio, tratando de relajar el tronco formando un ángulo de noventa grados hacia atrás. Después de manera individual se colocaran de pie con los pies separados balanceando el tronco y los brazos de un lado al otro de frente y por detrás manteniendo los pies fijos. Se colocara el aro frente al niño y saltara sobre él con un solo pie alrededor, por fuera y por dentro del aro siguiendo el contorno. Los niños se sentaran por parejas un frente de otro tomando un aro con las manos y manteniendo los pies fijos y juntos en la misma posición el objeto que tomaran con las manos será una cuerda la cual jalaran con fuerza tratando de mantener su peso.</p>	<p>1. A cada niño Se les dará una pelota mediana y colocaran dos o tres partes de su cuerpo sobre ella (rodilla, pies, brazo). Para finalizar la sesión los niños se recostaran y tomaran un rodillo el cual elevaran con sus brazos, después solo con una mano y después con la otra durante cinco tiempos cada uno. Tomaremos respiraciones y relajaremos el cuerpo.</p> <p>2. Para finalizar la sesión se realizaran actividades de relajación la cual consiste en que el alumno se recueste en el suelo boca arriba cerrando los ojos. El adulto da las siguientes indicaciones: levantar los brazos después de poner el cuerpo recto con los pies y las manos pegadas a los costados. Levantarán los brazos, después las piernas, a continuación un brazo manteniéndolo por 10 segundos arriba y después el otro, después una pierna y luego la otra con el mismo tiempo. El niño sigue recostado y levanta una mano haciendo círculos con las muñecas durante 10 segundos después con los pies haciendo círculos de un lado al otro durante el mismo tiempo.</p>

Actividades de Calentamiento	Actividades Principales	Actividades finales
<p>4. En colchonetas separadas los niños tomaran conciencia de la fuerza de sus extremidades con los siguientes ejercicios: Recostados levantar una pierna y mantenerla suspendida en el aire durante 10 segundos, después la otra pierna.</p> <p>5. Recostados levantar un brazo y mantenerlo en el aire por 10 segundos después el otro brazo. En la misma posición levantar las dos piernas juntas y mantenerlas en el aire por 10 segundos hacer lo mismo con los brazos y con el tronco, después elevar el tronco sin ayuda de los brazos y manteniendo los pies y las piernas juntas, realizar así 10 abdominales. Recostado con el tronco derecho elevar las piernas y hacer como si estuvieran pedaleando una bicicleta durante 10 segundos.</p> <p>6. Con el papel crepe se preparara a los niños para obtener y reforzar el conocimiento derecha-izquierda.</p> <p>7. Se hará un calentamiento físico de estiramiento de todas las partes del cuerpo, como brazos, manos, piernas, etc., durante 5 minutos.</p>	<p>2. La actividad se realizara en pareja: en un principio el adulto mostrara al alumno como se hace y proseguirá con la actividad. Se colocara el papel en el suelo y uno niño de los niños se recostara encima de papel, su compañero posteriormente tomara uno de los gises y resaltara la silueta de su compañero. Se les explicara a los alumnos a donde queda cada parte de su cuerpo y la de su compañero, reconociendo las partes en el dibujo y en sí mismo. Después el niño con ayuda de su pareja complementara su silueta, añadiendo ojos, labios, ombligo, etc. Posteriormente se realizará la siguiente actividad, para la cual se le entregara a cada niño una pelota con la cual jugaran libremente durante 5 minutos. A continuación la pelota se colocara en el suelo y el niño la conducirá con la mano siguiendo una dirección determinada.</p> <p>3. Después por parejas darán vueltas por encima de los aros colocados frente a frente tomados de las manos, tratando de mantener el equilibrio sin soltarse. Lo harán también al revés, es decir, de espaldas por encima del aro tomados de las manos. Darán vueltas por fuera del aro agarrados de las maños y también al revés.</p>	<p>3. Los niños harán un círculo enfrente del que será el capitán y dará las órdenes. Al entonar la canción los niños moverán la parte del cuerpo que indique la canción.</p> <p>4. Después harán sentadillas con la pelota en las manos simulando la brocha de un pintor, el movimiento será de arriba hacia abajo. Para finalizar de manera individual y por parejas sostendrán un objeto y recorrerán un camino con obstáculos.</p> <p>5. En una línea y una cuerda dentro del salón los alumnos saltaran de un lado a otro de izquierda derecha y después alternando cada parte de su cuerpo de manera continua. Con los bancos subir y bajar primero con un pie y después con el otro al dar la indicación especificando si es derecho o izquierdo.</p> <p>6. Sostener un objeto con la mano izquierda y luego con la derecha de un lado a otro cumpliendo con la carrera o camino determinado, con un libro, una pelota y por ultimo con un vaso lleno de agua. Se recorrerá el mismo camino con el objeto en una sola mano indicando derecha-</p>

Actividades de Calentamiento	Actividades Principales	Actividades finales
<p>8. Pararse con los niños y hacer estiramientos con los brazos y piernas, pies, cuello, cabeza, manos durante 5 minutos. Actividades de equilibrio, jugaremos a las estatuas parándose en un pie y después en el otro. Ahora con uno de los dos pies con un ángulo de 90 grados guardando el equilibrio y con los brazos extendidos. Tomar posición de elefante y pararse con las puntas de los pies y de las manos el tiempo que pueda durar con la espalda recta. Mantenerse de puntitas el mayor tiempo posible y el adulto ayudara a cada uno intentar pararse de manos.</p> <p>9. Los niños jugaran libremente durante 5 minutos con una pelota grande. Manipularan la pelota con cualquier parte del cuerpo que se les ocurra, haciendo círculos, como los brazos, la barriga, el cuello, los codos, etc. Después se hará ejercicio con la pelota de forma individual y en parejas. De manera individual: Se pondrán la pelota en medio de las piernas a la altura de las rodillas y en los tobillos realizando una carrera de lado a lado de las dos formas. En parejas: Se colocaran de espalda con una pelota la altura de la espalda baja, la cual no deberán de tirar y al mismo tiempo harán sentadillas conjuntamente.</p>	<p>4. Actividades con pelota, el niño se apretara las partes de su cuerpo, la barriga, los brazos, la espalda, los pies, etc. Con la pelota se realizaran tres posiciones diferentes con las cuales reforzaran la tonicidad muscular. Imitando a un pintor, una resbaladilla y un balancín, manteniendo la pelota encima de nuestro cuerpo durante el mayor tiempo posible.</p> <p>5. Con las manos harán figuras geométricas que dibujaran en el pizarrón, círculos con la mano izquierda y después con la derecha y así hasta repasar tres veces cada figura geométrica (triangulo, rectángulo, circulo, cuadrado). Después harán círculos con los brazos indicando cual usaran primero luego de arriba abajo como si pintaran una pared, después con el otro brazo. Con las piernas llevaran una pelota de esquina a esquina, primero una y después la otra.</p> <p>6. Saltar en un solo pie fuera y dentro del aro, primero del lado izquierdo y después del lado derecho. Hacer un camino que será recorrido con un solo pie y después el otro (de cojito) con los banquitos en zigzag. Antes de los ejercicios levantar la mano izquierda 10 tiempos después la derecha y después con cada pierna el mismo tiempo.</p>	<p>7. Se hará una fila de al menos 6 sillas, las cuales el niño deberá escalar de pie y a gatas. Posteriormente caminaran como elefante con una servilleta en la espalda sin dejarla caer. Para finalizar se estirara el cuerpo y se trotara antes de regresar al salón con una última carrera con una hoja de papel en la cabeza.</p> <p>8. Llevar la pelota sin dejarla caer por un camino no tan largo entre los pies, después harán la misma carrear pero la altura de las rodillas sin dejarla caer. Después llevaran la misma pelota solo que con los brazos y con los codos. En la siguiente actividad no será tan sencillo pues pasaran de tres formas distintas por debajo de unas sillas, pecho tierra, impulsándose solo con las manos y brazos y boca arriba.</p> <p>9. Se realizara un camino con cuerdas elevadas a 10 cm del suelo en diferentes posiciones las cuales saltaran en tres momentos diferentes, primero con los dos pies luego con el izquierdo y luego con el derecho, finalmente si en posible con un objeto en la mano. Para concluir relajaremos nuestro cuerpo alternando los brazos y las piernas y tomaremos respiraciones.</p>

Actividades de Calentamiento	Actividades Principales	Actividades finales
<p>10. Los niños estiraran su cuerpo, brazos piernas, una por una sacudiendo cada parte del su cuerpo.</p>	<p>7. Los niños estarán espaldas al profesor con los ojos vendados, el adulto hará sonar cada uno de los instrumentos y el niño tratara de reconocer los sonidos. (Pelota, llaves, carrito, hojas de papel). Después el adulto rebotara la pelota un número de veces determinado con el fin de que el niño reconozca el número de rebotes que realizo a partir del sonido.</p> <p>8. Para jugar con la pelota los niños se recostaran y se la pasaran por todo el cuerpo haciéndose masajes en círculos en varias partes de su cuerpo, manos, pies brazos, estomago y piernas. Tomaran la pelota pequeña con los pies y la elevaran manteniendo las piernas juntas y el tronco derecho el mayor tiempo posible. Se colocara la pelota en varias posiciones por encima o entre los pies sin dejarlo caer.</p> <p>9. Se colocara una cuerda de esquina a esquina a 20 cm del suelo la cual deberán saltar de varias formas, primero con los pies juntos, después con un solo pie y luego con el otro, la cuerda puede elevarse un poco si es que alguno de los niños desea intentarlo más alto. Después de practicar lo saltos con las pelotas entre las piernas sin dejarla caer. También con la pelotas en las manos. Por último saltaran alternando los brazos y las piernas.</p> <p>10. Se comenzara la sesión trotando y al mismo tiempo alternando brazos y piernas. Se dejara de alternar y ahora se realizara pierna con mano tratando de coordinar nuestras extremidades. Caminaran en círculo tocando las plantas de sus pies por atrás y por delante luego de un lado y luego del otro. Se dibujaran 3 círculos de tamaño diferentes y lo niños identificarán el tamaño y contorno de estos, después reconocerán dentro y fuera</p>	<p>10. En el patio se realizaran tres actividades diferentes: La primera parecida a la anterior solo que con aros y pelotas. La segunda, serán varios cestos acomodados en distintas posiciones en los cuales lanzaran una pelota con el fin de encestar. Y la tercera se colocara unos aros más arriba de un metro para que los niños encesten las pelotas medianas, finalmente pasaran por un camino en línea recta saltando y esquivando las cuerdas puestas en todas direcciones.</p>