



SECRETARÍA ACADÉMICA  
COORDINACIÓN DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO  
VIA MEDIOS

***“Evaluación de las capacidades físicas coordinativas en niños de 4 y 5 años que cursan la educación preescolar en Hermosillo, Sonora”***

Tesis que para obtener el Grado de  
**Maestro en Desarrollo Educativo**  
Presenta

**RIGOBERTO OCEJO MOROYOQUI**

Director de Tesis: **Dra. Norma Guadalupe Pesqueira Bustamante**

***Dedicatoria***

Primeramente a Dios por brindarme la oportunidad de la vida, por brindarme los medios necesarios para continuar con mi preparación como docente.

Dedico este trabajo y todo mi esfuerzo a mi padre quien se encuentra en presencia del Altísimo, y quien permanentemente vive en mi pensamiento con sus palabras, alentándome a prepararme y a estudiar, a lograr mis metas propuestas y con su ejemplo a seguir siendo perseverante.

A mi familia: madre y hermanos que me motivan a seguir adelante.

A mi esposa e hijos, por haber estado en los momentos difíciles y apoyarme cuando más lo necesitaba al darme palabras de aliento.

A cada docente y compañeros de la escuela que aportaron siempre con su experiencia y enriquecen mi profesión.

## Agradecimientos

A mi familia, madre, hermanos, esposa e hijos que me acompañaron a lo largo del camino, brindándome la fuerza necesaria para continuar y así mismo, ayudándome en lo que fuera posible, dándome consejos y orientación; estoy muy agradecido con todos: gracias.

A los docentes que me han acompañado durante este largo camino, principalmente a la Dra. Norma Guadalupe Pesqueira y al Mtro. Víctor Manuel Barreras Valenzuela, quienes me brindaron siempre una orientación con gran profesionalismo y ética en la adquisición de conocimientos que han afianzado mi formación.

## RESUMEN

En esta investigación acción el investigador aplicó un instrumento de evaluación que permitiera llevar un seguimiento sobre el aprendizaje motor de los alumnos, con el cual se pudiera identificar el avance alcanzado por cada uno de ellos. El objetivo de investigación fue contar con una herramienta objetiva y sistemática que facilite la labor de las educadoras en el área de educación física para la evaluación de las capacidades físicas coordinativas comprendidas en el aprendizaje motor de los alumnos. Con este instrumento se valoran las capacidades coordinativas de los niños que cursan el nivel preescolar, en específico respecto a experiencias motrices básicas, al conocimiento y dominio del cuerpo, orientación, lateralidad, frecuencia de movimiento y dimensiones y para su aplicación se preparó a las educadoras a través de un taller que dirigió el investigador con el fin de que las educadoras tuvieran la fundamentación teórica y los aspectos técnicos requeridos para la implementación de dicho instrumento de evaluación. Como conclusión general se tiene que cuando las educadoras cuentan con un instrumento que les sirve de apoyo para valorar las capacidades coordinativas de sus alumnos, desarrollan un proceso de evaluación que les permite valorar el avance en el desarrollo motor de dichos alumnos.

## ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	
CAPÍTULO I	
MARCO DE REFERENCIA	
Situación contextual	1
Antecedentes del problema	1
Fundamentos teóricos	3
Planteamiento del problema	4
Justificación	5
Limitaciones	6
Objetivo	6
CAPÍTULO II	
METODOLOGÍA	
Tipo de estudio	7
Población y muestra	10
CAPÍTULO III	
MARCO TEÓRICO	
Características del niño en edad preescolar	11
La escuela	14
El lenguaje	14
El desarrollo cognoscitivo	15
El desarrollo motor en la etapa infantil	24
Características de la etapa infantil	24
Análisis de la conducta por ámbitos	26
El área de educación física	26
Estimulación perceptivo motriz	35
Sensopercepciones	36
Experiencias motrices básicas	38
La evaluación en educación física	40

CAPÍTULO IV	
INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS	
La batería de evaluación	50
Conocimiento del cuerpo	51
Experiencias motrices básicas	51
Orientación	52
Lateralidad	53
Dimensiones	54
Frecuencia de movimiento	54
Aplicación de la batería de evaluación	55
Encuesta para educadoras	56
Análisis de los resultados obtenidos	56
CAPÍTULO V	
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	61
REFERENCIAS	65
ANEXOS	67

## INTRODUCCIÓN

La Educación Física es tan necesaria como cualquiera de las otras áreas del ámbito educativo. El aprendizaje corporal es el aprendizaje inicial y comprende la utilización del propio cuerpo a través del movimiento como primer instrumento de actuación en el entorno, lo que constituye una tarea ineludible para todo nuevo ser.

Socialmente como educación formal se entiende a la educación que se imparte en la escuela y que se acepta de acuerdo a la acreditación que la misma institución otorga, por lo que al conjunto de conocimientos que allí se imparten se les considera como parte de la educación que el individuo posee. De esta manera se determina que el Sistema Educativo Nacional es quien se encarga de establecer los planes y programas de estudio que habrán de formar a los integrantes de una sociedad a través de la educación formal.

Dentro del contexto educativo, se determinan niveles de enseñanza en los que se explicitan ciertos aprendizajes escolares. De acuerdo a esto, se establece la denominada Educación Básica, en la que se integran diez grados distribuidos en los niveles educativos correspondientes de preescolar, primaria y secundaria, en los que la educación será impartida de manera obligatoria y a los que el Estado se compromete a ofrecer de manera gratuita (Lavin, 1990). De acuerdo a Lavin:

La Educación Básica es el ciclo de formación encargado de ofrecer y desarrollar los elementos fundamentales de la cultura a fin de propiciar el desenvolvimiento armónico del educando y garantizar su participación responsable en la sociedad. Comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria (1990, p. 44 ).

En México, dentro del Sistema Educativo no se contemplaba la educación preescolar en su esquema de Educación Básica. Es hasta el 12 de noviembre de 2002 que se publica en el Diario Oficial de la Federación la obligatoriedad en la educación preescolar, para lo cual se implementó una estrategia mediante la cual, de manera paulatina, se fueron incluyendo los

diferentes grados del nivel; así, el tercer grado se manejó obligatorio a partir del ciclo escolar 2004-2005, el segundo grado para el período 2005-2006 y el primer grado en 2008-2009, proceso que no se gestó debido a la falta de infraestructura en las instituciones públicas. Dentro de esta misma precisión normativa, se establece que las edades de ingreso para cada uno de los grados serán los tres años para primero, cuatro años para segundo y cinco años para el tercero, cumplidos hasta el 31 de diciembre del ciclo escolar al cual se inscribe.

En virtud de que el nivel preescolar no era considerado obligatorio, la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora no asignaba recursos para desempeñar el trabajo docente en el área de educación física, razón por la cual las educadoras se encargan de diseñar e implementar la sesión de manera práctica, aún con las deficiencias y limitaciones que ellas presentan en relación al conocimiento del contenido teórico-metodológico de esta área debido a que en su formación inicial no se contemplaba la didáctica de la educación física.

Por lo anterior, y aunado a la falta de recursos para el otorgamiento de plazas que cubrieran el área curricular de educación física, en cada uno de los planteles de este nivel educativo nace la necesidad de apoyar al personal de nivel preescolar y se presenta la figura del Asesor Técnico-Pedagógico de Educación Física con la función de organizar, interpretar, asesorar, dosificar e integrar el Programa de Educación Física, así como orientar sobre las características del enfoque pedagógico y metodológico en cuestión, además de apoyar a las educadoras en su desarrollo y mejoramiento profesional.

Para el ciclo escolar 2000-2001 la Secretaría de Educación y Cultura en el Estado de Sonora, implementa la estrategia mencionada y se logra dar cobertura aproximadamente al 75% de los jardines de niños en el estado, ya que cada asesor se hace cargo de una zona escolar, de tal manera que capacita a las educadoras para que desarrollen las sesiones de educación física en forma sistematizada.



Derivado de lo anterior, el presente trabajo de investigación surgió motivado por la necesidad de apoyar al personal adscrito al nivel preescolar, quien tiene la tarea de desarrollar el área motriz de los alumnos, teniendo como base el programa de educación física, ya que a través de la aplicación de sus contenidos se pretende contribuir y favorecer la educación integral de sus niños. Debido a la importancia que reviste el área motriz en el desarrollo de los preescolares, y ante la carencia de una preparación específica que presentan las educadoras, se hace necesaria la asesoría y orientación que les permita:

- 1) interpretar un programa que les es ajeno a su formación profesional y
- 2) llevar a cabo las sesiones de educación física desde su diseño hasta la evaluación.

En este sentido, la investigación se basa en un instrumento de evaluación el cual, mediante su implementación, se valoran las capacidades coordinativas de los niños que cursan el nivel preescolar, en específico respecto a experiencias motrices básicas, al conocimiento y dominio del cuerpo, orientación, lateralidad, frecuencia de movimiento y dimensiones. Dicho instrumento se aplica en dos fases, una inicial y otra final, donde la primera ofrece referentes respecto a los conocimientos y habilidades que poseen los alumnos al inicio del ciclo escolar, mientras que la segunda indica el nivel de habilidades que adquieren y desarrollan los alumnos al término de la aplicación de los contenidos del programa de Educación Física.

Por otra parte, con base en la experiencia del autor como asesor técnico-pedagógico en este nivel educativo, se observa la necesidad de contar con una herramienta objetiva y sistemática que facilite la labor en el área de educación física; se pretende que con la implementación de este instrumento, las educadoras puedan llevar un seguimiento sobre el aprendizaje motor de sus alumnos, identificando así el avance alcanzado por cada uno de ellos.

# CAPÍTULO I

## MARCO DE REFERENCIA

### **Situación contextual**

La Zona XVII de Nivel Preescolar se encuentra situada en el sur-poniente de la ciudad de Hermosillo, Sonora, y está conformada por nueve planteles de nivel socioeconómico medio-bajo a bajo, que atiende una población de mil trescientos noventa y un niños. El personal adscrito a esta zona escolar es el siguiente: una inspectora, nueve directoras, un asesor técnico-pedagógico, cuarenta y cinco educadoras.

Cabe mencionar que en esta zona escolar se tiene como antecedente la atención del servicio a cargo de un profesor de educación física, el cual tenía a su cargo el desarrollo de las sesiones de educación física en todos los grupos de dos jardines de niños, y el cual, por razones personales, solicitó su cambio a otro nivel educativo. Por lo anterior, durante cinco años esta zona escolar se mantuvo sin atención por parte del área de educación física, hasta noviembre de 2003 cuando el autor recibe la comisión como asesor técnico-pedagógico de educación física en nivel preescolar con la función de capacitar, orientar y asesorar al personal de esta zona para desarrollar el área motriz de los niños teniendo como apoyo el Programa de Educación Física (1994) vigente a nivel nacional hasta la fecha de realización de este informe de investigación.

Sin embargo, es importante señalar que las educadoras, sin ser especialistas en la materia y mientras no cuenten con un educador físico asignado a su plantel, tienen bajo su responsabilidad desarrollar las sesiones de educación física, aunadas al resto de las actividades de los otros campos formativos del Programa de Educación Preescolar.

**Antecedentes del problema.** En Sonora el nivel preescolar, hasta antes del ciclo escolar 2003-2004, no fue obligatorio dentro del esquema de educación básica, por este motivo no se asignaban recursos para cubrir el área de educación física; de ahí que las educadoras tengan la responsabilidad de

diseñar y desarrollar las sesiones de educación física. Basado en el plan de estudios para la licenciatura en educación preescolar de 1999, es pertinente señalar la carencia de una preparación que les permita llevar a cabo las sesiones de educación física con un amplio sustento teórico-metodológico, ya que dentro de los rasgos deseables y/o perfil de egreso, en el punto nueve, se plasma la temática “ la expresión artística, la educación física y las actividades deportivas, constituyen elementos importantes en la formación de los futuros maestros” (p. 10 ) y en la misma, señalan que:

...Este componente formativo tiene dos significados distintos, aunque estrechamente relacionados: contribuye al bienestar y al desarrollo equilibrado de los estudiantes normalistas y los orienta y capacita para integrar esas actividades oportuna y adecuadamente en la educación de los niños... La experiencia de las escuelas normales en la organización de clubes y grupos estables para actividades artísticas y deportivas es una tradición que debe conservarse, pues profundiza y enriquece el aprendizaje que los estudiantes obtienen de los espacios formalizados en el mapa curricular. Los planteles podrán ampliar las oportunidades de formación artística y deportiva si establecen convenios con otras instituciones y dan reconocimiento a las actividades que en ellas realicen los estudiantes (Plan de Estudios 1995, p.10-11).

Por lo anterior, es posible suponer que con el planteamiento de este campo formativo se asume que los estudiantes normalistas carecen de alguna asignatura que les brinde bases teórico-metodológicas para la didáctica de la educación física, razón por la cual el trabajo lo realizan con base en sus propias experiencias.

De ahí que la Dirección de Educación Física en el Estado de Sonora, pusiera en marcha las asesorías técnico-pedagógicas, y mediante esta estrategia, se asignó a un especialista en el área a fin de subsanar este aspecto, es decir, asesorando a las educadoras en su desempeño en el área de educación física. En este sentido, se observa la necesidad de contar con una herramienta que facilite realizar la labor en el área de educación física de manera objetiva y sistemática.

**Fundamentos teóricos.** Existen diversas concepciones sobre evaluación; en educación, Pila Teleña (1979, citado en SEP, 2001, p. 247) la señala como:

...una operación sistemática integrada en la actividad educativa a fin de conseguir su mejoramiento continuo, mediante un conocimiento lo más exacto posible del alumno en todos los aspectos de su personalidad y una información ajustada sobre el proceso mismo y sobre los factores personales y ambientales que en ésta incide, confrontando las metas fijadas con las realmente alcanzadas.

De acuerdo al programa vigente de Educación Física (1994) existen tres formas de conocer en qué medida se producen los cambios en el alumno, ya sea a través de:

Medición subjetiva, la cual depende totalmente del juicio del profesor.

Medición objetiva, producida a partir de la aplicación de test, donde el juicio del profesor no debe alterar los resultados arrojados por los instrumentos.

Medición mixta, que se da al combinar las dos formas anteriores.

Es pertinente señalar que, en el transcurso de la práctica docente, se ha constatado el padecimiento respecto a la aplicación de procesos o instrumentos que guíen al docente hacia una real evaluación en el área de educación física, faltando con ello una parte fundamental de la actividad educativa. Por consiguiente, lo que llama la atención es el aspecto de la evaluación debido a la importancia que reviste para todos los elementos que participan en el proceso educativo, principalmente para la educadora, pues contribuye en la toma de decisiones en cuanto a métodos y estrategias a seguir durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, a través del cual obtendrá resultados concretos de los avances obtenidos por el alumno dentro de esta área.

## **Planteamiento del problema**

En el nivel preescolar la educadora diseña y desarrolla la clase de educación física, razón por la cual surge la necesidad de instrumentar una batería de evaluación que le facilite realizar su labor objetiva y sistemáticamente.

Con base en el plan de estudios para la licenciatura en educación preescolar de 1995, es pertinente señalar la carencia de una preparación que le permita llevar a cabo las sesiones de educación física con un amplio sustento teórico-metodológico, ya que dentro de los rasgos deseables y/o perfil de egreso, en el punto nueve, se plasma la temática de la expresión artística, la educación física y las actividades deportivas, que constituyen elementos importantes en la formación de los futuros maestros y en la misma se señala que:

...Este componente formativo tiene dos significados distintos, aunque estrechamente relacionados: contribuye al bienestar y al desarrollo equilibrado de los estudiantes normalistas y los orienta y capacita para integrar esas actividades oportuna y adecuadamente en la educación de los niños... La experiencia de las escuelas normales en la organización de clubes y grupos estables para actividades artísticas y deportivas es una tradición que debe conservarse, pues profundiza y enriquece el aprendizaje que los estudiantes obtienen de los espacios formalizados en el mapa curricular. Los planteles podrán ampliar las oportunidades de formación artística y deportiva si establecen convenios con otras instituciones y dan reconocimiento a las actividades que en ellas realicen los estudiantes (Plan de Estudios 1995, Licenciatura en Educación Preescolar; p. 10-11).

## **Justificación**

Como se ha señalado con anterioridad, y debido al marco normativo en educación básica que hasta el año 2002 dictaba respecto a los niveles educativos que conformaban la misma, el nivel preescolar no era considerado obligatorio, por lo cual la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora no considera la asignación de recursos para desempeñar el trabajo docente en el área de educación física, razón por la cual las educadoras son las encargadas de diseñar e implementar la sesión de manera práctica, aun con las limitaciones en cuanto al conocimiento del contenido teórico-metodológico de esta área.

Al carecer de un especialista para desarrollar el área de Educación Física, surge la necesidad de que sean las educadoras quienes tengan la tarea de diseñar y desarrollar la clase de manera práctica, ello con el propósito de favorecer la formación integral de los preescolares; en consecuencia, se hace patente la necesidad de apoyar al personal con herramientas que le permitan realizar la labor de manera sistemática.

Resulta pertinente hacer mención de las reformas curriculares emprendidas a partir de 2004 con el nivel preescolar, y que continuaron en 2006 con nivel secundaria y para 2009 en nivel primaria, es hasta el año 2011 cuando se presenta una reformulación en los tres niveles educativos ya mencionados integrando las propuestas de mejora que los mismos docentes aportaron, en el que prevalece tanto el enfoque orientado al desarrollo de competencias así como en el aprendizaje centrado en los alumnos y alumnas. En educación física se tuvo un gran avance, ya que de ser considerada una actividad de desarrollo hasta los programas de estudio de 1993, en la actualidad se tiene que en los niveles de primaria y secundaria se ha elevado dándole carácter de asignatura, lo cual le da el valor que tiene, al ser realmente integradora de competencias con las que es posible lograr la transversalidad y el aprendizaje holístico en los y las estudiantes.

Sin embargo, en nivel preescolar no se ha presentado un programa para educación física con el enfoque por competencias. Se trabaja en este nivel

siguiendo el Programa de Educación Preescolar 2011, el Programa de Educación Primaria en la asignatura de Educación Física 2011 para primer grado y además con el Programa de Educación Física 1994, construyendo Unidades Didácticas en las que se estructuran propósitos y aprendizajes esperados basándose en los documentos ya mencionados, debido a que no se ha presentado un programa contextualizado al 2014.

Por lo anterior, la presente investigación es pertinente y aplicable para el programa de preescolar 2011, en el campo formativo “Desarrollo físico y salud” en los dos aspectos en los que se organiza: coordinación, fuerza y equilibrio; y promoción de la salud.

### **Limitaciones**

La presente investigación se realizó con niños de 4 y 5 años de edad que se encuentran dentro de la población escolar de la Zona XVII de Nivel Preescolar. El período de la investigación fue del mes de septiembre de 2005 hasta junio de 2006, dentro de la práctica profesional del autor y mediante la investigación-acción, enfatizando el desempeño de las educadoras con la finalidad de mejorar la calidad de la educación y en consecuencia el aprendizaje de los niños que reciben las sesiones de educación física.

### **Objetivo**

Diseñar y aplicar un instrumento de medición que mediante su implementación permita a las educadoras llevar un seguimiento del aprendizaje motor de sus alumnos.

## **CAPÍTULO II**

### **METODOLOGÍA**

En este capítulo se presenta la forma en que se realizó esta investigación y su sustento metodológico, así como el procedimiento que se siguió durante la aplicación de los instrumentos para recabar información. Se explica cada instrumento, así como su fundamentación.

#### **Tipo de estudio**

Durante el desarrollo del presente trabajo, y debido a sus características, se seleccionó la metodología investigación-acción, ya que se relaciona más directamente con el sentido de la investigación. De acuerdo a Elliot (2005), la investigación-acción profundiza en la comprensión del profesor sobre su problema y, en consecuencia, se adopta una postura exploratoria ante cualquier definición inicial o situación que el profesor pueda suponer. En este sentido, esta metodología tiene como característica que “analiza las acciones humanas experimentadas por los profesores como: a) inaceptable en algunos aspectos (problemáticas); b) susceptibles de cambio (contingentes) y c) que requieren una respuesta práctica (prescriptiva) (Elliot, 2005, p.24).

Por otro lado, resulta pertinente señalar que la investigación-acción se relaciona directamente con los problemas prácticos a los que se enfrenta el profesorado de manera cotidiana con lo cual puede ser desarrollada por el mismo profesor o por las personas a quienes ellos capaciten y designen el trabajo.

Elliot (2005) menciona además que durante la investigación-acción se interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, y en este caso, fue de suma importancia el apoyo de las educadoras de la Zona XVII tanto en la implementación de los instrumentos



de evaluación, como en la recogida de datos y observaciones que realizaron en esta actividad.

Finalmente, al considerar la situación problema desde el punto de vista de los participantes, es importante la facilidad que la investigación-acción brinda al aceptar la descripción y explicación de lo que sucede con el mismo lenguaje de los participantes, las cuales se validaron mediante la triangulación de la información teórica con la información recabada en la aplicación del instrumento de evaluación a través de entrevistas informales con las educadoras.

La muestra que se consideró para aplicar los instrumentos de medición estuvo integrada por el 100% de la población escolar inscrita en los diferentes jardines de niños que integran la Zona XVII de nivel preescolar. Para ello se tuvo el apoyo de las 41 educadoras que laboraban en los nueve planteles de esta zona escolar en el ciclo escolar 2005-2006.

En este sentido, se trabajó en el diseño de una batería de evaluación de las capacidades físicas coordinativas que se estimulan en nivel preescolar a fin de subsanar la carencia de instrumentos de medición que son indispensables para desarrollar sistemáticamente la práctica en el área de Educación Física.

El diseño del instrumento tuvo como propósito indagar respecto a los referentes en las capacidades coordinativas de los niños y niñas que cursan el nivel preescolar, en específico sobre a los componentes experiencias motrices básicas así como conocimiento y dominio del cuerpo, considerando además los elementos de orientación, lateralidad, que se encuentran dentro del elemento de orientación, frecuencia de movimiento y dimensiones, que se encuentran dentro del componente sensopercepciones.

La aplicación de la batería de evaluación consideró dos fases, una inicial y otra final, lo que permitió valorar el desempeño del alumno dentro del curso escolar, y al mismo tiempo arrojó hallazgos respecto a la pertinencia de la dosificación e implementación de las sesiones de educación física, considerando no sólo los contenidos del mismo programa de educación física, sino también las estrategias metodológicas seleccionadas por las educadoras

para el desarrollo de las sesiones y finalmente el resultado obtenido en el aprendizaje motor de los alumnos.

El instrumento se diseñó a partir de la elaboración de una lista de cotejo (ver anexo 1), que permite evaluar cualitativa o cuantitativamente, dependiendo del enfoque que se le asigne (SEP, 2013, p. 57) y el cual tiene la finalidad de observar sistemáticamente un proceso a fin de revisar los logros obtenidos o en su caso, señalar la ausencia de los mismos; en este caso se determinó la evaluación de las capacidades físicas coordinativas de los niños de 4 y 5 años de la Zona XVII.

Para ello, en el diseño del instrumento que fue elaborado por el autor, se incluyeron los factores que se pretendían indagar, partiendo de un análisis reflexivo en torno a los sujetos de investigación, que eran los niños en edad preescolar, así como también respecto a sus características a fin de no esperar resultados que los niños no pudieran alcanzar debido al proceso de crecimiento, desarrollo y maduración de su sistema nervioso.

Por lo anterior, y en virtud de que las expectativas pudieran ser alcanzadas, se consideraron y valoraron además los componentes y elementos del programa de Educación Física vigente (1994), seleccionando aquellos que en la apreciación y experiencia como maestro de Educación Física del autor serían factibles de aplicar, así como el proceso a través del cual se obtendría la información sobre el conocimiento y/o habilidad, es decir, el diseño de actividades claras y precisas que el niño pueda realizar y brinde información precisa y confiable de los resultados obtenidos.

Para recabar información sobre imagen corporal, orientación, lateralidad, dimensiones y frecuencia de movimiento, así como la imagen corporal de los alumnos en edad preescolar se utilizó un formato (ver anexos 1 y 2) en el que se especifican los elementos que el programa de Educación Física indica como referentes para evaluar el desempeño de los niños, así como también en las experiencias motrices básicas a valorar en los alumnos (ver anexo 3). Para el llenado del formato se brindó previamente asesoría teórica y práctica a las educadoras con el propósito de que tuvieran un acercamiento con el instrumento y que, al llevarlo a la práctica, se clarificaran las dudas que

surgieran en la implementación del mismo, teniendo un formato general en el cual se plasmarían los resultados globales obtenidos por cada uno de los alumnos evaluados (ver anexo 4).

De esta manera, la asesoría se realizó con cada grupo de educadoras de los jardines de niños en donde se implementó la evaluación. La parte teórica se llevó a cabo en la dirección del jardín durante una hora previa al inicio de clases y la parte práctica se trabajó en la cancha, donde las educadoras observaron la forma en que se aplicaban las pruebas como parte de su preparación para hacer lo propio con sus alumnos.

### **Población y muestra**

La muestra en la que se aplicó el instrumento de medición fue el 100% de la población escolar inscrita en los diferentes jardines de niños que integran la Zona XVII de nivel preescolar. Para ello se contó con el apoyo de las 41 educadoras que laboraban en los nueve planteles de esta zona escolar y a quienes se les brindó una capacitación previa con el propósito de que conocieran la fundamentación teórica de los instrumentos de medición, los criterios de observación así como también los formatos para concentrar los datos obtenidos en los rubros específicos de las diferentes categorías a valorar.

### **CAPÍTULO III**

#### **MARCO TEÓRICO**

En este capítulo se presentan los conceptos, definiciones y temáticas relacionadas con el presente trabajo que sustentan la investigación que aquí se aborda con base en los antecedentes de diversos autores que han realizado estudios sobre la temática del aprendizaje motor en preescolar.

#### **Características del niño en edad preescolar**

Para contextualizar los sujetos de investigación, resulta pertinente establecer las características generales del niño entre los tres y los seis años de edad debido a que es el período en el que se encuentran cursando el nivel preescolar y las cuales es fundamental considerar a fin de cuidar y favorecer el proceso de crecimiento y desarrollo de los alumnos en estas edades.

Dentro del Programa de Educación Física vigente cuando se realizó la investigación aparece un apartado en el que se señalan las características del niño en edad preescolar, plasmando que se caracteriza por ser egocéntrico, su actuación no la realiza en forma casual, guiándose por sus propios intereses; además, las percepciones, necesidades y temores son el principio de explicación de todos los acontecimientos que experimenta. Por otro lado, su pensamiento no está ligado a las reglas de la lógica de un adulto, más bien siguen su propia lógica y respecto a las tareas de clasificación pueden elegir objetos que tienen algo en común, como el color; en cuanto a los conceptos abstractos de semejanza, jerarquía o clase, éstos no están presentes aún en el pensamiento de los niños en estas edades.

El lenguaje se presenta en esta etapa de manera fluida y espontánea y es un recurso sumamente efectivo para su relación con los demás y que además les permite describir sus experiencias internas y los acontecimientos que le ocurren. Utilizan el lenguaje para dirigir su acción, enfatizar los juegos e

imprimir diferentes tonos de voz imitando expresiones y acentos que han escuchado.

En esta edad al niño le es difícil organizar el tiempo y confunde fácilmente el ayer con el ahora. Su sistema nervioso tiene gran excitabilidad, por lo que se recomienda al docente tener cuidado en las tareas asignadas a fin de evitar la fatiga. El crecimiento del tejido muscular se efectúa principalmente a expensas del engrosamiento de las fibras musculares, pero debido a la relativa debilidad del sistema óseo y la mínima resistencia no son capaces de soportar una tensión muscular prolongada. En el esqueleto aún queda mucho tejido cartilaginoso gracias a lo cual es posible su crecimiento, además de que esto determina la flexibilidad de los huesos.

En cuanto a lo motriz, alrededor de los tres años y medio, debido a la energía motora que los caracteriza, ya son capaces de realizar de uno a tres saltos sobre su pie preferente, saltar al interior de una figura y saltar alternando; a los cuatro años es capaz de dar de cuatro a seis saltos y conforme va creciendo aumentar progresivamente el número de ellos. Es importante señalar que no soportan tensiones musculares prolongadas.

Entre los cuatro y los cinco años, tienen ya movimientos un poco más coordinados, el equilibrio es más marcado y la fuerza es la necesaria para saltar con un pie a lo largo de cierta distancia y a razonable velocidad; se forma aparente la preferencia en uno de los lados de su cuerpo (mano, pie, ojo, oído) que inicia la adopción de características de movimientos que tienden a perdurar incluso en la edad adulta.

En esta etapa el juego tiene una importancia vital ya que por medio de él empieza a manifestar su interacción social, busca la compañía por lo menos de otro niño y si le hace falta tenderá a crear amigos imaginarios que satisfagan esa aparente necesidad. Hacia los cinco años de edad tratan de asociarse con mayor frecuencia con miembros del sexo opuesto; a medida que crecen tienden a observar menos y a participar más, utilizan menos la imitación, juegan más en grupo.

En general, los niños ejecutan las tareas motrices mejor cuando están en grupo, en presencia de estímulos sociales que cuando se desempeñan a solas,

y quizás el aspecto de sus emociones más importante sea la necesidad de alcanzar su autonomía.

La autora Novelo (2002) señala que después de los dos años se da un salto cualitativo en el proceso de socialización y los niños experimentan sentimientos de soledad que corresponden a la etapa de individualización, la cual puede llegar a ser dolorosa por momentos y menciona que crecer puede resultar un procesos doloroso. Entonces se opera un fenómeno que consiste en crear un personaje imaginario, que Wallon (1987) llamaba *socius*. Este personaje imaginario permitirá a los niños transitar hacia la individuación sin demasiada dificultad. En ocasiones hablan de sus personajes y los comparten, en especial con los adultos que les inspiran confianza: puede tratarse de otro niño o niña, de un perro o un gato, siempre imaginarios.

En otro apartado, Novelo hace referencia a la fantasía desbordante que caracteriza este período de la vida a través de la cual se deja ver el desarrollo de la vida interior del niño. Los niños sueñan más, inventan, crean, personifican a distintos personajes, humanos o animales: se pueden sentir un señor o un perro, o bien un caballo, por lo que pueden pasar gran parte del día trotando.

Si a partir de los dos años son capaces de interpretar los gestos de expresión que ven en la cara de otras personas y empiezan a anticipar las respuestas, entre los tres y los cuatro años se adaptan a distintos interlocutores, de acuerdo con sus edades y con la información que tengan de ellos, con lo que no hablarán de lo mismo con su abuela que con su hermano mayor o con su amiguito de la misma edad. Los gestos son cada vez más ricos, los hay de solicitud, de agresión, de apoyo, pero será después de los tres años que habrá un reconocimiento pleno de las expresiones corporales, esto propiciado por la estimulación que habrá de tener respecto al conocimiento y dominio de su cuerpo.

La autora refiere tres apartados que tendrán una significancia particular en el desarrollo del niño entre los dos y los seis años de edad, los cuales son: la escuela, el lenguaje y su desarrollo cognoscitivo.

## **La escuela**

Dentro del contexto escolar llama la atención el número importante de niños que entra por primera vez a la escuela y que emplean un lenguaje muy limitado; esta situación puede deberse a la falta de estimulación y al desinterés, o a una sobreprotección familiar. Sin embargo, e independientemente de la causa, el salón de clases, el contacto con maestras y maestros y la posibilidad de interactuar con niños de su misma edad permiten a gran número de niños aprender a expresarse correctamente. Además, mediante la interacción con los demás niños se crean y desarrollan relaciones de cooperación, las cuales facilitan el surgimiento de una moral autónoma basada en la reciprocidad, proceso que llevará algunos años. Dentro del grupo es necesario favorecer los intercambios e interacciones entre los niños.

## **El lenguaje**

Novelo (2002) destaca situaciones relevantes respecto al área de lenguaje y menciona que en promedio, hacia los 30 meses (dos años y medio de edad) utilizan los pronombre “yo” y “tu”; apareciendo posteriormente los pronombres personales de la tercera persona (él, ella, ellos, ellas). Alrededor de los 36 meses (tres años) utilizan los pronombres posesivos mío y mía y adverbios de lugar (dentro, encima, detrás); sin embargo, como docentes se requiere poner especial atención y ser flexibles, ya que no todas las funciones aparecen al mismo tiempo en todos los niños, además de que en general las mujeres hablan antes que los hombres.

Durante el tercer año de vida se presenta un cambio importante, el niño cobra plena conciencia de sí mismo y accede al mundo social; este hecho se pondrá de manifiesto con el uso del pronombre personal “yo” y con el juego simbólico.

Hacia los cuatro años y medio se utilizan adverbios de tiempo (hoy, ayer, mañana, ahora), y cerca de los cinco años ya utilizarán antes, después, mientras, por lo cual las relaciones temporales cobran importancia y debido a esto se deberá trabajar estimulando las mismas utilizando el vocabulario adecuado y exacto para lograr consolidarlo en los niños.

Los niños y niñas tienen dificultad para comprender el sentido exacto de todos aquellos términos cuyos significados se oponen, como encender-apagar, angosto-ancho, ayer-hoy-mañana, dentro-encima-debajo, detrás-adelante, entre otros, por lo que los confunden. Será hacia los cinco años cuando ya no existan tales confusiones y podrán utilizar las mismas formas verbales que los adultos.

Un punto importante por señalar, es que el lenguaje se hace cada vez más elaborado (a los 6 años se utilizan más de 2500 palabras), lo que facilita el paso al pensamiento simbólico, donde el pensamiento se ejerce en el nivel de las palabras, las ideas y sus relaciones, sin necesidad de que el objeto esté presente. Los niños se vuelven muy observadores de todo lo que ven y hacen inventarios de los objetos que encuentran en su ambiente.

Entre los cinco y los seis años habrán alcanzado la madurez requerida para pronunciar correctamente todos los grupos de sonidos, ya que se ha llegado al control de la punta de la lengua y de los labios. Además, si en los meses anteriores preguntaban el nombre de las cosas y de las personas, ahora se vuelven aún más observadores de las características y cualidades distintivas tanto de las demás personas como de sí mismos.

El lenguaje representa un importante factor de estructuración y un facilitador para el desarrollo y el funcionamiento intelectual. Por eso el lenguaje se convierte en un elemento básico que da la pauta para diseñar juegos en los que niños y niñas sean capaces de ejercitar las funciones que van adquiriendo.

### **El desarrollo cognoscitivo**

Resulta importante atender el interés de los niños respecto del cuerpo humano y su funcionamiento para lo cual el docente deberá implementar una estrategia mediante la cual se le explique a manera de historias que cuenten y describan a detalle las características de los personajes y de su entorno. Se adquiere la noción de un cierto orden y la comprensión de las relaciones que se establecen entre distintos animales por ejemplo: gallo-gallina-pollo; toro-vaca-ternera.



Un dato importante que considerar es la manera como los padres responden a los cuestionamientos que plantean sus hijos. Si los niños viven en un medio que estimula y propicia que hagan preguntas, y éstas se responden con elementos que puedan comprender, su desarrollo intelectual será diferente del de aquellos niños a los que no se les permiten los cuestionamientos, de ahí la importancia del enfoque actual del programa de Educación Física vigente en el que se estimula el análisis crítico, reflexivo y propositivo de los alumnos a través de técnicas inductivas cuyo tratamiento se dará en correspondencia con las técnicas deductivas, a fin de favorecer el desarrollo integral del niño.

Al final del tercer año de educación preescolar que es entre los cinco y 6 años de edad, se presenta la etapa que Wallon (1987) llamada del personalismo, que consiste en la autoafirmación del niño en relación con los demás y con sus propios objetos y se manifiesta por el negativismo y la resistencia a prestar sus juguetes, ya que son suyos. Esta etapa del desarrollo es normal y no hay que tratar a los niños de “egoístas”, como comúnmente sucede. En consecuencia, los niños necesitan esta autoafirmación. Llevar la contra representa una forma de saber quiénes son y cuáles son los límites que la realidad les impone. La etapa que viene después es mucho más fácil de entender socialmente, ya que es la etapa en la cual comienzan a compartir y pueden entonces prestar sus juguetes, pues saben que se los devolverán.

El juego social, es decir, aquél en el cual un grupo de niños sigue una serie de reglas, inicia entre los tres y los cuatro años, si bien a esas edades manejan las reglas a su antojo haciendo una interpretación muy personal de ellas. En la siguiente etapa, después de los siete u ocho años, comprenderán el sentido de las reglas, y gracias a la comprensión de las reglas sencillas de los juegos, los niños irán participando en el aprendizaje de la vida en sociedad. Desde los seis años los niños y las niñas se interesan por los juegos de reglas sencillas, como de aquellos de clasificación y de correspondencia, en los que se pueden hacer operaciones numéricas sencillas. También, pueden realizar juegos de construcción. Atendiendo precisamente esta parte del desarrollo de los niños en los que es importante introducirlos paulatinamente al rol de la sociedad

desde la convivencia hasta el respeto hacia las reglas y/o leyes marcadas, el programa de Educación Física vigente (1994) destaca el Eje Temático III denominado Formación deportiva básica en la que dentro del componente de iniciación deportiva se integran los juegos organizados, que serán un medio didáctico cuya constante en las sesiones contribuirá a la consolidación de los propósitos establecidos en las mismas.

Con base en la maduración del sistema nervioso, la coordinación corporal se presenta cada vez más elaborada y permite que los niños puedan saltar, jugar a la pelota, correr, manejar un triciclo (entre los dos y los tres años), además de establecer las bases para pasar del pensamiento concreto al abstracto. A manera de sugerencia Novelo (2002) señala que los materiales educativos deberán ser vistosos siendo necesario utilizar colores, además de objetos de diversos tamaños así como ritmos variados, que les ayuden a comprender diferentes conceptos y distintas situaciones.

En cuanto al ritmo, hay que tomar en cuenta que los niños prefieren los ritmos bien marcados, no los irregulares por lo que se puede pensar en actividades en las que se creen secuencias rítmicas o en las que éstas se incorporen dentro de otra secuencia musical muy sencilla. A este respecto, es importante destacar la estimulación de las relaciones temporales, lo cual es indispensable para que el niño sea capaz de reproducir los sonidos o estructuras rítmicas solicitadas, y dentro del trabajo realizado por el docente este rubro tendrá una especial atención. Para ello, es posible trabajar a través de pequeñas historias con ritmos definidos que incluso sirvan para identificar a cada uno de los personajes que intervengan.

Otro elemento que es necesario considerar, en caso de que los materiales se destinen a niños de ambientes poco estimulantes, es el uso de la voz como un apoyo indispensable que acompañe en las distintas actividades y juegos.

Si lo que se desea es que los materiales educativos sean útiles para favorecer todos estos procesos, Novelo señala que deberá incluirse el conocimiento del cuerpo humano insistiendo en los detalles: barbilla o mentón, rodillas, codos, bigote, uñas, etc. Esta recomendación es central en la presente

investigación porque fundamenta la estructuración del conocimiento y dominio del cuerpo para la formación de los niños preescolares.

El crecimiento y desarrollo en los niños conllevará cambios significativos. Uno de ellos es el cambio en la personalidad y debido al manejo de nociones como el sentido del deber, la gravedad de una falta y la responsabilidad objetiva, el alumno podrá elaborar la noción de justicia, contribuyendo en el aspecto social al establecimiento de las relaciones de cooperación con sus contemporáneos.

El resultado de una adecuada estimulación en las relaciones espaciales y temporales repercutirá en procesos tales como el reconocimiento de los objetos con diferentes orientaciones al construir paulatinamente así como la orientación arriba-abajo la cual se adquiere antes que la de derecha-izquierda.

A partir de los cinco años los niños son capaces de diferenciar elementos cuando son orientados en un eje vertical y más adelante cuando se ordenan en un eje horizontal. En los niños pequeños y en los que están aprendiendo a leer son frecuentes las confusiones de orientación simétricas en relación con un eje vertical, lo que significa que las confusiones en objetos dibujados (en espejo) son más frecuentes, mientras que son menos frecuentes en las simetrías de arriba-abajo. Por ello, resulta igualmente difícil, diferenciar una  $p$  de una  $q$ , que una  $b$  de una  $d$ .

De acuerdo con lo señalado por Novelo (2002), aprender a escribir es un proceso lento y pasarán varios años antes de que se manejen perfectamente tanto los dedos como la mano; ello será resultado de la madurez de las estructuras nerviosas. Sin embargo, con el propósito de favorecer el aprendizaje en el alumno, es recomendable de acuerdo a esta autora iniciar entre los cinco y los seis años el análisis de las propiedades de los estímulos complejos: orientación de las formas, cambio de elementos, utilizando materiales atractivos y variados para la realización de juegos en los que se trabajen aspectos tales como la diferenciación y la reproducción y/o imitación.

En este sentido, el papel de la escuela en años previos a la primaria será proporcionar a los niños, los materiales y las situaciones de aprendizaje entendiendo los complejos procesos de desarrollo que darán la pauta para que

todos alcancen un buen rendimiento, enseñándoles adecuadamente y estimulándolos de la mejor manera sin tratar de acelerar procesos para los cuales no se encuentran preparados.

Hacia los seis años, los niños contarán con elementos necesarios para aprender a leer y a escribir, si bien no hay que olvidar que cada niño tiene su bagaje personal, su experiencia propia y su ritmo individual. La percepción interviene en el aprendizaje en la medida en la que los infantes discriminan e identifican. Existe un muy reducido porcentaje de niños de entre cuatro y cinco años pertenecientes a medios muy estimulantes y que cuentan con un nivel de desarrollo tal, que pueden aprender a leer antes que sus compañeros, mientras que otros niños no estarán listos para ello sino hasta los siete años. De ahí que la función del área de Educación Física sea que a través de la estimulación oportuna y eficaz se favorezca el desarrollo integral de los alumnos.

Con base en lo expuesto por los diferentes autores sobre las características de los niños que cursan el nivel preescolar, es importante retomar esta información a fin de tener un conocimiento preciso respecto a las posibilidades y limitaciones que presentan los alumnos entre los tres y los seis años de edad.

Fisiológicamente es durante la etapa preescolar que el niño evoluciona en diferentes aspectos. Se fortalece rápidamente su sistema músculo-esquelético, el tono muscular se incrementa y se manifiesta mayor fuerza en las extremidades, progreso que permite el perfeccionamiento en el salto, el lanzamiento y la carrera. Como se apuntó con anterioridad, el niño preescolar no se encuentra capacitado para realizar esfuerzos físicos prolongados pues se fatiga con rapidez ya que, entre otras causas, su corazón no puede desarrollar un trabajo de considerable intensidad.

Dentro del apartado "Los alumnos y la clase de educación física" de la antología para la misma asignatura (2003) se presenta un tema denominado "Perfil del niño preescolar" donde se establece que al inicio de la fase preescolar finaliza el surgimiento de las formas motoras básicas, la conducta locomotriz se enriquece y se diversifica conformándose un considerable acervo motor, incrementándose el gobierno corporal en el contexto espacio-tiempo. Sin embargo, el control de los movimientos no se logra de manera instantánea,

sino que se va adquiriendo paulatinamente conforme se desarrolla y se perfecciona el comportamiento motor, revelando con ello una mejor coordinación.

Cabe señalar que el niño a esta edad no le es fácil mantener el equilibrio, porque su centro de gravedad se halla más alto en comparación con el adulto; no obstante, muestra sensibles progresos en la capacidad para ejecutar tareas que requieren equilibrio dinámico y estático en virtud de que “los sistemas vasomotores que contribuyen al mantenimiento del equilibrio progresan rápidamente” (Cratty, 1990, p. 96). En este sentido, al plasmar las consideraciones respecto al elemento de equilibrio de acuerdo al Programa de Educación Física vigente (1994) ya se mencionó que no es posible considerarlo dentro de la batería de evaluación, y con la aseveración de Cratty se confirma la razón por la que quedó integrada en la misma.

Respecto al proceso de lateralización, en el período que abarca la edad preescolar se revelan diferentes asimetrías en el comportamiento; es alrededor de los cuatro años de edad cuando se declara una determinada dominancia lateral, fenómeno de elevada importancia en el terreno educativo en cuanto a los diversos aprendizajes escolares. Debido a esto, la educadora deberá estimular insistentemente la lateralidad en sus niños, a fin de que no se presenten dificultades en posteriores situaciones de aprendizaje escolar.

Los preescolares son muy inquietos y dinámicos. Los caracteriza el movimiento, utilizan más energía de la requerida, exhiben un afán natural por la actividad y un “exceso de movimiento que se explica fisiológicamente por el hecho de dominar los procesos de excitación por encima de los procesos regulares y orientadores de inhibición” (Meinel, 1977, p. 97) en el sistema nervioso central. Esta condición se invierte conforme se avanza en la etapa, al incrementar la corteza cerebral su función reguladora, favoreciendo que el movimiento sea más económico, preciso y diferenciado, generándose una mejoría global en el desarrollo motor.

En términos generales, al final de la etapa preescolar el niño exhibe un notable dominio corporal, muestra mayor seguridad y soltura lo que, aunado a la maduración del equilibrio, aumenta la facilidad y la eficiencia en la esfera

motriz; de esta forma, al concluir esta fase los movimientos se afinan y se presentan más integrados, gráciles y económicos. Puede decirse que es el inicio de consolidación motriz en la que “el niño, después de concluir el periodo preescolar, domina la mayoría de los movimientos fundamentales” (Berdychová, 1983, p. 97).

Socialmente el niño se enriquece, le agrada el trato con los demás y las actividades en conjunto es las que se invierte más tiempo. Sus agrupaciones son espontáneas y en conjuntos reducidos integrados por sujetos del mismo sexo, aunque conforme avanza hacia la parte final de la etapa se incrementan los compañeros y la asociación con individuos del sexo complementario, materializando interacciones paulatinamente más amplias, en las que en forma progresiva se desempeña mejor, no obstante que le es difícil desarrollar actividades colectivas durante un tiempo prolongado y con reglas complejas.

Alrededor de los tres o cuatro años el preescolar empieza a manifestar comportamientos de cooperación, competencia y liderazgo, así como la gradual incorporación de valores en torno a la responsabilidad, la amistad y la honestidad. Así mismo, conforme el niño se desarrolla, en lugar de observar e imitar, ahora gustará de participar más en la actividad grupal. En educación física se torna más organizado, estando en posibilidad de esperar su turno de participación en los diferentes ejercicios.

En la edad preescolar el juego es sencillo y simbólico, constituye una actividad de extraordinaria importancia que independientemente de su carácter recreativo, ofrece amplias y valiosas perspectivas de índole formativa: por la actividad lúdica el niño conoce y controla su cuerpo, percibe distancias, trayectorias, ritmos, velocidades e incrementa sus capacidades motoras. A través de juego el infante interactúa se relaciona con los demás, se divierte, crea, imagina, se comunica y satisface su aspiración de independencia, es decir, ejercita las conductas necesarias para un adecuado proceso de socialización, así como para optimizar su desenvolvimiento psicomotor y de aptitud física.

Aún cuando el niño se orienta a un comportamiento más independiente, continúa acrecentándose su interés por el juego colectivo y pausadamente

incursiona en la actividad lúdica con reglas sencillas en las que “aprende a dirigir intencionalmente su conducta” (Berdychová, 1983 p. 97).

En el preescolar se revela un importante y marcado desenvolvimiento intelectual, manifestándose una atención más firme, mayor profundidad en la memoria y amplia imaginación; la generalización se utiliza ya con más regularidad y la percepción es de mayor calidad; al igual que la imitación, comportamiento típico del escolar, son de particular importancia para la dirección del aprendizaje, en función de que la metodología didáctica debe adecuarse a las características de los alumnos.

La función simbólica, es decir, la facultad de sustituir una cosa a través de otra, en gran medida se revela por el enriquecimiento del lenguaje, mismo que aumenta, se perfecciona y es utilizado en forma más eficiente, razón por la que se considera “el cambio más notable en la conducta verbal, fuera de su desarrollo cuantitativo, es el progreso hacia la integración funcional en el comportamiento total del niño” (Gesell, 1985, p. 98).

En otro orden de ideas, el niño preescolar exhibe marcada necesidad de afirmación personal, es egocéntrico y exagerado en el terreno emotivo. Su gusto por las dramatizaciones y el pensamiento mágico, peculiar de la etapa y en gran medida desarrollado por su vasta imaginación, son rasgos que garantizan una participación motivada y exitosa en la expresión corporal, lección-cuento y actividades físico-artísticas.

En general, conforme el pequeño avanza hacia el final del período se muestra más práctico y realista, manifiesta un genuino afán por saber y se interesa por los efectos de su conducta, controlando gradualmente su comportamiento en beneficio de propósitos mediatos.

A continuación se enlistan una serie de actividades el niño en preescolar puede realizar a partir de los cuatro años de edad:

- ◆ Se desarrolla su espíritu de observación (sus dibujos y relatos contienen más detalles).
- ◆ Adquiere percepción de simetría.
- ◆ Conoce el significado de las palabras “igual y diferente”.
- ◆ Representa la etapa de transición en la toma del lápiz.

- ◆ Se cepilla los dientes.
- ◆ Comienza a aprender los números del 1 al 10.
- ◆ El dibujo de un hombre empieza a adquirir formas definidas.
- ◆ Reproduce cabeza y ojos, frecuentemente incluye otros rasgos.
- ◆ Comprende el concepto de “grande”.
- ◆ Se desarrolla su orientación espacial abstracta; esto para los términos alto y bajo.
- ◆ Cumple órdenes respecto a: encima, detrás de algún objeto.
- ◆ Inicia el conocimiento de tamaño y forma.
- ◆ Coordina los movimientos de sus brazos y manos con objetos ligeros y grandes.
- ◆ Mejora su coordinación neuromotriz en el lanzamiento.
- ◆ Uso indistinto de las manos.
- ◆ Imita ritmos.
- ◆ Puede reproducir un cuadrado o un círculo.

A los 5 años de edad el niño:

- ◆ Copia un rombo y un triángulo.
- ◆ Dibuja un hombre (cabeza, tronco y extremidades).
- ◆ Comienza a interesarse por lo abstracto. Sin embargo vive todavía en el aquí y ahora.
- ◆ El dibujo se torna más espontáneo y reflexivo, sabe lo que quiere dibujar.
- ◆ Es capaz de respetar consignas como por ejemplo: la luz verde y la roja.
- ◆ Le gusta recortar y engomar.
- ◆ Se viste y se desviste sin ayuda.
- ◆ Bota una pelota.
- ◆ Puede caminar sobre punta y talón.
- ◆ Se balancea.
- ◆ Ejecuta saltos largos.
- ◆ Al bailar lleva mejor el compás de la música.



## **El desarrollo motor en la etapa infantil**

Considerando las características propias de los niños que cursan el nivel preescolar en los ámbitos afectivo, cognoscitivo y psicomotriz, es pertinente al mismo tiempo no perder de vista varios aspectos que se involucran en el desarrollo motor en esta etapa infantil, de manera que exista una estrecha vinculación entre ambos a fin de no incidir en forma negativa en el desarrollo integral del niño.

Para Granda y Alemany (2002) existen ciertas características dentro del desarrollo motor en el niño que es importante rescatar, señalando al juego como un factor protagónico en el desenvolvimiento e interacción del niño con su entorno. Si bien el niño juega en todas las edades y hasta llegar a la edad adulta conserva su espíritu lúdico, es entre los dos a los seis años una etapa en la cualquier momento es bueno para poner en marcha su imaginación y además practicar sus habilidades motrices al mismo tiempo que se entrenan para el seguimiento en reglas morales y conductas sociales propias de su entorno.

Este período es donde el niño se integra a la escuela, lo cual será determinante porque en este momento el niño dispone de tiempo y de profesionales que le ayudarán a aprender determinadas destrezas y a sentar las bases para futuros aprendizajes escolares. Al mismo tiempo, como ya se ha venido señalando con anterioridad, el cuerpo del niño experimenta cambios evidentes dentro del ámbito biosocial, siendo su cuerpo mucho más proporcionado que en épocas anteriores; sin embargo lo que hay que destacar es la maduración del cerebro y de su sistema nervioso central, los cuales contribuirán en la integración y estructuración de su repertorio motriz.

**Características de la etapa.** Con base en las investigaciones realizadas por Granda y Alemany (2002) es posible señalar esta etapa, como el período del pensamiento preoperacional, diciendo que las características de los niños de 2 a 6 años son las siguientes:

a) Pensamiento irreversible. Los niños de esta edad no aplican la lógica a la hora de solucionar un problema, es decir, para ellos existe una incapacidad de ejecutar una misma acción en los dos sentidos del recorrido. No han descubierto la operación inversa ni la operación de reciprocidad. La explicación es fácil: el niño da solución en función de apariencias centrándose en el resultado y no en el proceso.

b) Centración. Consiste en la incapacidad que presenta el niño para seleccionar y atender varios aspectos al mismo tiempo, lo que conduce a un pensamiento distorsionado.

c) Yuxtaposición. Es la incapacidad del niño para elaborar un relato o una explicación en un todo coherente y, por el contrario, la tendencia a unir afirmaciones fragmentarias e incoherentes sin conexiones causales ni relaciones lógicas.

d) Sincretismo. Los niños tienen una aprehensión de la realidad de forma global indiferenciada e indistinta. Forman una idea con todo lo que va junto, fundiendo en un concepto confuso todos los elementos que concurren en la situación, sin establecer entre ellos relaciones de inclusión y sin intentar subordinar los elementos en clase.

e) Egocentrismo. Es la confusión que el niño tiene entre su punto de vista y el de los otros. Las principales manifestaciones del egocentrismo infantil son:

- Dificultad para ponerse en el punto de vista ajeno.
- Dificultad para comprender el punto de vista emocional e intelectual de otra persona.
- Dificultad para entender la idea de que las cosas empezaron a existir antes de su propio nacimiento.

- En el juego se aprecia la dificultad que tiene el niño para adquirir una conciencia del papel de las reglas y ver que forma parte del sistema.
- También se observa el egocentrismo en el dominio lingüístico, ya que asume que todo el mundo comparte sus ideas, pensamientos y sentimientos y no necesita explicarlos.

### **Análisis de la conducta por ámbitos.**

#### a) **Ámbito cognitivo**

Es la etapa de la inteligencia preoperacional que, según Piaget, describe el pensamiento del niño como un momento en el que todavía no puede llevar a cabo “operaciones” lógicas, es decir, no puede aplicar con regularidad una norma general como la de “si esto... entonces lo otro”, o “si esto, entonces no lo otro”.

En esta etapa Piaget considera que los niños son “prelógicos” porque su forma de pensar refleja características del pensamiento preoperacional, se distingue por estar dominado por los procesos de globalismo, simbólico y egocentrismo; todo ello da lugar a comportamientos poco ajustados que hacen que su pensamiento no se desarrolle al máximo.

Las cuatro características que definen cómo conciben el mundo los niños de este estadio son (Piaget, 1969):

*Realismo.* Es la mezcla que vive el niño entre la fantasía y la realidad, es decir, entre el mundo psíquico y el mundo físico. Por eso cree en los reyes magos, en Superman, en el ratoncito Pérez..., con lo cual atribuye existencia real al mundo subjetivo. Es la etapa de la verdad desiderativa; la verdad responde a sus deseos: el niño no miente, sólo desvirtúa la realidad.

*Animismo.* Consiste en atribuir vida y conciencia a los cuerpos inanimados. Es fruto de no diferenciar entre lo que son cuerpos vivos y cuerpos inertes, ya que los niños no poseen todavía ningún criterio de distinción. Este animismo puede estar favorecido por el comportamiento

de los padres que se deleitan con las ocurrencias del niño y con los cuentos, la fábula y la televisión.

*Artificialismo.* Hace referencia a que las cosas son fruto de la creación humana, es decir, los objetos y los fenómenos naturales han sido fabricados por y para el hombre.

En cuanto a los procesos cognitivos como la memoria y la atención, Granda y Alemany (2002) señalan que son todavía inestables. Si se le pide a un niño de cuatro años que vaya a su cuarto a recoger sus zapatos volverá con un juguete en lugar de los zapatos. Sin embargo, esto no quiere decir que los niños de esta edad tengan una memoria deficiente, sino que obedece a que aún no han adquirido las habilidades para poder almacenar deliberadamente los recuerdos de los acontecimientos pasados y poder recuperarlos de forma eficiente cuando sea necesario más adelante. Otra razón por la que los niños manifiestan una aparente deficiencia en su memoria es que les cuesta trabajo no sólo atender, sino también mantener la atención en un acontecimiento u objeto determinado durante cierto período de tiempo (Stassen y Thompson, 1997).

En párrafos anteriores se hizo mención de que una de las características de los niños entre los dos y los seis años es que confunden en ayer con el ahora, es decir, que no tienen bien estructuradas sus relaciones temporales, por lo cual será de gran ayuda la estimulación que reciban para consolidar este apartado. En este sentido, resulta importante que dentro de la batería de evaluación se integren rubros que le permita a la educadora conocer el grado de estructuración que manifiestan sus alumnos, a fin de tomar decisiones que le conduzcan a la obtención de mejores resultados a partir de la estimulación de la que sean objeto sus alumnos.

#### b) Ámbito social

Dentro de este ámbito, Granda y Alemany (2002) hacen referencia a que el mundo social del niño en edad infantil es mucho más amplio que el mundo del deber. Si bien durante estos años los niños entran en redes de compañeros (en el jardín, en el barrio, en el grupo de juego de amigos de los padres), también tienen más posibilidades de conocer a más adultos, por ejemplo a sus vecinos,

así como a personas que desempeñan funciones concretas en su vida, como el cartero, el panadero, el peluquero, etc., además, los niños pueden entablar conversaciones con adultos desconocidos que pueden encontrar en el parque, supermercado, etc., gracias a los medios de comunicación como pueden ser la televisión, el video, el cine y la computadora, que les exponen a una gran cantidad de personas, estilos de vida y experiencias sociales con lo cual se amplían sus experiencias en el ámbito social.

Sin embargo, a pesar de que aumenta su mundo social, estos niños siguen estando dirigidos básicamente por las relaciones más próximas, que son las que mantienen con sus padres, hermanos, profesores y, en un plano secundario, con los compañeros. Estas relaciones son muy importantes porque generan vínculos emocionales profundos que consolidan las expectativas sociales. Estas relaciones a largo plazo, también fomentan las habilidades socioemocionales y contribuyen al desarrollo de la comprensión de sí mismo, proporcionando encuentros repetitivos con los que conoce bien.

Por otro lado, y a pesar de que su mundo social se amplía, esto no significa que los niños formen realmente un grupo, un equipo; su relación con los compañeros es de individualidades en paralelo: todos juegan pero lo hacen para sí y nunca en equipo ni respetando las reglas, todos quieren ganar. En esta etapa la moral es heterónoma, es decir, hay un respeto unilateral y una obediencia a los adultos. Siguiendo a Piaget, el niño respeta las reglas impuestas por el adulto creyendo que son absolutas, inflexibles e inmodificables. En la moral heterónoma, la bondad de un acto se mide no en función de la intención que lo ha originado, sino de su conformidad material con las reglas establecidas. Para establecer si un acto está bien o mal, lo único que hay que hacer es analizar sus consecuencias y su conformidad con las normas (Palacios, Marchesí y Coll, 1999). En este sentido, las relaciones dentro del jardín de niños se verán favorecidas en función de las actividades lúdicas que estimulen los valores de respeto, solidaridad, compañerismo y lealtad, entre otros, que se integran dentro de los juegos recreativos realizados tanto dentro como fuera del aula.

### c) Ámbito emocional

Cuando los niños pequeños empiezan a interactuar con el mundo social, sus emociones crecen en amplitud y vitalidad y se activan gracias a una gama más rica de circunstancias (Harris, 1989). Así, se puede provocar enfado cuando un compañero le insulta y también por el castigo de sus padres; se puede generar ansiedad por la anticipación de una visita al dentista; puede surgir la felicidad como resultado de un regalo, de un viaje, etc. Es decir, se puede resumir diciendo que se está favoreciendo una mayor diferenciación de las emociones.

A medida que se amplía su experiencia emocional, el niño se hace cada vez más experto en la forma de tratar sus emociones. Así, ante una situación de enfado, las investigaciones realizadas por Eisenberg (1993,1994), Fabes y Eisenberg (1992) descubrieron que los niños utilizaban una serie de estrategias diferentes para poder afrontarlo. Dichas estrategias incluyen la venganza, la resistencia, la evitación o la denuncia del causante. Esta capacidad que desarrollan los niños es fruto de su mayor comprensión sobre las causas y las consecuencias de las emociones en otras personas. En este período los pequeños están muy motivados para comprender los sentimientos de los demás, tanto en casa como en el colegio, así como las conversaciones que mantienen con sus padres sobre ellas. Cuando un padre habla con su hijo de las razones de su hermano para sentirse enfadado o de la tristeza de un amigo por la despedida de un familiar, el niño comprenderá poco a poco sus emociones, así como sus causas y efectos.

Las emociones también son un ámbito que se desarrolla a través de las sesiones de Educación Física, principalmente, ya que es el momento donde el niño canaliza toda su energía y la transforma en la expresión de su estado de ánimo. Aquí no sólo son fundamentales los juegos recreativos, sino también cualquier tipo de actividad que tenga un tinte lúdico y que le permita involucrarse por completo con el único fin de sentir alegría, placer y felicidad.

#### d) Ámbito motor

A medida que crece, entre los dos y los seis años, el cuerpo de los niños se hace cada vez más estilizado, más fuerte y menos pesado en la parte superior y su maduración cerebral le permitirá un mayor control y una mejor coordinación de las extremidades, lo que le lleva a moverse a mayor velocidad y con mayor gracia. El resultado es una mejoría impresionante en sus diferentes habilidades motrices. Pero el control motor todavía sigue siendo muy globalizado, lo que produce en el niño las paratonías, es decir, la tensión parásita en grupos musculares que no intervienen en un gesto motor. Cuando el niño realiza un determinado gesto motor, por ejemplo escribir, todo su cuerpo está en tensión, es decir, se eleva su tono muscular, lo que produce fatiga, y se cansa rápidamente, por lo que hay que cambiar la actividad y las sincinesias, que son los movimientos de segmentos no participantes, por ejemplo, cuando el niño escribe saca la lengua como para ayudar al movimiento.

Para favorecer el desarrollo integral de la personalidad en el niño, es preciso estructurar e interrelacionar los tres ámbitos señalados con anterioridad: motor, social-emocional, y un tercero que no mencionan Granda y Alemany (2002) que es el ámbito cognoscitivo. Una vez que se logra la estimulación precisa, exacta y concreta de estos ámbitos, es posible hablar de una estructuración integral en la personalidad del niño, como se ha señalado dentro de la taxonomía de Bloom.

Por otro lado, el campo motor que es el centro de la presente investigación, lo podemos dividir en dos habilidades motrices:

Habilidades motrices globales, las cuales implican grandes movimientos del cuerpo, tales como la marcha, la carrera y el salto, y que se mejoran de forma significativa a lo largo de la etapa infantil. Si comparamos a un niño de dos años y medio con uno de cinco, observaremos que este último es mucho más hábil y ágil que el más pequeño. La mayoría de niños de cinco años sabe montar en triciclo, balancearse en un columpio, tirar y chutar un balón y algunos montan en bicicleta o patinan

sobre hielo y sobre ruedas, actividades que exigen equilibrio y coordinación (Sutherland, 1988).

Para poner en marcha estas habilidades, además de una aptitud también se requiere práctica, sin olvidar cierto grado de maduración cerebral. Un niño de tres años, por mucho que practique, si no tiene una adecuada maduración, no realizará con éxito una determinada tarea. Cabe destacar que movimientos como el gateo o caminar en zig-zag ayuda a los niños a fortalecer el área derecha del cerebro, que les sirve más adelante para ser creativos.

En general, los niños en periodo de educación infantil aprenderán las habilidades motrices básicas por tanteo experimental, ensayo-error, la exploración, la imitación de modelos o por la explicación de los adultos. Este periodo es decisivo para la adquisición de las bases de una motricidad más compleja en el futuro, es la etapa de aprendizajes básicos que en el niño está teñida de motricidad. Es necesario que en los programas de educación infantil, el aspecto motor ocupe un lugar preferente para el desarrollo integral del niño.

Dentro de las habilidades motrices básicas, nos centraremos en:

- a) Las habilidades que implican desplazamiento del cuerpo: la marcha, la carrera y el salto.
- b) Las habilidades que requieren la prensión de objetos: recepción, lanzamiento y patada de balón.

Habilidades motrices finas, que implican pequeños movimientos del cuerpo, especialmente de las manos y los dedos; son movimientos más difíciles para los niños que las habilidades motrices gruesas. Ejemplo de este tipo de habilidades son: recortar, pegar, dibujar, abrocharse.

Evolutivamente hablando, se puede establecer que la motricidad fina mejora de forma progresiva entre los cuatro y los seis años de vida en las acciones simples, y entre los seis y los doce años de vida en las actividades más complejas, como puede ser: dibujar, modelar, recortar... los movimientos aislados de los dedos, tanto de las manos como de los



pies, mejoran entre los cinco y los ocho años, y las manipulaciones, entre los cuatro y los ocho.

En suma, de una correcta y oportuna estimulación motriz en el educando, depende su éxito.

### **El área de Educación Física**

El Sistema Educativo Mexicano se encarga de la elaboración de los Planes y Programas de Estudio, mismos que son diseñados de manera que la enseñanza que se imparte en Educación Básica considera las áreas cognocitiva, afectiva y psicomotriz en el educando, propiciando la adquisición de conocimientos, así como el desarrollo de aquellas destrezas y habilidades que le permitan desenvolverse en la vida cotidiana. La educación es entendida como “un proceso eminentemente social, que aporta oportunidades de aprendizaje organizadas a través de diferentes medios: formales, no formales e informales” (Lavin, 1990).

La educación no formal considera la adquisición de aquellos conocimientos que le permitan al individuo el “saber hacer”, mientras que la informal le posibilita el “saber actuar”, siendo ambos de gran importancia en la integración del individuo a la vida productiva. De esta manera, se pone de manifiesto que se deben incluir en el currículo, la estimulación de actividades que le permitan al alumno adquirir destrezas que pueda aplicar de manera concreta a situaciones de la vida cotidiana, para que los aprendizajes escolares adquiridos sean realmente significativos.

Para la presente investigación se tomó como base el Programa de Educación Física de 1994, que continúa vigente para preescolar porque a la fecha no hay un programa de esta área basado en competencias, a diferencia de los programas de educación primaria y secundaria. El Programa de Educación Preescolar cambió en 2004 (PEP, 2004), con la modalidad de campos formativos, entre los que se encuentra el de Desarrollo Físico y Salud, con ciertas actividades que estaban en el Programa de Educación Física 1994. En los jardines de niños que contaban con maestro de Educación Física,

continuaron las clases con base en el Programa de Educación Física 1994, a la par que las educadoras debían realizar las actividades del campo formativo Desarrollo Físico y Salud. Como se explicó previamente, las educadoras no contaban con la preparación para desarrollar este campo formativo y la presencia del maestro de Educación Física resultaba fundamental para el apoyo técnico a las mismas.

De acuerdo al programa de 1994, la Educación Física es la encargada de estimular las actividades motoras en el alumno. Dentro de los objetivos generales se maneja el mejorar la capacidad coordinativa, así como propiciar la manifestación de habilidades motrices que le permitan integrarse e interactuar con los miembros de la sociedad que forma parte (SEP, 1994). Para ello, toma como base el movimiento corporal, el cual a partir de la maduración del sistema nervioso, irá integrando gradualmente diferentes esquemas con los que le será posible estructurar diferentes aprendizajes tanto cognitivos como motores.

Este programa era el que se encontraba vigente cuando se hizo esta investigación, y tuvo su origen 1991-1992, cuando a raíz de los planteamientos de la Modernización Educativa, se crean comisiones para elaborar nuevos Planes y Programas de estudio, con el fin de dar respuesta a las necesidades de modernizar la Educación Física, elaborando con ello la propuesta de prueba operativa, la cual dio como resultado el diseño de nuevos programas, entre ellos el programa que se instituyó a partir de 1994.

El enfoque de este programa es el de “Motriz de Integración Dinámica”, teniendo como características que (SEP, 1994):

Concibe la formulación de los propósitos, en relación directa con la solución de problemas, por lo que tales propósitos se plantean de manera general.

Brinda al profesor la posibilidad de identificar y aprovechar al máximo, los beneficios que ofrece la actividad física para el desarrollo de las habilidades, hábitos y actitudes relacionadas con el movimiento corporal.

Posibilita al alumno para participar integralmente en toda situación motriz.

Uno de los aspectos fundamentales en las sesiones de Educación Física, es que durante el desarrollo de la misma se genere un ambiente educativo de

búsqueda y de reflexión crítica, para poder utilizar las habilidades adquiridas en diversas situaciones que se presente en el transcurso de la vida.

En el enfoque del programa de 1994 se propone la globalización del conocimiento, mediante la formulación de propósitos que brindan al docente la posibilidad de manejar y aprovechar al máximo los beneficios que el área aporta en el desarrollo de hábitos, actitudes y habilidades relacionadas con el movimiento corporal. Con la aplicación de los contenidos integrados en este programa se pretende propiciar aprendizajes que el alumno pueda aplicar en situaciones que en la vida cotidiana se le presenten, aprovechando para ello los beneficios que la actividad física tiene para el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes relacionados con el movimiento corporal, interrelacionando cada uno de los ejes temáticos que conforman la estructura programática del mismo. Así mismo, plantea preparar al alumno en su interacción con los sujetos y objetos, considerándolo como un requisito imprescindible del aspecto formativo que caracteriza al propio programa.

Los ejes temáticos que contiene el programa de Educación Física 1994 son:

- Eje I Estimulación Perceptivo Motriz
- Eje II Capacidades Físicas Condicionales
- Eje III Formación Deportiva Básica
- Eje IV Actividad Física para la Salud
- Eje V Interacción Social

Cada eje temático contiene a su vez indicadores, componentes y elementos que son abordados de manera específica de acuerdo con las fases sensibles del alumno, es decir “los períodos en donde el organismo es susceptible de responder a la estimulación motriz, alcanzando niveles óptimos de desarrollo” (SEP, 1994, p. 24).

Con base en lo anterior, para el Nivel Preescolar el Eje I, denominado “Estimulación Perceptivo Motriz” presenta el trabajo desarrollado con énfasis, por lo cual se deberán atender con especial atención los componentes y elementos que lo conforman.

**Estimulación perceptivo motriz.** Se refiere a la actividad sensorial que oportuna y acertadamente, enriquece al niño en el desarrollo de su capacidad para dar respuestas motrices.

Por percepción se entiende la interpretación de la información proveniente de estímulos interoceptivos, propioceptivos y exteroceptivos captados por un órgano receptor ubicado en los sentidos y procesada conscientemente por el sistema nervioso, misma que es fundamental para dar cualquier respuesta motriz o manifestación perceptivo motora, que son aquellos movimientos que implican un trabajo coordinado de sentidos, nervios y músculos.

A partir de la integración de todas las percepciones vividas se genera la memoria motriz a través de imágenes registradas a nivel de corteza cerebral de experiencias sentidas y vividas, mismas que a través de un proceso consciente se va enriqueciendo a partir de las experiencias anteriores y dando lugar a acciones motrices nuevas y/o más precisas, que al sumarse a los movimientos ya registrados, amplían el repertorio motriz.

Como beneficio de una estimulación perceptivo motriz se favorece el desarrollo de capacidades intelectuales como el análisis, la síntesis y la abstracción, y el desarrollo de las capacidades físicas coordinativas, cuya coordinación neuromuscular controla los niveles sensoriales, perceptivos, tónicos y expresivos, permitiendo ampliar su experiencia motriz y en consecuencia ejercer un control corporal con una manifestación armónica tanto de capacidades intelectuales como coordinativas.

El desarrollo perceptivo motriz representa el medio a través del cual el niño, en sus primeros años de vida, descubre, explora y experimenta con sus movimientos además de relacionarse con el medio que le rodea; es decir, organiza su mundo tomando como punto de partida su propio cuerpo. Es a través del conocimiento y dominio corporal y de su capacidad sensoperceptiva, que se podrán lograr movimientos voluntarios y eficientes que repercutirán en la calidad de la imagen corporal que cada alumno tenga de sí mismo.

Componente, “Conocimiento y dominio del cuerpo”; se refiere a la identificación de las partes del cuerpo así como a su aceptación, estimación y

utilización como medio para lograr su identidad y realizar sus acciones con seguridad y confianza hacia sí mismo y hacia los demás.

Debido a las etapas cronológicas establecidas por su desarrollo y que el mismo crecimiento provoca en el organismo del niño, es necesario orientarlo a que reconozca su cuerpo y sus funciones (cada seis meses), por lo que se debe resaltar la postura, la respiración y la relajación así como su influencia en el movimiento.

Resulta importante para el alumno en preescolar tener conocimiento sobre las partes que conforman su cuerpo, ya que de esta manera le será posible identificarlas en sí mismo y en los demás, así como también será un punto de partida fundamental para el desarrollo de habilidades y destrezas que en lo sucesivo serán estimuladas.

**Sensopercepciones.** Al cerebro llegan los estímulos de los órganos de los sentidos (sensaciones) y los transforman en respuestas (percepciones) para originar nuevos movimientos que obligan al alumno a razonar. Las diferentes sensibilidades se clasifican en:

1. Sensibilidad exteroceptiva, que informa sobre los fenómenos del exterior mediante los órganos de los sentidos.
2. Sensibilidad interoceptiva, informa sobre las sensaciones producidas en órganos internos mediante los receptores de los músculos lisos y de los sistemas neurovegetativos.
3. Sensibilidad propioceptiva, informa sobre el grado de tensión de un músculo estriado, la posición de los miembros del espacio y de la posición del cuerpo (receptores sensitivos de músculos, tendones y huesos articulados).

La calidad de la respuesta de los órganos de los sentidos depende de los mecanismos biológicos de información, es decir, del nivel de mielina y adrenalina existentes en los analizadores del organismo. El desarrollo de las capacidades coordinativas depende de la estimulación de las sensopercepciones y del funcionamiento del sistema nervioso. A partir de la maduración del sistema nervioso las diferentes capacidades coordinativas

tienen un periodo de condición biológica óptima para su estimulación, denominada fase sensible.

Dentro del componente “sensopercepciones” se integran los siguientes elementos: orientación, reacción, ritmo, sincronización, diferenciación y adaptación.

Debido a que las capacidades coordinativas dependen de los procesos de conducción nerviosa y regulación motriz las cuales son diferentes en cada individuo, resulta fundamental su estimulación ya que además, serán la base para la adquisición de destrezas motrices, para lo cual se requiere de la adecuada estructuración de los elementos arriba citados.

De esta manera, y considerando las características de los alumnos de nivel preescolar que son quienes ocupan la presente investigación, se retoma el elemento de *orientación* a efecto de incluirla dentro de los rubros a evaluar dentro de la batería. En este sentido y con base en el concepto de este elemento señalado dentro del programa de Educación Física (1994) se entiende por orientación “la capacidad del individuo de apropiarse del espacio que le rodea a partir de la organización de su propio cuerpo, llevándolo a cabo de manera progresiva, mediante su vivencia motriz, en la que objetivizan la percepción visual, auditiva y táctil-kinestésica al adquirir una significación espacio-temporal de distancia, dirección, forma, volumen, duración y ritmo” (SEP,1994; p. 207).

Las relaciones espaciales y temporales serán las que se consideren como la base en la estructuración del elemento de orientación; las relaciones espaciales se trabajarán ya sea con respecto a él mismo, las personas y los objetos dando énfasis a las nociones de orientación como: derecha-izquierda; arriba-abajo; adelante-atrás; dentro-fuera; grande-chico; alto-bajo. De estos aspectos se seleccionarán aquellos que sean más relevantes para integrarse en la batería de evaluación de igual forma en las relaciones temporales, donde se incluirá el aspecto lento-rápido así como también lo que refiere a la identificación del predominio motor, aspecto esencial de la orientación espacial ya que la determinación del lado dominante es la referencia que guiará y facilitará al niño

en la discriminación derecha-izquierda propia, y de las personas y objetos que le rodean.

Así mismo, resulta fundamental el estimular y trabajar de manera incisiva este aspecto ya que se le estarán dando las bases para poder resolver futuros problemas de orientación espacio-temporal relacionados con el aprendizaje de la lecto-escritura y las matemáticas que forman parte del plan de estudios de nivel primaria al mismo tiempo que serán el punto de partida para el desarrollo de la capacidad de orientación.

El resto de los elementos que integran el componente de "Sensopercepciones" no será retomado, ya que para estimularlos se requiere de referentes previos que debido a su crecimiento y desarrollo propios de las edades entre los 4 y 6 años no es posible estructurar.

**Experiencias motrices básicas.** Se refiere a los movimientos naturales del hombre que le son necesarios para su manifestación y relación, tales como: rodar, gatear, caminar, correr, saltar, lanzar, etc.

El niño al nacer, únicamente realiza movimientos de tipo reflejo, posteriormente y como resultado del proceso de mielinización, poco a poco, distingue el yo de los objetos, los cuales van adquiriendo un significado y la relación motriz que se realiza es voluntaria.

Una estimulación motriz oportuna tiende a proporcionar al niño, las experiencias que necesita para desarrollar al máximo sus potencialidades, generando la organización de unidades funcionales que se orientan hacia elementos de complejidad creciente, a través de la exploración y la experimentación plenamente vivida.

A medida que este trabajo avanza, las experiencias y las exigencias motrices son mayores en el individuo, por lo tanto, requiere de una mayor atención para corregir, afinar y perfeccionar el movimiento en donde las capacidades coordinativas en general, determinan la calidad del movimiento; por lo anterior, el niño debe ser puesto en situaciones propicias para que descubra todas sus potencialidades de acción motriz.

Dentro de las experiencias motrices básicas no existen elementos señalados específicamente señalando únicamente que el niño deberá descubrir todas sus posibilidades de movimiento a partir de las diferentes situaciones que se le presenten a fin de que resuelva la forma más adecuada de desplazamiento. Sin embargo, dentro de las actividades sugeridas señala acciones tales como: gatear, reptar, rodar, caminar, correr, saltar, etc.

A manera de análisis reflexivo del proceso que se da el niño en su crecimiento y desarrollo, manejaremos la siguiente secuencia: rodar, gatear, caminar, correr, saltar, reptar de manera que las acciones van incrementando su grado de dificultad y coordinación para su ejecución. Todas ellas quedarán integradas dentro de la batería de evaluación a aplicar debido a la importancia que reviste su estimulación motriz oportuna, pues proporciona al niño las experiencias que necesita para desarrollar al máximo sus potencialidades.

Por otro lado son muchos los autores se han dado a la tarea de indagar respecto a la importancia que tiene la organización y estructuración del esquema corporal o el conocimiento y dominio del cuerpo como se denomina en el programa de Educación Física.

Considerando que el cuerpo es el medio de relación y comunicación con el mundo exterior, la educación física mediante la expresión neuromotriz propicia en el educando aprendizajes significativos para el conocimiento, uso y control del esquema corporal.

Dentro del enfoque anterior del Programa de Educación Física “Orgánico-Funcional” (1988), este rubro era denominado Organización del Esquema Corporal mismo que se trabajaba proporcionando al escolar estímulos sensoriales, que al percibirlos en su organismo le ayudaran a discriminar la imagen de su cuerpo, los movimientos de éste en el espacio y en el tiempo, su lateralidad y la coordinación de sus ejes corporales en un constante diálogo con los objetos, las personas y el medio circundante, lo cual guarda una estrecha relación con respecto al tratamiento de este apartado dentro del enfoque actual.

En este sentido la imagen corporal era definida como “la intuición global y conocimiento inmediato de nuestro cuerpo, sea en estado de reposo o en



movimiento, en función de la interrelación de sus partes y, sobre todo, de su relación con el espacio y los objetos que nos rodean” (LeBoulch ,1972, p. 87).

Por ende, se recalca el hecho de que antes de que el niño estuviera listo para manejar su cuerpo en una acción física específica, era necesario poseer un adecuado conocimiento no sólo de la ubicación y nominación de las partes del cuerpo, sino también de la relación de éstas entre sí y con el cuerpo en su totalidad. Asimismo, del conocimiento de los límites de movilidad de cada parte y saber cómo utilizarlas, lo cual es sumamente importante para resolver las diferentes problemáticas que pudieran suscitársele al alumno.

Hook y Hodley (1971) señalan que la conducta presente y futura se revela por medio de la imagen corporal, enunciando que en cada acto, el individuo realiza cierta predicción por lo que con su cuerpo puede hacer.

La importancia de este aspecto radica en que el conocimiento y dominio del cuerpo dota al educando de los elementos que le permitirán conocer y diferenciar los movimientos específicos de cada una de las partes de su cuerpo y establecer la forma en que puede mejorarse, ayudándole con ello a aumentar gradualmente sus facultades y habilidades motrices.

Así se conduce al educando a sentir que es un ser individual, y aunque es semejante a los demás, tiene características específicas propias, que le proporcionan un sentido existencial, una personalidad y movimiento particular de ser, actuar y pensar. Estas concepciones, le auxiliarán, indudablemente a reconocer sus posibilidades y limitaciones, claro está, respetando y aceptando sin problemas las de los demás.

### **La evaluación en educación física**

Puede definirse como la interpretación, mediante pruebas, medidas y criterios, de los resultados alcanzados por alumnos, profesor y proceso de enseñanza-aprendizaje en la ejecución pormenorizada de la programación de los contenidos del programa de educación física. Evaluar es emitir juicios de valor.

Según González (1985), en tal concepción es importante tener en cuenta que:

- a) Evaluar es interpretar o analizar, mediante pruebas, cualquier logro o rendimiento. Por tanto, se desecha la idea tradicional de emitir un juicio valorativo en función de una medida obtenida en una prueba determinada. En este sentido, si se somete al alumno a determinados reactivos/ítems o pruebas, que ineludiblemente han de proporcionar un resultado cuantitativo de aciertos-logros o errores, no es solo el acto de recopilar numéricamente en una escala el nivel de aciertos lo que se entiende por evaluación, sino algo más profundo fruto del análisis reflexivo y la interpretación que el docente dará ante el desempeño del alumno.
- b) La evaluación no sólo es un acto dirigido a los alumnos sino también incide y se aplica tanto a éstos, como a la tarea docente y a la validez del diseño instructivo o la dosificación de los contenidos del programa realizada.

Hay que señalar que con frecuencia se confunde medición con evaluación y en realidad, con fundamento en su definición, son dos términos distintos y complementarios.

Dentro de nuestro sistema educativo existen los denominados “período de evaluación”, donde los alumnos se encuentran inmersos en un sistema en el que regularmente, si no es que únicamente, impera la medida que puede ser injusta cómo único elemento de evaluación y en función de las variables que la afectan.

Es decir, el fin de un proceso de enseñanza-aprendizaje, a corto, medio o largo plazo, se determina por una prueba, muchas veces preparada de forma improvisada, que elevará a la categoría de evaluación el nivel numérico obtenido en el logro de unos reactivos o ítems. Por lo tanto, se hace necesario eliminar la confusión entre medir y evaluar, señalando claramente lo que un término y otro implican.

#### 1. Medida

Por medida, González (1985), señala que se refiere a:

- Un acto concreto sobre una actividad concreta.

- Es una parte de la evaluación.
- Es objetiva.
- Arroja resultados impersonales e independientes del sujeto, sin tener en cuenta condicionantes de su actuación o ejecución.
- Cuantifica logros y rendimientos.
- Actúa sobre objetivos.

## 2. Evaluación

Sobre el concepto de evaluación se tiene según González (1985) que:

- Es más amplia y lo concreto queda incluido como parte de un proceso.
- Se sirve de la medida. Evaluar implica previamente medir, aunque no exclusivamente.
- Es subjetiva (interpretación docente) aunque debe tratar de objetivarse.
- Por medio de los resultados pueden emitirse diagnósticos y pronósticos
- Expresa términos de cualificación.
- Actúa sobre personas y todo cuanto afecta al fin que se propone la educación.

Para González (1985, p. 45) "...la evaluación es un acto subjetivo de análisis e interpretación por parte del docente, pero debe apoyarse sobre bases que tiendan a ofrecer informaciones objetivas". De esta manera se ha de recurrir a la medición como elemento indispensable de la evaluación.

Sin embargo, dadas las dificultades que se presentan en la evaluación se recurre a la medición pues en un sentido estricto será una comparación cuantitativa, en este caso de los resultados obtenidos de algo para compararse con una unidad patrón aceptada universalmente, luego entonces ¿Dónde se encuentran unidades patrón en aspectos tales como nivel de conocimientos, razonamiento inductivo, adquisición de habilidades, que puedan ser de utilidad para la Educación Física? En consecuencia, realizar un proceso de evaluación de facto en esta área puede resultar una utopía, ya que respecto a la evaluación de capacidades físicas coordinativas no existe un instrumento con

tal patrón universal, por lo cual no es posible tener esta confrontación de los resultados. Por tal razón, quien normalmente fija los patrones básicos de medida es el docente, sin saber muy bien qué apoyo científico utiliza.

A lo largo de la trayectoria docente del autor como maestro de Educación Física, ha sido frecuente que, al plantear esquemas de comparación medicional el profesor utilice o se base criterios tales como:

Extrínsecos al alumno: mediante los cuales se valora de forma absoluta la ejecución de determinadas pruebas, tanto positiva como negativamente.

Intrínsecos al alumno: mediante la referencia del alumno en sí mismo. De esta forma la medición toma como parámetros de referencia la situación del alumno en el grupo, la medida en él o en el proceso del alumno a lo largo de una etapa; esta medición es muy relativa, pero menos drástica y algo más justa que la anterior.

Ante tal situación, la evaluación deberá concebirse como acto didáctico, cuyos fines van más allá del cumplimiento administrativo y considerar como funciones de la evaluación las siguientes (Gonzalez, 1985. p. 56):

Diagnóstico-pronóstico, al contribuir a la detección de las condiciones del alumno como persona capaz de evolucionar cuantitativa y cualitativamente, elaborando hipótesis, expectativas y estrategias de acción. Es decir, por una parte se trata de investigar potencialidades del sujeto individual y, por otra, plantear posibilidades de actuación en busca del éxito en determinadas tareas o trabajos.

Verificación, pues tiene como finalidad constatar la estimación de la realidad del sujeto con las hipótesis de futuro planteadas, es decir, que se han de considerar aquellos externos al sujeto de pero que inciden en la evaluación, tales como:

- Éxito real en la tarea.
- Condiciones en las que se realiza la tarea.
- Instrumentos de información y enseñanza.
- Técnicas metodológicas.
- Métodos de trabajo desarrollados por el alumno.

Ya que en múltiples ocasiones, el incumplimiento de las hipótesis no sólo es a consecuencia del sujeto evaluado sino de las técnicas didácticas, tareas de aprendizaje, etc. que no consiguen la eficacia prevista.

Orientación, ya que intenta presentar al alumno la realidad de su proceso educativo con el propósito de ayudarlo en su aprendizaje y realizaciones personales, facilitándole la tarea orientadora que elimine dificultades y motive los esfuerzos.

Administrativa, pues pretende verificar los niveles logrados por el alumno dentro del proceso educativo y a fin de clasificarle en un determinado nivel, otorgarle una calificación dentro del currículo escolar o bien apoyarlo en su recuperación en caso de dificultades.

La medición no es la función más importante que se pueda atribuir a la evaluación, pero sí la que más repercusiones tiene para el alumno desde el punto de vista social; tanto es así que esta función administrativa ha hecho desaparecer literalmente las otras o, cuando menos, causa más impacto familiar que el resto. Por ello, no es raro comprobar cómo la familia del alumno reclama de los centros escolares la información evaluadora de carácter administrativo, única y exclusivamente.

Es así donde se justifica y radica la importancia de contar con instrumentos de medición que permitan eficientar el proceso educativo dentro del área de Educación Física, ya sea implementado por las educadoras o por docentes especialistas, pues finalmente lo que se persigue es contar con un seguimiento sistemático del aprendizaje motor obtenido por nuestros alumnos. Por ende, el diseño de las pruebas o instrumentos de evaluación habrá de realizarse conjuntamente para favorecer todas las partes que integran el proceso educativo: alumnos, docentes y contenidos del programa. En consecuencia, no habrá nada más alejado de la realidad didáctica actual que programar por separado objetivos, contenidos y evaluación.

González (1985) señala que al programar la evaluación es pertinente considerar una serie de premisas básicas:

Continuidad: las situaciones y fenómenos de aprendizaje no sólo son susceptibles de ser evaluados, sino también es conveniente hacerlo en forma tan sistemática como lo es el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Flexibilidad: la evaluación, con ser un acto didáctico importante, no ha de ser rígida. Toda evaluación ha de ser flexible y tratar de buscar lo mejor del alumno en el mejor momento, huyendo de acciones premeditadas en cuanto a su preparación o ejecución.

Multiplicidad: los criterios e instrumentos de evaluación han de ser múltiples y variados como lo es la realización docente de las tareas de enseñanza-aprendizaje. Si el docente se preocupa por actuar de forma variada y con múltiples repertorios de tareas, la evaluación ha de gozar de las mismas consideraciones.

Posibilidad: los instrumentos que se utilizan deben articularse buscando que su realización refleje el logro de los objetivos, en situaciones de aprendizaje iguales a las planteadas en el momento de enseñanza.

Nunca deben significar situaciones o trabas extraordinarias con respecto a la conducta de trabajo realizada.

De igual forma la realización de las pruebas debe ser posible para el alumno y en ningún caso han de plantearse como situaciones que de antemano se conoce como su imposibilidad de realización.

Diversos autores coinciden en señalar los tipos de evaluación existentes, así como la función e importancia de cada una de éstas; así, la generalidad menciona la evaluación inicial, continua, sumativa o aditiva y la evaluación formativa. La evaluación formativa es parte de la evaluación continua.

El instrumento o batería de evaluación que es objeto de la presente investigación tuvo dos períodos de aplicación, al inicio y al final del ciclo escolar, con lo cual se podría decir que se abarca la evaluación inicial y la evaluación sumativa o aditiva. Sin embargo, a efecto de diferenciarlas es preciso determinar las características y aplicabilidad de cada una de ellas.

La evaluación inicial consiste en analizar e incorporar, mediante instrumentos aplicados al alumno, sus posibilidades individuales y en grupo, con el propósito de elaborar el proyecto de enseñanza-aprendizaje para desarrollar los contenidos del programa durante el ciclo escolar. Un instrumento adecuado es el registro de observación a través de tablas de cotejo, mediante el cual se puede señalar si el alumno realiza o no la actividad, y si lo hace de manera eficiente o deficiente.

Así mismo, este tipo de evaluación permite identificar el punto de partida de los alumnos para adecuar el proceso a la realidad del grupo. La evaluación inicial informa al docente del grado de conocimientos o capacidades previas que tienen los alumnos que se incorporan a un proceso de enseñanza-aprendizaje.

La finalidad se puede decir que consiste en que, una vez conocida la situación personal de cada alumno, la educadora, por medio de la evaluación inicial, puede emprender su proyecto de trabajo. De esta forma, el diseño de estrategias didácticas para la enseñanza se acomodará al resultado de la exploración inicial y, por ende, a los alumnos, y no viceversa.

La evaluación sumativa o aditiva consiste en determinar el éxito en la aplicación de los contenidos de un programa como proyecto de trabajo, en función de los datos y apreciaciones que ofrecen el mismo. González (1985) señala que la evaluación sumativa se aplica al final de una unidad de enseñanza-aprendizaje (curso, ciclo, etapa, unidad didáctica, etc). Para este tipo de evaluación es requisito imprescindible su valoración positiva para determinar si al final del ciclo o etapa, los propósitos educativos fueron alcanzados, si las estrategias implementadas fueron las adecuadas y también si los alumnos llegaron a la meta educativa trazada. Esta valoración tiene relación directa con el avance del alumno.

Esta evaluación puede utilizar situaciones especiales previstas para ello, es decir, establecer actividades de evaluación *ad hoc* a los propósitos establecidos con anterioridad o bien, utilizar los datos que ofrece la evaluación

continua. Su finalidad esencial es clasificar por niveles a los alumnos, valorando las realizaciones programadas en función de los objetivos.

Con base en lo anterior, Sales destaca que

la evaluación debe considerar todas las condiciones y el contexto en que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que supone una evaluación de la enseñanza en torno al maestro, una evaluación del aprendizaje en torno al alumnado y una evaluación del propio proceso enseñanza-aprendizaje (1980, p. 15).

Si bien el maestro de Educación Física debe establecer algún sistema que le permita evaluar su propia actuación docente, en este caso se propone una batería de evaluación que facilite el quehacer en esta área a las educadoras, diseñando un registro de indicadores que fueron seleccionados detenidamente.

En lo referente a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, este ejercicio favorecerá la evaluación del contexto y de las condiciones en las que se produce o desarrolla dicho proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, “una evaluación de la programación didáctica, una evaluación de los resultados, y una evaluación del sistema de evaluación” (Sales, 1980, p. 18).

Por último, como punto central de esta investigación, se destaca la evaluación del alumnado como un modelo de evaluación criterial. En este enfoque, el resultado obtenido por el individuo se compara con otros resultados realizados por él mismo, en las mismas pruebas o respecto a un criterio fijado de antemano (objetivo establecido previamente). En el primer caso, se valora principalmente el realizado por el alumno, independientemente del lugar que ocupa en el grupo al que pertenece. En el segundo caso se valora el proceso o camino realizado por el alumno hacia el objetivo propuesto, nos acercamos aquí a la pedagogía por objetivos.

El profesor debe determinar el nivel mínimo que desea que logren sus alumnos y tendrá en cuenta, en función de la situación inicial, el progreso y la participación de cada uno de ellos. La evaluación criterial tiene las siguientes funciones: hacer balance con respecto a los objetivos, diagnosticar las dificultades y determinar si la estrategia ha sido adecuada. Este tipo de



evaluación parece “adecuado para la denominada evaluación formativa, en la que importa menos indicar al alumno el lugar que ocupa, que enseñarle el progreso realizado hacia el dominio del aprendizaje” (Popham, 1983, p. 234).

Para ello, será importante determinar si la técnica de evaluación utilizar, será cualitativa o cuantitativa. Según Blázquez (1990) se puede establecer unas características diferenciadoras entre ambas:

La evaluación cuantitativa-objetiva se basa en pruebas, test; trata de medir resultados máximos; se realiza con control de tiempo y de lugar; todos los alumnos, generalmente unos detrás de otros, realizan la misma tarea; el alumno es consciente de que está siendo examinado. La evaluación cualitativa-subjetiva se basa en la observación; se trata de cómo debe comportarse el alumno, de que reaccione de forma habitual; no hay control de tiempo; se basa en actividades que se presentan de un modo casi natural y habitual; el alumno no tiene conciencia de estar examinándose (Blázquez, 1990, p. 23).

De estas características se deduce que la técnica por desarrollar será la cuantitativa-objetiva debido a los resultados que se espera obtener y a la utilización que se le dará a los mismos. Para ello, resulta importante considerar que “...las actividades que diseñemos para la evaluación deben ser similares o iguales a las habituales y utilizaremos la observación y el registro como instrumentos fundamentales de esa evaluación” (Blázquez 1990, p. 23).

Sin embargo, la técnica cualitativa-subjetiva será una constante en la evaluación continua y las observaciones realizadas en el seguimiento de cada uno de los niños; estas actividades no estarán diseñadas expreso para evaluación y serán similares o iguales a las que se realizan habitualmente en el desarrollo de las sesiones de Educación Física, utilizando la observación y el registro como instrumentos fundamentales de esa evaluación y /o valoración cualitativa.

Por último, la evaluación está constituida por las impresiones personales del docente respecto del alumno. Para Blázquez (1990), el estudio del educando como sujeto activo de su formación durante el proceso educativo, a través de la aplicación de este método, intenta referir detalladamente la

conducta de los alumnos en circunstancias que se presentan de un modo casi habitual.

De igual forma este autor dota de especial relevancia a la observación, la cual deberá ser: planificada, sistemática, lo más completa posible, registrable y registrada:

Planificada, se planifica el objeto de la observación con precisión, buscando los hechos significativos en el trabajo y el comportamiento del alumno.

Sistemática, los resultados son más fiables, cuando las informaciones obtenidas son abundantes y contrastadas en diferentes momentos.

Completa y delimitada, si bien la evaluación ha de tender a abarcar todos los aspectos que influyen en el aprendizaje, estos deben limitarse y concretarse para facilitar su observación.

Registrable y registrada, requiere el diseño de hojas de registro para la toma de información, de tal manera que ésta pueda ser analizada en diferentes momentos y por diferentes personas.

## **CAPÍTULO IV**

### **INSTRUMENTOS PARA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS**

En este capítulo se plasmará una explicación detallada tanto del instrumento de evaluación implementado, así como de los formatos para su registro. De igual forma, se analizan los resultados obtenidos a partir de instrumentos aplicados a las educadoras, quienes apoyaron en esta investigación.

#### **La batería de evaluación**

Con base en la información obtenida de diversos autores y temáticas relacionadas con el sujeto de estudio en la presente investigación, que es el niño preescolar, se realiza un análisis reflexivo en torno a los factores que pretendo indagar sobre todo en torno a las características de los niños en estas edades, a fin de no esperar resultados que los niños no puedan alcanzar debido al proceso de crecimiento, desarrollo y maduración de su sistema nervioso.

En este sentido, y en virtud de que las expectativas puedan ser alcanzadas, se valoran los componentes y elementos del Programa de Educación Física vigente (1994), seleccionando aquellos que en la apreciación del autor, serían factibles de aplicar, pero no sólo eso sino también el proceso a través del cual obtendría la información sobre el conocimiento y/o habilidad, es decir, el diseño de actividades claras y precisas que el niño pueda realizar y brinde información precisa y confiable de los resultados obtenidos.

Cabe señalar que en el rubro de capacidades físicas coordinativas no existe ningún instrumento o batería estandarizada que aporte información y permita valorar el aprendizaje motor de los niños, de ahí la importancia de diseñar una batería que pueda ser implementada, no sólo por las educadoras en el Jardín de Niños sino también por los pocos profesores de Educación Física que desempeñan su función frente a grupo en este nivel educativo.

Por otro lado, para la implementación de la batería de evaluación se brindó una capacitación previa a las educadoras de los Jardines involucrados, a fin de unificar criterios y esclarecer las dudas que se tuvieran al respecto. También se les dotó del material necesario para la implementación de las actividades de evaluación y se les instruyó sobre la anotación de los resultados en los formatos específicos para ello (Ver anexos 1,2,3,4).

**Conocimiento del cuerpo.** Este rubro es fundamental, pues como se señaló con anterioridad, es el punto de partida de los aprendizajes, ya que este apartado del programa de Educación Física no se limita al conocimiento de las partes que integran su cuerpo sino también a las posibilidades de movimiento que tienen con cada una de ellas.

A partir de la identificación de las partes del cuerpo en sí mismos será posible identificarlas en las demás personas con las que interactúa, con lo cual se sientan las bases para el desarrollo de habilidades y destrezas que en lo sucesivo serán estimuladas.

Para su identificación, se dejó como base la división en grandes segmentos corporales, siendo éstos: cabeza, tronco, extremidades superiores e inferiores. Para la cabeza se determinaron 15 aspectos, mientras que para el tronco sólo se establecieron 7; en extremidades superiores se señalan 8 y en extremidades inferiores 9 (Ver anexo 1).

Para la valoración del alumno, la educadora dará las instrucciones al niño, diciéndole que le mencionará diferentes partes de su cuerpo que deberá tocarse con su mano; en caso de que el niño no la identifique, este dirá “no sé”. La educadora registrará en el formato correspondiente una  si el alumno ejecutó acertadamente la instrucción dada o bien una  si no lo hizo en forma correcta (Ver anexo 1).

**Experiencias Motrices Básicas.** Este rubro es fundamental dentro de la presente batería de evaluación, ya que la información obtenida en la evaluación inicial, será el punto de partida para la estimulación de este componente del programa de educación física.

Para valorar las Experiencias Motrices Básicas se diseñó un circuito de locomoción donde el niño deberá realizar actividades tales como: rodar, gatear, reptar, saltar, correr y lanzar. La descripción de la prueba es la siguiente:

1. Organización de la prueba.

Se buscará un área libre y despejada de obstáculos para distribuir los recorridos que el alumno deberá realizar en las diferentes posiciones, colocando también los materiales que se requerirán para ello.

2. Desarrollo de la prueba.

Se coloca el niño acostado en decúbito ventral y se desplazará rodando (rodada de leño) una distancia de 5 mts.; después se incorpora y recorrerá 5 mts. en forma de gateo después se colocan obstáculos con cuerdas extendidas, para que el alumno se desplace reptando en una distancia de 5 mts. aproximadamente; entre aros colocados en el piso, saltará sobre dos pies juntos de uno a otro aro, una distancia de 5 mts.; de ahí correrá 5 mts. corriendo para después llegar a la última estación para tomar una pelota y lanzarla.

3. Medición.

Se observará la correcta ejecución del gesto motor del alumno en cada una de las diferentes acciones a realizar, señalando si se realizó en forma “eficiente” (**E**), “deficiente” (**D**) o “no lo pudo hacer” (**N**). Para ello, se asesoró y capacitó a las educadoras, a fin de que conocieran todos los aspectos que conlleva una correcta ejecución del gesto motor de cada una de las actividades (Ver anexo 3).


**Orientación.** Partiendo de que la orientación se refiere a “la capacidad del individuo de apropiarse del espacio que le rodea a partir de la organización de su propio cuerpo...” (SEP. 1994; p. 207) resulta pertinente estimular y desarrollar en el niño esta capacidad a fin de que pueda establecer relaciones espacio-temporales de distancia, dirección, forma y volumen principalmente. En este sentido, se trabajará con conceptos tales como. Arriba de, debajo de, sobre de, lejos de, cerca de, junto a, fuera de, dentro de, alrededor de valorando con ello aspectos de distancia y dirección.

### 1. Organización de la prueba

Se tendrán a disposición un aro y una pelota u otro objeto que el niño pueda manipular.

### 2. Desarrollo de la prueba

Mediante una indicación se le pedirá al niño que coloque el objeto con respecto a él, por ejemplo: “*coloca la pelota a tu derecha*”.

Al igual que la anterior, se hará una indicación al niño, pero ahora deberá colocarse él con respecto al objeto, es decir, que el objeto no se mueve, y el niño deberá colocarse como se le pida, ejemplo: “*colócate dentro del aro*”. La educadora registrará en el formato correspondiente una  si el alumno ejecutó acertadamente la instrucción dada una, o bien una **X** si no lo hizo en forma correcta (Ver anexo 2).

**Lateralidad.** La lateralidad es otro rubro que se integra dentro de la batería de evaluación y que se encuentra dentro del concepto de orientación. En este sentido, la importancia de ponderar la estructuración que posee el niño respecto de sus hemisferios cerebrales será fundamental en el futuro escolar inmediato, ya que de ello dependerá tanto el aprendizaje de la lecto-escritura como de las matemáticas.

En las actividades para valorar la lateralidad, se solicitará que el alumno señale su lado derecho o izquierdo en extremidades superiores e inferiores para que le sea más fácil de estructurar y diferenciar, pero también se solicitarán acciones en las que se involucren dos segmentos corporales y se combinen los lados.

### 1. Desarrollo de la prueba

Se le pedirá al niño que muestre lo que se le indica, por ejemplo: “mano derecha” “pierna izquierda” o bien en forma combinada: “*brazo derecho-pie izquierdo*”, el niño deberá movilizar las partes solicitadas, sin titubear, considerando siempre la seguridad al momento de responder las preguntas. La

educadora registrará igual que en el rubro anterior en el apartado del formato proporcionado (Ver anexo 2).

**Dimensiones.** Este rubro también se encuentra dentro del elemento de orientación en cuanto a forma y volumen, lo cual es importante para que el niño integre en forma paulatina sus relaciones espacio-temporales. En este sentido y con base en las actividades evaluatorias a realizar, el niño deberá diferenciar de entre diferentes objetos que se le muestren, lo siguiente: grande, pequeño; pesado, liviano; alto, bajo.

1. Desarrollo de la prueba.



En esta prueba, se mostrarán al niño diferentes objetos, de los que tendrá que seleccionar, por ejemplo: el más grande, el más pequeño, el más pesado, el más liviano, el más alto, el más bajo. Se deberá tener cuidado al determinar los objetos que se van a mostrar, para no crear confusión en los niños. De preferencia que se marque bien la diferencia entre unos y otros. Al igual que en los rubros evaluados con anterioridad, se marcará si lo hicieron acertada o incorrectamente (Ver anexo 2).

**Frecuencia de movimiento.** La diferenciación en las frecuencias de movimiento está dentro de las relaciones espacio-temporales del elemento de orientación y al mismo tiempo están vinculadas al ritmo, de ahí que el alumno deberá estructurar este elemento con el propósito de desarrollar la capacidad de diferenciar el número de movimiento en una unidad de tiempo.

1. Desarrollo de la prueba.

Se le solicitará al niño que se desplace hacia un punto determinado, en forma rápida y después en forma lenta, debiendo ser notoria la diferencia entre uno y otro acto motor.

2. Medición de la prueba.

Se anotará  si lo hizo sin titubear, y una  si no lo hizo decididamente. Se debe evitar hacer cualquier comentario como: ¿Estás seguro? ¿No es la otra?, etc. ya si el niño modifica la decisión tomada, ésta ya no podrá ser confiable (ver anexo 2).

### **Aplicación de la Batería de Evaluación**

La fase inicial de aplicación de la batería se realizó durante la segunda quincena del mes de septiembre, por lo que sirvió además como un primer acercamiento de la educadora con sus alumnos. Las actividades realizadas para cada uno de los rubros a valorar fueron bien digeridas por las educadoras, por lo que no se presentaron problemas al momento de dar instrucciones y/o demostrar las actividades a realizar. De igual forma facilitó esta aplicación la capacitación brindada al personal, ya que no sólo se trataba de establecer las bases y los criterios de observación, sino también la familiarización con los formatos en los cuales se registraron los datos obtenidos.

En este sentido, se contó con gran apoyo por parte del personal que labora en la Zona XVII de Preescolar, quienes en verdad se encuentran motivadas y sensibilizadas respecto a la importancia que presenta el estimular el área motriz en sus alumnos, razón por la cual manifestaron siempre su total apoyo a la presente investigación. Respecto a los alumnos, se tuvo mayor dificultad en lo referente al seguimiento de instrucciones con los alumnos de segundo grado de preescolar (4 años de edad), sin embargo ello no constituyó un obstáculo para la realización de las actividades a realizar en la evaluación de los diferentes rubros que integran la batería de evaluación; los niños de tercer grado de preescolar (5 años de edad) asimilaron rápidamente las instrucciones dadas y pudieron sin dificultad desarrollar las actividades de evaluación.

Por lo anterior, dentro de los resultados obtenidos durante la fase inicial, se tiene que entre los alumnos de 4 años de edad existe diferencia entre el grado de asimilación y de conocimientos en los diferentes rubros que integran la batería de evaluación; en consecuencia, los resultados obtenidos por los niños



de 5 años de edad fueron mayormente acertados que los de 4 años (ver anexo 5).

La importancia de los resultados obtenidos radica en la interpretación de los mismos, ya que a partir de éstos, las educadoras implementaron su estrategia de intervención respecto a la programación de contenidos del programa de educación física en cada uno de los grupos que fueron evaluados. Por otro lado, el resultado obtenido constituyó la base para la comparación de los resultados de la evaluación final, cuyo punto de contraste permitió valorar si a partir de las estrategias implementadas se logró obtener un mayor aprendizaje en los alumnos (ver anexo 4).

### **Encuesta para educadoras**

Con el propósito de conocer el grado de aceptación de la batería de evaluación entre el personal de la Zona XVII que participó en la presente investigación, se diseñó un instrumento en el cual se establecieron cuestionamientos respecto a las actividades con las que se valoraron los diferentes rubros del área motriz de los alumnos, su implementación así como también si los resultados obtenidos favorecieron el desarrollo motor de los niños y también el quehacer de las educadoras en el área de educación física (ver anexo ).

### **Análisis de los resultados obtenidos**

A partir de la aplicación inicial de la batería de evaluación, se obtuvieron resultados que si bien no tuvieron punto de contraste o comparación, sirvieron para que cada educadora diseñara su estrategia de intervención en cuanto a la programación de contenidos del área de educación física en su respectivo grupo.

Como se ha señalado con anterioridad, los niños de segundo grado evaluados, contaron con porcentajes menores en respuestas correctas

obtenidas, lo cual obedece tanto a que en la mayoría de los casos no se tienen referentes previos en cuanto a sistema de enseñanza formal con lo cual se deduce que no tuvieron estimulación en los rubros evaluados, mientras que el mínimo de ellos que asistió a Centros de Desarrollo Infantil, tuvieron un mayor número de respuestas acertadas (ver anexo 6).

La decisión de incluir dentro de los datos del alumno, si éstos contaron con educación formal anterior permitió determinar estas diferencias encontradas entre los niños evaluados, favoreciendo con ello el análisis de los datos obtenidos. Por otro lado, los alumnos de tercer grado obtuvieron mayor número de datos correctos así como también presentaron un mejor desempeño en la ejecución de las actividades realizadas para evaluar el rubro de Experiencias Motrices Básicas; los niños que obtuvieron mayor porcentaje de respuestas correctas acertadas y mejor desempeño en su gesto motor, tuvieron educación formal anterior, por lo que se deduce que gracias a la estimulación previa recibida fue posible la obtención de estos resultados.

Respecto a la evaluación final, esta fue determinante para comparar el nivel de aprendizajes obtenidos por los alumnos, ya que en relación con la evaluación inicial, se visualizó una considerable diferencia entre los resultados obtenidos en la evaluación inicial y la final (ver anexo 4). Por otro lado, esto también permitió que cada educadora reflexionara respecto a la toma de decisiones realizada y también a la implementación de estrategias didácticas realizada, con lo cual valoraron el aprendizaje obtenido por cada uno de sus alumnos.

En este sentido, la encuesta realizada a las educadoras para indagar respecto a la percepción y grado de aceptación que la batería de evaluación tuvo entre las mismas, me permite aseverar lo siguiente:

Que el 62.22% de las educadoras tuvieron algunas dificultades al aplicar la batería de evaluación, el 4.44% tuvo muchos problemas mientras que el 28.80% no tuvo problemas al aplicar la batería.

De estas dificultades, el 35% manifiestan que fueron de interpretación por parte de los alumnos; 75% de realización por parte de los niños. El 8.88% de las educadoras señala que tuvo problemas en la aplicación de la batería y el 4.44% tuvo dificultades al registrar los datos obtenidos por los alumnos.

Las dificultades presentadas en la interpretación y realización de los alumnos fueron en 46.66% en el rubro de Orientación y el 66.66% en Lateralidad. Para las educadoras, el rubro en que se les complicó la aplicación fue en el circuito de locomoción para evaluar las Experiencias Motrices Básicas, en un 33.33%.

Sin embargo y a pesar de manifestar las anteriores dificultades, el 100% de las educadoras señala que la aplicación de la batería de evaluación le permitió valorar el aprendizaje de sus alumnos así como también que los resultados obtenidos fueron confiables y objetivos.

Por otro lado, el 88.89% de las educadoras señala que los resultados obtenidos a partir de la evaluación inicial les facilitó la toma de decisiones en la programación de los contenidos a estimular para el área de educación física. En este mismo porcentaje, las educadoras responden que los resultados obtenidos fueron de utilidad para la implementación de las estrategias de enseñanza, mientras que el 11.11% manifiesta que sólo en algunos casos los resultados obtenidos les fueron de utilidad.

Para finalizar, el 95.56% de las educadoras considera viable la implementación de esta batería de evaluación en forma sistemática, mientras que el 4.44% no lo considera así.

Respecto a la implementación de la batería de evaluación es posible concluir que el instrumento de evaluación diseñado constituye una herramienta importante para facilitar y guiar el trabajo que desarrollen las educadoras dentro del área de educación física, ya que les permitirá estructurar en forma sistemática los contenidos del programa a estimular, seleccionar las estrategias didácticas de intervención así como también tener conocimiento de los referentes que tienen sus alumnos, sus habilidades y destrezas motrices así

como también determinar los elementos que son susceptibles de estimular para que los niños enriquezcan su repertorio motriz.

Desde la toma de talla y peso en la etapa inicial, constituyó un referente importante, ya que aunque no resulta relevante para determinar el aprendizaje motor de los alumnos, es un referente que contribuye a valorar su estado de salud.

En el apartado de conocimiento del cuerpo, en el capítulo anterior se hizo mención de los hallazgos encontrados y de la relevancia de contar con educación formal anterior, es decir, que los niños hayan asistido a centros de desarrollo infantil o bien, vengan solamente de casa.

En lo referente al rubro de experiencias motrices básicas, orientación, lateralidad, dimensiones y frecuencia de movimiento, resultó muy importante definir los rasgos de clasificación, toda vez que se realiza a partir de una valoración subjetiva y, al ser diferentes apreciaciones las que se realizaron, fue importante coincidir y establecer criterios afines para el respectivo registro.

Además, durante el desarrollo de este trabajo, paulatinamente y sin ser precisamente un objetivo de la investigación, se modificó la percepción y aceptación de las educadoras respecto al área de educación física, ya que al desarrollar un trabajo sistemático constataron los beneficios que los alumnos obtienen al favorecer su área motriz y de esta manera, trabajar en la formación integral de los niños de nivel preescolar.

Dentro de los señalamientos realizados por las educadoras, destaca que mencionaron la pertinencia de la implementación de la batería de evaluación, no sólo para la buena marcha de las sesiones de Educación Física, sino también para el desarrollo y adquisición de competencias marcadas en el Programa para Educación Preescolar, debido a la transversalidad y vinculación que existe con todos y cada uno de los campos formativos con Educación Física. De ahí que, aún cuando no exista un programa de Educación Física bajo el enfoque de competencias, éste tenga pertinencia.

En el 2011 se hizo una actualización del Programa de Preescolar y, específicamente en la guía para la educadora (p.72), en el campo formativo

Desarrollo físico y salud se señalan los siguientes aspectos en los que se organiza el mismo, tales como: coordinación, fuerza y equilibrio y la promoción de la salud, mismos que se retomaron dentro de la batería de evaluación y que sirvieron como punto de referencia para las planeaciones correspondientes.

Es en este PEP 2011 donde se señala la importancia de

reconocer el hecho de que cada niña y niño han desarrollado habilidades motoras en su vida cotidiana y fuera de la escuela con diferente nivel de logro, es un punto de partida para buscar el tipo de actividades que propicien su fortalecimiento, tomando en cuenta las características personales, los ritmos de desarrollo y las condiciones en que se desenvuelven en el ambiente familiar (p. 69)

Con esto se valoran y detectan aquellas competencias de bajo dominio para la adecuación tanto de la aplicación en los contenidos como de las estrategias utilizadas por la educadora al realizar la sesión de Educación Física, ya que, como el autor González Halcones (1995) señala, la evaluación no sólo es un acto dirigido a los alumnos sino también incide y se aplica tanto a éstos, como a la tarea docente y a la validez del diseño instructivo o la dosificación de los contenidos del programa, (p. 21 ) razón por la cual reviste mayor relevancia y pertinencia la implementación de la batería de evaluación que se presenta en este trabajo.

## CAPÍTULO V

### CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Considerando que el objetivo del trabajo de investigación es diseñar y aplicar un instrumento de medición que mediante su implementación permita a las educadoras llevar un seguimiento del aprendizaje motor de sus alumnos, es importante realizar un análisis del proceso a través del cual se llevó a cabo, pero sobre todo, de sus hallazgos y resultados, y cómo éstos incidirán en la práctica diaria de las educadoras y en el desarrollo de sus alumnos.

De inicio, acotar el tema de investigación no fue una tarea fácil, ya que las inquietudes e interrogantes que surgen durante la práctica profesional generan gran cantidad de ideas; sin embargo, el carecer de instrumentos para valorar a los actores del hecho educativo, alumnos, docentes y programa, motivó el centrar la atención en el tema de evaluación.

Dentro de la educación inicial de niños y niñas, el nivel preescolar es fundamental, pues los primeros años de vida en el ser humano son de gran importancia para el desarrollo futuro de habilidades y competencias, razón por la cual ésta etapa infantil requiere ser estimulada en todos los sentidos, creando y generando situaciones de aprendizajes que en la vida futura serán básicos, afirmando su autonomía y confianza en sí mismo. Para ello, el área de educación física aporta una serie de elementos esenciales en el desarrollo integral de los alumnos, no sólo en el ámbito psicomotor, sino también en el cognitivo y en el afectivo, éste último basado en su interacción y comunicación con el mundo que le rodea.

Como se ha mencionado en el presente documento, dentro del nivel preescolar en un 80% de los planteles se carece de la figura de un especialista para el área de educación física, por lo cual es la educadora quien diseña y desarrolla la sesión, y es ése el motivo por el que surge la necesidad de instrumentar una batería de evaluación que le facilite realizar su labor objetiva y sistemáticamente.

En este sentido, apoyar a las educadoras en la tarea de implementar las sesiones de educación física, detonó la intención de generar una herramienta que les facilite el sacar adelante este compromiso inherente a su desempeño diario, lo cual en consecuencia beneficiará a los alumnos que atienden, al realizar un trabajo sistemático pero sobre todo, con información confiable sobre el aprendizaje y desarrollo de sus niños y niñas.

Para diseñar el instrumento de evaluación, fue necesario analizar las características de los niños en edad preescolar y tomar como guía las investigaciones realizadas por autores como Geraldine Novelo (2002), Granda y Alemany (2002) especializados en el tema infantil que a su vez se basan en estudios realizados por Henry Wallon (1980) para determinar ciertas características de que presentan los niños de entre los 4 y 5 años de edad, a fin de marcar un estándar en cuanto a su desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotriz.

De igual forma, es importante tener como referencia los componentes y elementos del programa de educación física vigente (1994), seleccionando aquellos que en la apreciación del autor serían factibles de aplicar, así como el proceso a través del cual se obtendría la información sobre el conocimiento y/o habilidad, es decir, el diseño de actividades claras y precisas que el niño pueda realizar y brinde información precisa y confiable de los resultados obtenidos, mismos que se registraron en una lista de cotejo debido su facilidad y viabilidad para el presente trabajo de investigación.

Las actividades que integran el instrumento sufrieron varias modificaciones a partir de su implementación práctica, al observar dificultades en la interpretación por parte del alumno, en su realización, en el registro por parte de la educadora, hasta que quedaron definidas como se marca en el capítulo IV del presente trabajo. Una vez que definido el instrumento, a fin de que los hallazgos resultaran confiables, fue fundamental asesorar a las educadoras para que conocieran el instrumento, sus actividades, los formatos para registro de resultados, pero sobre todo, la asesoría práctica en la implementación del

mismo, con lo cual reforzó esta paso de gran relevancia dentro de la investigación.

Muy importante resultó la colaboración de las educadoras, pues ellas llevaron gran parte de la responsabilidad en cuanto a la implementación del instrumento y he de mencionar que como parte mi estrategia para que el trabajo resultara satisfactorio, dentro del taller que se realizó para asesorar a las educadoras, una temática relevante fue la sensibilización respecto a la importancia del área de educación física, pues si bien es cierto que el personal de el nivel preescolar se caracteriza por ser muy comprometido con su trabajo, hay quienes consideran que no es su responsabilidad el impartir las sesiones de educación física y este tiempo de la sesión lo destinan al esparcimiento y recreación de sus alumnos; sin embargo, la intención de sensibilizarlas fue cambiar su percepción y motivarlas a contribuir con la presente investigación, misma que impactará en su desempeño profesional.

Una vez puesta en marcha la investigación, se observó que surgieron inquietudes entre las educadoras, derivadas de los hallazgos encontrados en sus alumnos, lo cual generó un ambiente reflexivo y de interés general. Después de analizar los resultados en ambas etapas de evaluación y elaborar un comparativo entre las mismas así como también después de procesar las respuestas obtenidas por las educadoras, se detalla lo siguiente:

Concluyendo con los hallazgos y aportaciones que en este sentido tiene la presente investigación, se puede decir que el dar inicio con la implementación de la batería de evaluación en forma sistemática en los Jardines de Niños que integran la Zona XVII de Preescolar en Hermosillo, se apoyó la práctica diaria de las educadoras, y con la intención de que este trabajo logre trascender, se remitirá a la Dirección de Educación Física para someter a consideración la implementación de esta batería en las diferentes Zonas en las que se brinda el servicio de Asesoría Técnico-Pedagógica en Educación Física.

Para finalizar, otra línea de investigación que pudiera derivarse del presente trabajo podría sustentarse en la importancia que tiene la estimulación en la orientación y relaciones espacio-temporales, de los niños y niñas en edad



preescolar, así como también lo que refiere a la identificación del predominio motor, aspecto esencial de la orientación espacial ya que la determinación del lado dominante es la referencia que guiará y facilitará al niño en la discriminación derecha-izquierda propia, y de las personas y objetos que le rodean, siendo trascendental el estimular y trabajar de manera incisiva este aspecto ya que se le estarán dando las bases para poder resolver futuros problemas de orientación espacio-temporal relacionados con el aprendizaje de la lecto-escritura y las matemáticas que forman parte del plan de estudios de nivel primaria al mismo tiempo que serán el punto de partida para el desarrollo de la capacidad de orientación.

## Referencias

- Antología de Educación Física (2003). Perfil del Niño Preescolar en: “Los alumnos y la clase de educación física”. México, CNCM (p 96-98).
- Berdychová, Jana. (1983). *La escuela del profesor de educación física: texto para docentes de formación de kindergarten*. Suiza: Edit. SPN.
- Blázquez, D. (1995) *Evaluar en educación física*. España: Edit. INDE.
- Cratty, B. (1990). *Desarrollo perceptual y motor en los niños*. España: Edit. Paidós.
- Eisenberg, N. y otros. (1993). Las relaciones de la emotividad y la regulación de los niños en edad preescolar: sus habilidades sociales y su estatus sociométrico. *Desarrollo del niño* N°64. Arizona. Departamento de Psicología, Universidad Estatal de Arizona.
- Eisenberg, N. y otros. (1994) Las relaciones de la emotividad y la regulación de las reacciones relacionadas con la ira de los niños. *Desarrollo del niño* N° 65. . Arizona. Departamento de Psicología, Universidad Estatal de Arizona.
- Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. 5ª Ed. Madrid. Ediciones Morata.
- Fabes, R.A. y Eisenberg, N. (1992). Niños pequeños que hacen frente a la ira interpersonal. *Desarrollo del niño* N° 63. . Arizona. Departamento de Psicología, Universidad Estatal de Arizona.
- Gesell, A. (1985). *El niño de 1 a 5 años*. España. Edit. Ibérica.
- González, M. (1985) “*Manual para la evaluación en Educación Física Primaria y Secundaria*”. España. Edit. Esc. Española.
- Granda, J. y Alemany, I. (2002) *Manual de aprendizaje y desarrollo motor*. España: Edit. Paidós.
- Harris, P. L. (1989). *Los niños y las emociones El desarrollo de su psicología y comprensión*”. Oxford: Edit. Basil Blackwell.
- Hook, W. y Hodley, A. (1971) "Educación física para la recuperación". Barcelona. Edit. Jims.

- Lavín, S. (1986). Centros de educación básica intensiva: una alternativa al rezago escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, CEE, Vol. XVI, No. 3-4.
- LeBoulch, Jean (1979). *Educación por el movimiento*. Buenos Aires:Edit. Paidós.
- Meinel, K. (1977). *Didáctica del movimiento: ensayo de una teoría del movimiento en el deporte desde el punto de vista pedagógico*. 3ª Ed. Cuba: Edit. Instituto Cubano del libro.
- Novelo, G. (2002). De los dos a los seis años en *Conozcamos a nuestros niños*. México: Paidós.
- Palacios, J., Marchesí, A. y Coll, C. (1999) *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología educativa*. Madrid:Edit. Alianza.
- Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid:Edit. Aguilar.
- Popham, W. J. (1983). *Evaluación basada en criterios*. Madrid: Edit. Magisterio Español.
- Sales, J. (1995). *La evaluación de la Educación Física en Primaria:Una propuesta práctica para evaluar al alumnado*. España:INDE.
- Secretaría de Educación Pública.“Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo”. México 2013. SEB-SEP
- Secretaría de Educación Pública. Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar. México 2011
- Secretaría de Educación Pública. Programa de Educación Física. México 1988.
- Secretaría de Educación Pública. Programa de Educación Física. México 1994.
- Stassen K. y Thompson R. (1997) *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid: Edit. Panamericana.
- Sutherland, D. y otros. (1988). *El desarrollo de la marcha madura*. Philadelphia: Edit. Lippincott.
- Wallon, H. (1987). *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la Educación Infantil*. Madrid: Edit. Visor-Mec.



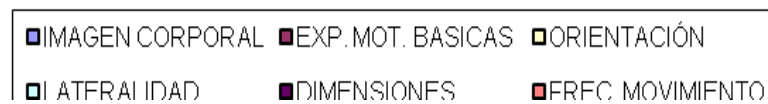
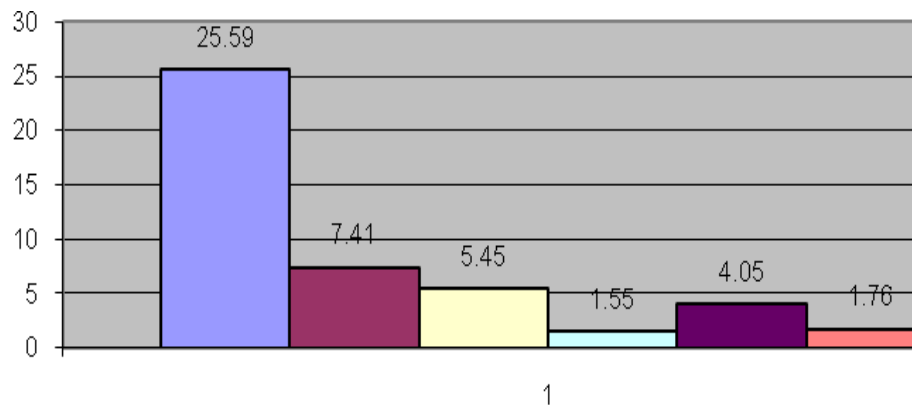




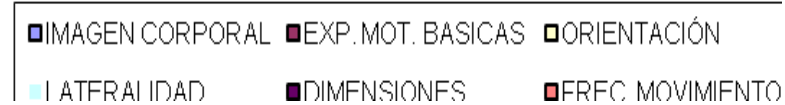
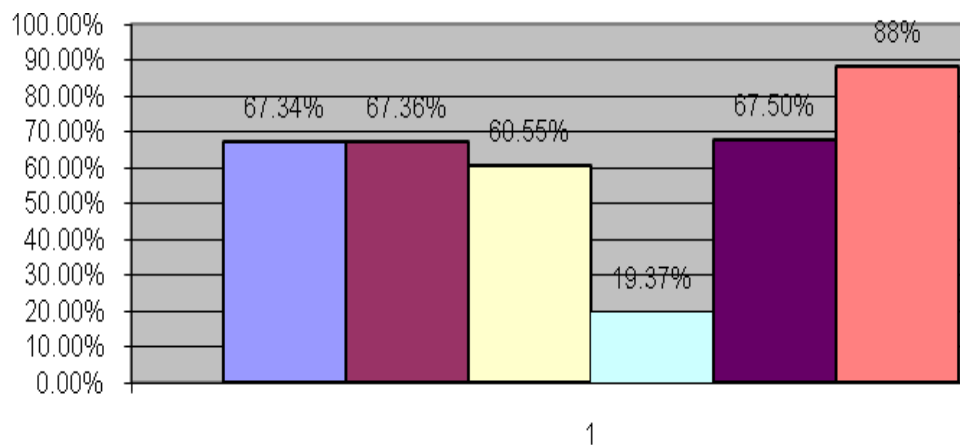


**ANEXO 5**  
**JARDIN DE NIÑOS 1**  
**EVALUACIÓN INICIAL BATERÍA DE EDUCACIÓN FÍSICA**  
**SEGUNDO GRADO**

Interpretación promedio de respuestas correctas obtenidas por los niños



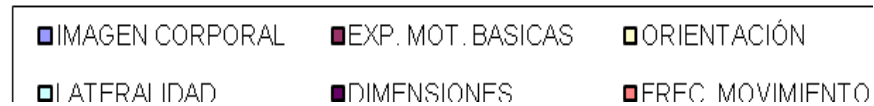
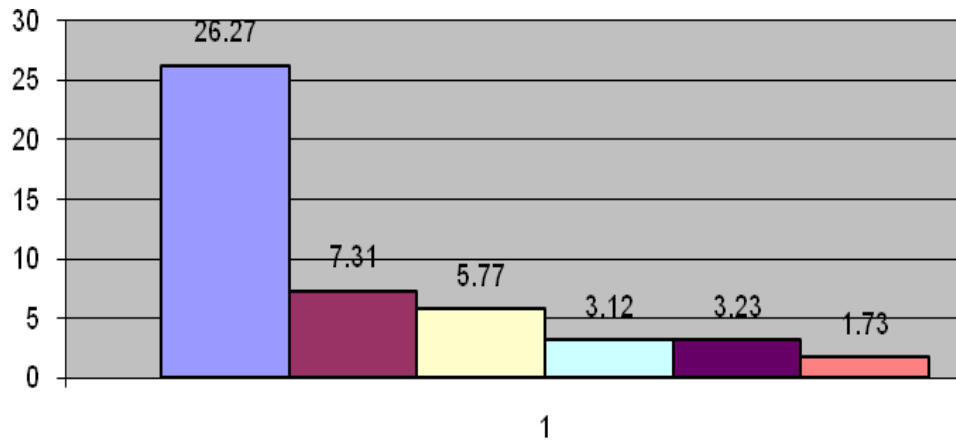
Porcentaje de respuestas correctas obtenidas



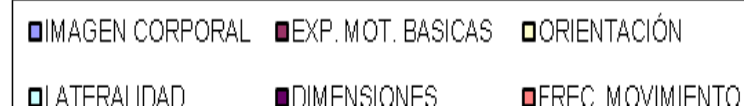
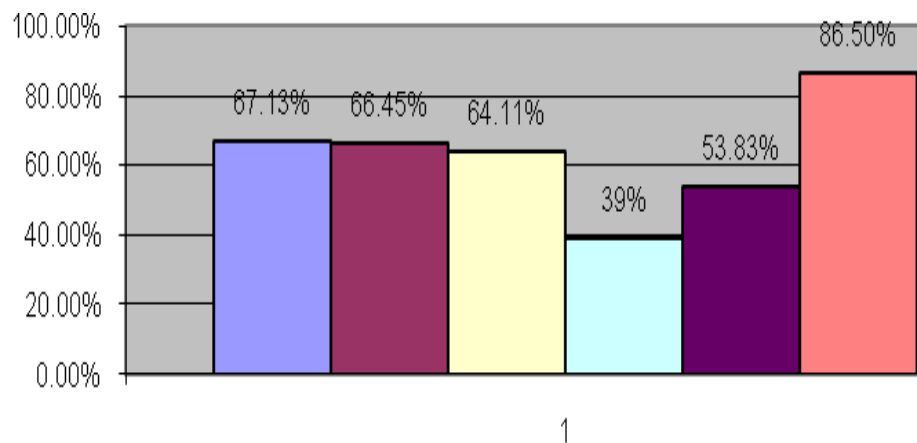


## JARDIN DE NIÑOS 1 EVALUACIÓN FINAL BATERÍA DE EDUCACIÓN FÍSICA SEGUNDO GRADO

Interpretación promedio de respuestas correctas obtenidas por los niños

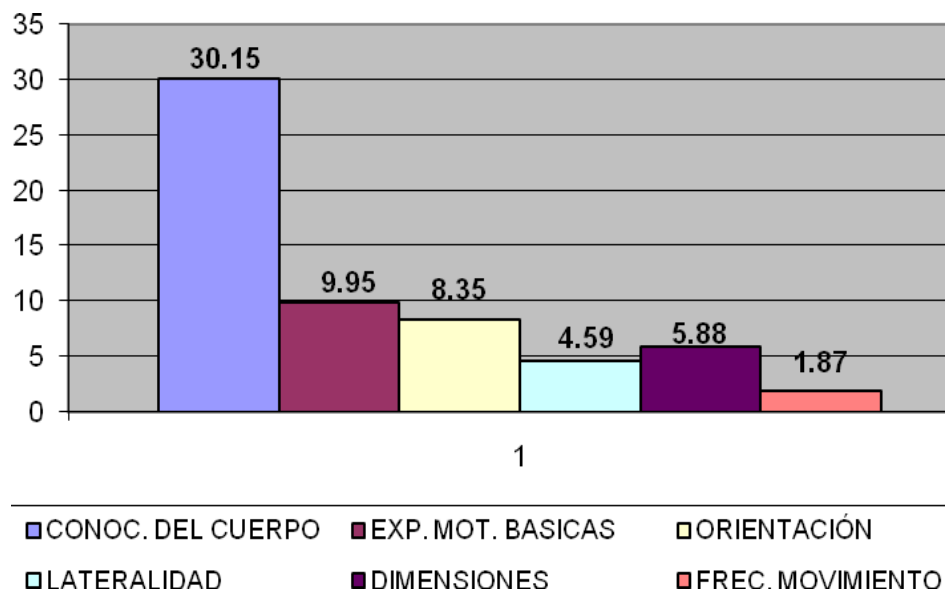


Porcentaje de respuestas correctas obtenidas

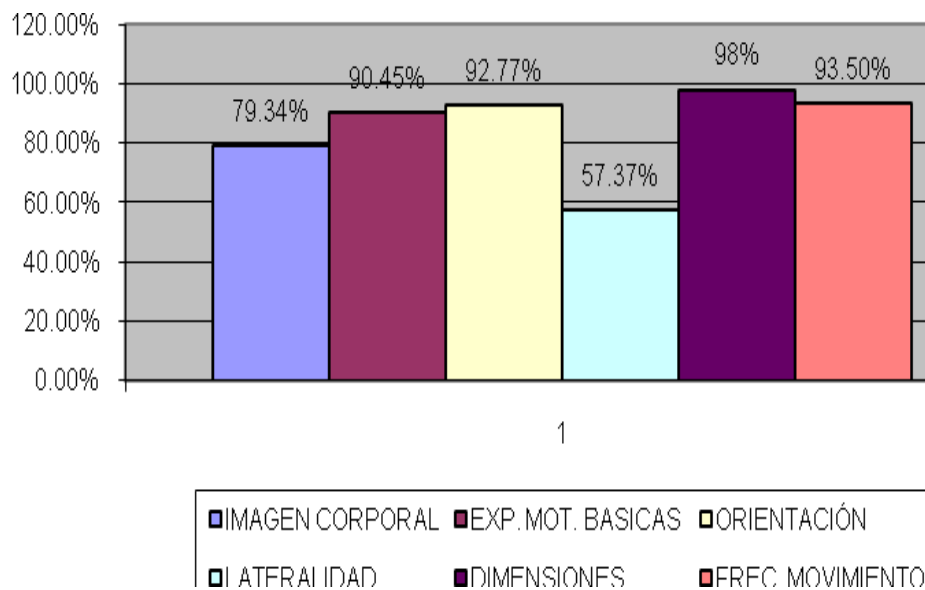


## JARDIN DE NIÑOS 1 EVALUACIÓN INICIAL BATERÍA DE EDUCACIÓN FÍSICA TERCER GRADO

Interpretación promedio de respuestas correctas obtenidas por los niños

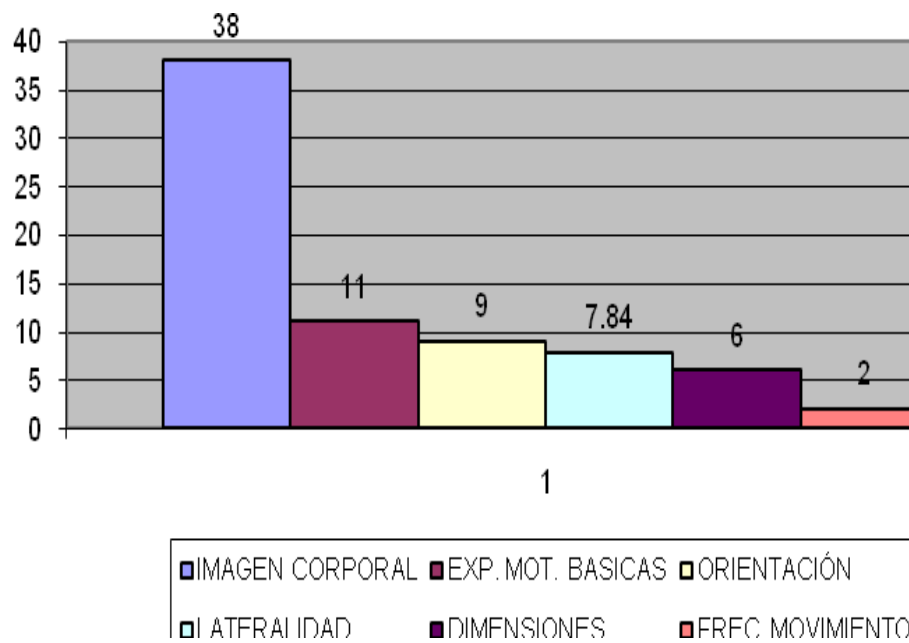


Porcentaje de respuestas correctas obtenidas

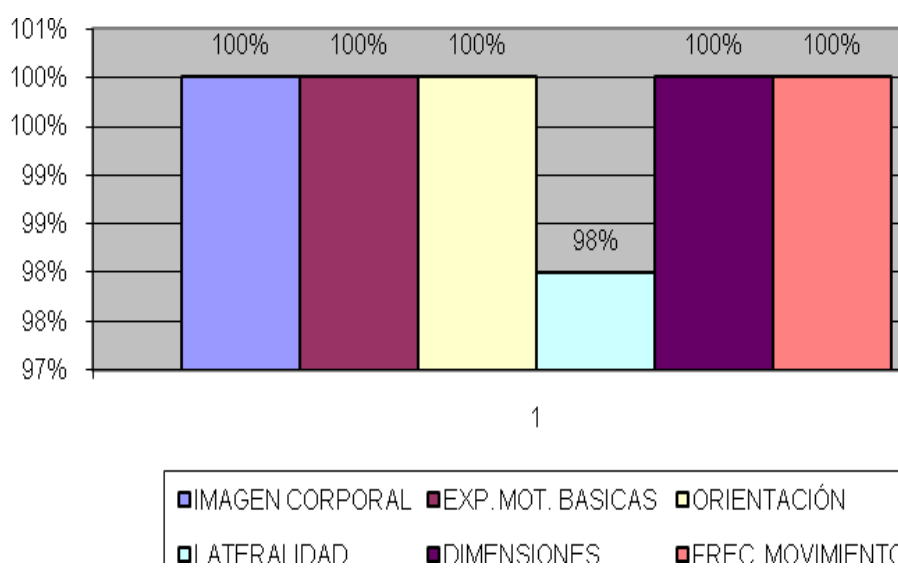


## JARDIN DE NIÑOS 1 EVALUACIÓN FINAL BATERÍA DE EDUCACIÓN FÍSICA TERCER GRADO

Interpretación promedio de respuestas correctas obtenidas por los niños

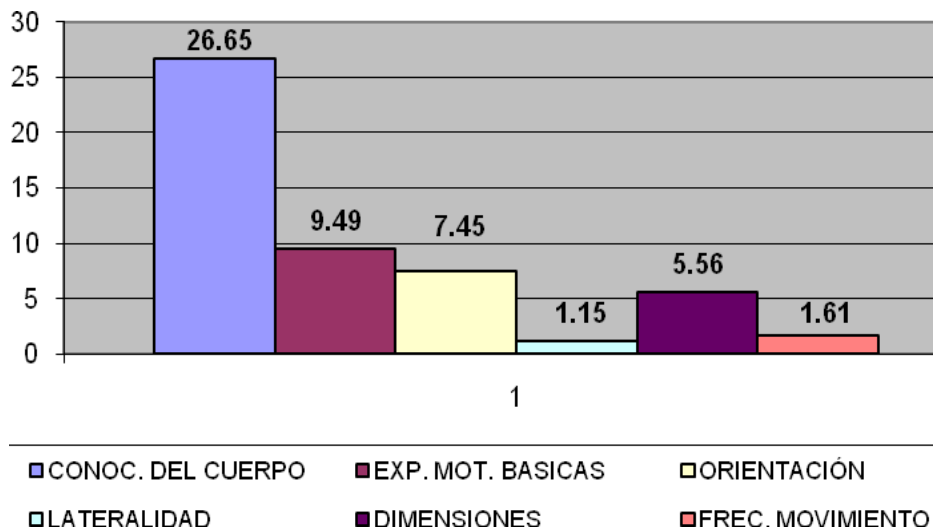


Porcentaje de respuestas correctas obtenidas

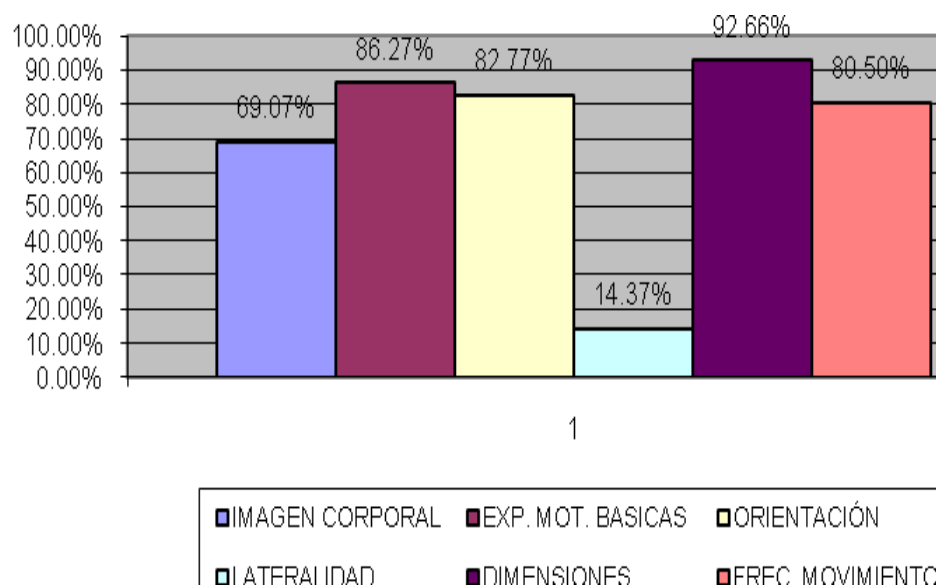


## JARDIN DE NIÑOS 2 EVALUACIÓN INICIAL BATERÍA DE EDUCACIÓN FÍSICA SEGUNDO GRADO

Interpretación promedio de respuestas correctas obtenidas por los niños

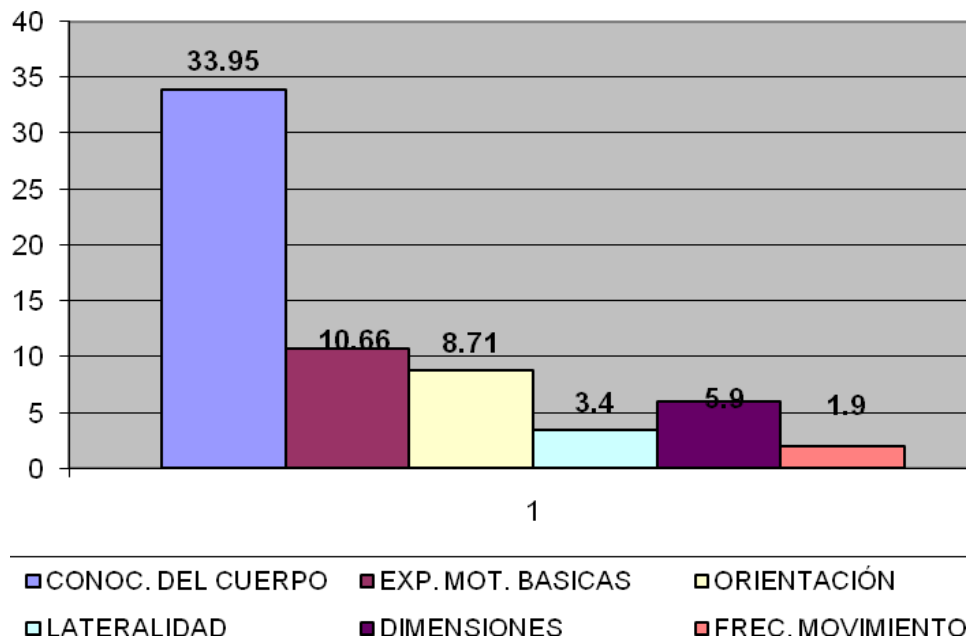


Porcentaje de respuestas correctas obtenidas

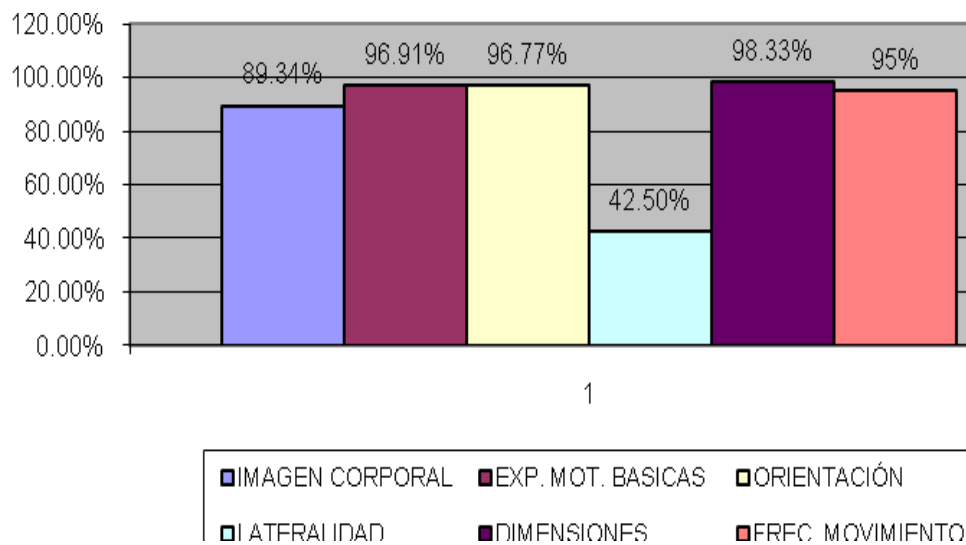


## JARDIN DE NIÑOS 2 EVALUACIÓN FINAL BATERÍA DE EDUCACIÓN FÍSICA SEGUNDO GRADO

Interpretación promedio de respuestas correctas obtenidas por los niños

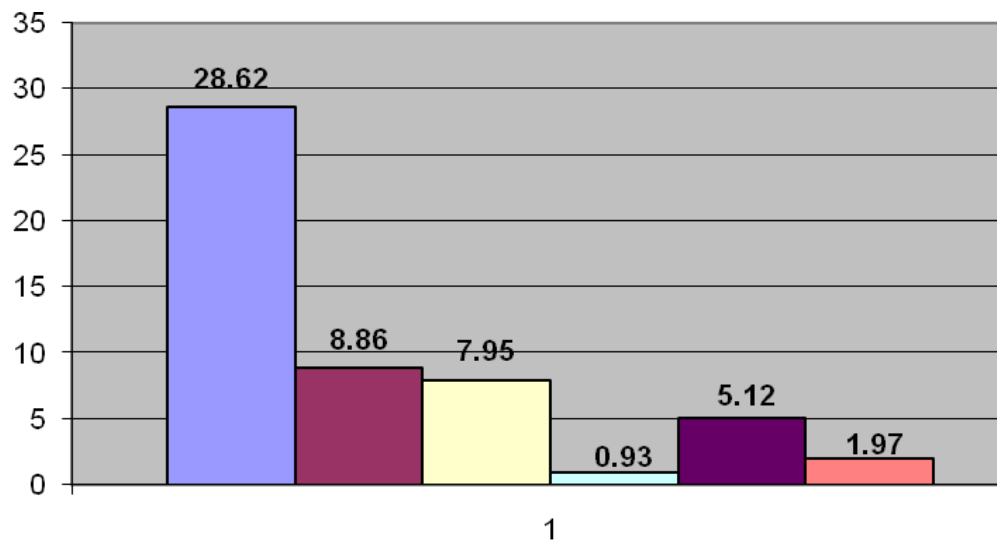


Porcentaje de respuestas correctas obtenidas



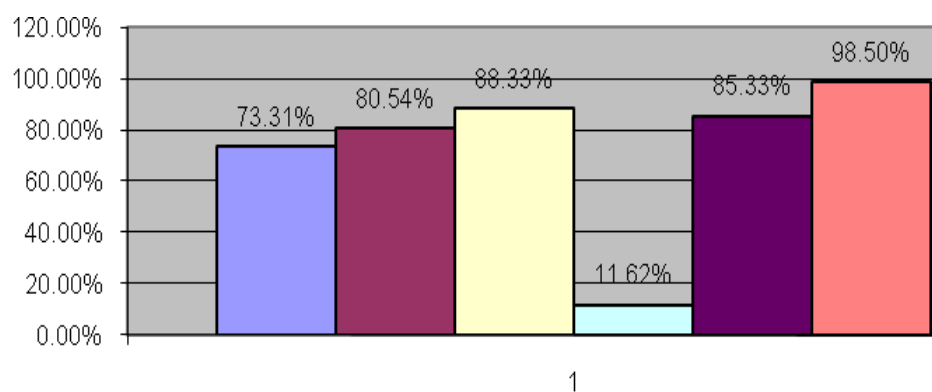
**JARDIN DE NIÑOS 2**  
**EVALUACIÓN INICIAL BATERÍA DE EDUCACIÓN FÍSICA**  
**TERCER GRADO**

Interpretación promedio de respuestas correctas obtenidas por los niños



■ CONOC. DEL CUERPO   ■ EXP. MOT. BASICAS   □ ORIENTACIÓN  
 □ LATERALIDAD   ■ DIMENSIONES   ■ FREC. MOVIMIENTO

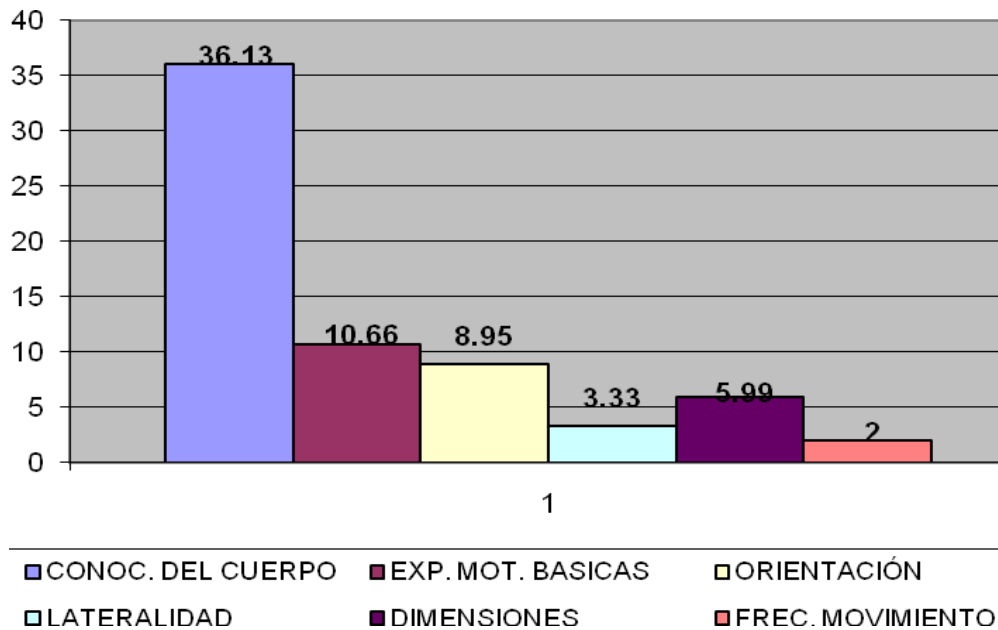
Porcentaje de respuestas correctas obtenidas



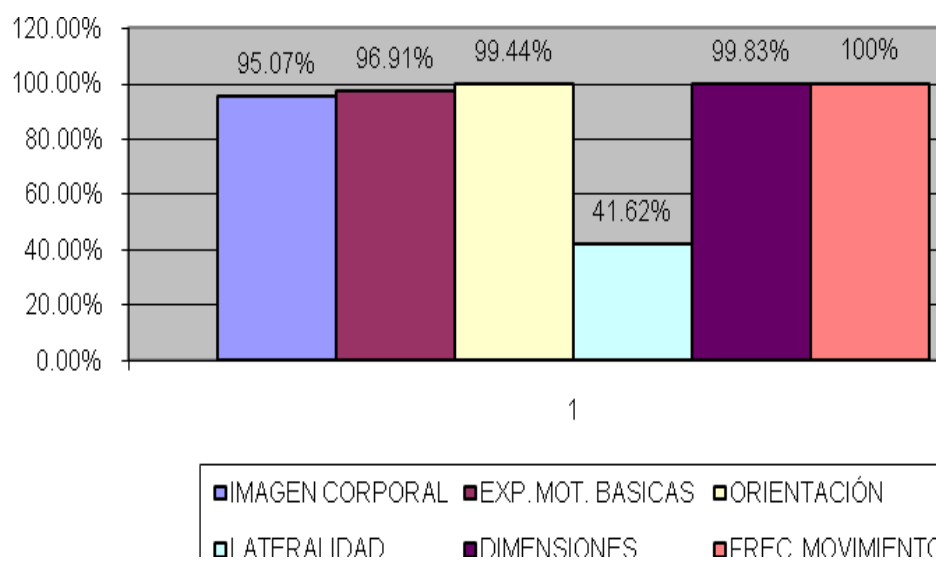
■ IMAGEN CORPORAL   ■ EXP. MOT. BASICAS   □ ORIENTACIÓN  
 □ LATERALIDAD   ■ DIMENSIONES   ■ FREC. MOVIMIENTO

**JARDIN DE NIÑOS 2**  
**EVALUACIÓN FINAL BATERÍA DE EDUCACIÓN FÍSICA**  
**TERCER GRADO**

Interpretación promedio de respuestas correctas obtenidas por los niños

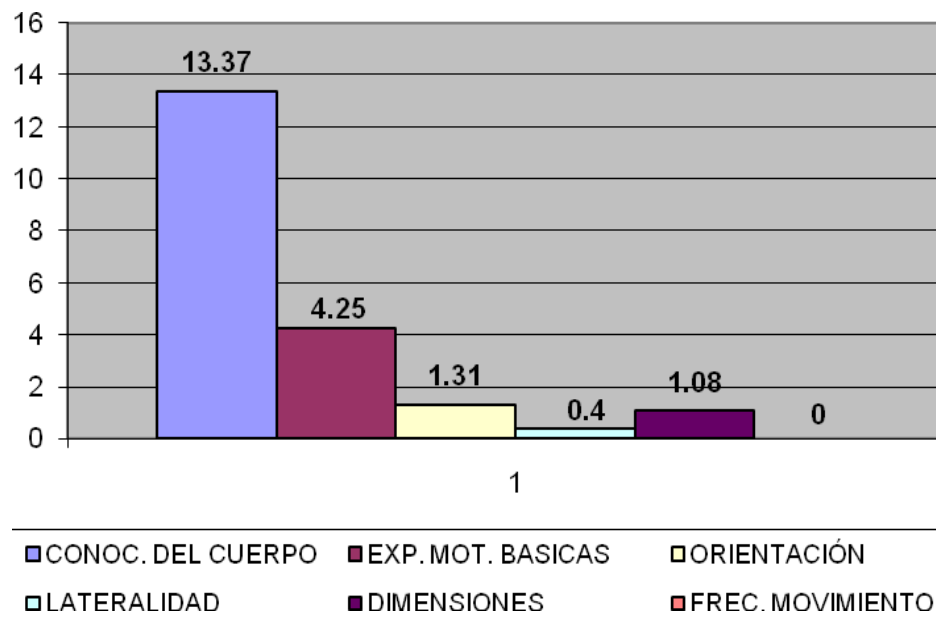


Porcentaje de respuestas correctas obtenidas

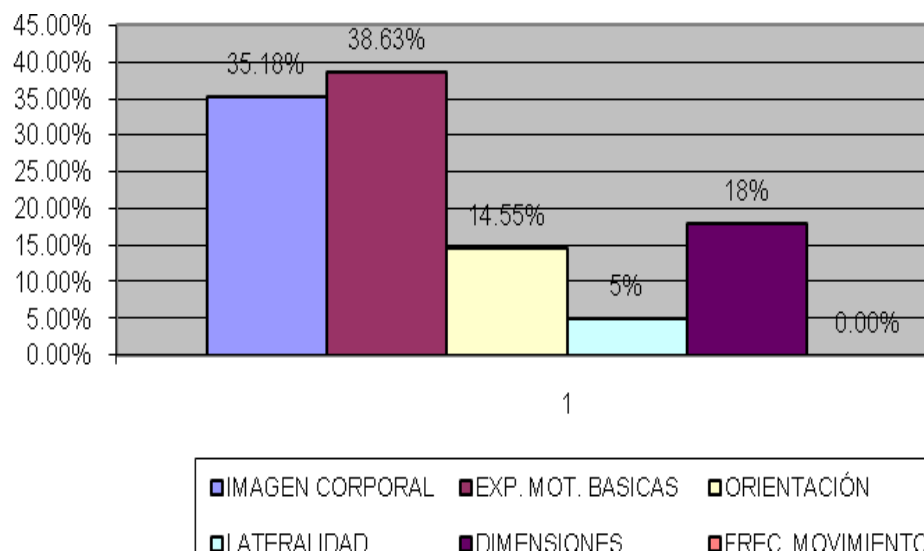


### JARDIN DE NIÑOS 3 EVALUACIÓN INICIAL BATERÍA DE EDUCACIÓN FÍSICA SEGUNDO GRADO

Interpretación promedio de respuestas correctas obtenidas por los niños



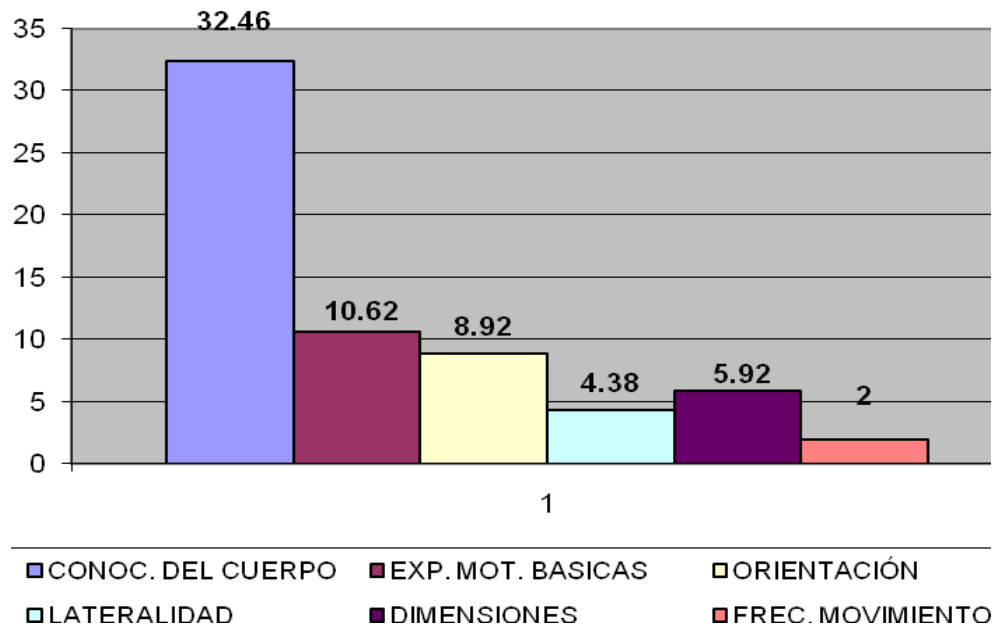
Porcentaje de respuestas correctas obtenidas



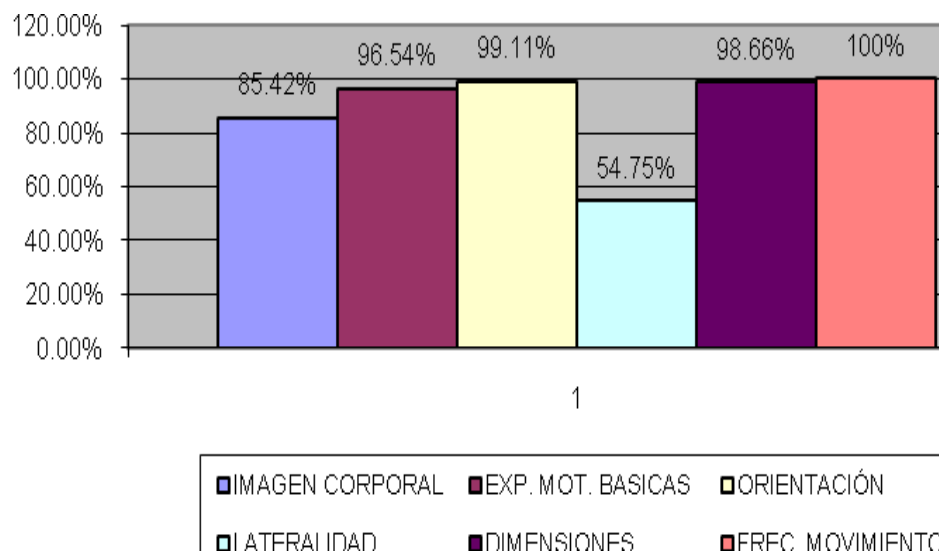


### JARDIN DE NIÑOS 3 EVALUACIÓN FINAL BATERÍA DE EDUCACIÓN FÍSICA SEGUNDO GRADO

Interpretación promedio de respuestas correctas obtenidas por los niños

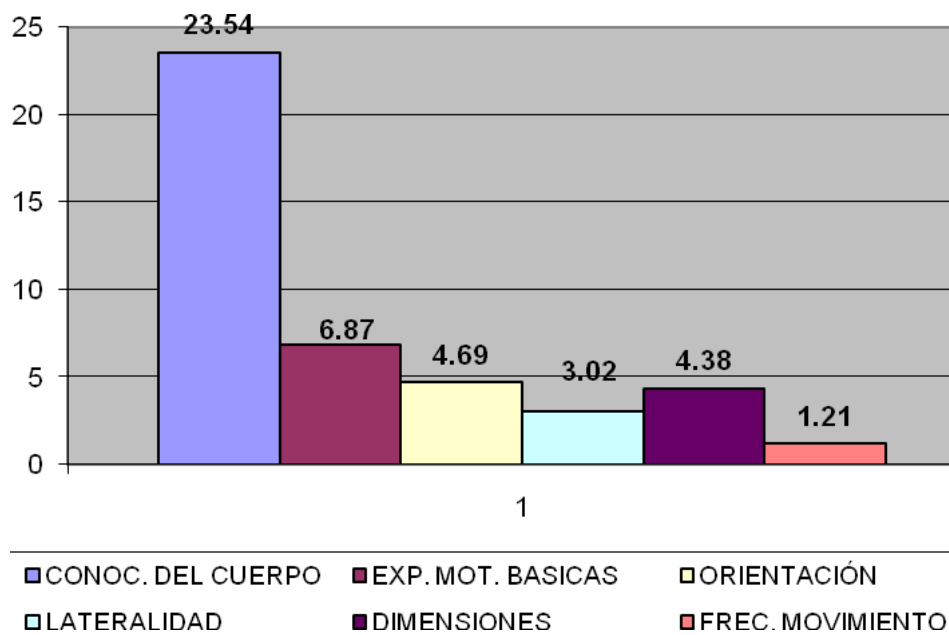


Porcentaje de respuestas correctas obtenidas

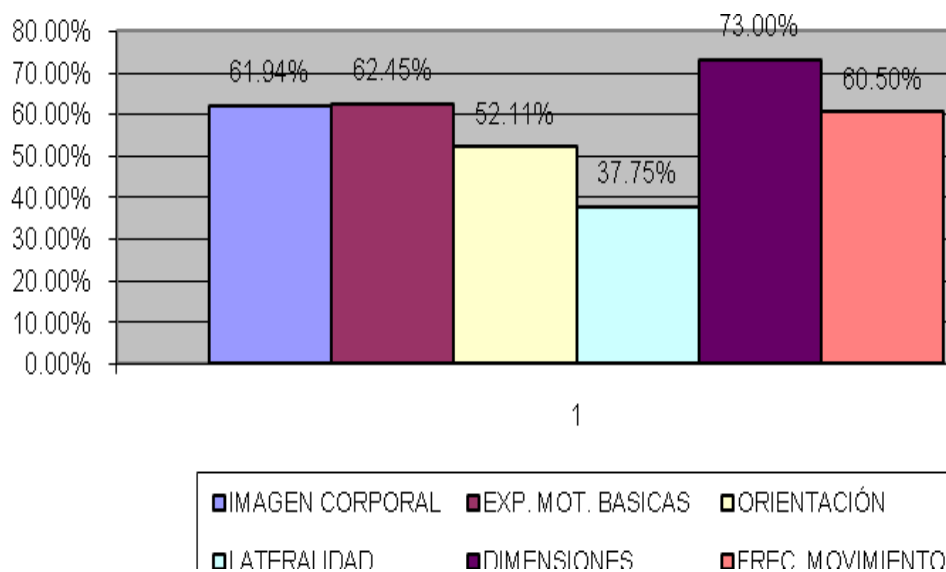


### JARDIN DE NIÑOS 3 EVALUACIÓN INICIAL BATERÍA DE EDUCACIÓN FÍSICA TERCER GRADO

Interpretación promedio de respuestas correctas obtenidas por los niños

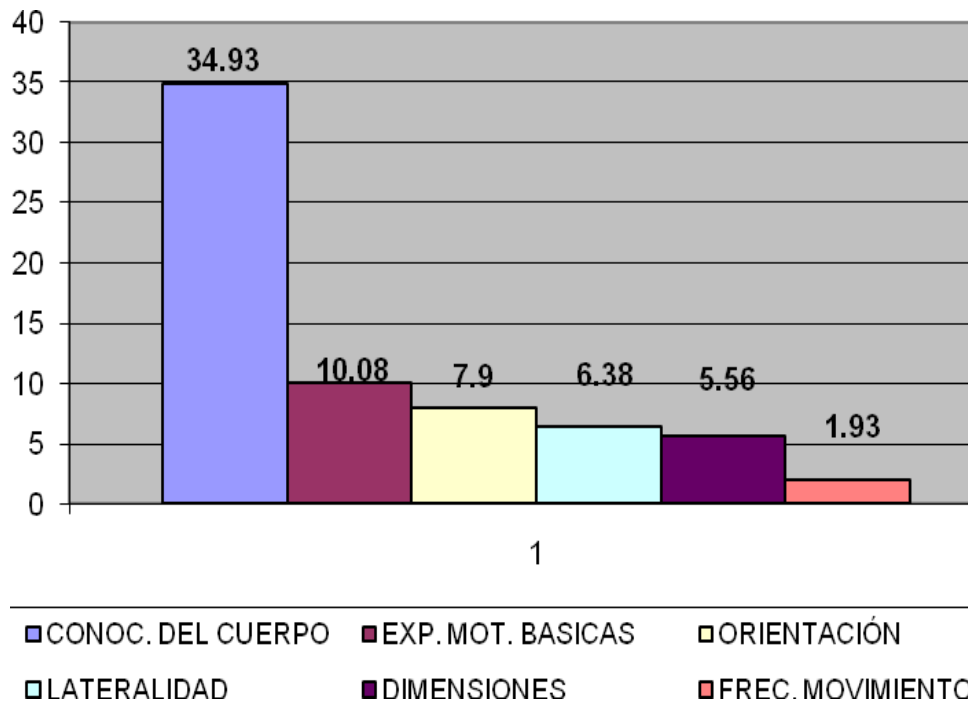


Porcentaje de respuestas correctas obtenidas

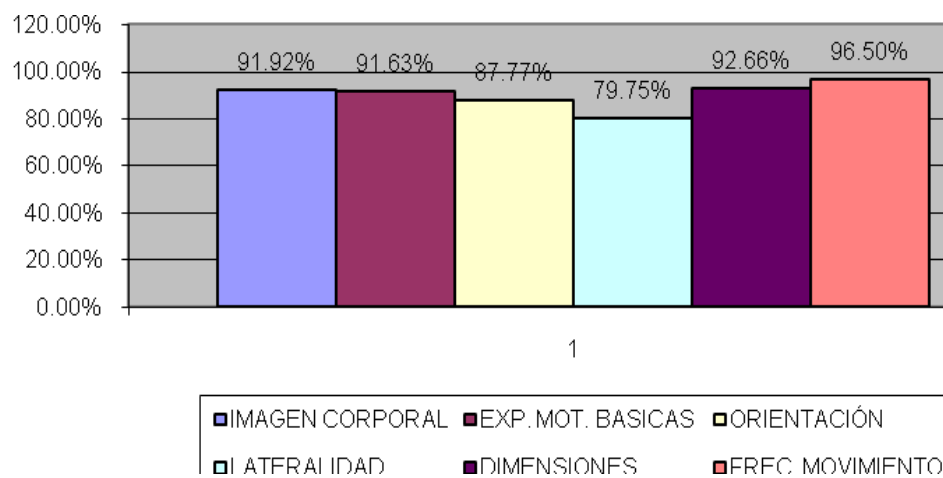


**JARDIN DE NIÑOS 3**  
**EVALUACIÓN FINAL BATERÍA DE EDUCACIÓN FÍSICA**  
**TERCER GRADO**

Interpretación promedio de respuestas correctas obtenidas por los niños

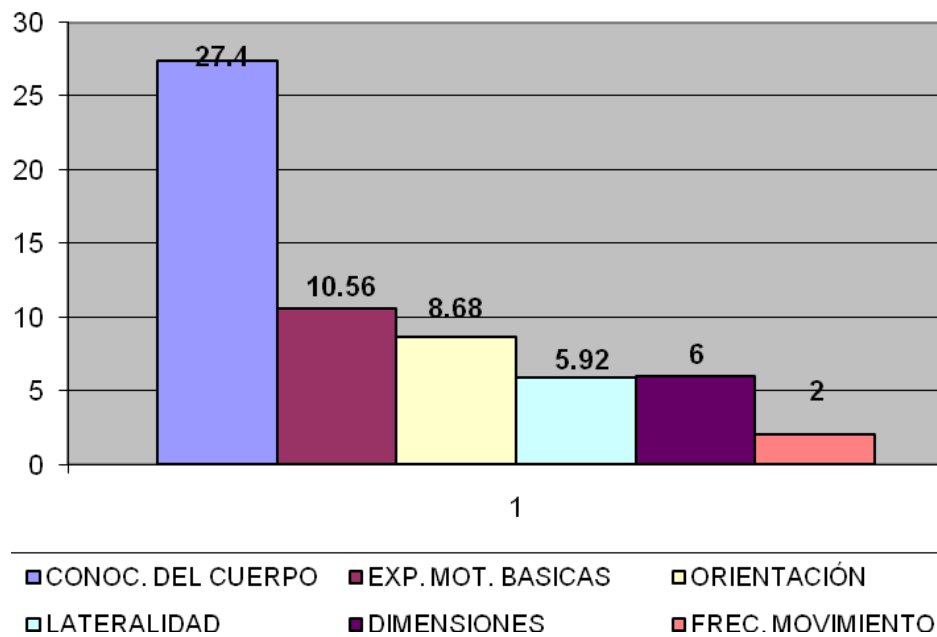


Porcentaje de respuestas correctas obtenidas

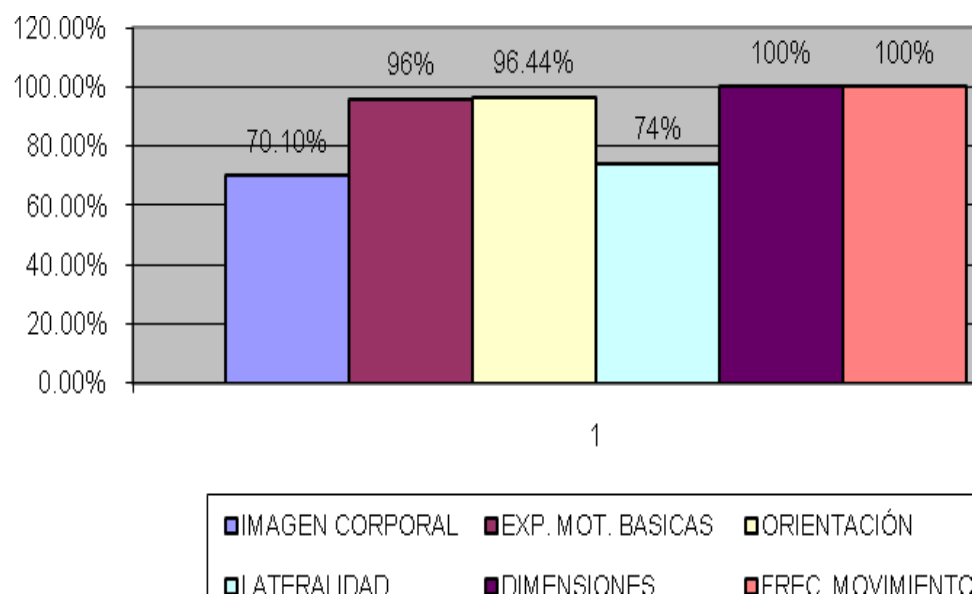


## JARDIN DE NIÑOS 4 EVALUACIÓN INICIAL BATERÍA DE EDUCACIÓN FÍSICA SEGUNDO GRADO

Interpretación promedio de respuestas correctas obtenidas por los niños

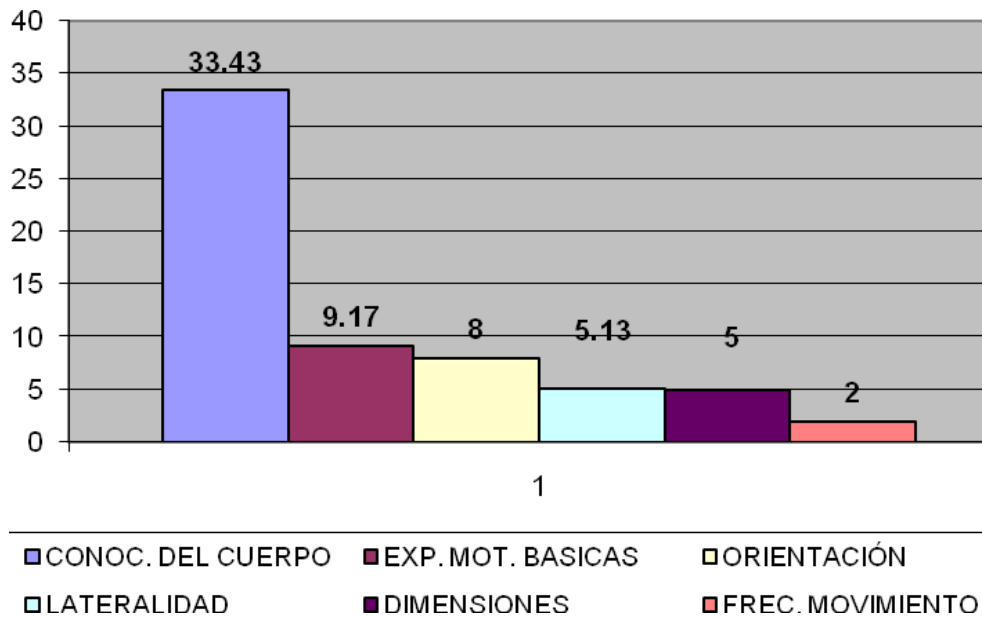


Porcentaje de respuestas correctas obtenidas

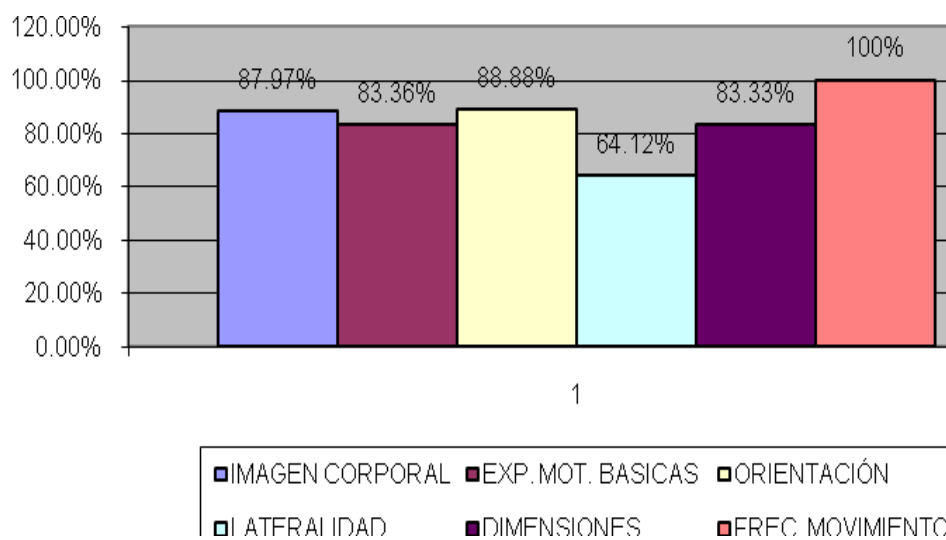


## JARDIN DE NIÑOS 4 EVALUACIÓN FINAL BATERÍA DE EDUCACIÓN FÍSICA SEGUNDO GRADO

Interpretación promedio de respuestas correctas obtenidas por los niños

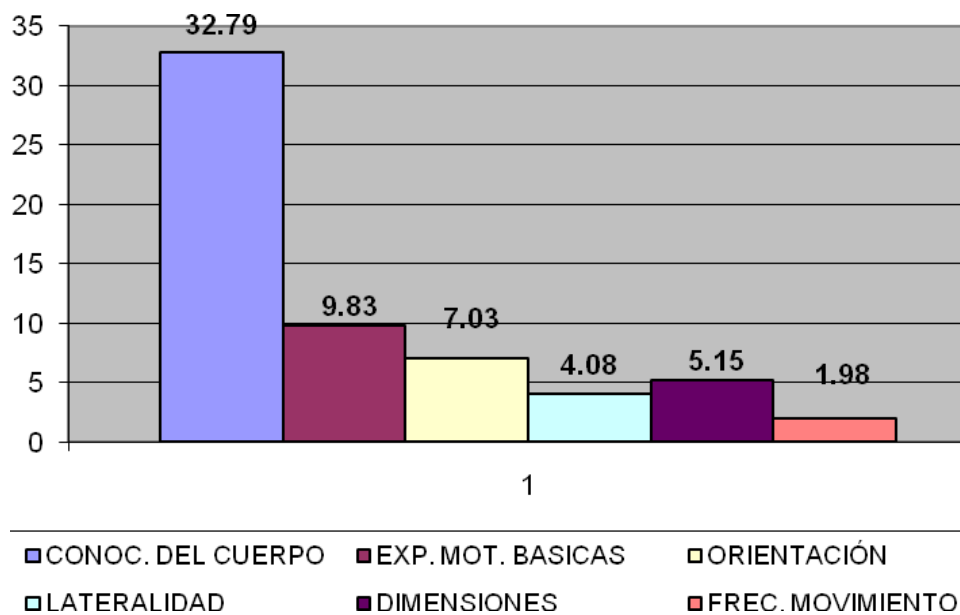


Porcentaje de respuestas correctas obtenidas

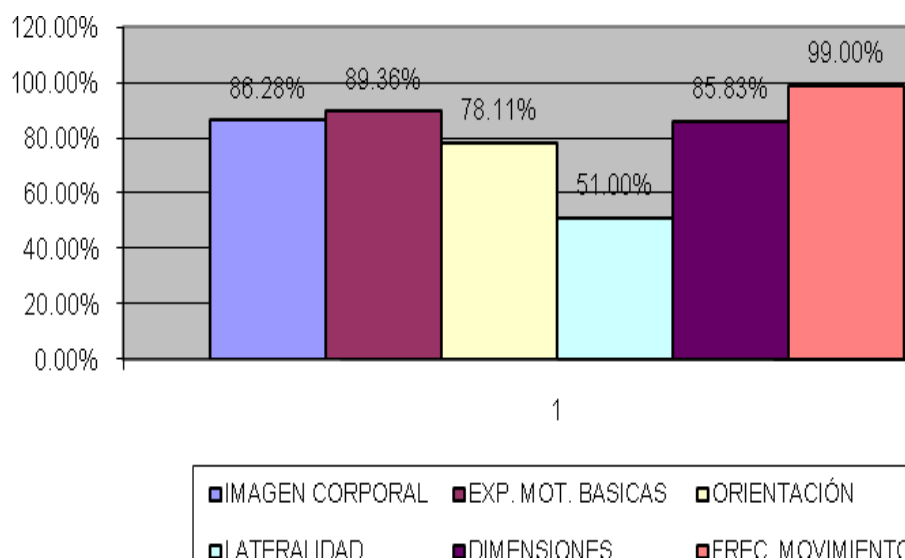


## JARDIN DE NIÑOS 4 EVALUACIÓN INICIAL BATERÍA DE EDUCACIÓN FÍSICA TERCER GRADO

Interpretación promedio de respuestas correctas obtenidas por los niños

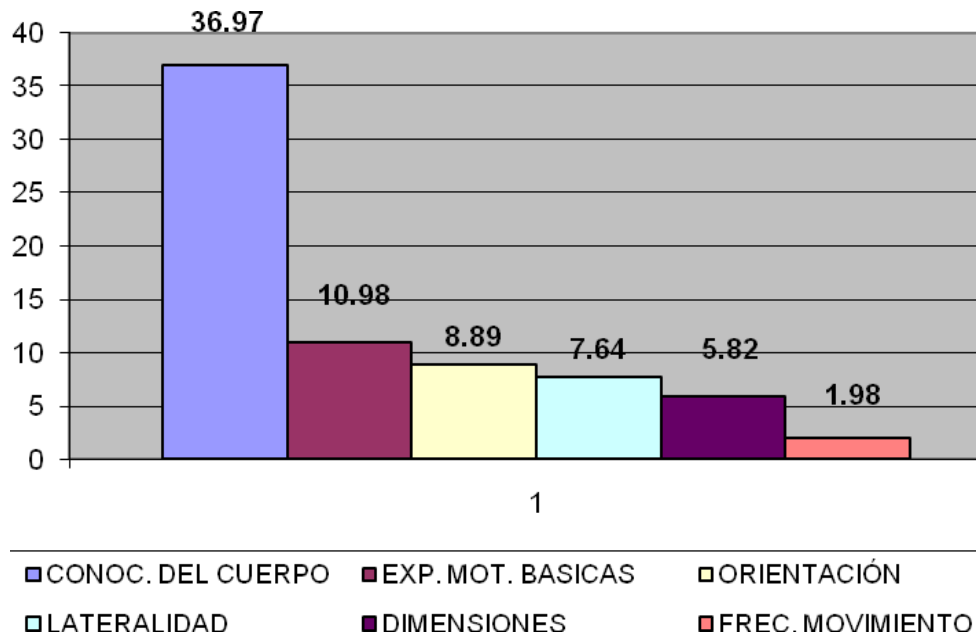


Porcentaje de respuestas correctas obtenidas

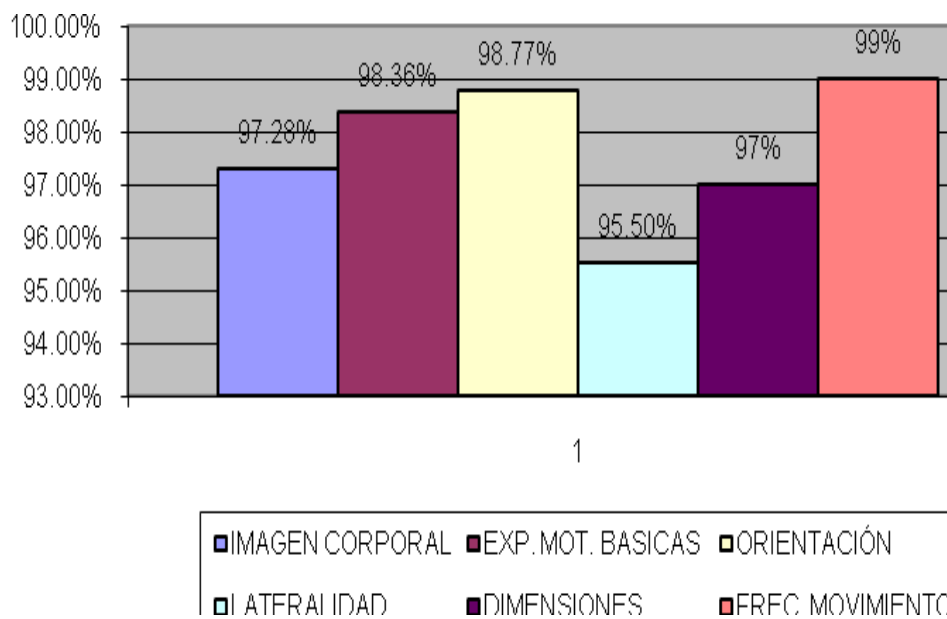


**JARDIN DE NIÑOS 4**  
**EVALUACIÓN FINAL BATERÍA DE EDUCACIÓN FÍSICA**  
**TERCER GRADO**

Interpretación promedio de respuestas correctas obtenidas por los niños

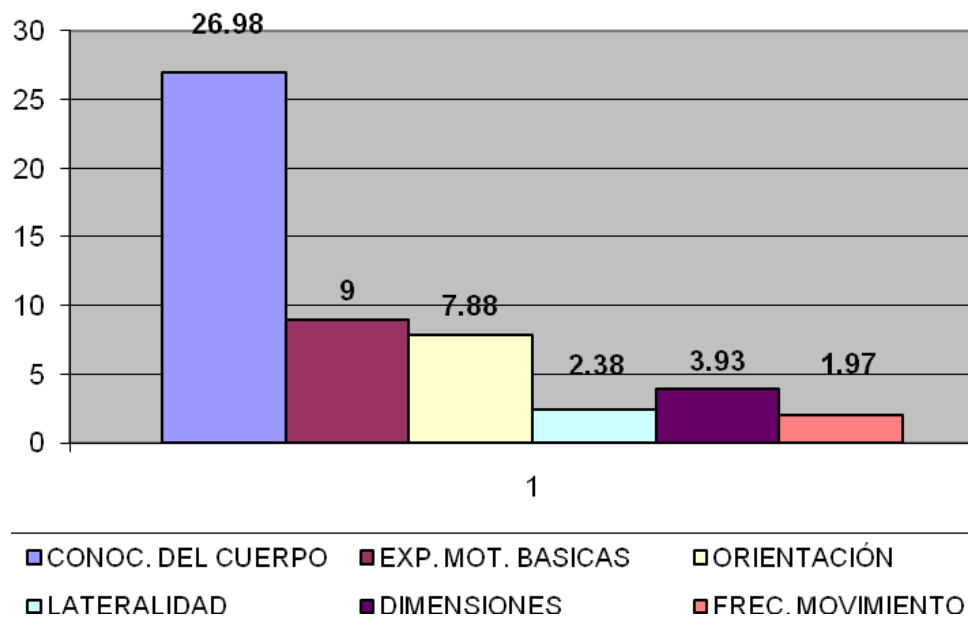


Porcentaje de respuestas correctas obtenidas

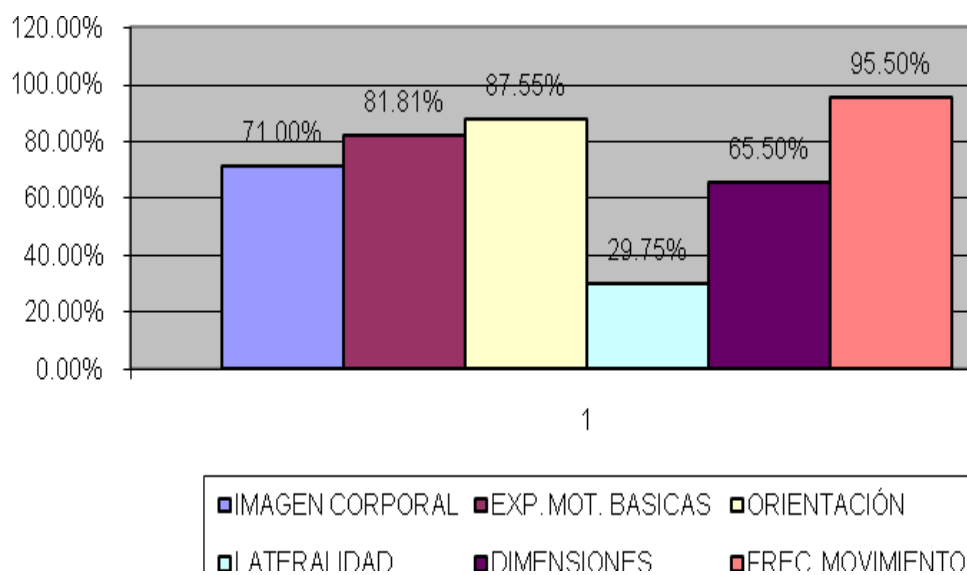


## JARDIN DE NIÑOS 5 EVALUACIÓN INICIAL BATERÍA DE EDUCACIÓN FÍSICA SEGUNDO GRADO

Interpretación promedio de respuestas correctas obtenidas por los niños



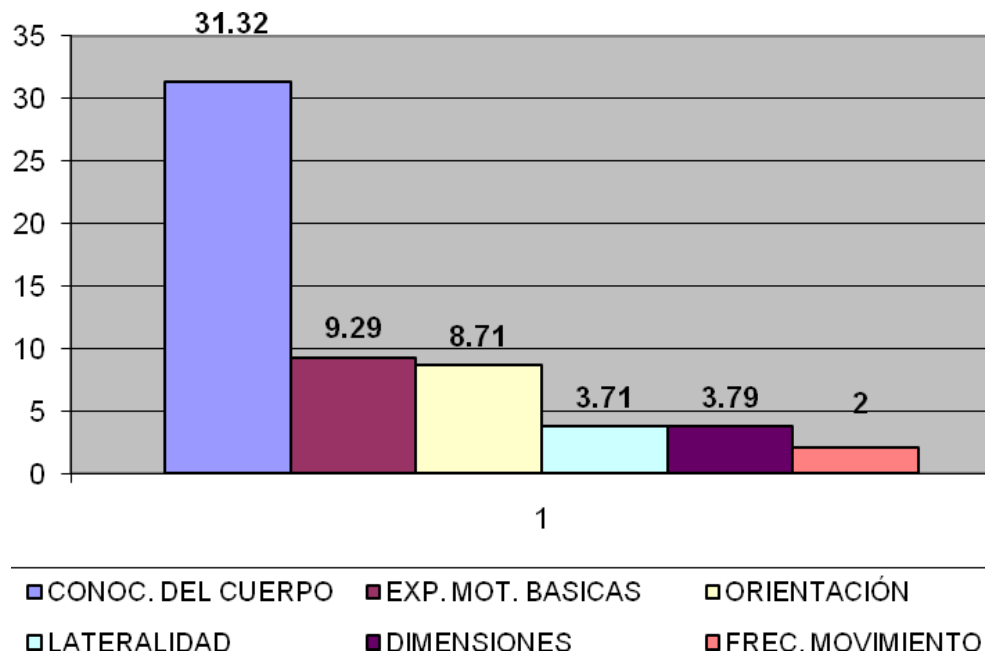
Porcentaje de respuestas correctas obtenidas



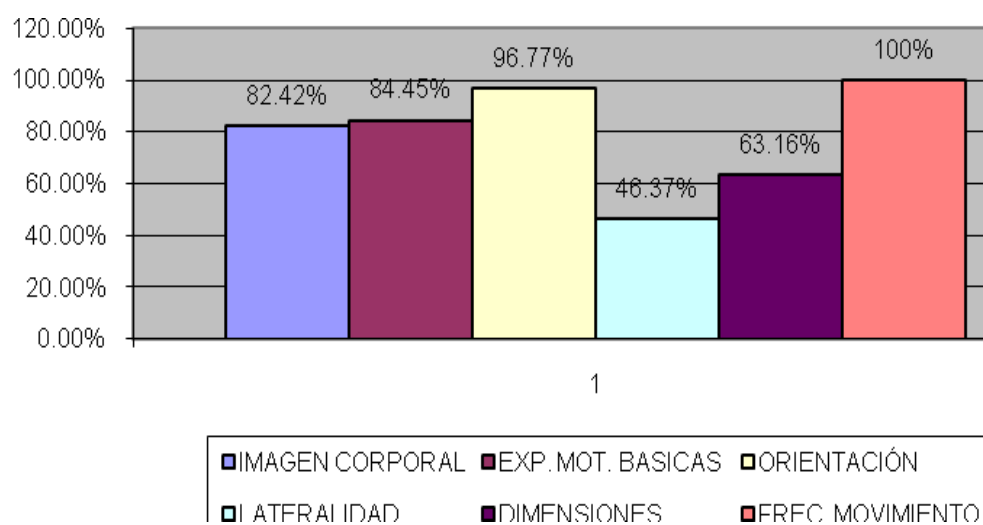


## JARDIN DE NIÑOS 5 EVALUACIÓN FINAL BATERÍA DE EDUCACIÓN FÍSICA SEGUNDO GRADO

Interpretación promedio de respuestas correctas obtenidas por los niños

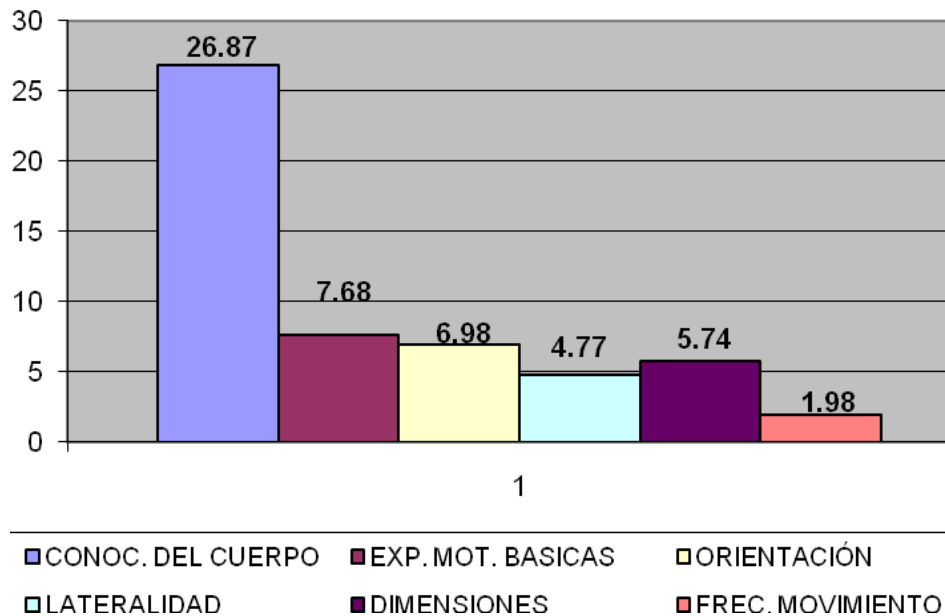


Porcentaje de respuestas correctas obtenidas

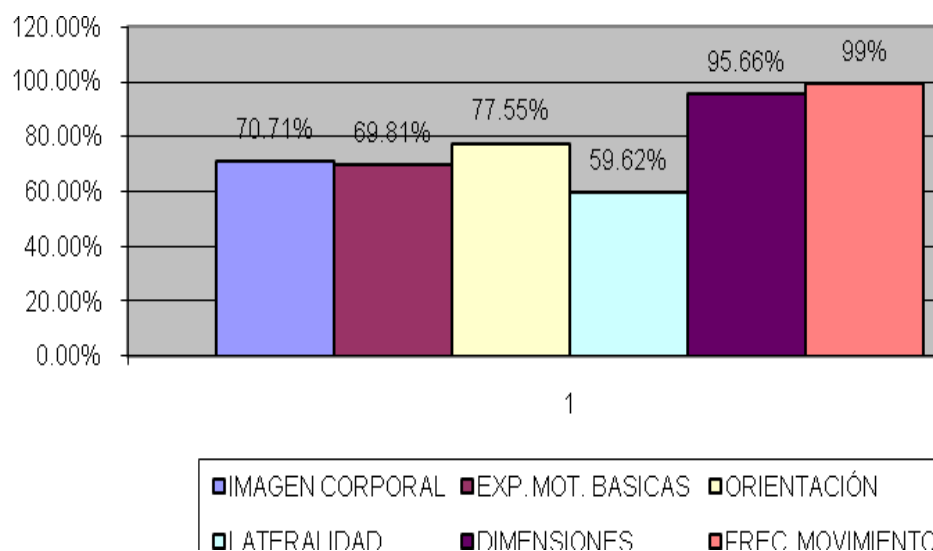


## JARDIN DE NIÑOS 5 EVALUACIÓN INICIAL BATERÍA DE EDUCACIÓN FÍSICA TERCER GRADO

Interpretación promedio de respuestas correctas obtenidas por los niños

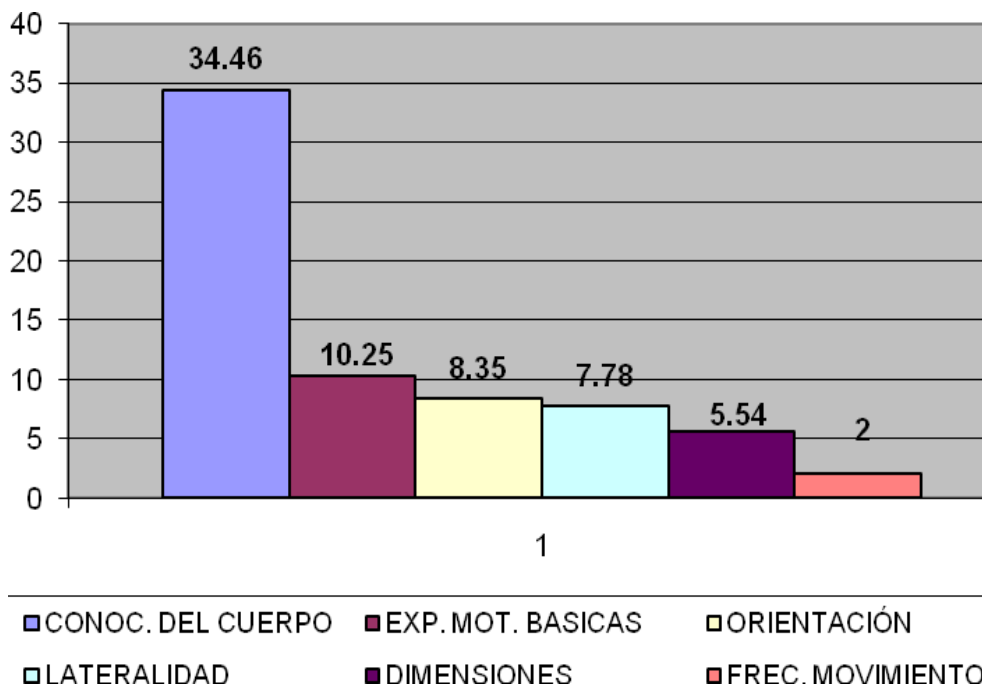


Porcentaje de respuestas correctas obtenidas

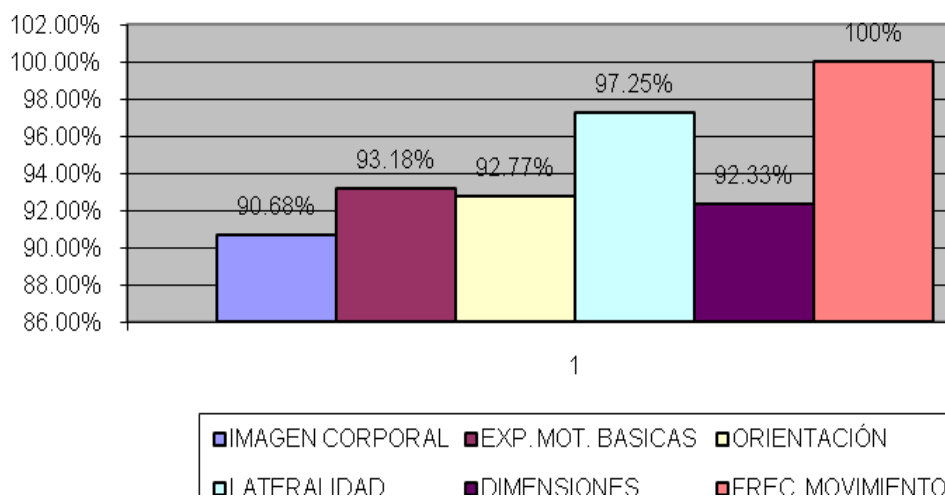


### JARDIN DE NIÑOS 5 EVALUACIÓN FINAL BATERÍA DE EDUCACIÓN FÍSICA TERCER GRADO

Interpretación promedio de respuestas correctas obtenidas por los niños

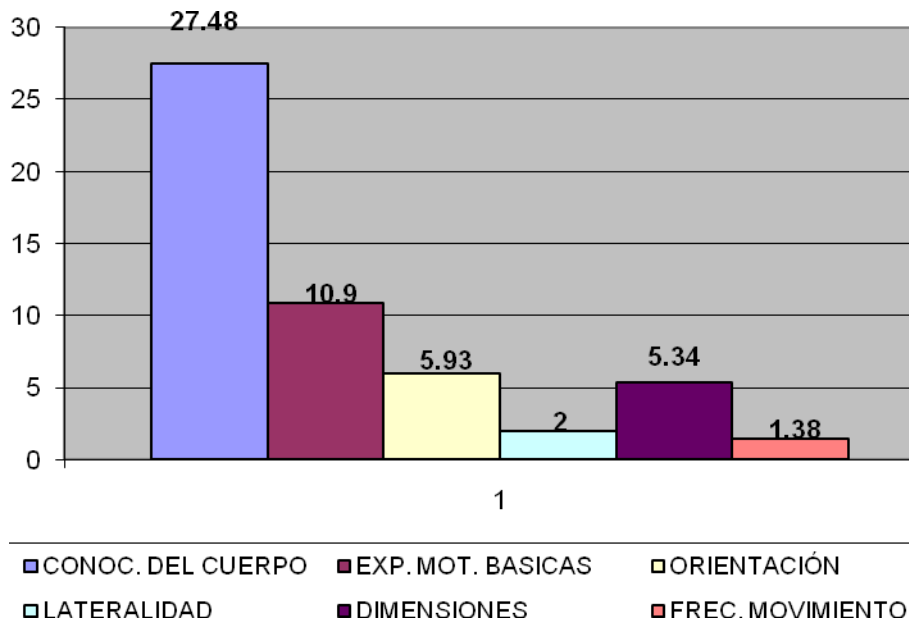


Porcentaje de respuestas correctas obtenidas

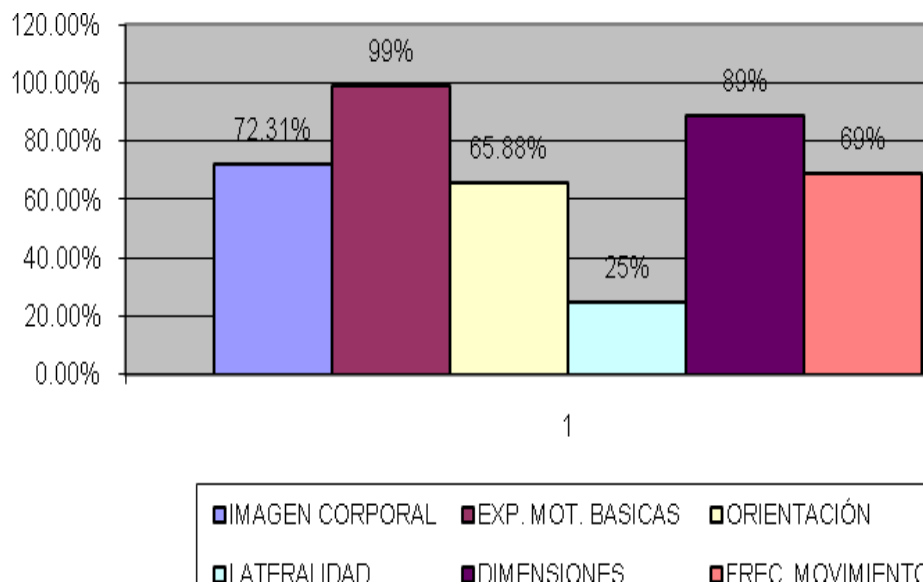


## JARDIN DE NIÑOS 6 EVALUACIÓN INICIAL BATERÍA DE EDUCACIÓN FÍSICA SEGUNDO GRADO

Interpretación promedio de respuestas correctas obtenidas por los niños

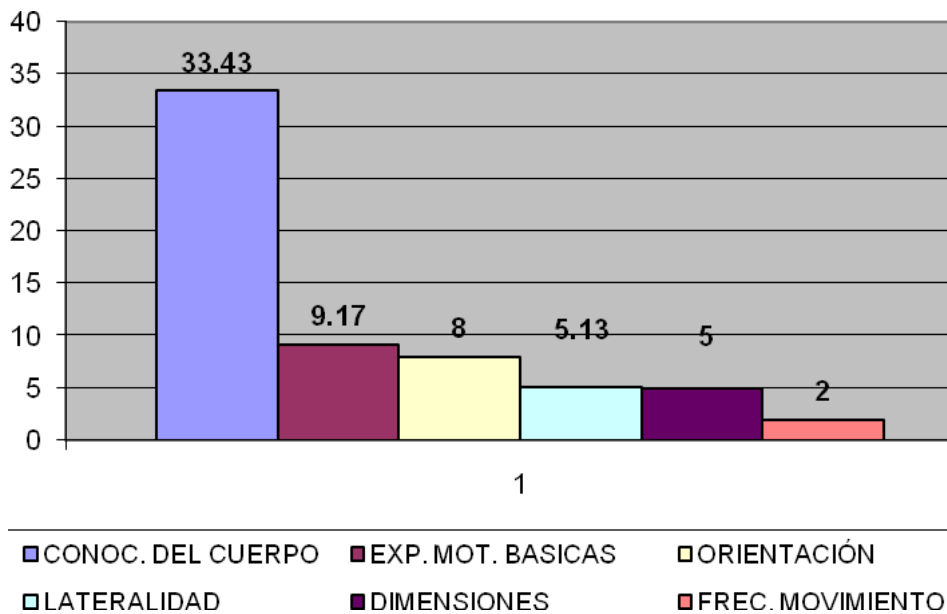


Porcentaje de respuestas correctas obtenidas

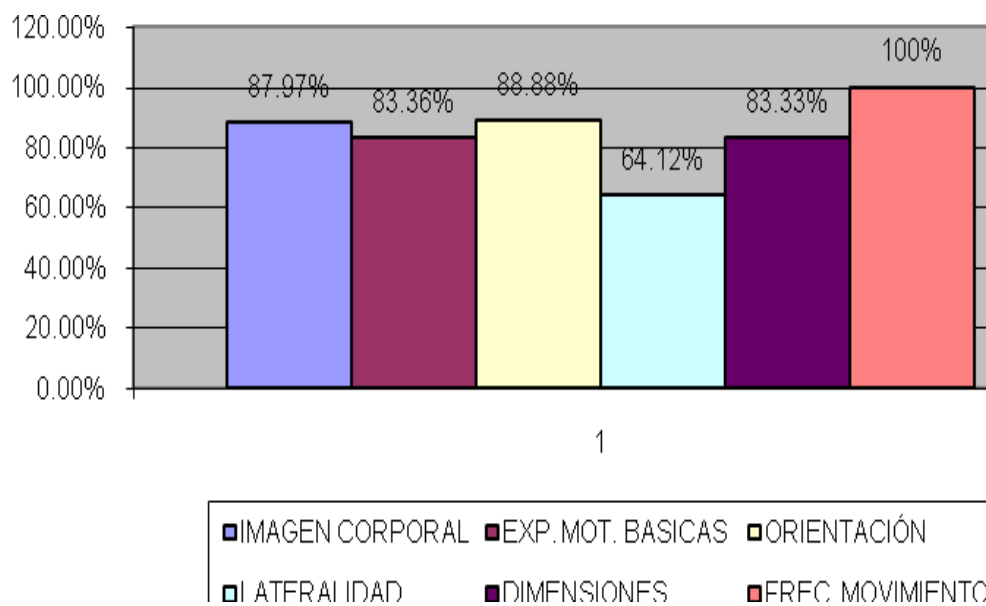


## JARDIN DE NIÑOS 6 EVALUACIÓN FINAL BATERÍA DE EDUCACIÓN FÍSICA SEGUNDO GRADO

Interpretación promedio de respuestas correctas obtenidas por los niños

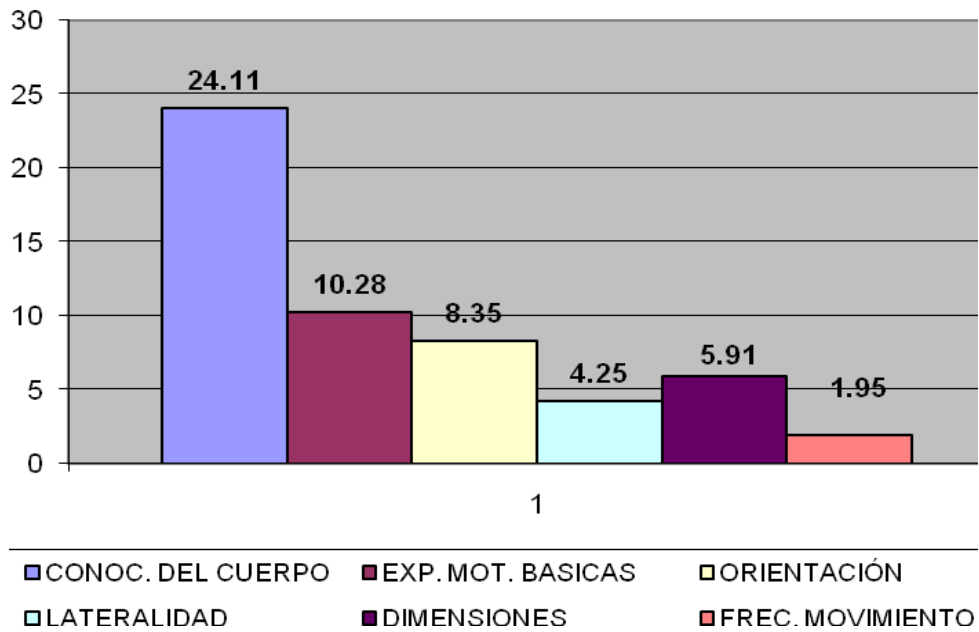


Porcentaje de respuestas correctas obtenidas

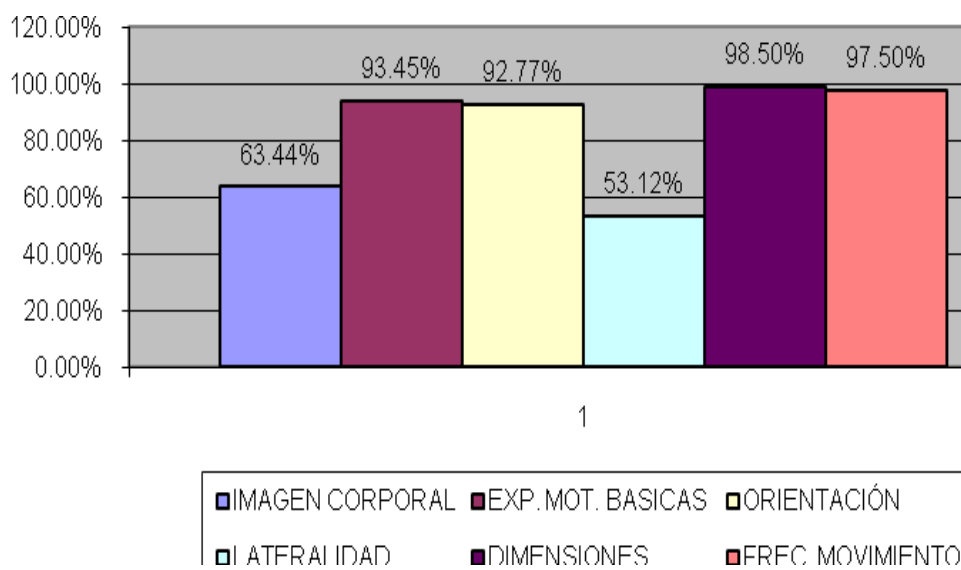


### JARDIN DE NIÑOS 6 EVALUACIÓN INICIAL BATERÍA DE EDUCACIÓN FÍSICA TERCER GRADO

Interpretación promedio de respuestas correctas obtenidas por los niños

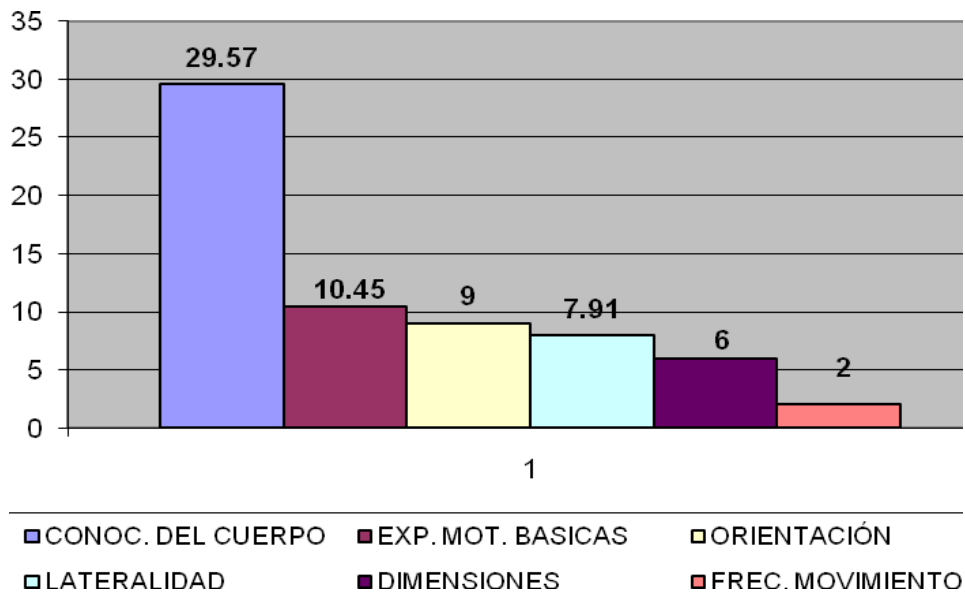


Porcentaje de respuestas correctas obtenidas

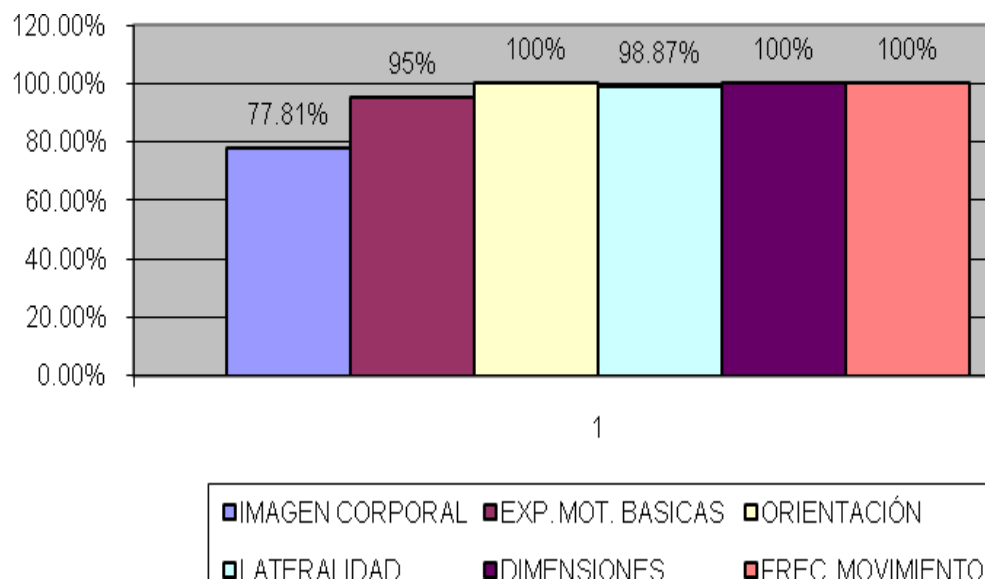


### JARDIN DE NIÑOS 6 EVALUACIÓN FINAL BATERÍA DE EDUCACIÓN FÍSICA TERCER GRADO

Interpretación promedio de respuestas correctas obtenidas por los niños

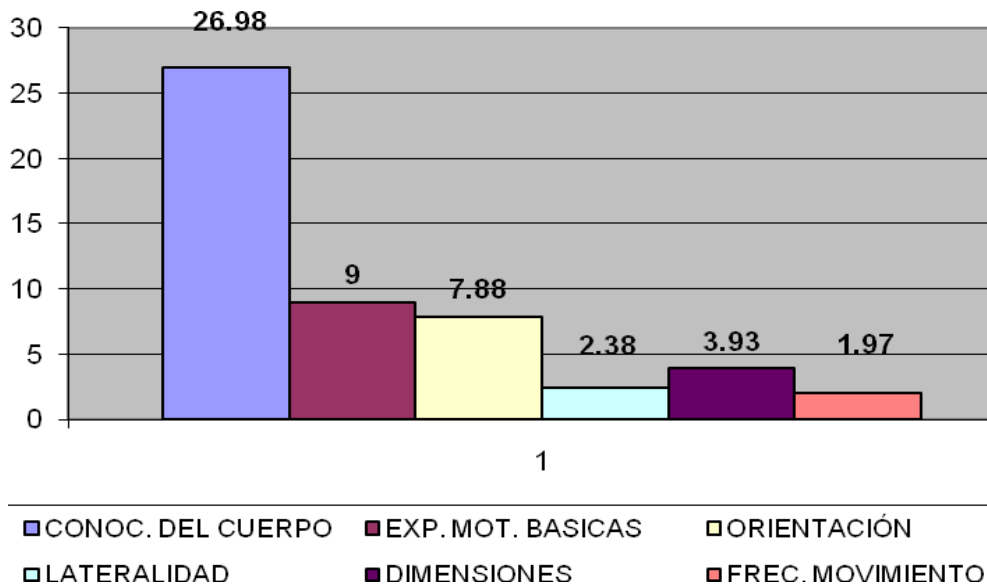


Porcentaje de respuestas correctas obtenidas

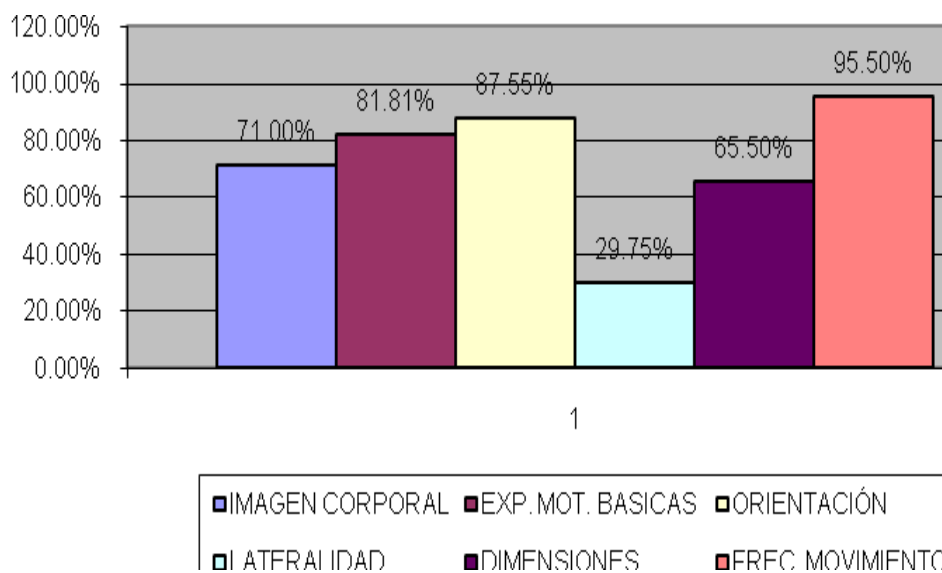


## JARDIN DE NIÑOS 7 EVALUACIÓN INICIAL BATERÍA DE EDUCACIÓN FÍSICA SEGUNDO GRADO

Interpretación promedio de respuestas correctas obtenidas por los niños



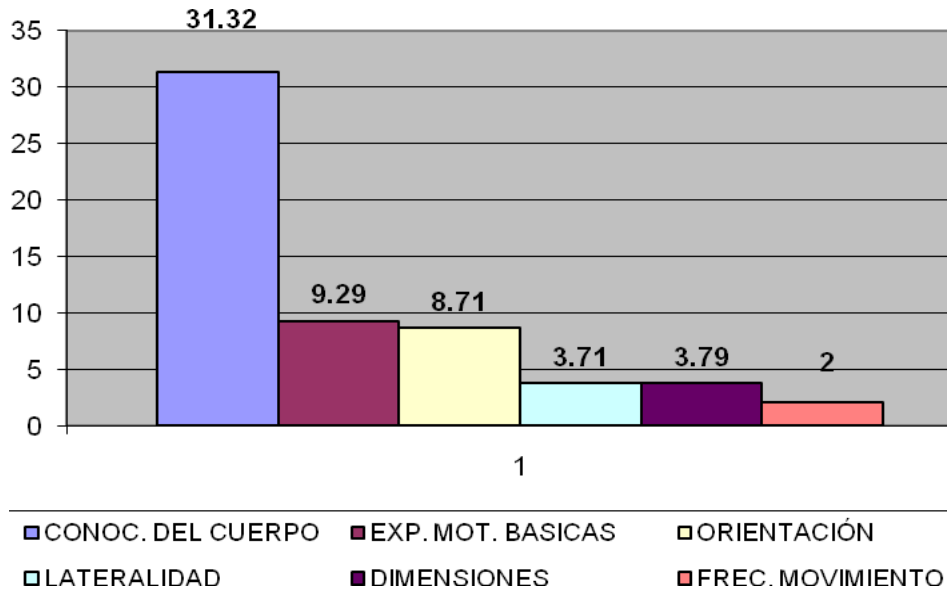
Porcentaje de respuestas correctas obtenidas



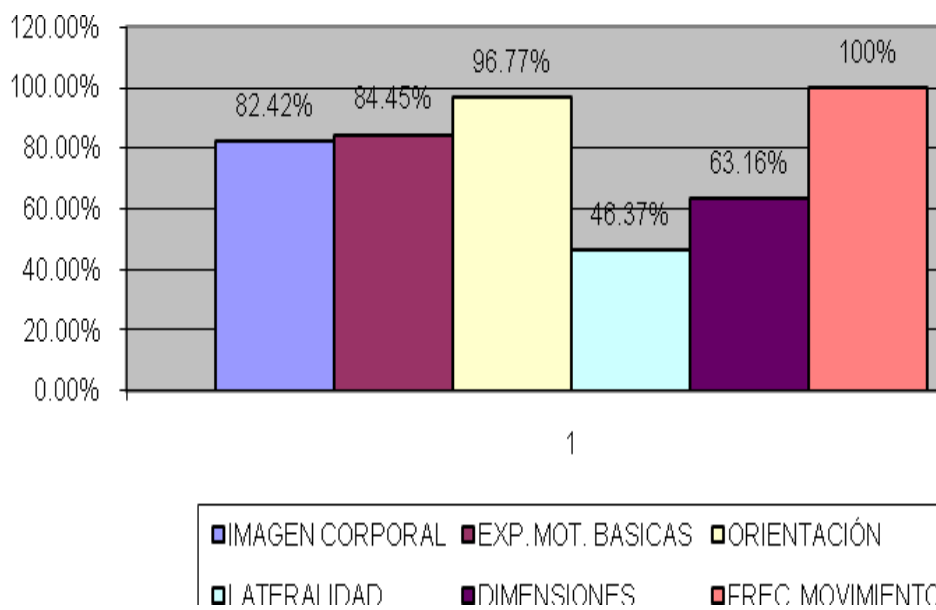


### JARDIN DE NIÑOS 7 EVALUACIÓN FINAL BATERÍA DE EDUCACIÓN FÍSICA SEGUNDO GRADO

Interpretación promedio de respuestas correctas obtenidas por los niños

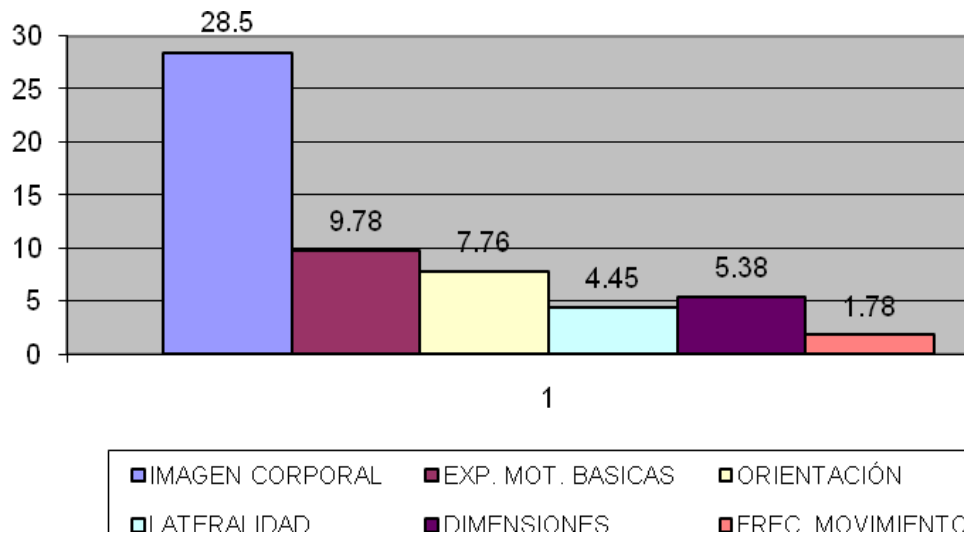


Porcentaje de respuestas correctas obtenidas

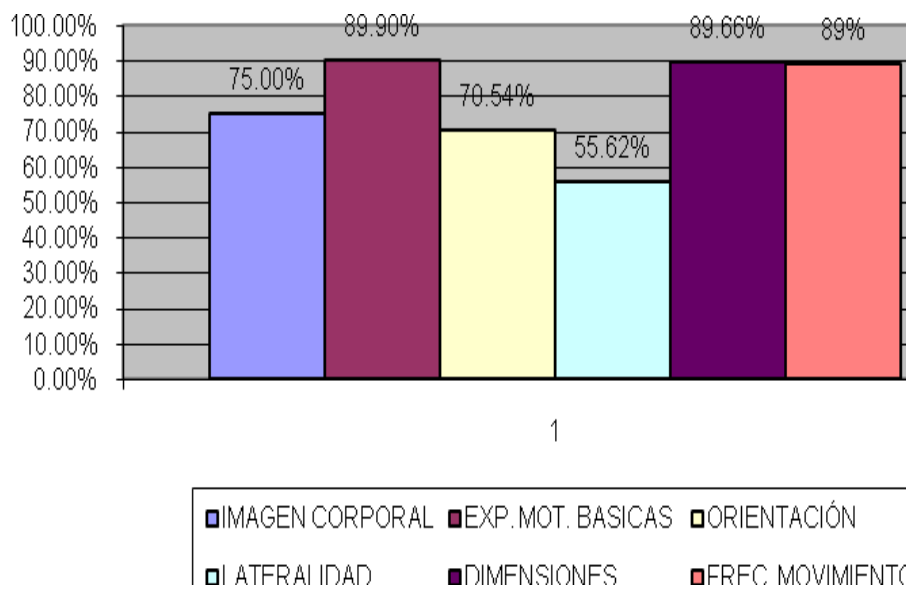


## JARDIN DE NIÑOS 7 EVALUACIÓN INICIAL BATERÍA DE EDUCACIÓN FÍSICA TERCER GRADO

Interpretación promedio de respuestas correctas obtenidas por los niños

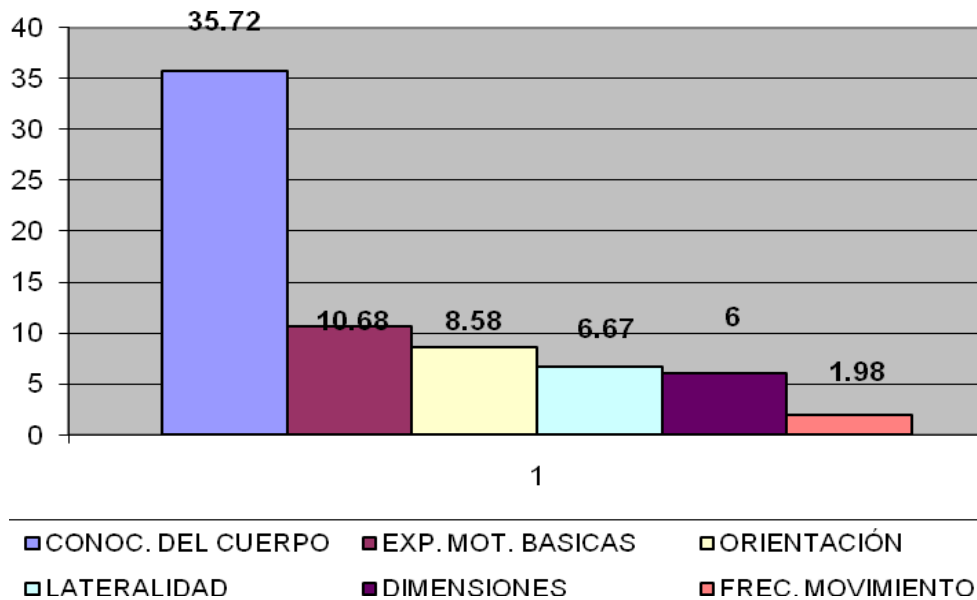


Porcentaje de respuestas correctas obtenidas

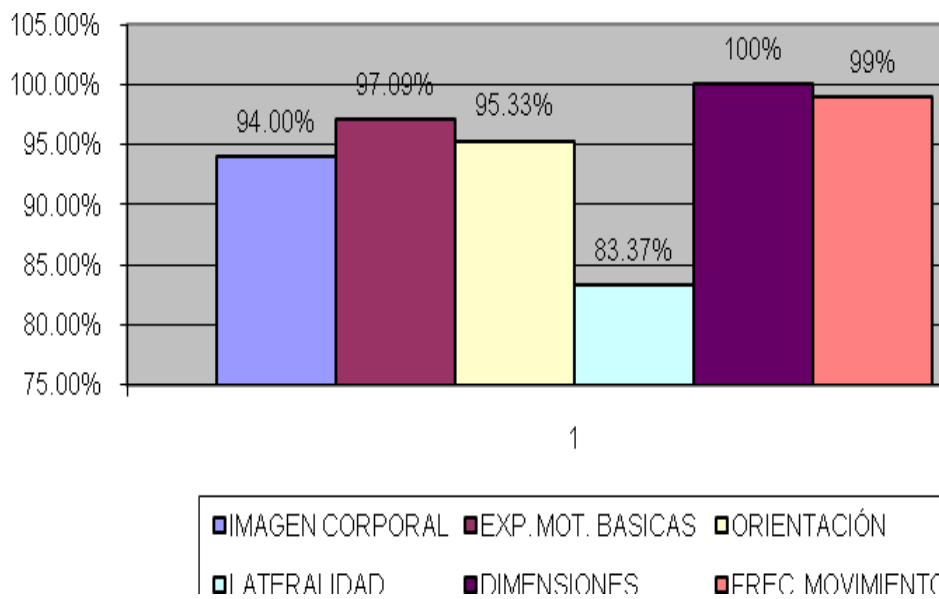


### JARDIN DE NIÑOS 7 EVALUACIÓN FINAL BATERÍA DE EDUCACIÓN FÍSICA TERCER GRADO

Interpretación promedio de respuestas correctas obtenidas por los niños

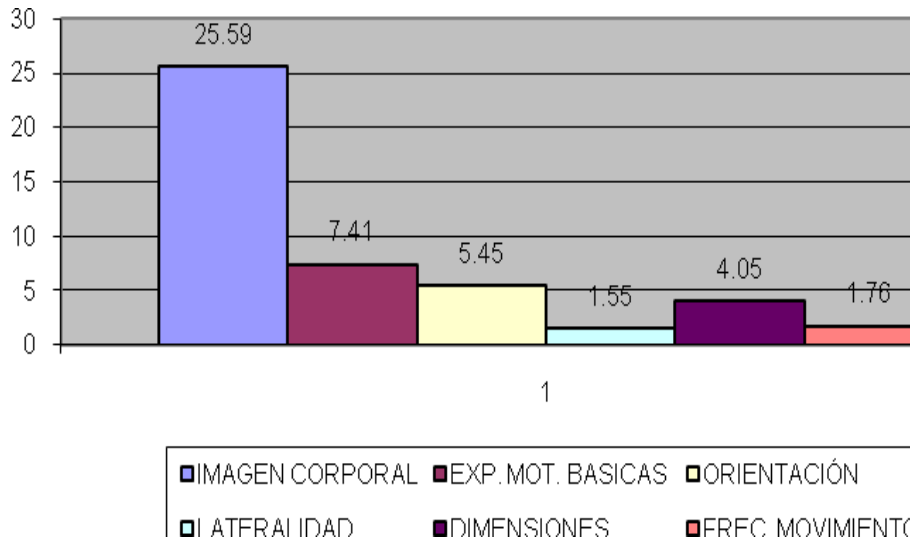


Porcentaje de respuestas correctas obtenidas

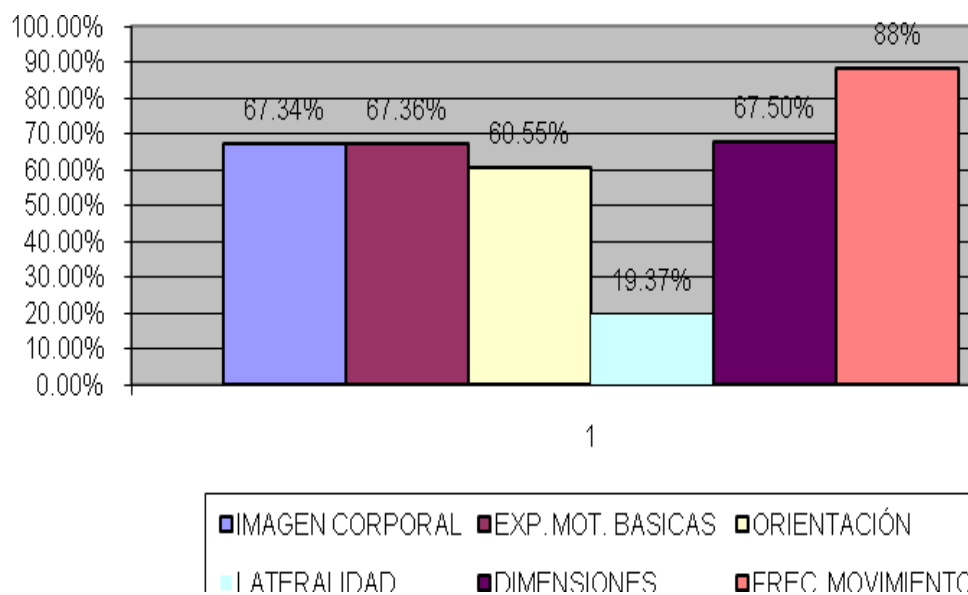


## JARDIN DE NIÑOS 8 EVALUACIÓN INICIAL BATERÍA DE EDUCACIÓN FÍSICA SEGUNDO GRADO

Interpretación promedio de respuestas correctas obtenidas por los niños

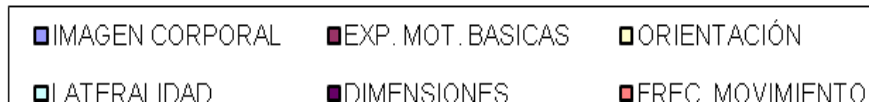
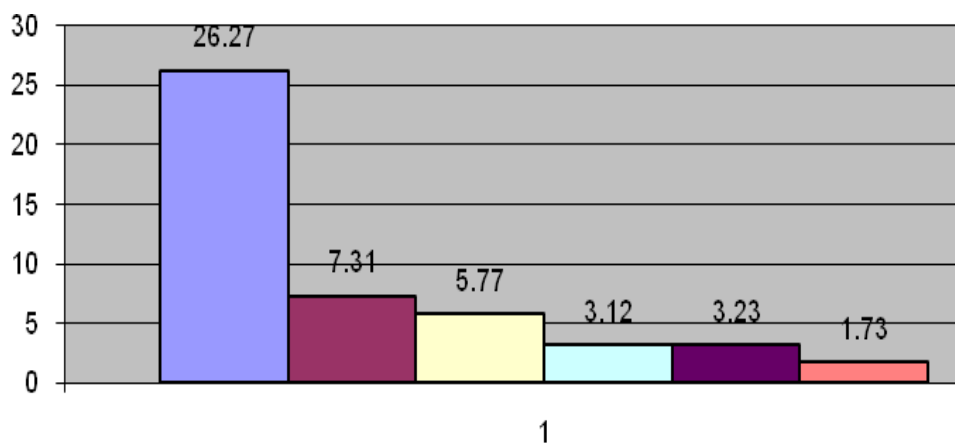


Porcentaje de respuestas correctas obtenidas

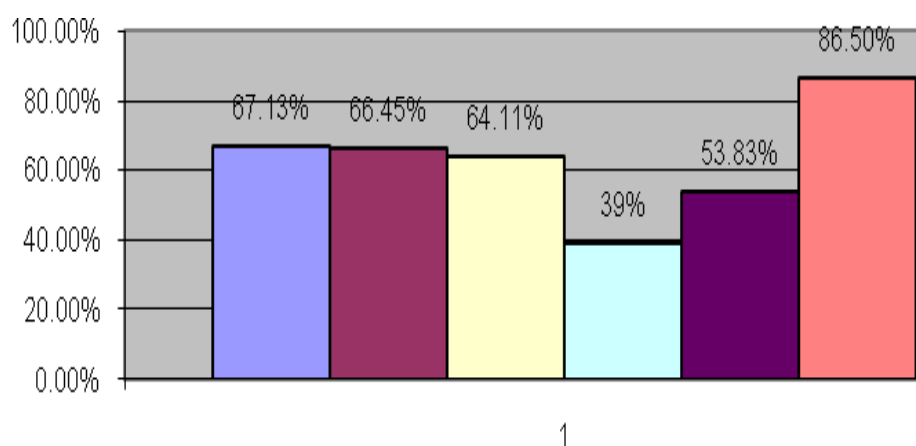


## JARDIN DE NIÑOS 8 EVALUACIÓN FINAL BATERÍA DE EDUCACIÓN FÍSICA SEGUNDO GRADO

Interpretación promedio de respuestas correctas obtenidas por los niños

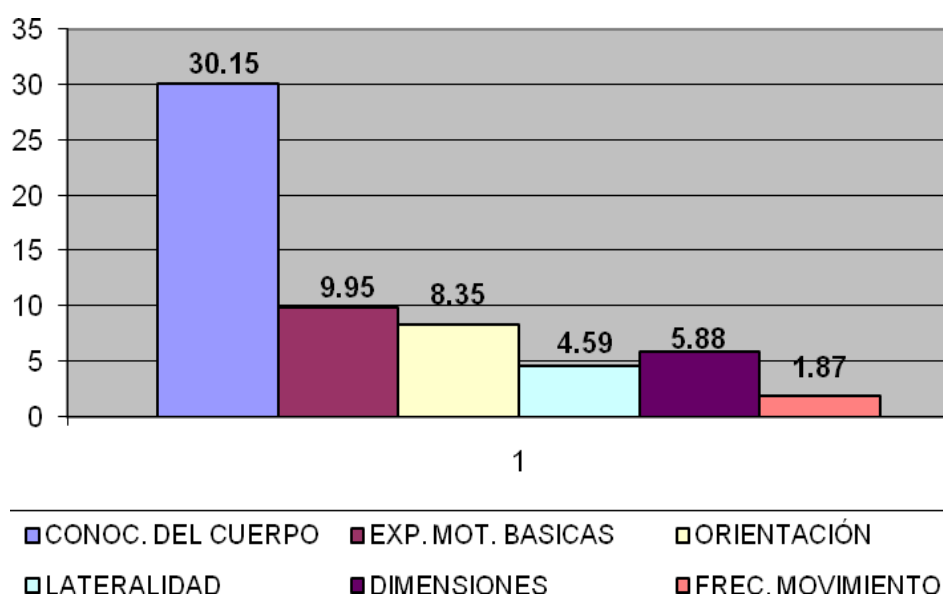


Porcentaje de respuestas correctas obtenidas

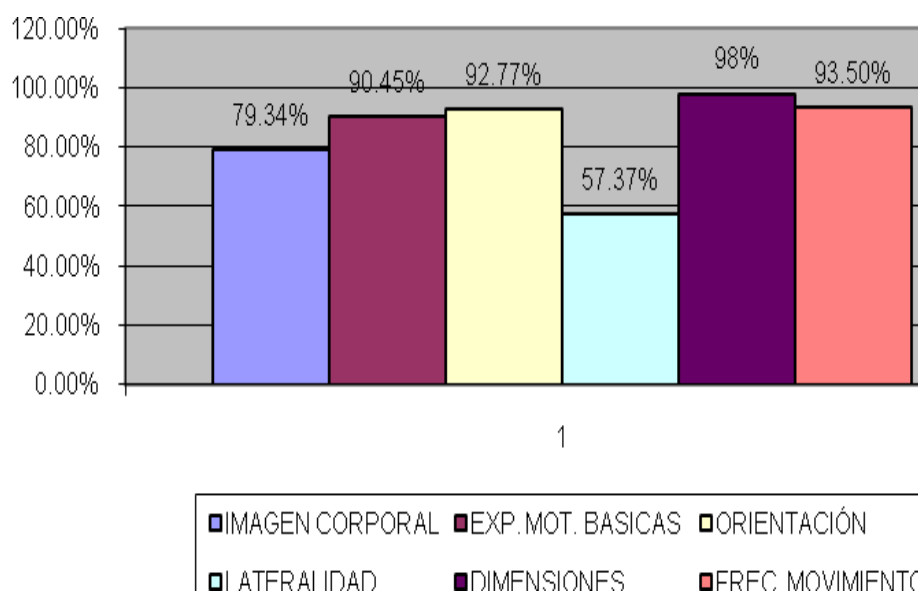


## JARDIN DE NIÑOS 8 EVALUACIÓN INICIAL BATERÍA DE EDUCACIÓN FÍSICA TERCER GRADO

Interpretación promedio de respuestas correctas obtenidas por los niños

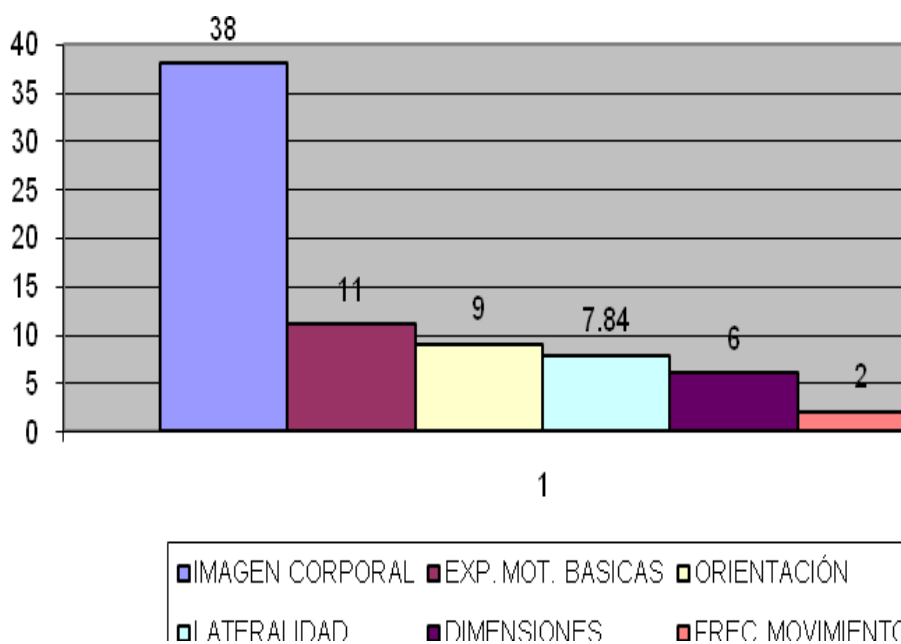


Porcentaje de respuestas correctas obtenidas

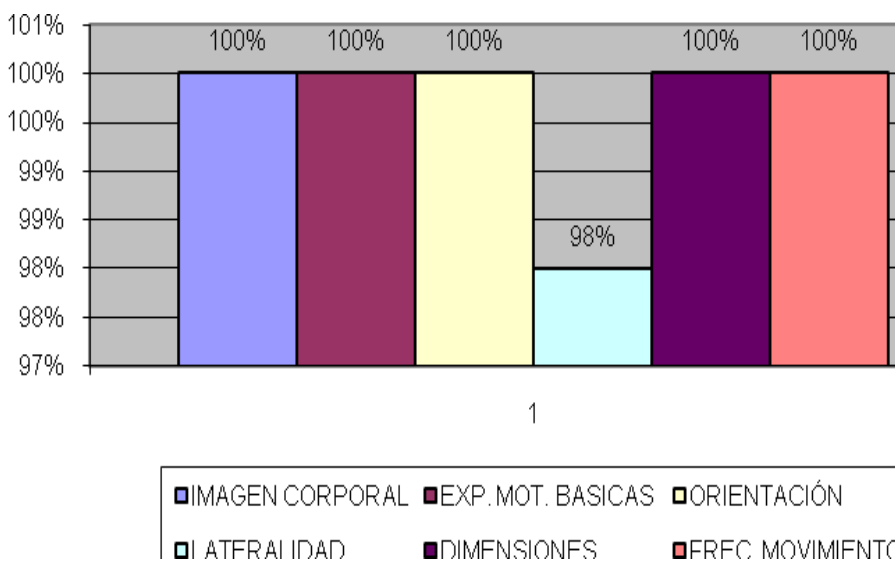


### JARDIN DE NIÑOS 8 EVALUACIÓN FINAL BATERÍA DE EDUCACIÓN FÍSICA TERCER GRADO

Interpretación promedio de respuestas correctas obtenidas por los niños

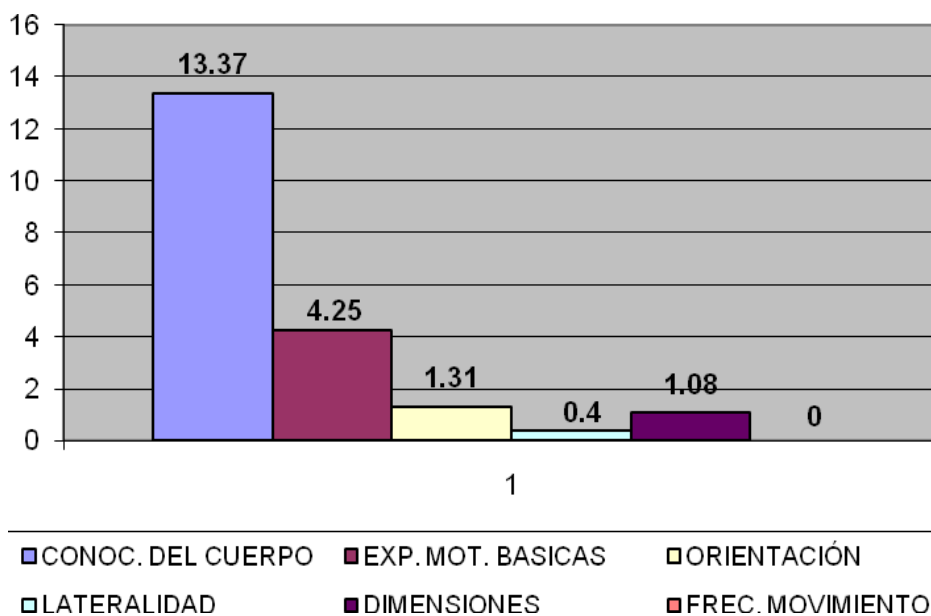


Porcentaje de respuestas correctas obtenidas

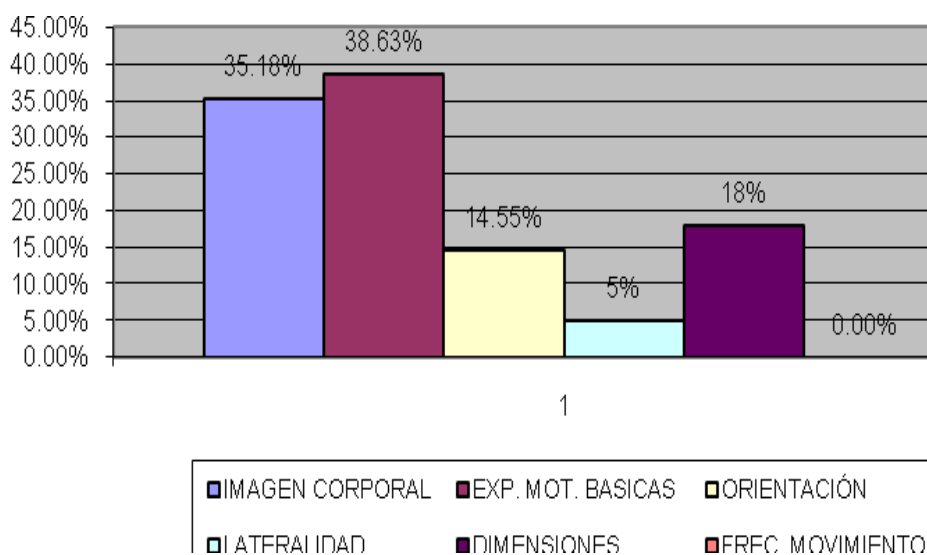


### JARDIN DE NIÑOS 9 EVALUACIÓN INICIAL BATERÍA DE EDUCACIÓN FÍSICA SEGUNDO GRADO

Interpretación promedio de respuestas correctas obtenidas por los niños



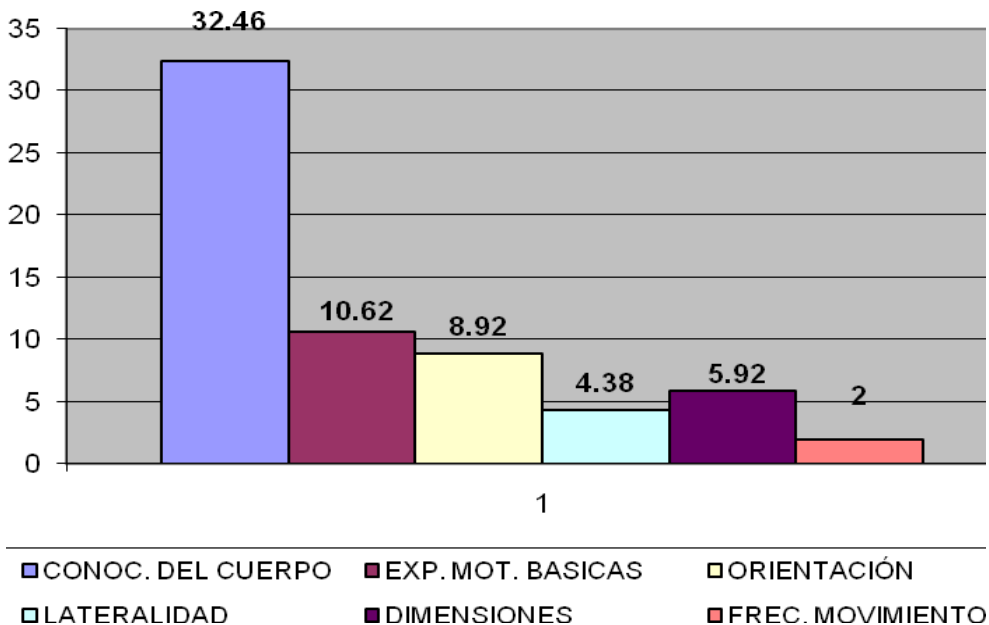
Porcentaje de respuestas correctas obtenidas



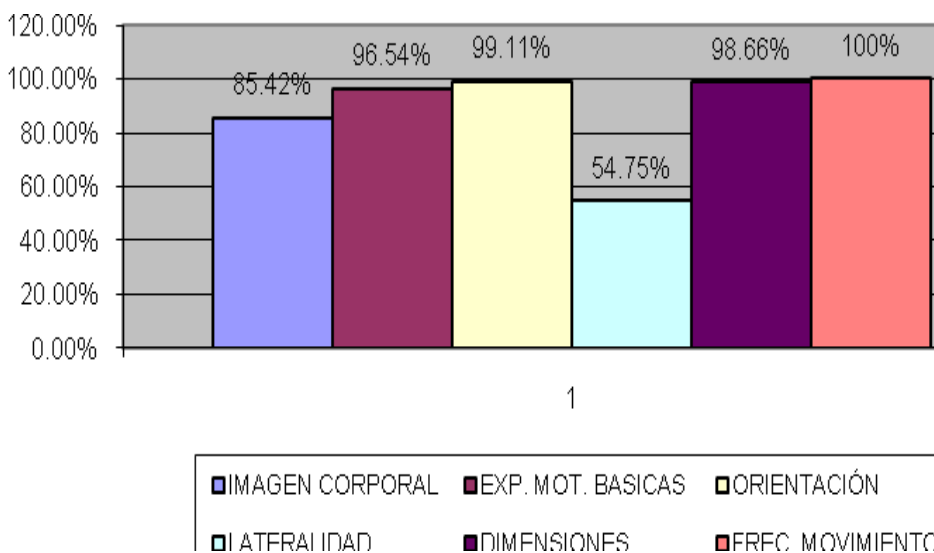


### JARDIN DE NIÑOS 9 EVALUACIÓN FINAL BATERÍA DE EDUCACIÓN FÍSICA SEGUNDO GRADO

Interpretación promedio de respuestas correctas obtenidas por los niños

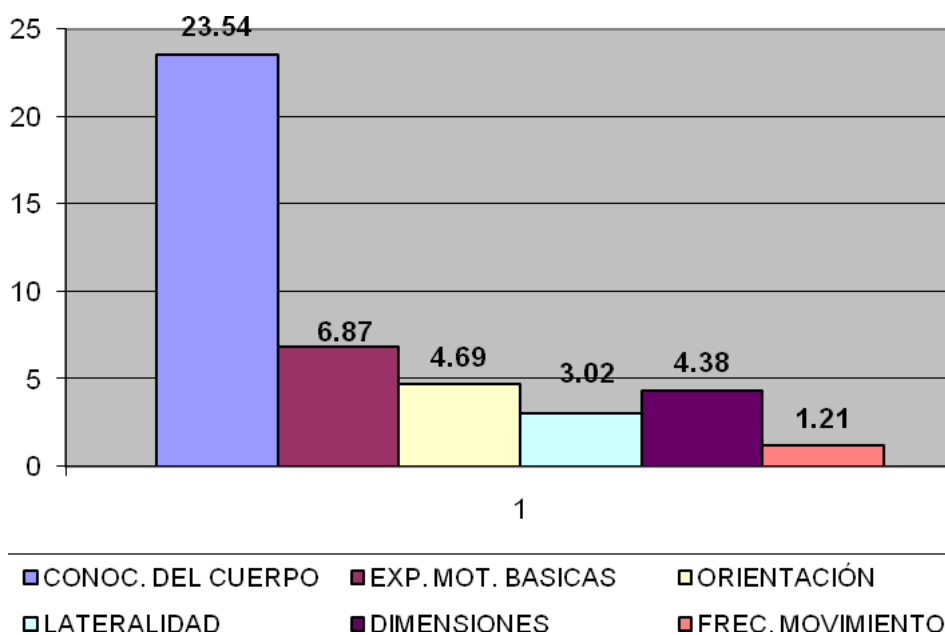


Porcentaje de respuestas correctas obtenidas

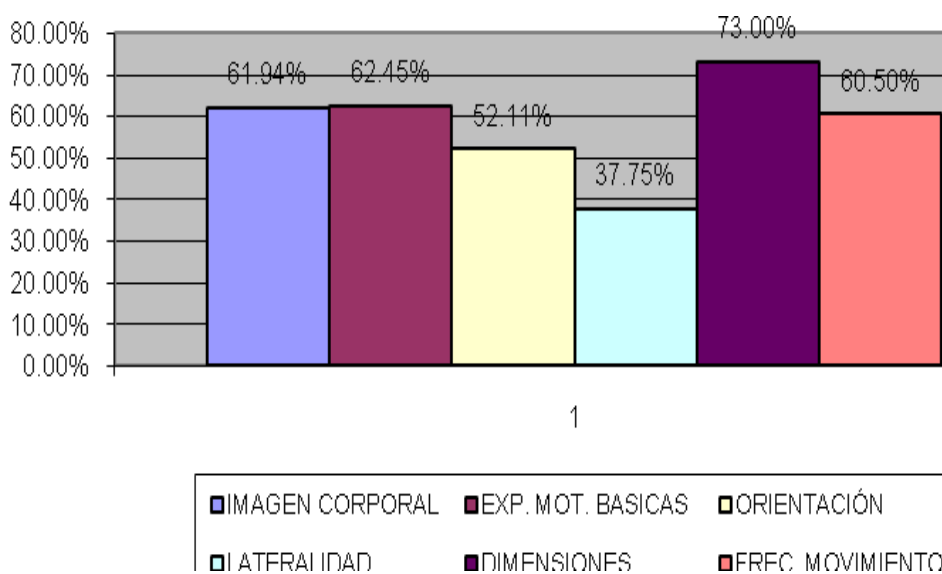


## JARDIN DE NIÑOS 9 EVALUACIÓN INICIAL BATERÍA DE EDUCACIÓN FÍSICA TERCER GRADO

Interpretación promedio de respuestas correctas obtenidas por los niños

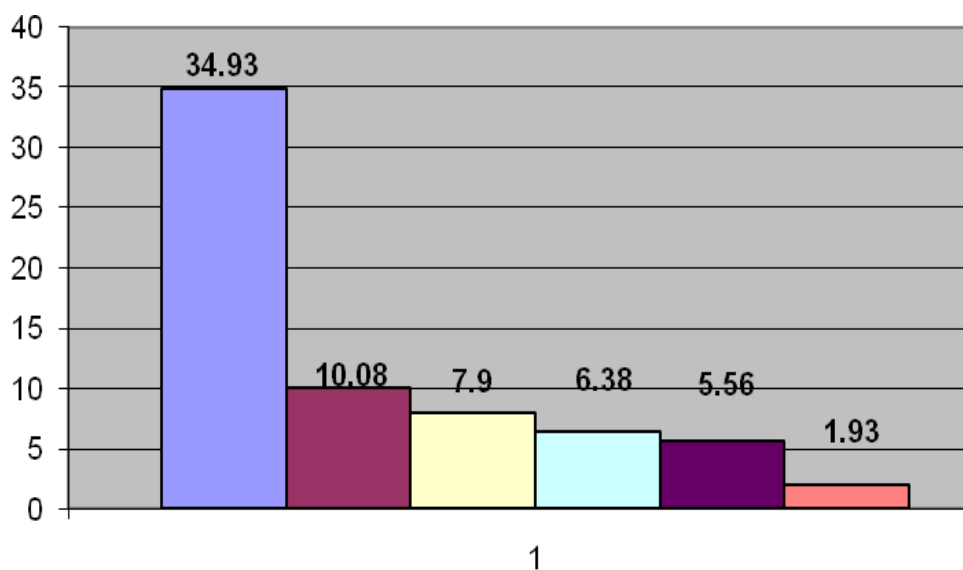


Porcentaje de respuestas correctas obtenidas



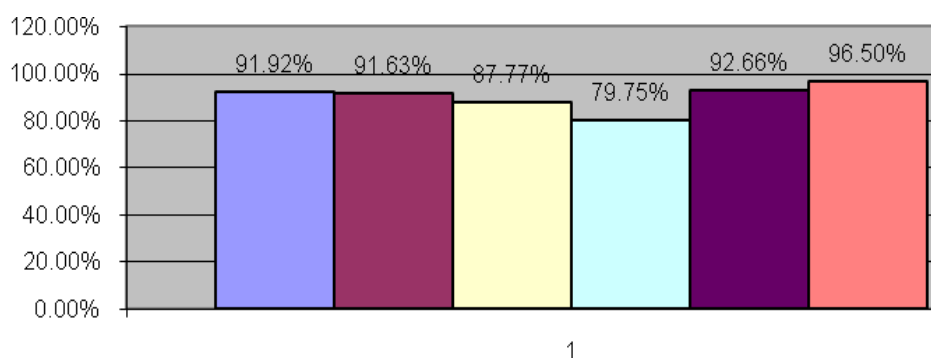
## JARDIN DE NIÑOS 9 EVALUACIÓN FINAL BATERÍA DE EDUCACIÓN FÍSICA TERCER GRADO

Interpretación promedio de respuestas correctas obtenidas por los niños



■ CONOC. DEL CUERPO    ■ EXP. MOT. BASICAS    ■ ORIENTACIÓN  
■ LATERALIDAD    ■ DIMENSIONES    ■ FREC. MOVIMIENTO

Porcentaje de respuestas correctas obtenidas



■ IMAGEN CORPORAL    ■ EXP. MOT. BASICAS    ■ ORIENTACIÓN  
■ LATERALIDAD    ■ DIMENSIONES    ■ FREC. MOVIMIENTO



- e) Dimensiones
  - f) Frecuencia de movimiento
5. Y en cuanto al registro de los datos, ¿qué rubro presentó mayor dificultad?
- a) Conocimiento del cuerpo
  - b) Experiencias Motrices Básicas
  - c) Orientación
  - d) Lateralidad
  - e) Dimensiones
  - f) Frecuencia de movimiento
6. La aplicación de la Batería de Evaluación, ¿permitió valorar el aprendizaje de los alumnos?
- a) Si
  - b) No
  - c) En algunas ocasiones
7. ¿Consideras que los resultados obtenidos fueron confiables y objetivos?
- a) Si
  - b) No
  - c) En algunas ocasiones
8. Implementar la Batería de Evaluación, ¿facilitó la toma de decisiones para la programación de los contenidos a estimular?
- a) Si
  - b) No
  - c) En algunas ocasiones
9. Los resultados que obtuviste al finalizar la Batería de Evaluación, ¿fueron de utilidad para la implementación de las estrategias de enseñanza?
- a) Si
  - b) No
  - c) En algunas ocasiones
10. En tu opinión, ¿consideras viable la implementación de ésta Batería de Evaluación en forma sistemática?
- a) Si
  - b) No

Muchas gracias por tu atención, tu tiempo y tu valioso apoyo.