



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Psicología

**"APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE PSICOMOTRICIDAD
EN NIÑOS DE 1º Y 2º GRADO DE PRIMARIA
CON BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO"**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A N :

LUZ MARÍA CARRILLO RAMÍREZ

MÓNICA GÓMEZ CÓRDOVA

Directora de Tesis:

LIC. MA. EUGENIA MARTÍNEZ COMPÉAN

MÉXICO, D.F.

2005

**Facultad
de Psicología**

m 346222

A los niños ...

que participaron con gran disposición en el programa.

A los sinodales:

Por los comentarios y observaciones que enriquecieron el trabajo de tesis.

Lic. Ma. Concepción Conde Álvarez.

Mtra. Martha Romay Morales.

Lic. Fernando Mata Rosas.

Lic. Irma Castañeda Ramírez.

*A la Lic. María Eugenia Martínez Compéan:
Directora de Tesis.*

Maru:

Desde siempre gracias por habernos brindado incondicionalmente tu paciencia, confianza y compromiso.

Por tu apoyo y orientación permanentes que hicieron posible la realización de este trabajo.

Al Lic. Marcos E. Verdejo Manzano:

Por su asesoría en el Análisis Estadístico.

A la U.N.A.M.:

Por ser la institución que nos ha dado la oportunidad de realizar nuestros estudios profesionales.

A MARTÍN y GRACIELA, mis mejores maestros,
MARGARITA, GENOVEVA, FERNANDO y BEBÉ, ternura,
confianza, apoyo, ejemplos; todos historia, realidades y amores
míos.

A MELESIO Y SU BANDA: RAFAEL, MARTÍN, CARLOS,
CAROLINA, tiempos, espacios y vida compartidos.

A LUZ que infinitamente estarás conmigo, a RAFA por tu amor
incondicional, a CARMEN por permitirme conocerte.

A MONI por tanto y todo lo compartido.

A FRANCISCO un libro que quiero y empiezo a escribir.

A TODO lo nuevo, apasionante y maravilloso que seguirá llegando.

PUEDO TOMAR TODO, DESTROZARLO,
Y ENTRE TODOS ESOS PEDAZOS,
TAL VEZ HAYA ALGUNO QUE NO COINCIDA
CON LA FORMA PASADA.

DECIDÍ ACOMODAR,
Y SÓLO PARA COMPARTIR.

CUANDO VOLTEÉ PODRÉ DIFERENCIAR,
ENTRE LAS COSAS QUE MEDRARON
DE LAS QUE AÚN NECESITAN MÁS TIEMPO.

LUZ MARÍA

A JUDITH Y CARLOS,
*Por haberme dado el regalo más
maravilloso: LA VIDA
y con ello la oportunidad de disfrutar
de su cariño, confianza y apoyo, que
han sido mi mayor impulso para
superarme personal y profesionalmente,
tratando de corresponder a todo lo que
me han dado.*

Los Amo.

A JUAN CARLOS,
*Por tu gran apoyo y confianza,
por tu cariño, por nuestros
momentos compartidos y por
contribuir a enriquecer mi
vida con tu familia: Gaby,
Marifer y Franky.*

Los Quiero Mucho.

A GUADY,
*Por todo tu cariño y por ser un
gran ejemplo de una mujer con
fortaleza y tenacidad.*

Siempre te recuerdo.

A ARMANDO,
*Por no sólo ser, sino también
por estar y convertirte en una
parte importante de mi vida.*

A LUZ M.A.,
*Por tu amistad incondicional y por
compartir conmigo esta aventura .*

A MIS AMIGAS Y AMIGOS,
*Por su cariño y apoyo de
siempre.*

A DIOS, A LA VIDA Y AL TIEMPO...
Por darme la oportunidad de concluir este proyecto.

Con cariño
MÓNICA

A una caja de sorpresas, Gervacio;

a una montaña de datos, Tere;

a una confianza absoluta, José;

al constante saber si vamos bien, Agustín;

al viaje clandestino de una máquina, Sofi;

al ojo artístico de amiga, Imelda;

a los regaños y alientos desde la distancia, Indira;

a las palomitas y la salsa, Martín;

a todos ustedes por compartir.

GRACIAS

Luzma y Mónica.

ÍNDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO I DESARROLLO MOTOR, SOCIO-AFECTIVO Y COGNOSCITIVO
DEL NIÑO DE 6 A 8 AÑOS 1

I.1 CARACTERÍSTICAS MOTRICES 2

I.2 CARACTERÍSTICAS SOCIO-AFECTIVAS 5

I.3 CARACTERÍSTICAS COGNOSCITIVAS 8

CAPÍTULO II BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO 13

II.1 DEFINICIÓN 14

II.2 CAUSAS 16

II.2.1 FACTORES INTERNOS 16

II.2.2 FACTORES EXTERNOS 17

II.3 CONSECUENCIAS 21

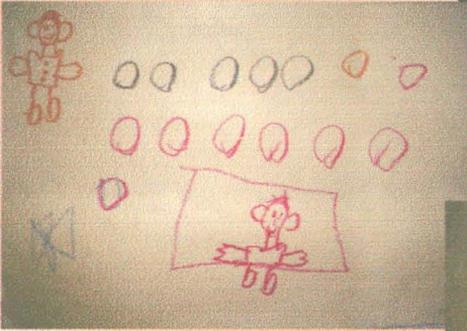
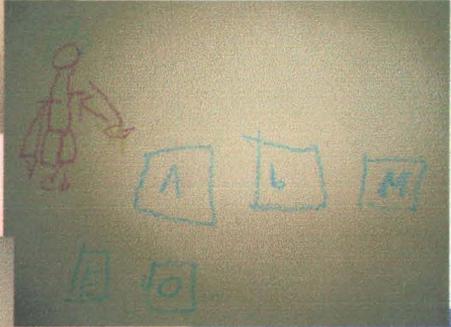
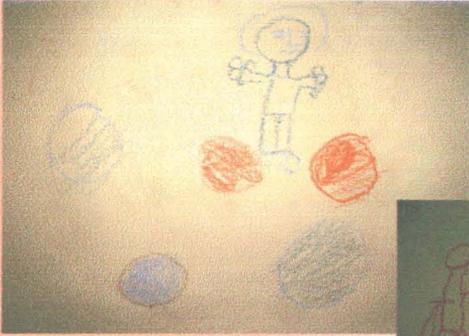
II.4 ALTERNATIVAS DE TRATAMIENTO 22

CAPÍTULO III PSICOMOTRICIDAD 25

III.1 DEFINICIÓN 25

III.2 CLASIFICACIÓN Y OBJETIVOS 26

III.3 PLANTEAMIENTOS Y PRINCIPALES REPRESENTANTES DEL ENFOQUE PSICOMOTRIZ	27
III.4 APRENDIZAJE Y PSICOMOTRICIDAD	31
III.5 INVESTIGACIONES ACERCA DEL TRABAJO PSICOMOTRIZ	38
CAPÍTULO IV PROGRAMA DE PSICOMOTRICIDAD PARA NIÑOS DE 1° y 2° GRADO DE PRIMARIA	46
IV.2 ESQUEMA GENERAL DEL PROGRAMA	49
IV.3 OBJETIVOS GENERALES DEL PROGRAMA	50
IV.4 DEFINICIÓN Y OBJETIVOS GENERALES DE LOS CONTENIDOS	51
IV.5 CRITERIOS GENERALES PARA LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE PSICOMOTRICIDAD	55
IV.6 EJEMPLO DE LAS SESIONES DE TRABAJO	59
CAPÍTULO V METODOLOGÍA	65
RESULTADOS	77
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	92
CONCLUSIONES	98
LIMITACIONES	101
SUGERENCIAS	103
REFERENCIAS	105
ANEXOS	



RESUMEN

El presente trabajo tuvo como propósito elaborar y evaluar un programa de psicomotricidad que favoreciera el desempeño de niños con bajo rendimiento académico, tomando como base los planteamientos y fundamentos del Enfoque Psicomotriz así como las propuestas de trabajo de autores como Lapierre, Aucouturier, Vayer, Ramos y Núñez.

Se trabajó con un grupo de 20 niños de 1º y 2º grado escolar que después de haber sido canalizados por sus maestras, evaluados y considerados como niños con bajo rendimiento académico se distribuyeron al azar en un Grupo Control o en un Grupo Experimental para ver el efecto y la relación que tenía la variable independiente: programa de psicomotricidad con la variable dependiente: bajo rendimiento académico. Por ende se empleó un diseño cuasiexperimental con medidas pre-test--post-test.

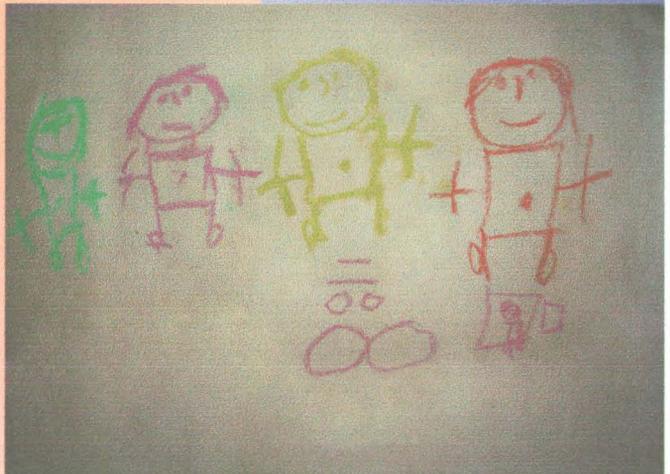
De acuerdo con datos obtenidos en las post-evaluaciones se encontró, que no había diferencias estadísticamente significativas en el desempeño de ambos grupos; sin embargo, como resultado de un análisis cualitativo se observó en el grupo experimental una mejor ejecución en relación a las habilidades, capacidades y conocimientos que evalúan las pruebas empleadas.

INTRODUCCIÓN



*Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo,
involúcrame y lo aprendo.*

Benjamín Franklin



INTRODUCCIÓN

A partir de los seis años el niño entra a una nueva etapa de su vida que se caracteriza por una serie de factores bien definidos, entre ellos, la importancia fundamental que adquiere su ingreso a la Escuela Primaria.

Aunque es muy posible que su ingreso a la primaria no sea su primer día de clases ya que en el mejor de los casos, se espera que los niños hayan tenido acceso a un nivel de educación preescolar debido a que es en ella, de manera formal, en donde se promueve una serie de habilidades y conocimientos que finalmente formarán un soporte para su desarrollo personal y escolar.

Situación que ya no será incierta debido a que a partir de este ciclo escolar 2004-2005 la Educación Preescolar se instituye como un nivel educativo obligatorio de tres años que prepara e inicia al niño para cubrir los propósitos de la educación primaria y de los niveles subsecuentes, ya que su función es la de promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño posee, entendiendo por competencia al conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos (S.E.P., 2004).

Debido a la manera en que se imparte la educación primaria, el comienzo de ésta es algo diferente, es como si se hubiera dado un gran salto y el que era hasta hace muy poco un niño que jugaba en clase, tiene que ser ahora casi como un adulto que se sienta y atiende.

La mayoría de los niños se adaptan a este cambio (la escuela) con gusto, constancia y éxito; aunque se ha observado, que día a día es más frecuente que en la educación básica se encuentre a niños con problemas de bajo rendimiento académico.

Desde décadas pasadas la S.E.P. ha estado informando sus alcances; en 1989 reportó (S.E.P., 1993) que el 45% de los niños que cursan la Educación

Primaria (6.6 millones de niños) no concluyeron este periodo en el tiempo reglamentario (6 años); tal porcentaje se vio aumentado en un 80% en zonas rurales.

De acuerdo con la S.E.P. (2001) los resultados de las evaluaciones de los últimos diez años no han sido satisfactorios en primaria, las mediciones de los logros en matemáticas y español muestran que aproximadamente la mitad de los alumnos no han alcanzado los objetivos establecidos en los programas de estudio correspondientes a su grado escolar.

Asimismo, en un estudio realizado para medir el nivel de conocimientos que los niños tienen en las áreas de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales, se encontró, que de 3,248 alumnos de sexto año de primaria de escuelas públicas y privadas que participaron en la investigación, sólo el 16.3% obtuvo un puntaje mayor de 6, mientras que el resto obtuvo un promedio global de 4.8 sobre 10. En general, los niños de escuelas privadas lograron un promedio aprobatorio mientras que los de las públicas reprobaron (Guevara, 1991).

Hacia el ciclo escolar 2002-2003 en el Distrito Federal, la S.E.P. (2003) en cifras estimadas reporta una matrícula a nivel primaria de 1,021,163 niños lo que cubre el 94.7% de la población y cuya existencia real es de 998, 996 niños; de los cuales se estima que 980,605 niños aprobaron, por lo tanto se plantea una eficiencia terminal de 93.9% con una deserción del 0.6% de la población. De acuerdo con Andere (2003) el porcentaje promedio de reprobación aumenta drásticamente en la medida que se escala en nivel educativo: de 5.6% en primaria, a 19% en secundaria, a 22.6% en profesional media a 39.7% en bachillerato. Y si bien es cierto que el Distrito Federal es la entidad que menos reprueba en primaria si es la que más reprueba en bachillerato.

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se reporta que debido a los cambios demográficos poblacionales en la última década, la Educación Primaria manifiesta una disminución en la matrícula, lo que provocará una reducción en la demanda de servicios en la educación básica ya que la población en edad escolar se ha estabilizado en alrededor de 20 millones de personas de entre 6 y 11 años; además de que se ha encontrado que la extraedad ha disminuido, puesto que

reprueban menos niños cada día y se reduce el tiempo que permanecen en la escuela, por lo que se espera que en virtud de la cobertura en los servicios de primaria la población en edad de recibirlos continúe disminuyendo, además de esperar que la reprobación continúe bajando en los años por venir, lo que significará un notable crecimiento en la demanda de educación media superior y superior (Educación 2001,1999; S.E.P., 2001).

Sin embargo, existen factores que cuestionan tales datos ya que pese a las expectativas y resultados del sistema educativo la observación en la práctica profesional diaria hace notorio que sigue habiendo necesidades de apoyo para niños con problemas escolares además aunque se están contemplando factores como la dinámica demográfica (índice de natalidad, nivel de vida, zona demográfica) y políticas educativas (cambios en los programas y planes de trabajo, criterios de niveles de reprobación así como características de la población escolar) para apoyar y solucionar tal situación la cobertura sigue siendo insuficiente.

Andere (2003, p.p.57) considera que los indicadores del sistema educativo nacional tales como la absorción, reprobación, deserción y eficiencia terminal que tienen que ver con cuantos ingresan, permanecen y egresan de los distintos niveles educativos, muestran grandes variaciones respecto del promedio nacional, entre los estados en sí y dentro de cada uno de los estados o entidades federativas. Por lo que de continuar con políticas e instituciones centralizadas como se ha venido dando la población no saldrá adelante en un mundo competitivo y globalizado como el que vivimos.

Recientemente en un estudio realizado a nivel secundaria por el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes, México se ubicó en los últimos niveles de desempeño educativo alcanzando el último lugar de los 30 países miembros y el lugar 37 de los 41 países que fueron evaluados, encontrando que los estados de Colima, Distrito Federal y Aguascalientes son las entidades con mejor rendimiento en Matemáticas, Lectura, Ciencias y Solución de Problemas. De acuerdo con estos resultados la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) informó que el desempeño de los alumnos de secundaria en

México registró una media de 385 puntos por debajo de los 387 puntos logrados en el estudio publicado en el 2000 (Bugarin y Delgado, 2004).

Por lo tanto, tal situación hace que se reflexione acerca de la incidencia que ha tenido el bajo rendimiento durante los últimos años; también lleva a considerar la importancia que tiene el tratar de apoyar, solucionar o remediar el problema de estos niños; ya que no sólo se enfrentan al fracaso escolar como tal, sino también a una serie de dificultades escolares, familiares y personales. Por lo que en conjunto o por separado estos factores podrían afectar de manera significativa y determinante su actitud y desempeño por la vida.

Para tratar de abordar y dar solución a esta situación, la S.E.P. como un aspecto prioritario del Programa de Modernización Educativa, en el ciclo escolar 93-94 brindó atención en algunas escuelas a través de una propuesta denominada U.P.R.E. (Unidades de Prevención de la Reprobación Escolar) a todos aquellos niños que de acuerdo con los maestros de grupo presentaban alguna dificultad de atención o conductas que interferían en el proceso de enseñanza-aprendizaje; atención que a partir del ciclo escolar 95-96 ha estado a cargo de otra propuesta denominada U.S.A.E.R (Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular) con los mismos objetivos y finalidades (S.E.P.,1997).

Sin embargo, los esfuerzos realizados no han sido suficientes; ya que durante la estancia en la institución en la que se llevó a cabo la investigación, se observó, que el personal asignado para brindar este apoyo era insuficiente, lo que hacía que sus visitas a los planteles fueran muy esporádicas o como en este caso, que casi no las hubiera; por lo que no se alcanzaban a cubrir las demandas y las necesidades que existían entre la población escolar.

Como referencia, tenemos que para el ciclo escolar 2000-2001(D.E.E./S.E.P., 2002) hubo una demanda federal de 33,138 niños con necesidades educativas especiales en diferentes áreas de los cuales 26,798 pertenecen a la educación primaria ubicándose el mayor porcentaje en Problemas de Aprendizaje; de manera particular, en la delegación Coyoacán demarcación a la que pertenece la escuela muestra de esta investigación se encontró, que la demanda fue de 1,876 niños con problemas en las diferentes áreas de educación especial (D.E.E./S.E.P., 2002).

Sin embargo, aunque estos datos nos dan una referencia, es difícil determinar los logros o los alcances de estas alternativas, ya que en muchos de los casos suelen ser esporádicas y en otros, es muy difícil el acceso a registros y/o estadísticas que permitan saber específicamente cuáles han sido los resultados de los programas empleados, así como la incidencia y prevalencia de las problemáticas educativas.

El conocimiento y avance de estas problemáticas también se ha visto obstaculizado por su complejidad; en el caso del bajo rendimiento, al estar determinado por múltiples factores tanto internos como externos al sujeto, hacen difícil desde su definición y delimitación, hasta el planteamiento de alternativas para su tratamiento.

Es así, que debido tanto a la incidencia del bajo rendimiento como a la trascendencia de sus consecuencias, que se consideró importante investigar acerca de la repercusión que tendría un Programa de Psicomotricidad a nivel educativo con niños en edad escolar y que presentaran bajo rendimiento académico.

La propuesta de un trabajo psicomotriz se debe a que éste, como enfoque, plantea que a través de la vivencia y experiencia corporal, se propicia en el niño un desarrollo integral, en el que se favorecen diferentes comportamientos motores, intelectuales, sociales y afectivos.

Para lograr lo anterior, se consideró necesario primeramente, hacer una revisión de los aspectos del desarrollo humano que se consideran directamente involucrados en el aprendizaje y desempeño académico del niño (Área Motriz, Socio-afectiva y Cognoscitiva), resaltando la trascendencia que tienen los reflejos y los primeros movimientos en el desarrollo general de éste.

En el segundo capítulo, se aborda la problemática que caracteriza a la población en cuestión; tomando en cuenta las diferentes definiciones y connotaciones que se han empleado para su manejo y con ello, poder delimitar y definir al bajo rendimiento académico de acuerdo a los objetivos de esta investigación; también se expondrán los factores internos y externos al niño que influyen en la calidad de su desempeño.

De igual manera, se hace mención a las alternativas de intervención que se han derivado de algunos enfoques para el tratamiento y apoyo de niños que presentan dificultades escolares, pero sobre todo, se hace énfasis en el Enfoque Psicomotriz como una de las propuestas de apoyo a dicha problemática. Siendo éste último el tema que se expone en el siguiente capítulo.

En el capítulo III, se abordan tanto los fundamentos y principios teóricos como la metodología del Enfoque Psicomotriz; se plantea la relación de la Psicomotricidad con el Aprendizaje; ya que desde esta postura, se considera a la psicomotricidad del niño como parte primordial para la adquisición de sus primeros aprendizajes escolares, como lo es la lecto-escritura y el cálculo. Se citan algunos trabajos acerca de la relación existente entre la Psicomotricidad y el Aprendizaje realizados con población mexicana en edad preescolar y escolar; considerándose lo anterior, con la finalidad de ampliar la visión que se tiene acerca de las investigaciones realizadas en torno al tema en cuestión.

En el capítulo IV se presenta el Programa de Psicomotricidad, el cual se empleó a un nivel educativo para el trabajo con niños de edad escolar de 1º y 2º año de primaria que manifestaron bajo rendimiento académico; especificando los criterios considerados en esta investigación para la práctica psicomotriz; que tal vez hagan la diferencia entre esta propuesta y otras.

Por último, se presenta la metodología que se siguió en la investigación para comprobar si un Programa de Psicomotricidad repercute favorablemente en el desempeño escolar de niños de educación primaria con bajo rendimiento académico. Derivándose finalmente del análisis e interpretación de los resultados, las conclusiones y sugerencias que en algún momento, puedan servir como guía para trabajos posteriores.

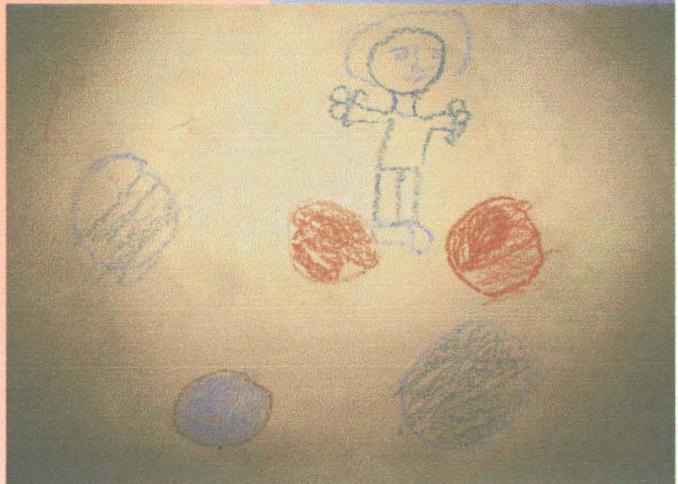
CAPÍTULO I

Desarrollo motor, afectivo y cognoscitivo
del niño de 6 a 8 años



*La educación no consiste en conocimientos
remitidos desde el exterior, sino en el desarrollo
de dones que todo ser humano trae consigo al
nacer.*

John Dewey



DESARROLLO MOTOR, SOCIO-AFECTIVO Y COGNOSCITIVO DEL NIÑO DE 6 A 8 AÑOS

El desarrollo humano es un proceso evolutivo continuo, irreversible e integral; determinado por factores biológicos y sociales, en donde los factores biológicos determinan el potencial real del niño y el medio ambiente (principalmente social) los estímulos que pueden influir en dicho potencial tanto positiva como negativamente, pero que no pueden cambiarlo. Es así, que por medio de la interacción entre el organismo y el medio ambiente se va dando el desarrollo humano.

El desarrollo pasa por diferentes etapas, las cuales, al evolucionar de una manera jerárquica dan paso a una serie de cambios físicos, motores, intelectuales y de personalidad; cambios cuantitativos y cualitativos que a su vez son indispensables para la consecución de capacidades cada vez más maduras y complejas (Newman, 1983).

Diversos autores, desde diferentes perspectivas han contribuido a la explicación y conocimiento del desarrollo y del comportamiento humano, desglosándolo en diferentes etapas o periodos de edad así como en diferentes áreas.

Gesell (1977) y Wallon (1977) desde un enfoque Evolutivo Madurativo describen las conductas que se presentan en los primeros años de vida. Piaget e Inhelder (1975) desde un enfoque Constructivista hacen aportaciones tanto para el área cognoscitiva como socio-afectiva. Freud (1976) y Erickson (1983) con sus teorías Psicosexual y Psicosocial también contribuyen a analizar y explicar el desarrollo.

Tomando como base las teorías anteriores, autores como Papalia (1978), Hurlock (1979) y Newman (1983) coinciden en términos generales, en clasificar al desarrollo humano en cinco grandes períodos que son: La Infancia (0-4 años), Niñez (5-12 años), Adolescencia (13-22 años), Adulthood (23-50 años) y Madurez (51-...).

Asimismo, el comportamiento manifestado en cada una de estas etapas ha sido desglosado en tres grandes áreas que son la motriz, socio-afectiva y

cognoscitiva; y aunque el desarrollo pareciera estar dividido, se reconoce, que todos los aspectos de éste están relacionados entre sí, y que los atributos de cada una de las áreas influyen y determinan el desarrollo integral del ser humano. Esta separación por áreas o rangos de edad se hace para facilitar su estudio y comprensión.

Considerado lo anterior, será la Niñez, en sus áreas motriz, socio-afectiva y cognoscitiva, a la que se hará referencia, debido a que es la etapa que comprende los aprendizajes escolares (haciéndose hincapié específicamente en el rango de 6 a 8 años), así como por los intereses mismos de la investigación.

1.1 CARACTERÍSTICAS MOTRICES

Es necesario mencionar la importancia que tienen para el desarrollo motriz, socio-afectivo y cognoscitivo del niño, tanto los movimientos reflejos tempranos como los movimientos generalizados de muchas partes del cuerpo que manifiesta el recién nacido ya que de acuerdo con Sigel (citado en Breckenridge, 1973), éstos constituyen los fundamentos a partir de los cuales el bebé avanza hacia un funcionamiento y una conducta neurológica más compleja, en donde el empleo de sus reflejos y estimulación inherentes constituyen una base para acciones recíprocas ulteriores con el medio ambiente, las cuales también revisten importancia en relación con el desarrollo socio-afectivo y cognoscitivo.

Dado que las primeras reacciones motoras o musculares del niño constituyen las primeras respuestas del organismo humano como acto de conducta, éstas representan los comienzos de un largo proceso de desarrollo y aprendizaje ya que éstos primeros actos motores tienen un carácter exploratorio y por medio de ellos el niño comienza a adquirir información acerca de sí mismo y del mundo que le rodea, por lo que su experimentación y aprendizaje motor se convierten, en la base sobre la cual se construye esa información.

El desarrollo motor depende de una progresiva maduración neuromuscular del niño regida siempre por dos leyes psicofisiológicas: la Céfalo-caudal (desarrollo

que se extiende a través del cuerpo desde la cabeza a los pies) y la Próximodistal (desarrollo que procede de dentro hacia fuera a partir del eje central del cuerpo) (citado en Rigal, 1979).

Desde el nacimiento hasta los primeros meses de vida la conducta del niño es en gran medida refleja e indiferenciada, sus movimientos son involuntarios y generalizados; siendo así que cuando un bebé recibe un estímulo, reacciona por reflejo: como el llanto, la succión, el asimiento o el movimiento de brazos, tronco y cabeza. Así, cuando se le coloca un objeto en la boca, lo succiona sin importar que es, cuando un objeto entra en contacto con la palma de su mano lo ase sin importar lo que sea.

Consecutivamente la madurez y el ejercicio de las estructuras neuromusculares propician el desarrollo de movimientos más coordinados e individualizados.

Lo anterior pone los fundamentos para el aumento de la destreza del niño en la ejecución de actividades psicomotrices que le permiten realizar un sin número de movimientos como retorcerse, patear, manotear, rodar, gatear, sentarse, ponerse de pie y caminar. Las actividades que el niño adquiere paulatinamente van a constituirse en sus primeros logros que lo ayudarán a alcanzar su plena realización.

En términos generales el desarrollo motor de la primera infancia está encaminado a la adquisición y perfeccionamiento de dos funciones; la manipulación que consiste en la habilidad para alcanzar con la mano, coger y manosear objetos que se encuentran a su alrededor; y la locomoción que es la habilidad de caminar erecto, permitiendo una exploración visual más amplia y donde las manos quedan libres para la exploración y manipulación (citado en Acosta, Alvarez y Marcial, 1992).

Es por ello que de acuerdo al proceso que sigue el desarrollo del niño que al llegar éste a la etapa de la Niñez, se encuentre en una época de gran aumento de tamaño y competencia física, además de que es un período en el que se aprenden nuevas destrezas y se desarrollan en forma más plena los patrones ya existentes: desde el dominio de algún deporte, la danza, el patinaje y saltar la cuerda; hasta el dominio de la escritura.

Gesell (1977), Papalia (1978), Glauss y Hiebsch (1987), Angrilli y Helfat (1980), y Breckenridge y Murphy (1973); caracterizan esta etapa por el gran despliegue de actividad que manifiestan los niños en edad escolar ya que lejos de ser una pérdida de tiempo, los juegos y deportes infantiles proporcionan al niño el placer de poner su cuerpo a prueba y adquirir nuevas capacidades además de la adquisición de fuerza, coordinación, agilidad y flexibilidad.

De una manera descriptiva las actividades motrices que los niños de 6 a 8 años son capaces de realizar de acuerdo con Gesell (1977) son:

6 Años

- El niño está en actividad casi constante, ya sea de pie o sentado.
- Equilibra conscientemente su propio cuerpo en el espacio.
- Participa en juegos tumultuosos y peleas.
- Le gusta trepar, saltar y balancearse a la mayor altura posible.
- Les gustan los juegos de persecución.
- Toca, manipula y explora todos los materiales que están a su alcance.
- El ambiente que lo rodea lo distrae muy fácilmente y sus manos pueden trabajar mientras contemplan la actividad del otro.
- Dibujan y pintan como entretenimiento.
- Han definido su lateralidad.

7 Años

- Muestran mayor preocupación en actividades motrices gruesas.
- Mantienen una actividad variable: activo-inactivo.
- Son persistentes en ejercicios de ciertas actividades.
- Presentan un manejo rígido y persistente de las herramientas.
- Empuñan con fuerza y rigidez los lápices.
- Escriben oraciones con caracteres de imprenta, los que disminuyen al final de la línea, presentando diferencias en el tamaño de las letras.

8 Años

- Mantienen un movimiento corporal más rítmico y con más gracia.
- Son conscientes de la postura propia y la postura ajena.
- Aumentan su velocidad y suavidad en la coordinación oculo-manual.
- Sostienen de manera menos rígida los lápices, pinceles y herramientas.
- Comienzan a controlar el tiempo de dedicación a sus trabajos.
- Escriben correctamente números y letras en minúsculas o mayúsculas, manteniendo alineación, inclinación y espacio.
- Comienzan a introducir perspectiva a sus trabajos.
- Dibujan figuras en acción conservando proporciones.

Por lo tanto en la Infancia las actividades físicas y mentales están estrechamente relacionadas, por lo que las conductas motoras desempeñan un importante papel en el desarrollo intelectual y emocional.

1.2 CARACTERÍSTICAS SOCIO-AFECTIVAS

Se considera, que para referirse a las características socio-afectivas del desarrollo humano es necesario hablar, en términos generales, de la personalidad; considerada ésta en su más amplio sentido, como una entidad dinámica que se constituye a través de varias etapas y que incluye rasgos de temperamento, carácter, emocionales y mentales del individuo que son determinados por la herencia y el medio ambiente (Papalia, 1978; Vayer, 1977).

En ese sentido, la personalidad del niño es el resultado de un crecimiento lento y gradual, que como ya se ha mencionado de acuerdo con Vayer (1977), se elabora progresivamente a través de la acción del yo (cuerpo) frente al mundo exterior donde las constantes relaciones e interrelaciones Yo-mundo (niño-niño, niño-objeto, niño-adulto), además de favorecer el desarrollo emocional en el niño, pueden propiciar o generar saltos, choques, tropiezos y/o regresiones cargadas de

placer, dolor, éxito, fracaso u otros sentimientos, que siempre son experimentadas como vivencias corporales.

Por lo cual, la personalidad del niño y/o el estado emocional en el que se encuentre, dependerá en gran medida de las primeras experiencias que el niño haya tenido a nivel tónico en sus relaciones con los demás, pero principalmente, con su madre. Winnicot (1981), Wallon (1977), De Ajuriaguerra (1977), Freud (1976), Spitz (1969), Malher (1972) teóricos del desarrollo de la personalidad, coinciden en señalar la importancia de ésta relación.

Por su parte, De Ajuriaguerra (citado en Durivage, 1989) denomina a la relación madre-hijo como diálogo tónico ya que los primeros contactos físicos cargados de contenido emocional son la primera forma de vida relacional, al tiempo que también, son precursores de la comunicación verbal y en consecuencia, condición necesaria para el desarrollo de la personalidad.

A través de la observación directa de la conducta infantil Spitz (1969); plantea el concepto de relaciones objetales lo que implica un sujeto y un objeto, es decir una relación de dos, en la que dicho objeto podrá ser de amor u odio si satisface o no sus impulsos.

Spitz diferencia tres estadios en el desarrollo de las relaciones objetales las cuales se establecen durante el primer año de vida a través de las sensaciones de seguridad y confianza que le produce la asociación del rostro de la madre con la satisfacción de sus necesidades. Dichos estadios son:

- 1.- Estadio preobjetal.
- 2.- Estadio de objeto precursor.
- 3.- Estadio de objeto propiamente dicho.

Con lo anterior, se reconoce la importancia de la estrecha relación que existe entre las primeras experiencias corporales del niño y las emociones o sentimientos que de ellas surgen, ya que son el punto de partida para la formación y desarrollo de su personalidad.

Sin embargo, para señalar las características de la personalidad del niño en edad escolar es necesario contemplar las diferentes perspectivas teóricas que han

contribuido al estudio del desarrollo socio-afectivo, entre las que destacan principalmente la Teoría Psicosexual planteada por S. Freud y la Teoría Psicosocial de Erikson.

De acuerdo con los planteamientos de Freud (1976), se puede considerar que todo rasgo afectivo tiene su principio en el estado sexual del hombre, por ello la importancia de las etapas del desarrollo Psicosexual como aspectos que referirán características de la personalidad.

Los niños de edad escolar (entre 6 y 12 años), con respecto al desarrollo Psicosexual, se encuentran en un **periodo de latencia** (Shaffi, 1982); que según Ana Freud (1973) se refiere a la disminución postedípica de los impulsos sexuales y a la transferencia de la libido de las figuras parentales hacia los compañeros, grupos comunitarios, maestros, líderes, ideales impersonales; con fantasías que demuestran la desilusión y denigración de los progenitores.

Es decir, que el periodo de latencia se caracteriza porque los sentimientos y/o impulsos sexuales de los niños se encuentran relativamente tranquilos y canalizados hacia otros objetivos como el aprendizaje ya sea en el colegio, la casa, la comunidad o bien, a través del establecimiento de relaciones múltiples fuera del hogar con pares, maestros y miembros de la comunidad las cuales se vuelven extremadamente importantes y de gran significado en la vida del niño.

Erikson en 1950 (citado en Shaffi, 1982) consideró la etapa de latencia como la "entrada a la vida" en donde el niño se enfrenta a otros contextos con un sentido de finalidad ya que considera, que él no tendría un futuro útil dentro del seno familiar.

Por tanto en esta época, de acuerdo con Erikson, se desarrolla en el niño un **sentido de laboriosidad en oposición a la inferioridad**, que se caracteriza principalmente porque el niño manifiesta los sentimientos de la terminación, del logro, de la productividad y de la competencia.

De acuerdo con Strommen y cols. (1982; p. 134) "el sentimiento de competencia permite al niño sentirse capaz y apto para llevar a cabo tareas importantes dentro del mundo real y no solamente para cosas de niños"; sin embargo, cuando se compara con los adultos se siente inferior y menos productivo, por lo que se da cuenta que también necesita orientación.

El balance saludable entre el sentido de la industria versus inferioridad ayuda al niño en la edad de la latencia a empeñarse en un trabajo duro, a aprender métodos de productividad y a ganar competencia.

Por consiguiente, el resultado final de dicho balance determinará los sentimientos que los niños tendrán de sí mismos y de su desarrollo durante los periodos siguientes de la vida.

Así es que, de acuerdo con Erikson (citado en Maier, 1969) el desarrollo de la personalidad estará determinado por la relación e influencia recíproca entre el potencial innato con el que nace el individuo y el contexto físico, social, cultural e ideacional en el que se desenvuelve y al que pertenece su familia así como a la manera en que dicho individuo asimila lo que vive.

Por lo tanto de acuerdo con Vayer (1977 p. 14) "las relaciones con los demás están, con toda evidencia, estrechamente ligadas a la actividad motriz y sensoriomotriz del niño. Esta actividad le permite reconocer el mundo de las cosas así como el mundo de los demás, diferenciarse y progresivamente adaptarse e integrarse".

I.3 CARACTERÍSTICAS COGNOSCITIVAS

El desarrollo mental es un proceso que se inicia cuando nace el bebé o probablemente antes, lo que significa que las conductas motoras que se presentan a partir del nacimiento son necesarias para el posterior desarrollo cognoscitivo ya que las capacidades intelectuales están estrechamente relacionadas con los aspectos motores y emocionales (Barry, 1989; Papalia, 1978).

Como en todo proceso de desarrollo, el área cognoscitiva igualmente sigue una trayectoria progresiva y bien definida común a la especie y genéticamente posibilitada. Las fases del desarrollo de la inteligencia se producen siempre en el mismo orden, aunque haya variaciones en la edad en que aparecen. El ritmo y la rapidez del proceso, así como el máximo punto que alcanza dependen de las circunstancias ambientales.

De acuerdo con Piaget, en este desarrollo el niño no es un ser pasivo. Sus estructuras nerviosas no sólo son afectadas por los estímulos, sino que los asimila a sus esquemas previos que por ello se van complejizando y modificando, acomodándose a las demandas del medio externo, proceso que debe de ser equilibrado para que la nueva experiencia se integre a los esquemas preexistentes y así le permitan su adaptación (Barry, 1989; Herbert, 1977).

De este modo, el desarrollo cognoscitivo de acuerdo a la teoría Psicogenética avanza a través de cuatro estadios principales, cada uno de ellos se caracteriza por una visión única del mundo.

El primero es el periodo **Sensoriomotor**, de los 0 - 2 años, durante este periodo se conforman las subestructuras cognoscitivas y motrices del niño que servirán de base a las posteriores construcciones perceptivas e intelectuales dando lugar también, a la formación de ciertas reacciones afectivas elementales que determinarán su actividad posterior, y aunque este estadio se basa en la simple coordinación de movimientos y percepciones de las acciones sin la intervención de la representación o del pensamiento se inicia en el niño la inteligencia motora, la cual, al existir antes del lenguaje lo lleva a la estructuración de su universo, pasando de un universo centrado en su cuerpo y acción propia a una descentración, reconociéndose entonces como un objeto entre otros (García, 1989).

El segundo es el periodo **Preoperacional** que abarca de los 2 – 7 años en él, el niño evoluciona de un nivel en el que se desempeña básicamente de manera sensomotora y en el que manifiesta su pensamiento a través de actividades, a otro en el que funciona a través de símbolos mentales que sustituyen o representan cosas o acontecimientos ausentes, creando con esto un sustituto mental para la cosa real, esta habilidad libera al niño de lo inmediato aquí y ahora, es decir, en vez de tener que manipular cosas trabaja con sus sustitutos. Por lo tanto esta etapa se caracteriza por el desarrollo del lenguaje y de otras formas de representación como la imitación diferida, el juego simbólico, el dibujo y la fantasía mental lo que permite al niño un rápido desarrollo conceptual. Durante esta etapa el razonamiento es prelógico o semilógico debido a que el niño es muy egocéntrico pues jamás

reflexiona sobre sus propios pensamientos ni los cuestiona ya que considera que todos piensan e imaginan las mismas cosas que él (Barry, 1989; Ginsburg, 1977).

El tercer periodo es el de **Operaciones Concretas**, de los 7 – 11 años. Durante estos años el niño desarrolla la capacidad de aplicar el pensamiento lógico a los problemas concretos. En esta etapa los niños convierten en lenguaje y en acciones interiorizadas y agrupadas en sistemas coherentes y reversibles todo lo que ya saben en términos prácticos u operacionales (Piaget e Inhelder, 1975).

Como ya no está supeditado a la percepción, el niño adquiere la capacidad de realizar todas las operaciones cognoscitivas que limitaban su actividad intelectual en la etapa preoperativa. Por lo tanto, en esta nueva etapa de operaciones concretas el niño descentra sus percepciones y puede considerar más de un aspecto de la situación cuando saca conclusiones, lo que le permite el manejo y comprensión de las transformaciones de las operaciones físicas (reversibilidad y conservación). Su egocentrismo disminuye y comienza a entender el punto de vista de otras personas. Su habilidad para ponerse en lugar de otros hace mejorar su capacidad para comunicarse. También aumenta su capacidad para emitir juicios morales, la cual llega a ser más flexible (Barry, 1989; Papalia, 1978).

Es así, que aunque los niños han venido manifestando una inteligencia preconceptual y el uso de la representación mental, es hasta este momento, que el nivel que han alcanzado estas habilidades le permiten el aprendizaje de inferencias lógicas y el procesamiento y la formulación de teorías acerca del mundo (García, 1989).

El cuarto periodo es el de **Operaciones Formales**, de 11 – 15 años en adelante, durante esta etapa, el niño llega a desprenderse de lo concreto y a situar lo real en un conjunto de transformaciones posibles. Esa última descentración fundamental que se realiza al final de la infancia prepara la adolescencia cuyo principal carácter es, esa liberación de lo concreto, a favor de intereses orientados a lo intelectual y hacia el porvenir. Siendo así, que los adolescentes pueden pensar más en función de lo que podría ser verdad, imaginándose una infinita variedad de posibilidades lo que les da la capacidad de un razonamiento hipotético. Estas hipótesis son numerosas y complejas por que el adolescente toma en consideración

de una manera exhaustiva todas las combinaciones posibles. A medida que avanza para comprobar sus ideas, diseña experimentos que son eficaces puesto que apoya algunas hipótesis y desaprueba otras. Observa con exactitud los resultados de los experimentos y deduce las conclusiones idóneas. Además sacadas ciertas conclusiones, es capaz de razonar sobre ellas y por tanto, llegar a interpretaciones nuevas y así, las personas pueden entonces integrar lo que han aprendido en el pasado con sus problemas del presente y sus planes para el futuro.

Por lo tanto, en esta etapa las estructuras cognitivas del niño alcanzan su máximo nivel de desarrollo y el niño adquiere la capacidad de aplicar el razonamiento lógico a toda clase de problemas pero si la cultura y la educación de los adolescentes no les exige practicar este tipo de razonamiento hipotético-deductivo posiblemente nunca logren llegar a este estadio aunque tengan el suficiente desarrollo neurológico (Barry, 1989; Ginsburg, 1977; Papalia, 1978; Piaget e Inhelder, 1975).

Es así que considerando el proceso que sigue el desarrollo humano que se espera, que el nivel de desarrollo que el niño alcanza al llegar a la etapa de la Niñez, le permita estar en condiciones para ingresar a la escuela primaria y así emprender una serie de aprendizajes; sin embargo, se reconoce que la educación del niño no se inicia en el momento de su ingreso a primer grado, pues su aprendizaje y en específico, su disponibilidad hacia la adquisición de la lecto-escritura comienza a partir de sus propias experiencias ya que de acuerdo con Ferreiro (1980), el contacto que el niño tenga con sus contextos sociales le permitirán descubrir que la lecto-escritura es un objeto interesante que merece ser conocido.

En términos generales, se reconoce la importancia de las primeras experiencias corporales: reflejos y movimientos, como la base para la adquisición y desarrollo de capacidades y habilidades para el desarrollo de cada una de las áreas: motriz, socio-afectiva y cognoscitiva.

Por lo tanto, se espera que a través del proceso que sigue el desarrollo humano, se vaya estableciendo en el niño, una relación armónica entre estas tres grandes áreas, que le permitan de acuerdo a la etapa en la que se encuentre, contar con capacidades y habilidades para responder lo más favorablemente posible a cada

una de las situaciones con las que se va enfrentando. Por ejemplo, prepararlo para asumir ese gran reto que son los aprendizajes escolares ya que en este caso, se espera que el nivel de desarrollo que el niño alcance al llegar a la etapa de la Niñez, le permita estar en condiciones para ingresar a la escuela primaria.

Indudablemente, no todos los niños logran dicha armonía ni cuentan con las condiciones necesarias tanto internas como externas para emprender una serie de nuevos aprendizajes, pudiéndose dar entonces, diferentes posibilidades que implicarán distintos rendimientos escolares.

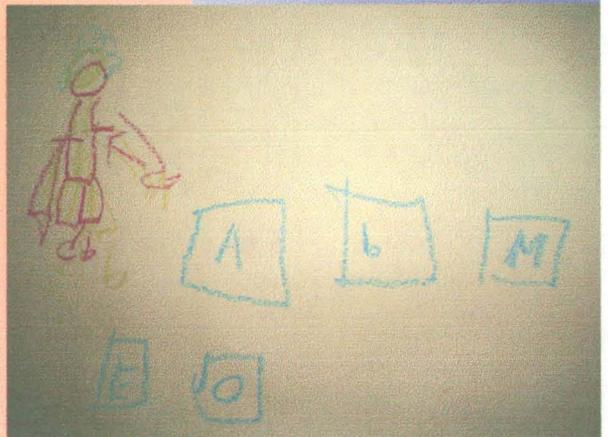
CAPÍTULO II

Bajo rendimiento académico



El aprendizaje sólo sucede cuando hay un espacio en el tiempo y en la disposición.

Anónimo



BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO

En México, la Educación Primaria comprende un período de seis años. Durante este período como objetivos fundamentales de la educación básica se pretende que el alumno adquiera un dominio integral de los conocimientos realmente básicos entre los que destacan la lectura y escritura, el dominio y uso de las matemáticas en la solución de problemas y en la vida práctica y la vinculación de los conocimientos científicos con la preservación de la salud y la protección del ambiente; formando actitudes y hábitos para el desempeño de la vida social y laboral (S.E.P., 1979; S.E.P., 1993).

De acuerdo con las propuestas del Programa Nacional de Educación 2001-2006 (S.E.P.; 2001) la educación debe de estar basada en igualdad de oportunidades (equidad) y con profesores, instalaciones y programas óptimos (calidad) la cual permitirá de ser así, que con respecto a la educación básica los niños desarrollen:

- a) Competencia cognoscitiva, destacando habilidades comunicativas básicas: la lectura y la escritura, la comunicación verbal y el saber escuchar.
- b) Formar en los alumnos el interés y la disposición a continuar aprendiendo a lo largo de su vida, de manera autónoma y autodirigida; a transformar toda experiencia vivida en una ocasión para el aprendizaje.
- c) Propiciar la capacidad de los alumnos de reconocer, plantear y resolver problemas; predecir y generalizar resultados; desarrollar el pensamiento crítico, la imaginación espacial y el pensamiento deductivo.
- d) Brindarles elementos para conocer el mundo social y natural y entender éstos como procesos en continuo movimiento y evolución.
- e) Formar futuros ciudadanos, para la convivencia y la democracia.

No obstante, el logro de dichos objetivos como el desempeño que el niño tenga durante su proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) puede verse afectado de manera significativa tanto por las condiciones propias del niño (físicas, orgánicas,

psicológicas y biológicas), como por las condiciones del ambiente en el que se desenvuelve (familia, escuela, nivel socioeconómico y cultural).

Cuando estos factores afectan negativamente el desempeño del niño ocasionan en él lo que Bima y Shiavoni (1988); Reca (1979) y Zavalloni (1979) señalan como "inadaptación escolar", considerada así, porque es en el ámbito escolar donde se manifiesta y/o detecta, además, por la repercusión que tiene en los aprendizajes escolares. Dicha "inadaptación escolar" puede ser manifestada de acuerdo con Mata (1988) a través de: Problemas de Aprendizaje, de Bajo Rendimiento Académico, de Socialización y de Conducta.

De los cuales, será el Bajo Rendimiento Académico al que se hará referencia, considerándose a éste como término afín a las diferentes connotaciones que se le han dado, como por ejemplo: Retardo Académico, Rendimiento Insuficiente, Fracaso Escolar.

II.1 DEFINICIÓN: BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO

Con respecto a la definición de Bajo Rendimiento se encontró que: Bricklin y Bricklin (1975) mencionan que un rendimiento insuficiente o un bajo rendimiento escolar se presenta cuando el niño no satisface el nivel que corresponde a su capacidad intelectual ("la brecha que existe entre lo que el niño puede hacer y lo que hace") al menos durante todo un ciclo escolar.

Gerheart (1981) dentro de su concepto de "incapacidades para el aprendizaje" incluye un tipo de incapacidad que tiene que ver con el aprovechamiento educativo y que se refiere a la discrepancia que existe entre la habilidad aparente de ejecución del niño y su nivel real. Considera a éste como un problema meramente educativo, resultado de una mala enseñanza, de falta de oportunidad para aprender o a diferencias culturales.

Pallares (1987) se refiere al fracaso escolar como una situación temporal que está relacionada con una inadaptación emocional del niño en donde éste manifiesta:

- Un rendimiento bajo en los estudios correspondientes a su edad.
- Inteligencia normal o baja.
- Ausencia de lesiones cerebrales y sensoriales graves (ciegos o sordos).
- Escolarización normal.

Macotela, Bermudez y Castañeda (1991) se refieren al bajo rendimiento académico como a la discrepancia que existe entre el rendimiento esperado y el real en el niño; esto es que posee potencial intelectual suficiente para un buen desempeño pero no lo está aprovechando, entonces su desempeño global y lo específico alcanza un porcentaje menor al 80% en una o más áreas, como es el caso de la lectura, escritura y cálculo.

Más recientemente, se ha ubicado a los problemas de aprendizaje dentro de un continuo de severidad, al aceptar que pueden variar de lo leve a lo severo. Dicho planteamiento considera a los problemas de aprendizaje como una modalidad del bajo rendimiento debido a las diferentes explicaciones causales y acciones de intervención que se establecen (Macotela, 1994).

Es así que con base en las definiciones anteriores, se puede considerar que el bajo rendimiento académico se caracteriza porque el desempeño del niño no concuerda con su edad o grado escolar; manifestándose diferencias entre la capacidad del niño y lo que hace a nivel general en todas las actividades o materias. Este tipo de inadaptación escolar no se debe a problemas de tipo orgánico hereditarios o congénitos, sino más que nada tiene que ver con aspectos psicológicos, temperamentales, malos hábitos de estudio y/o a problemas de motivación e interés por parte de los alumnos; o bien, por el tipo de método empleado por el profesor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual, intervienen e influyen las expectativas de éste hacia el rendimiento de los alumnos

II.2 CAUSAS DEL BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO

El bajo rendimiento académico es causado por una serie de aspectos que pueden ser clasificados en Factores Internos o Externos al sujeto. Bima y Schiavoni (1980); Otto y Smith (1980); Bricklin y Bricklin (1975); Phillips (1975) y Robin (1979); coinciden en señalar una serie de factores que guardan una relación funcional con el rendimiento académico.

II.2.1 Factores Internos

Dentro de los Factores Internos se hace referencia a:

a) Trastornos transitorios en el estado de salud y en el funcionamiento del organismo; por lo cual, el niño puede presentar incapacidades físicas y funcionales durante su desarrollo. Por ejemplo:

- Desnutrición: un niño mal alimentado en sus primeros meses de vida podrá tener un retraso en su desarrollo.
- Estado de salud bajo: esto puede ser causado por una desnutrición o por una enfermedad crónica.
- Desarrollo deficiente del lenguaje: debido a estimulación deficiente, a un ambiente bilingüe o a defectos en el habla, ocasionando que la integración del niño a la escuela sea más difícil ya que su sensibilidad aumenta creándole sentimientos de inseguridad; evitando el contacto con otros niños, alejándolo de actividades grupales y volviéndolo un niño aislado.
- Deficiencias Sensoriales: cuando hay un mal funcionamiento transitorio de oídos u ojos debido a causas externas como la desnutrición.

b) Trastornos emocionales: Se refieren al desarrollo de ciertos sentimientos (frustración, inseguridad, tensión, angustia, autoestima, entre otros) que alteran la capacidad del niño para adaptarse a su medio social; capacidad que también depende de la interacción del niño con otros, de las habilidades que posee y de las experiencias a las que ha estado expuesto.

c) Capacidad intelectual: La inteligencia entendida como un potencial innato para el aprendizaje clasificada en alta, baja o normal; y susceptible de estimulación.

d) Falta de madurez: Que estaría manifestado por la discrepancia entre el desempeño real del niño y el desempeño esperado de acuerdo a su grupo de edad y sexo.

e) Temperamento y carácter: El temperamento y el carácter juegan un papel importante ya que como rasgos de la personalidad pueden afectar la manera en que el niño reacciona ante la escuela. Por ejemplo:

Robin (1979) menciona que la manera más habitual con la que reaccionan los niños con dificultades escolares es con la actitud de "oposición" la cual puede ser pasiva, activa o de agresión.

Bricklin y Bricklin (1975) por su parte, hablan de rasgos de personalidad Pasiva-Agresiva que pueden presentar los niños de rendimiento insuficiente.

II.2.2 Factores Externos

Dentro del rubro de Factores Externos se encuentra:

a) Medio familiar: La familia juega un papel muy importante en el desempeño académico del niño, ya que al ser ésta su primer medio de socialización, es la encargada de transmitir o darle las bases de lo que serán sus normas, valores, límites y actitudes que manifestará durante el transcurso de su vida.

Pallares (1987) refiere que la familia, a través del clima afectivo y de los vínculos afectivos que establece, influye indirecta, pero muy eficazmente, en el rendimiento escolar ya que las experiencias afectivas que el niño tenga formarán en él, sentimientos de seguridad, competencia, motivación, aceptación de los demás, aceptación de frustraciones entre otros, que lo pueden llevar a una situación de éxito o fracaso escolar.

Ehrlich (1981) menciona que la falta de involucración de los padres en las actividades académicas de los hijos, está muy vinculada con el bajo rendimiento. Analiza cómo las actitudes y conductas que el niño adopta hacia el trabajo

académico son determinantes en sus logros. Asimismo, Bodin (1947) señala que la actitud personal del niño en la escuela influencia también a la de los padres pues normalmente, éstos se interesan por el niño cuando es un buen alumno y en el caso contrario no hacen nada por corregirlo.

Walberg (1986) también enfatiza el rol de los padres y del ambiente hogareño para que el niño tenga éxito en las actividades escolares. Este autor, hace una revisión sobre investigaciones en este campo y concluye que: el logro escolar está vinculado con los incentivos ofrecidos por los padres; menciona también que diferentes pautas de estimulación promueven el desarrollo diferencial de actividades académicas específicas y que el logro académico está en función del tamaño de la familia, de los aspectos étnicos y culturales.

Por su parte, Ferreiro (1989) plantea que al ser la familia el primer contexto social en el que el niño se desenvuelve determinará la disponibilidad del niño hacia la adquisición de la lecto-escritura, pues en la medida en que la familia mantenga al niño en contacto con actividades cotidianas (mandar o recibir mensajes, hacer una lista de lo que se requiere para la casa, los carteles impresos en sus juguetes, ropa, y otros) en las que la lengua escrita cumpla funciones precisas tales como informar y/o comunicar, despertará en él la necesidad de aprender, en caso contrario, esto podría llegar a obstaculizarlo.

Por último, se cita a Bima y Shiavoni (1980) quienes proporcionan una serie de factores familiares que comúnmente afectan el desempeño del niño en el aprendizaje:

- Matrimonios separados o desavenidos.
- Clima familiar conflictivo.
- Padres que no tienen equilibrio en sus emociones y son exigentes, muy exigentes u obsesivos.
- Celos y competencia fraternales a menudo fomentados por los padres.
- Desaprobación injustificada de las actividades que realiza el niño.
- Chantaje afectivo ("si no lo haces, no te queremos").
- Escasa atención del padre hacia el niño.

- Desaprobación de los padres, semiabandono, indiferencia afectiva.
- Castigo o recompensas excesivas.
- Ofensas y comparaciones constantes.

Por lo tanto, la clase social de la familia, la integración familiar, los tipos de autoridad familiar, el nivel académico de los padres y sobre todo la actitud y expectativas que se tengan hacia la educación, serán posibles factores determinantes de la actitud y disposición del niño hacia el aprendizaje.

b) Medio socio-económico-cultural: Este factor está estrechamente relacionado con el factor familiar. El nivel socio-económico-cultural al que pertenezca la familia determinará de alguna manera la calidad y tipo de valores, normas, actitudes, costumbres, hábitos y expectativas que la familia le transmita y fomente al niño.

La familia no se limita a reflejar pasivamente las condiciones de la clase social a la que pertenece, por ejemplo: de acuerdo con el Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia del Chaco en Argentina, 1981 (citado en Tallis y Minotti, 1986) el nivel educativo y cultural de los padres determinará las expectativas de los niños con respecto a la educación.

Asimismo, Ferreiro (1989) resalta que si el niño crece y se desarrolla en un ambiente alfabetizado, éste le proporcionará información sobre la importancia de la aplicabilidad de la lecto-escritura durante el transcurso de su vida.

Por su parte, Bodin (1947; p. 78-79) haciendo referencia a la importancia que tiene el medio socio-económico familiar en la adaptación escolar del niño menciona que: "Los niños provenientes de medios excesivamente desheredados, casi todos se adaptan mal...". Digamos, sin embargo, que esto no tiene nada de absoluto pues se encuentran niños indigentes aún en el primer cuartil por sus conocimientos escolares. En el caso contrario no se trata forzosamente de una influencia hereditaria fundamental (hay herencias desagradables en los medios buenos), sino más bien una imposibilidad de los medios indigentes para proveer al niño de ciertos elementos indispensables para la cultura: buen ejemplo, tiempo y sitio para trabajar, tranquilidad, alimentación suficiente, libros, cuidados, atención, control regular, entre

otros. Por el contrario, los medios buenos compensan ciertas insuficiencias, y así, vemos a niños de corto entendimiento, pero de buen medio, proseguir normalmente todos sus estudios escolares. El interés que los padres muestran a estos niños desarrolla en ellos la atención, les permite cultivar su memoria, los proveen de buenas y regulares costumbres, les da una noción rigurosa del cuidado, del orden, de la buena voluntad y de la aplicación, cualidades todas que cuentan mucho más en la adaptación escolar que las cualidades maestras de la inteligencia, el juicio y la invención."

c) Medio escolar: Este factor también tiene un papel importante en el desempeño académico del niño; la posibilidad de que el niño presente dificultades escolares puede estar relacionada con la estructura del sistema escolar en la que se encuentre.

Robin (1979), Otto y Smith (1980), Tallis y Minotti, (1986), Pallares (1987), Bodin (1947), Volkind (1982) (citado en Tallis y Minotti, 1986), entre otros, coinciden en mencionar ciertos factores escolares que se relacionan con un bajo rendimiento escolar, que son:

- a) El currículum, que en ocasiones es estructurado con criterios de lo que debe saberse y no de lo que puede adquirirse, además de su vigencia y de su incorrecta instrumentación.
- b) Carencias de alternativas curriculares adecuadas a alumnos con necesidades especiales.
- c) Programas con contenidos demasiado recargados que exigen del niño un esfuerzo excesivo. Los programas tienen un carácter despótico y el maestro sigue adelante, aunque las nociones elementales no hayan sido asimiladas.
- d) Falta de preparación de los docentes para responder a la enseñanza de los estudiantes que presentan bajo rendimiento.
- e) La formación de grupos numerosos de enseñanza que impide el contacto individual del docente con el niño.

- f) La planeación y disociación de la escuela que tiene que ver con la falta de espacios y materiales necesarios.
- g) Cambios constantes de escuela que implican un constante esfuerzo de adaptación a lugares, situaciones, profesores y compañeros diferentes.
- h) Deficiencias en la interacción de maestros y alumnos.
 - i) Antecedentes de educación preescolar.
- j) La influencia de expectativas, actitudes y sentimientos del docente hacia el rendimiento del alumno.

Estos factores -Internos y Externos- no se presentan uniformemente en todos los individuos, algunos tienen más peso que otros o pueden ser que no todos estén presentes; lo que sí, es que son resultado de la interacción que se establece, durante el desarrollo, entre el potencial biológico del alumno y el medio ambiente socio-educativo circundante.

II.3 CONSECUENCIAS DEL BAJO RENDIMIENTO

Como se ha venido mencionando, el bajo rendimiento es una problemática que puede repercutir de manera trascendental en la vida escolar y extra escolar del alumno; en la mayoría de los casos esta situación puede generar dificultades:

- a) Personales: Disminución de su auto concepto, autoestima y motivación, manifestación de ciertos complejos y miedos.
- b) Familiares: regañones y castigos a menudo excesivos, burlas por parte de los hermanos, en ocasiones sobreprotección de la madre y rechazo por parte del padre, entre otros.
- c) Sociales: rechazo por parte de los maestros y compañeros; al señalamiento como niño "burro", "tonto", "flojo", entre otros.

Es importante mencionar que tales efectos podrían invertir su papel y de ser consecuencias, pasar a ser posibles causas del bajo rendimiento académico.

II.4 ALTERNATIVAS DE TRATAMIENTO

Para afrontar la problemática que manifiestan los niños en su desempeño académico, se han empleado para su tratamiento diversas propuestas, algunas de ellas, basadas o derivadas de los principios de enfoques como el Cognoscitivo y el Conductual y otras planteadas por los Enfoques Multisensorial, Perceptivo-Motor y el Enfoque Psicomotriz.

Para atender las incapacidades para aprender, el Enfoque Cognoscitivo, centra la atención en el niño y se reconoce el papel de procesos de control superior en el aprendizaje; por ello, considera importante detectar sus conocimientos previos (experiencias) que el niño posee al llegar a una situación de aprendizaje. Para ellos este conocimiento servirá como base para nuevos aprendizajes que lo llevarán a un crecimiento cualitativo y a un cambio en las estructuras cognoscitivas del niño (Gearheart, 1987).

Por su parte, los seguidores del Conductismo Cognitivo consideran que la conducta que manifiesta una persona es el resultado de lo que ha aprendido como consecuencia de ese comportamiento. Han utilizado diversas técnicas (reforzamiento, modelamiento, modificación de conducta) en las cuales, se utilizan procedimientos planeados y sistematizados con la finalidad de alterar algunas respuestas blanco o bien la frecuencia con la que ésta se da (op. cit.).

Y aunque, las técnicas que emplean, no ayudan a los niños a hacer algo para lo cual no tengan una habilidad básica, ni tampoco a tener grandes avances en los procesos de aprendizaje, sí pueden proporcionarles una motivación que les ayude a atender las tareas académicas o a realizar paulatinamente más de lo que habían hecho antes.

El Enfoque Multisensorial, reconoce que es sólo a través de los sentidos como se recibe la información; por lo cual, considera obvio emplear un entrenamiento a través de la estimulación de los sentidos para el tratamiento de niños con dificultades para aprender.

El Enfoque Perceptivo-Motor procura un desarrollo temprano de los aspectos motores y visuales-espaciales del niño, que se van dando a través de actividades graduadas de exploración del medio, vivenciadas por el niño y orientadas hacia los niveles censo y perceptivomotores (Myers y Hammill, 1982).

Entre los autores que proponen dicho método se encuentran Kephart y Roash (citado en Gearheart, 1987) quienes dan importancia a los aprendizajes motores y sensoriales, haciendo hincapié sobre la necesidad de desarrollar las capacidades sensoriomotrices como base para el aprendizaje de las técnicas instrumentales (lectura, escritura y cálculo). Proponiendo ejercicios que favorezcan el equilibrio postural, control muscular, ajuste perceptivo-motor, control visomotor y ejecución gráfica.

Cratty (en Gearheart, op. cit) habla acerca del desarrollo motor y perceptivo, tomando como base las expresiones corporales, dando importancia también al papel de los padres en la labor educativa con el objeto de afianzar al niño en la búsqueda de su propia autonomía.

De igual manera, en Francia, se generó una corriente en donde se planteó si la educación física y el movimiento podrían tener objetivos diferentes a los tradicionales (el simple desarrollo, fuerza, endurecimiento y salud del cuerpo). Lo que generó que surgiera una nueva tendencia, conocida como Enfoque Psicomotriz, la cual, propone una educación integral que a través del movimiento actúa sobre los diferentes comportamientos intelectuales, sociales y motores no disociando cuerpo y mente (Costa y Mir, 1986).

Por lo cual, se ha considerado a ésta como una alternativa viable, ya que al estimular de una manera integral el desarrollo del niño hace que se favorezca su rendimiento general.

No obstante la amplia investigación que se ha realizado en torno al bajo rendimiento académico, no se ha logrado especificar claramente dicha problemática,

lo que probablemente se debe a la complejidad del tema, pues como ya se ha mencionado, el bajo rendimiento puede estar determinado por una serie de factores tanto internos como externos al sujeto, que lo hacen tener en cada uno de los casos en los que se presenta características muy particulares, haciendo de éste, un tema de gran ambigüedad. Esto se manifiesta en los distintos términos que se emplean para referirse a él, en la imprecisión de su definición que dificulta el establecimiento de parámetros que permitan determinar si un niño está manifestando o no un bajo rendimiento académico así como también dificulta el planteamiento de alternativas que de alguna manera cubran las necesidades de dichos niños.

Se considera entonces al Enfoque Psicomotriz como una alternativa de apoyo para los niños que manifiestan un bajo rendimiento académico, ya que de acuerdo a sus planteamientos, ésta es una propuesta que favorece el desarrollo integral del niño.

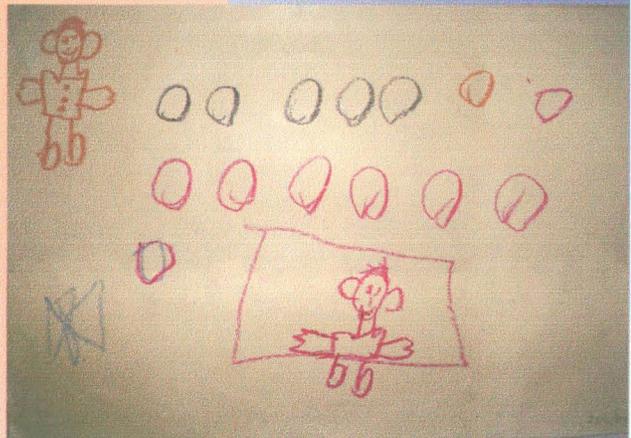
CAPÍTULO III

Psicomotricidad



Si al nacimiento de un niño la madre pudiese pedir al hada madrina que lo dotase de alguna gracia, creo que la más útil sería la curiosidad.

Eleonor Roosevelt



PSICOMOTRICIDAD

III.1 DEFINICIÓN

Tratar de definir a la psicomotricidad resulta un tanto difícil, debido a que se tendría que contemplar en sus dos aspectos:

El primero que haría referencia a la descomposición semántica del término en sus dos partes:

psico (psique): Actividad mental formada por sus componentes afectivo y cognoscitivo.

motricidad: Es la función motriz que se traduce en movimiento, el cual tiene una base neurológica.

Lo que implica según Maigre y Destrooper (1976) que ambos modos de acción estén en interrelación y que el uno puede influenciar al otro.

El segundo, se refiere a la Psicomotricidad como enfoque, en donde se considera a la Psicomotricidad como una metodología completa, en la cual, el educador está totalmente implicado con su actitud.

Siendo principalmente a esta última concepción de la Psicomotricidad a la que se hará referencia, sin olvidar que el Enfoque Psicomotriz en sus fundamentos reconoce la interacción cuerpo-mente.

El trabajo Psicomotriz puede abordarse desde diferentes niveles, que aunque no están muy claramente delimitados entre sí, sí tratan de hacer referencia a situaciones muy específicas de intervención.

III.2 CLASIFICACIÓN Y OBJETIVOS

De acuerdo con Ramos (1979) los niveles de intervención de la Psicomotricidad son:

1. **EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ:** Cuando se dirige a los niños de edad escolar (preescolar y los primeros años de educación primaria).
2. **REEDUCACIÓN PSICOMOTRIZ:** Cuando se dirige a personas afectadas por trastornos psicomotores.
3. **TERAPIA PSICOMOTRIZ:** Cuando los trastornos psicomotores están asociados a trastornos de la personalidad.

Por su parte, Aucouturier, Darrault y Empinet (1987) señalan que la práctica Psicomotriz adopta dos orientaciones:

1. **LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ EDUCATIVA** (educación Psicomotriz): la que favorece en un espacio y en un tiempo particulares y con un material específico la aparición de la expresividad Psicomotriz del niño y, posteriormente su desarrollo hacia tres objetivos que se complementan y enriquecen mutuamente: la comunicación, la creación y la operatividad (en el sentido de formación en el pensamiento operativo).
2. **LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ TERAPÉUTICA** (terapia Psicomotriz): se orienta hacia dos objetivos fundamentales: instaurar o restaurar la comunicación e identidad del niño.

Estos objetivos van dirigidos en su totalidad al cuerpo y al movimiento y tienen como finalidad la fluidez del cuerpo en el medio ambiente.

Para Picq y Vayer, (1977) la Educación Psicomotriz, es una acción que tiene como punto de partida el rehacer las etapas perdidas del desarrollo psicomotriz, buscando los siguientes objetivos:

1. Normalizar o mejorar el comportamiento general.
2. Facilitar los aprendizajes escolares.
3. Servir de base para el desarrollo de las capacidades que se requieren en el aprendizaje posterior tanto escolar como profesional.

III.3 PLANTEAMIENTOS Y PRINCIPALES REPRESENTANTES DEL ENFOQUE PSICOMOTRIZ

En general este movimiento por el momento histórico en el que se dio, se vio fuertemente influenciado por las corrientes psicobiológicas de H. Wallon (1879-1963) y Piaget (1896-1980).

Wallon (citado en Meigre y Destrooper, 1976) plantea que el ser humano es una unidad biológica, donde el psiquismo y la motórica no constituyen dos dominios distintos o yuxtapuestos, sino más bien representan la expresión de las relaciones reales del ser y del medio.

Mostró la importancia del movimiento en el desarrollo psicológico del niño, es decir, que el movimiento es el factor esencial del desarrollo psíquico del niño y si posee una significación con otro, influenciará del mismo modo su comportamiento habitual deviniendo un factor de su temperamento.

Lo anterior condujo a Wallon a definir ciertos síndromes de deficiencia psicomotora y a establecer la primera relación entre trastornos psicomotores y trastornos del comportamiento.

Piaget (citado en Maigre y Destrooper, 1976) se interesó en la explicación de los fenómenos implicados en la organización de las funciones cognitivas en el niño.

La organización cognoscitiva se construye en relación con la dinámica de la acción que, al repetirse, se generaliza y asimila los objetos nuevos, varía y se adapta en función de la cualidad de los objetos (acomodación). La coordinación de la asimilación y de la acomodación constituye para el niño una nueva realidad del mundo.

Esta construcción progresiva del mundo alrededor de sí (de su naturaleza) es lo que Piaget tradujo en los diferentes estadios de desarrollo: periodo sensoriomotor, preoperacional, de operaciones concretas y operaciones formales, anteriormente descritos.

El dinamismo motor es, por tanto, el punto de partida de la construcción o más bien, de la elaboración de los diferentes datos expuestos de aquello que se ha convenido denominar inteligencia.

Por lo tanto, estas corrientes psicobiológicas dieron auge a los planteamientos educativos basados en los estudios de M. Stamback, J. de Ajuriaguerra, G. Soubirán, L. Picq y P. Vayer (citado en Maigre y Destrooper, 1976) entre otros, los cuales, plantearon la importancia del desarrollo psicomotor como un factor que influye en la actividad intelectual y afectivo-social del niño.

De manera específica, este Enfoque, como acción educativa, se origina principalmente a partir de los planteamientos de L. Picq y P. Vayer (1977) en su obra *Education Psicomotrice et arriération mentale*; donde a partir de este momento, la educación Psicomotriz logra su autonomía y se convierte en una actividad educativa original con sus objetivos y sus medios propios. Sus procedimientos y las técnicas o métodos que se emplean, están diferenciados en función de quienes la imparten, así como de la población a la que se dirige: reeducación de deficientes mentales, de los que presentan dificultades ante los aprendizajes escolares, educación de niños más pequeños (maternales y preescolares), entre otros.

Como subraya Vayer (1977, p.33), desde el punto de vista educativo, el papel y el lugar de la educación Psicomotriz en la educación general corresponderá, naturalmente, a las diferentes etapas del desarrollo del niño y así tendremos que:

1. En el curso de la pequeña infancia, toda la educación es una educación psicomotriz.

2. En el curso de la media infancia, la educación psicomotriz continúa siendo el núcleo fundamental de una acción educativa, que empieza a diferenciarse en actividades de expresión, organización de las relaciones lógicas y los necesarios aprendizajes de escritura-lectura-dictado.

3. En el curso de la gran infancia, la diferenciación entre las actividades educativas es mucho más acentuada, la educación Psicomotriz mantiene entonces la relación entre las diversas actividades que concurren simultáneamente al desarrollo de todos los aspectos de la personalidad.

Entre los pioneros del Enfoque Psicomotriz, además de Picq y Vayer (1977), también se encuentran A. Lapierre y B. Aucouturier (1974), quienes al igual que los primeros, proponen una educación a través del cuerpo para la formación global del niño, basándose en las vivencias que éste tiene a través de su cuerpo para hacerlo evolucionar hasta la expresión gráfica.

Estos autores reconocen que el aprendizaje que el niño tiene del mundo lo realiza a través de todo su cuerpo; considerando que en toda situación siempre están interactuando el niño (su cuerpo en tanto que es su medio de relación), el mundo de los objetos (en el que evoluciona y ejerce su Yo) y el mundo de los demás (en el que se haya inmerso de manera permanente y del que depende estrechamente tanto para la satisfacción de sus necesidades vitales como afectivas) (Lapierre y Aucouturier, 1974).

Sin embargo, aunque dichos autores convergen en los principios teóricos del Enfoque, no lo es así en el abordaje empírico que hacen de éste pues aunque todos ellos exponen al niño a situaciones de búsqueda a partir de su propio cuerpo, del objeto, del espacio y del otro lo hacen de distinta manera.

Mientras Vayer lo hace de una forma más estructurada, directiva y con base en una ejercitación más física del cuerpo, Lapierre y Aucouturier lo hacen de una manera más espontánea partiendo del interés que el niño tenga en ese momento, pero llevándolo siempre a la vivencia de las nociones básicas, al contraste y asociación de éstas (p.e. grande-pequeño, lejos-cerca, dentro-fuera). Asimismo, Lapierre y Aucouturier (1977) han tomado otra vertiente en su línea de investigación,

la cual va dirigida concretamente a la interpretación del aspecto emocional y afectivo que producen esas situaciones de contrastes.

De manera general, este Enfoque considera que a través de la educación del cuerpo se puede conseguir una relación educativa que favorezca la disponibilidad corporal, la relación con el mundo de los objetos y con la sociedad.

Lográndose así, que a través de diversas experiencias corporales se creen e instalen hábitos, actitudes, comportamientos que son para el niño su Yo, es decir, su forma de estar en el mundo.

Por lo tanto, la Psicomotricidad a través del cuerpo trata de que el niño viva con su personalidad global dejando de ser una técnica especializada para convertirse en experiencias creadas, construidas y vivenciadas por el niño, por lo que, y de acuerdo con García y Martínez (1990), es a través del propio cuerpo (bien tomado en sí mismo o bien tomado en relación con el mundo externo) y mediante una planificación de actividades, que no sólo se educan hábitos neuromotrices necesarios para el normal desenvolvimiento del niño y de sus aprendizajes, sino que simultáneamente se están poniendo en funcionamiento sistemas de actividad cerebral y psicológica (sensación, percepción, representación, memoria, atención, lenguaje, funciones simbólicas) que constituyen la base de lo que se entiende por inteligencia en su más amplio sentido.

Por tal, con dichos planteamientos, la Psicomotricidad justifica la concepción de una educación vivenciada, unitaria y global que proporcione sin tropiezos ni lagunas el paso de la vivencia motriz a lo abstracto; porque como ya se mencionó, la primera actividad motora del niño (reflejos) junto con sus primeras experiencias, constituyen la base de los movimientos cada vez más diferenciados, especializados e integrados que el niño manifiesta y es también a partir de ellos, que el niño va construyendo su propio conocimiento.

III.4. Aprendizaje y Psicomotricidad

A partir de la información anterior, se puede observar como los autores establecen una estrecha relación entre el desarrollo psicomotor y el aprendizaje.

Diversos autores han señalado una serie de condiciones, en su mayoría de índole Psicomotriz, que son importantes por estar directamente implicadas en los aprendizajes escolares. Se espera que estas condiciones sean afianzadas en el niño durante el nivel preescolar para que le permitan un mejor desempeño al ingresar a la primaria. Sin embargo, de acuerdo con Ramos (1979) la Educación Psicomotriz debe ser considerada como una educación de base en la escuela elemental, que sirva como punto de partida de todos los aprendizajes preescolares y escolares.

Dichas condiciones han sido estudiadas por diversos autores (Le Boulch, Bima y Shiavoni, Frostig y Maslow, Ajuriaguerra y Vayer) quienes aunque difieren en algunas de ellas, en términos generales, coinciden en señalar a las siguientes como condiciones para la adquisición de la lecto-escritura y el cálculo.

Entre las condiciones que Le Boulch (1986) considera como importantes para el aprendizaje de la lecto-escritura se encuentran el lenguaje, y una correcta pronunciación pero sobre todo, considera como esencial un buen desarrollo psicomotor del niño, basado en la conciencia que el niño tiene de su propio cuerpo, una lateralización bien definida, así como un correcto dominio espacio-temporal que le permitan la coordinación de sus gestos y movimientos. Le Boulch considera esto como esencial debido a que para él, "la escritura es ante todo un aprendizaje motor" (p.37).

Por su parte, Bima y Shiavoni (1988) mencionan que las funciones implicadas en los aprendizajes escolares son: una lateralidad ya definida, un esquema corporal estructurado y una orientación espacio-temporal, las cuales, se deben de relacionar de forma paralela con:

a) Una madurez psicomotora cuya importancia radica en que la motricidad infantil evoluciona y progresa paulatinamente, conforme a etapas hasta concretar el

gesto preciso e imprescindible para el gesto de la escritura, etapas que conducen al logro progresivo de la precisión, la rapidez, y la coordinación de movimientos.

b) La memoria visual, auditiva y motriz es otra de las funciones que condicionan los procesos de aprendizaje, en particular el de la lecto-escritura debido a que para éste tipo de aprendizaje es imprescindible la evocación de formas (memoria visual), de movimientos (memoria motora) y de sonidos (memoria auditiva).

c) La atención, que representa una cierta forma de clima interior del sujeto que aprende, y su capacidad de concentración. Capacidad que según Vayer P. (1991) está condicionada por el equilibrio tónico-afectivo que se traduce siempre corporalmente en:

- Control del propio cuerpo.
- Postura y equilibrio estable.
- Control respiratorio.

d) El lenguaje, que se considera indispensable para una buena iniciación en la lecto-escritura.

e) Contar con una estabilidad socio-afectiva, ya que toda acción intencional no se desarrolla en sólo dimensiones del cuerpo, el espacio y el tiempo, sino que involucra un significado para la conciencia, significado a menudo afectivamente cargado, debido a que las experiencias infantiles, y el clima en que se vivencian están asociados a placer, a dolor, a prohibiciones, castigos o premios.

De acuerdo con Frostig y Maslow (1987) las habilidades que el niño requiere tanto para su futura independencia y adaptación así como para sus futuros aprendizajes se desarrollan durante la fase sensoriomotriz. Habilidades o condiciones que consisten en que el niño: **1)** aprenda a reconocer muchos rasgos de su entorno (Percepción); **2)** tome conciencia de sí mismo como ser diferenciado de su entorno (Conciencia de su Propio Cuerpo); **3)** aprenda a cambiar la posición de su cuerpo y a moverse en el espacio (Equilibrio y Coordinación) y **4)** aprenda a asir y sostener (prehensión).

Es así que de acuerdo con sus planteamientos, Frostig y Maslow consideran que el carecimiento de alguna de estas capacidades por parte del niño le ocasionará postergaciones en su desarrollo general.

Ajuriaguerra (1984) señala que la escritura es el producto de una actividad Psicomotriz extremadamente compleja, donde intervienen factores tales como:

- 1) La maduración general del sistema nervioso, sustentado por el conjunto de los ejercicios motores.
- 2) El desarrollo psicomotor general, sobre todo en lo que concierne al sostén tónico y a la coordinación de movimientos.
- 3) El desarrollo a nivel de las actividades finas de los dedos y de la mano.

Para Ajuriaguerra, el aprendizaje de la escritura se da a través de tres grandes fases sucesivas (precaligráfica, caligráfica y postcaligráfica) en las que cada individuo puede presentar modalidades de crecimiento muy diversas según el contexto escolar en el que se desenvuelve y según posibilidades motrices e intelectuales, por lo que alguna irregularidad en estas fases se debe a la falta de dominio o incapacidad motriz.

Por lo tanto, considera "que el desarrollo motor es un factor esencial del desarrollo de la escritura durante la enseñanza primaria" (p.30).

Por su parte, Vayer (1977) nos dice que de manera general las condiciones que preceden al aprendizaje formal de la lecto-escritura y cálculo están dadas por: una edad mental que le permita tener acceso al símbolo y realizar funciones de análisis; un lenguaje prácticamente correcto y ciertas condiciones psicoafectivas (el deseo de leer); además de las siguientes condiciones específicas:

- Capacidad de inhibición y de control neuromuscular.
- Independencia segmentaria.
- Coordinación oculomanual.
- Organización espacio-temporal.
- Visión y Transcripción de la izquierda hacia la derecha.

- Seriación.
- Aprehensión inmediata de los conjuntos y de las series ordenadas en el espacio y en el tiempo.
- Simbolización de las nociones temporales y espaciales.
- Modificación de los símbolos.

Lo que implicaría finalmente la posibilidad de movilizar y mantener la atención en una situación determinada, a través del control del propio cuerpo, de una postura equilibrada y estable y, un control respiratorio.

Por lo tanto, se puede considerar, de acuerdo con estos autores, que si los niños cuentan con dichos elementos, estarán en condiciones para enfrentarse a los aprendizajes escolares, ya que de lo contrario, presentarán dificultades o fracasos en el acceso a la lecto-escritura y el cálculo, que como ya se mencionó, podrían manifestarse a través de los problemas de bajo rendimiento académico.

Por lo que, y de acuerdo con Quirós (1979), considerar el desarrollo Psicomotriz del niño es importante, debido a que el aprendizaje y la actividad motriz marchan juntos inicialmente para establecer luego un balance interaccional: "Pues detrás de la adquisición de todo aprendizaje se encuentra la actividad personal motora" (p.44). Lo que hace que el desarrollo Psicomotriz se considere como un elemento básico para la adquisición de las nociones elementales en el niño, ya que el paso de la Infancia a la Niñez es un periodo importante en el desarrollo y en el porvenir de éste, dado que es aquí donde intervienen los aprendizajes escolares, en donde, un retraso en la evolución o una alteración de uno u otro lado de los campos de la relación hará que el niño se enfrente a una inadaptación ante los aprendizajes que le son propuestos.

Por lo tanto, las interrelaciones constantes entre el desarrollo psicomotor y los aprendizajes escolares marcan la importancia de la aplicabilidad del Enfoque Psicomotriz en el plano educativo pues en términos generales, la psicomotricidad es una expresión de cómo se están dando las interacciones entre los aspectos motrices y los intelectuales, sobre todo, en la edad preescolar y en los primeros años de educación primaria.

Motivo por el cual la S.E.P. (2004) al reconocer que los primeros años de vida del niño ejercen una influencia muy importante en su desenvolvimiento personal y social, consideró importante que en el nuevo programa de educación preescolar que entró en vigor a partir del ciclo escolar 2004 – 2005 se plantee la obligatoriedad de cursar tres años de educación preescolar, esto ante la perspectiva mas optimista (de acuerdo con la S.E.P.) de que los niños a edades mas tempranas cuentan con un repertorio de capacidades y con un potencial de aprendizaje que a través de su participación en experiencias educativas interesantes y que representen retos a sus conocimientos y capacidades de acción en situaciones diversas, los prepara para una trayectoria exitosa en la educación primaria y secundaria así como ejercer una influencia duradera en su vida personal y social.

Por lo tanto, el programa tiene como propósitos:

a) Desarrollar lo que los niños ya saben o son capaces de hacer a través de lo que en él denominan competencias, es decir el conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos.

b) Contribuir a la articulación de la educación preescolar con la educación primaria y secundaria.

Siendo éstos los propósitos fundamentales que corresponden a la orientación general de la educación básica.

El programa esta organizado a partir de competencias que han sido agrupadas en los siguientes campos formativos (op. cit. p. 20).

<i>Campos formativos</i>	<i>Aspectos en que se organizan</i>
Desarrollo personal y social	Identidad personal y autonomía. Relaciones interpersonales.
Lenguaje y comunicación	Lenguaje oral. Lenguaje escrito.
Pensamiento matemático	Número. Forma, espacio y medida.
Exploración y conocimiento del mundo	Mundo natural. Cultura y vida social.
Expresión y apreciación artísticas	Expresión y apreciación musical. Expresión corporal y apreciación de la danza. Expresión y apreciación plástica. Expresión dramática y apreciación teatral.
Desarrollo físico y salud	Coordinación, fuerza y equilibrio. Promoción de la salud.

La S.E.P. considera que para el logro de los propósitos de este programa es necesario que se realice en un ambiente propicio y bajo prácticas congruentes con estos propósitos. Por lo que el trabajo educativo diario con los niños debe basarse en los siguientes principios pedagógicos (op. cit. p. 11).

Principios pedagógicos	
a) Características infantiles y procesos de aprendizaje.	<p>1. Las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo.</p> <p>2. La función de la educadora es fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender.</p> <p>3. Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares.</p> <p>4. El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños.</p>
b) Diversidad y equidad.	<p>5. La escuela debe ofrecer a las niñas y a los niños oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales.</p> <p>6. La educadora, la escuela y los padres o tutores deben contribuir a la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular.</p> <p>7. La escuela, como espacio de socialización y aprendizajes, debe propiciar la igualdad de derechos entre niñas y niños.</p>
c) Intervención educativa.	<p>8. El ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender.</p> <p>9. Los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una planeación flexible, que tome como punto de partida las competencias y los propósitos fundamentales.</p> <p>10. La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de los niños.</p>

La organización del trabajo docente durante el año escolar es abierta debido a que se basa en la naturaleza de los procesos de desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños menores de seis años, ya que es sumamente difícil y con frecuencia arbitrario establecer una secuencia detallada de metas específicas, situaciones didácticas o tópicos de enseñanza; por esta razón, el

programa no define una secuencia de actividades o situaciones que deban realizarse sucesivamente con los niños.

“En este sentido, el programa tiene un carácter abierto, ello significa que es la educadora quien debe seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere más convenientes para que los alumnos desarrollen las competencias propuestas y logren los propósitos fundamentales. Igualmente, tiene la libertad de adoptar la modalidad de trabajo (taller, proyecto, etcétera) y de seleccionar los temas, problemas o motivos para interesar a los alumnos y propiciar aprendizajes. De esta manera, los contenidos que se aborden serán *relevantes* –en relación con los propósitos fundamentales– y *pertinentes* –en los contextos culturales y lingüísticos de los niños” (op. cit. p. 8).

Finalmente la evaluación se basa en la información que la educadora recopila, organiza e interpreta en diversos momentos del trabajo diario, con la intención de comparar o valorar lo que los niños conocían y sabían hacer (competencias) al inicio del ciclo escolar con relación a un periodo de trabajo o una secuencia de actividades, y respecto a las metas o propósitos establecidos en el programa educativo de cada nivel a lo largo de un ciclo escolar (op. cit. p. 77).

III.5 INVESTIGACIONES ACERCA DEL TRABAJO PSICOMOTRIZ

Como ya se ha explicado, desde siempre ha existido un vivo interés por el estudio de la psicomotricidad, pero sobre todo, de la relación de ésta con la adquisición de los aprendizajes escolares.

La mayoría de las investigaciones acerca de dicha relación; por su carácter de documental, se encargan de confirmar la importancia de la psicomotricidad como condición para los aprendizajes escolares (preescolar y escolar) así como de reafirmarla y/o proponerla como medio de intervención. Lo que se confirma por ejemplo con los trabajos de Ochoa, (1982); Olvera (1982); Calán, (1993); Oseguera, (1997) entre otros, quienes consideran que la educación psicomotriz se

correlaciona con los demás aprendizajes, contribuyendo así, a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y a obtener mejores resultados en el menor tiempo y por medios completamente agradables y recreativos tanto para los alumnos como para los maestros. Asimismo, en estas investigaciones se plantea a la Psicomotricidad como elemento que forma parte de la educación física y que contribuye a corregir las malas posturas corporales, alteraciones sensoriales, problemas de lateralidad, anomalías físicas, neurológicas y emocionales detectadas a tiempo.

Por otro lado, existen otras investigaciones documentales y experimentales, en su mayoría dirigidas a nivel preescolar, en donde se proponen programas y se fundamenta a la Psicomotricidad como un enfoque con sus objetivos, métodos y técnicas propias; sin embargo, en el planteamiento de sus propuestas y en la realización de éstas, pareciera que se utiliza a la Psicomotricidad como una técnica de apoyo con la que se pretende remediar o favorecer los aprendizajes escolares, pero a través de una mera ejercitación motora, aunque no por ello deje de repercutir en los procesos psicológicos.

Reyna, (1982) planteó en su estudio; que el movimiento podía ser un recurso para la solución o superación de alguna dificultad que presente el niño con problemas de aprendizaje dentro de un grupo integrado, por lo cual, propuso un programa de Psicomotricidad para el trabajo con dichos niños, su propuesta se fundamenta en la teoría Psicogenética de Piaget y en los conceptos y aspectos manejados por Vayer dentro del Enfoque Psicomotriz considerando importante por lo tanto, el trabajo de los siguientes aspectos: esquema corporal, relajación y respiración, equilibrio, lateralidad, nociones espaciales, nociones temporales y coordinación motora fina.

Vargas, (1984) trabajó con un grupo de 13 niños de 5 a 9 años de edad con problemas en su desempeño escolar. Realizó un programa de rehabilitación para estimular las áreas que se encuentran implicadas en el proceso de aprendizaje (percepción, motricidad, nociones temporales y espaciales, esquema corporal, memoria visual-auditiva, lenguaje, escritura-lectura y matemáticas). Pretendía por medio de la estimulación, incrementar el repertorio de respuestas exigidas a los niños por el ambiente social-escolar.

La autora reporta, que a través de la estimación comparativa de los resultados obtenidos antes y después del entrenamiento se puede concluir que: la estimulación del esquema corporal, nociones espaciales y motricidad incrementan la habilidad en éstas áreas, afectando positivamente en el aprendizaje, específicamente en relación al proceso de lecto-escritura y cálculo.

Torija, (1988) aplicó un programa de Psicomotricidad en donde manejó aspectos como: esquema corporal, tono muscular, respiración, equilibrio, lateralidad, espacio-tiempo y un programa de relajación, ello con la intención de comprobar que la Psicomotricidad aunada a la relajación logra que el niño con problemas de aprendizaje tenga un control de sí mismo, que le permita socializarse en el medio en que se desenvuelve.

A través de un análisis descriptivo la autora encontró que hubo resultados positivos con las actividades que se aplicaron, y aunque no se puede precisar una superación completa del déficit presentado en las diferentes áreas -porque los logros obtenidos se manifiestan a largo plazo- sí se observaron progresos en algunos aspectos como son: el conocimiento del esquema corporal y el logro de la contracción, decontracción y diferenciación de su cuerpo.

En 1988 Estevez, llevó a cabo una investigación en la que se plantea un programa de educación Psicomotriz de apoyo al aprendizaje de la lecto-escritura en niños preescolares. Trabajó con una muestra de 65 niños entre 4 y 6 años de edad, los cuales fueron divididos en grupo experimental y grupo control.

El programa que se propuso se aplicó durante un periodo de 5 meses con dos sesiones semanales de 20 min. cada una. El programa se divide básicamente en dos áreas: la del aspecto Psicomotriz (que contempla los aspectos manejados por Vayer) y la del aprendizaje de la lecto-escritura (encaminada a realizar actividades Psicomotrices directamente relacionadas con el aprendizaje de la lecto-escritura).

A través del análisis estadístico que realizó, se encontró que no hubo diferencias significativas entre ambos grupos, lo cual se debió probablemente a que los niños de ambos grupos tenían en promedio la misma edad lo que hizo que se encontraran al mismo nivel de maduración Psicomotriz.

Urbina, (1989) realizó una investigación con el objetivo de saber si el niño logra un óptimo desarrollo cognoscitivo a través de propiciarle una educación basada en las experiencias con los objetos que lo lleven a crear, descubrir, o indagar. Por lo tanto, aplicó un programa de Psicomotricidad a un grupo de niños de edad preescolar durante 37 sesiones, donde se trabajó espacio-tiempo, ritmo, lateralidad, esquema corporal y conocimiento lógico.

Concluye que los niños de rendimiento sobresaliente, al inicio de las sesiones del grupo muestra realizaron una ejecución excelente. Los niños de bajo rendimiento, al inicio de las sesiones del grupo muestra, realizaron una ejecución buena y muy buena logrando resultados que los nivelaban con el resto del grupo sobresaliente, los niños que no asistieron a las sesiones, dieron respuestas correctas, logrando un rendimiento bueno y muy bueno, sólo que la ejecución era lenta y requerían de mayor información.

González, (1991) en su trabajo de investigación, propone un programa de Psicomotricidad relacional como apoyo en la educación del niño con fracaso escolar ya que considera que en la manifestación de conductas como la timidez, existe una falta de conocimiento adecuado del cuerpo, lo que imposibilita la interacción con el medio ambiente. Por lo tanto, plantea la importancia de establecer dentro de los programas de educación especial un aspecto encaminado hacia la educación psicomotriz que permita al niño conocer sus posibilidades corporales como medio de relación con sus compañeros y adultos, permitiéndole estructurar una auto imagen satisfactoria y/o positiva que lo lleva a su autonomía.

Gómez (1992) en el objetivo de su investigación se cuestionó el hecho de que si el alumno de primer grado, después de un tiempo determinado de realizar ejercicios de psicomotricidad y ejercicios manuales, podría estar apto para la adquisición de la lecto-escritura. Para lo cual expuso a los niños a actividades de rasgado, pegado, picado, cuento, ritmo, enhebrado, saltos, trotes, entre otros, durante un periodo de 4 meses 3 días a la semana dedicando uno por día a las actividades anteriormente mencionadas esto por un lapso variable de tiempo en cada sesión. Concluyendo que los resultados obtenidos por los niños fueron positivos, ya que observó modificaciones en su conducta, en el conocimiento de su

cuerpo, en su lateralidad, en la noción y conocimiento del tiempo, en el control del movimiento y en su creatividad, así como el desarrollo de una mayor atención, memoria y participación en clase.

Por su parte, Sánchez, (1992) elaboró un programa de Psicomotricidad como medio preventivo para algunos problemas específicos del aprendizaje. Trabajó con niños preescolares que presentaban problemas de ubicación espacio-temporal, lateralidad, percepción visual, motricidad fina, gruesa, organización del esquema corporal y de dificultades específicas en la lecto-escritura y cálculo. Por lo cual, el objetivo de su investigación fue establecer en el niño a través de la actividad Psicomotriz, el dominio del cuerpo, del espacio y del tiempo para actuar conjuntamente sobre diferentes comportamientos: intelectuales, afectivos, sociales, motores y psicomotores que le permitan integrarse a su medio ambiente. Su programa se dividió en las siguientes unidades: esquema corporal, noción espacial, lateralidad, percepción, noción temporal, motricidad, ejercicios previos a la lecto-escritura, iniciación a la lecto-escritura y noción intuitiva de número.

Los resultados obtenidos en la aplicación de las actividades permitieron observar cómo los niños mejoraban en su coordinación visomotora, en el ensartado, discriminación de sonidos, en el recortado de figuras; así como también se observó que las actividades propuestas mejoraron el nivel de madurez de los niños en el área psicomotriz.

Acosta, Álvarez y Marcial, (1992) llevaron a cabo un programa de educación psicomotriz cuyo objetivo era el mostrar la importancia que tiene la Psicomotricidad relacional como recurso didáctico en el desarrollo integral de niños preescolares de C.A.P.E.P. con leves alteraciones en su desarrollo (lenguaje, psicomotricidad, funciones mentales superiores, aspecto conductual o emocional).

El programa contempló un trabajo semidirigido con 26 niños, manejándose durante 16 sesiones los siguientes aspectos: noción corporal, equilibrio y noción espacio-temporal.

A partir del análisis descriptivo de los datos, se observó que, en la mayoría de los aspectos contemplados hubo cambios favorables, por lo que concluyen, que un programa de ésta índole presenta la ventaja de atender en un tiempo reducido a un

número grande de sujetos, pudiendo ser implementado en dos subgrupos simultáneamente.

De igual manera, plantean que el programa ofrece para los niños de C.A.P.E.P. la posibilidad de estimularlos en todos los aspectos del área psicomotriz en un tiempo reducido, posibilitando resultados a un mediano plazo y brindando la oportunidad de ser aplicado a una mayor población. Siendo una buena alternativa que cubre las necesidades de los niños en caso de no contar con una terapia psicomotriz específica.

Álvarez (1995), aplicó un programa de psicomotricidad en un grupo de preescolares retomando la planeación y estructura planteada por P. Vayer con la intención de comprobar el supuesto de que la educación psicomotriz favorece el desarrollo afectivo y cognitivo del niño. Concluyendo que a través del análisis de los resultados de la pre y post evaluación no hubo diferencias cuantitativas debido a que la batería de pruebas empleadas no fue lo suficientemente sensible para detectar éste tipo de diferencias; sin embargo, encontró que la aplicación de un programa de esta índole favorece de manera notoria el área psicomotriz y social.

Canto (1996), en la investigación de su reporte laboral propone un programa de psicomotricidad como alternativa para niños con problemas de aprendizaje. Su programa de intervención tuvo como estrategia a la psicomotricidad con la finalidad de propiciar que el niño con problemas de aprendizaje lograra el dominio de su cuerpo y a través de éste, superara las deficiencias que le impiden adquirir los aprendizajes escolares básicos. El procedimiento que siguió consistió en formar grupos pequeños de trabajo tomando en cuenta características semejantes, tales como: edad cronológica, edad maduracional, semejanza en la problemática de aprendizaje, desempeño motor y grado que cursa. El programa lo implementó durante 18 semanas con 4 sesiones semanales con duración de 1hr. A través del análisis de sus datos Canto concluyó que los problemas de aprendizaje no son unicausales, pues los factores que observó fueron tanto intrínsecos como extrínsecos por lo que sugiere un trabajo tanto integral como multidisciplinario.

En el trabajo de investigación de Cerda (1999) realizado en Piedras Negras, Coahuila como un Proyecto de Innovación de Intervención Pedagógica se pretendió

dar a conocer un conjunto de actividades de psicomotricidad para los educandos de segundo grado de primaria. La intención fue enfocar a la psicomotricidad como un aspecto de la educación física en el nivel primaria considerando que dentro del contexto educativo forma parte de la educación integral del alumno. Su propuesta consistió en una serie de actividades que se apoyan principalmente en la ejercitación y coordinación física así como en el conocimiento corporal; trabajó con 38 niños, durante 3 meses, 2 veces por semana y con sesiones variadas de alrededor de 45 minutos.

Llegando a la conclusión de que a través de la psicomotricidad como medio de la educación física el niño puede adquirir mejor dominio corporal, organización del esquema corporal, percepción espacial, percepción temporal, mejor definición del dominio corporal para que en un futuro asimile cognitivamente su lateralización y con esto integrarse con mayor facilidad a la sociedad, teniendo una mejor aceptación y un óptimo aprendizaje en su educación posterior. Asimismo concluyó que la psicomotricidad se debe de apoyar y complementar en otras asignaturas de trabajo para obtener como objetivo una nueva forma de educación a través del cuerpo y mente con relación al exterior. Consideró también que mediante la enseñanza de la psicomotricidad el alumno puede controlar y superar físicamente su cuerpo por medio de la comunicación, la expresión, la confianza, la seguridad y la afectividad de estos espacios en su formación para lograr la estructuración de su personalidad.

Recientemente se publicó un estudio correlacional entre el desarrollo psicomotriz y habilidades necesarias para la lecto-escritura en niños de preescolar de escuela privada y pública realizado por Ceballos (2001). Para tal estudio Ceballos evaluó a 30 niños de escuela pública y a 30 de escuela privada (Montesori) empleando dos pruebas el BENHALE que mide habilidades para la lectoescritura y la Escala de Evaluación para la Psicomotricidad (EPP). Encontrando como resultado que ocho de las nueve habilidades para la lectoescritura obtuvieron correlaciones significativas con siete de los ocho subtests de la prueba de Psicomotricidad, siendo algunas más significativas que otras, debido esto a que de acuerdo a lo citado por la autora el niño en su desarrollo pasa por diversos

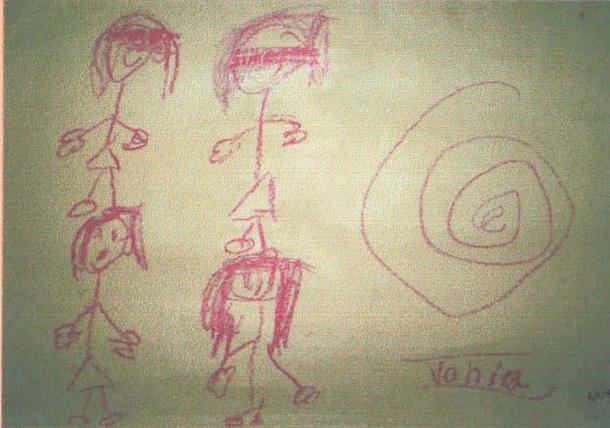
estadios en donde el movimiento está estrechamente relacionado a la actividad mental desde el acto motor hasta la representación mental.

Como se observa, desde siempre ha existido un vivo interés por conocer, explicar y resolver las dificultades escolares y por ende, la relación de estas con ciertos factores tanto internos como externos al sujeto, en este caso las dificultades escolares llámense problemas de aprendizaje, bajo rendimiento académico, problemas de conducta o de socialización en relación con la psicomotricidad.

Sin embargo, es un tema que no se ha agotado del todo debido a su complejidad y a que cada vez surgen nuevas alternativas que tratan de abordarlo y explicarlo. Es por ello, que no está de más el ahondar sobre la relación del aprendizaje y rendimiento escolar con la psicomotricidad; sobre todo, que al abordarlo se hace desde una problemática específica (bajo rendimiento académico) y desde un punto de vista particular, en donde se considera a la psicomotricidad como un enfoque con fundamentos, objetivos y métodos propios más que como una mera técnica con una serie de ejercicios o actividades.

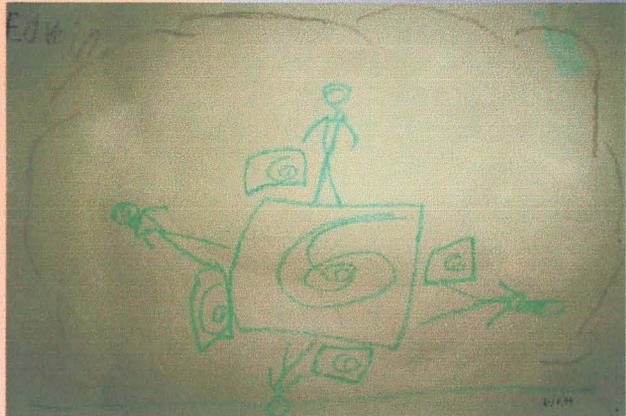
CAPÍTULO IV

Programa de psicomotricidad para niños
de primero y segundo grado de primaria



*A veces no es más que una puerta muy delgada
lo que separa los niños de lo que llamamos
mundo real, y un poco de viento puede abrirla.*

Stefan Zweig



PROGRAMA DE PSICOMOTRICIDAD PARA NIÑOS DE 1° Y 2° GRADO DE PRIMARIA

La relación entre la Psicomotricidad y el Aprendizaje ha sido un tema investigado desde diferentes perspectivas; sin embargo, se estima que aún cuenta con aspectos en los que es posible ahondar. En ésta investigación se retomó al Enfoque Psicomotriz como alternativa de apoyo pues ya que éste al proponer una educación vivenciada permite que el niño a través de múltiples experiencias, vaya construyendo sus propios aprendizajes así como aceptando diferentes puntos de vista, llevándolo poco a poco de un conocimiento concreto a un conocimiento abstracto; es decir, pasar de la exploración, manipulación y relación corporal a la expresión y representación gráfica y/o verbal, respetando siempre la evolución natural de su inteligencia.

En el Programa de Psicomotricidad que a continuación se propone como alternativa de apoyo a los niños con bajo rendimiento académico, se han retomado y conjuntado aspectos y formas de trabajo empleadas por autores como Vayer, P.; Lapierre, A.; Aucouturier, B.; Ramos y Nuñez; quienes en sus respectivas propuestas psicomotrices resaltan la importancia de la vivencia como punto de partida para la formación de estructuras de pensamiento abstracto.

De Vayer, P.; García y Martínez se han retomado sus esquemas generales de contenidos que se manejan durante todo el trabajo psicomotriz. Los aspectos que dichos autores consideran son: Tonicidad, Esquema Corporal, Relajación, Control Postural, Control Respiratorio, Estructuración Espacial y Temporal, Capacidades Preceptuales, Cálculo y Grafomotricidad.

El que se incluyan dichos aspectos, se debe principalmente a que éstos permiten una mayor estructuración y especificación de los elementos que se deben de contemplar y no perder de vista durante el trabajo psicomotriz. Contar con ello es importante, sobre todo, en un programa psicomotriz que a Nivel Educativo tiene claramente especificadas ciertas necesidades a cubrir y ciertos objetivos a alcanzar.

Por otra parte, de Lapierre, P. y Aucouturier, B. se consideraron los aspectos que manejan dentro de sus sesiones psicomotrices los cuales se basan en la vivencia (principalmente corporal) y en el análisis perceptivo de las nociones fundamentales o básicas para el desarrollo integral del niño, logrando esto, a través del abordaje de cada noción en su nivel más concreto, es decir, a un nivel sensorio-motor, mediante una situación motriz que de preferencia sea espontánea.

A partir de esa espontaneidad y durante todo el gesto motriz que manifiesta el niño, se van generando cuestionamientos que llevan su atención a un nivel perceptivo motor, luego, al análisis y a la organización perceptiva progresando consecutivamente hacia lo abstracto, para recurrir finalmente a la representación gráfica y verbal como medio de manifestar dicha abstracción.

Por lo tanto, tomando en cuenta el proceso en el que se va dando la adquisición de las primeras nociones (grandeza, intensidad, velocidad, dirección y relacionales), que es importante promover su descubrimiento, haciendo un abordaje suficiente de éstas para evitar una mala integración de adquisiciones posteriores y sobre todo por el importante papel que juegan en la adquisición de los aprendizajes escolares.

Asimismo, de Lapierre y Aucouturier se adoptó la forma de conducir el trabajo psicomotriz, haciéndolo de manera semidirigida, ya que aunque se parte de la creatividad, espontaneidad e inquietudes de los niños, en ocasiones el coordinador hace sugerencias o propone alternativas que llevan a los niños a concretar alguna vivencia. Dichas sugerencias se darán en el momento que se estime conveniente y de acuerdo a la trayectoria del trabajo psicomotriz. Además, de que el niño tiene la libertad de rechazar o aceptar la propuesta del adulto, porque existe un respeto bilateral entre adulto y niño, así como de niño a niño.

Cabe mencionar que aunque se retomen y se conjunen los aspectos manejados por Vayer, (1977); García y Martínez, (1990); Lapierre y Aucouturier, (1974); respectivamente, estos no se contraponen ya que mientras los tres primeros desglosan y trabajan de una manera más estructurada y directiva los aspectos de tonicidad, esquema corporal, relajación, control postural, etc. Lapierre y Aucouturier trabajan los mismos aspectos pero de una manera integral a través de la vivencia de

los contrastes, asociaciones y matices de las nociones básicas las cuales se engloban en las siguientes categorías:

NOCIONES DE INTENSIDAD

- Contrastes absolutos
- Contrastes relativos

NOCIONES DE GRANDEZA

- Grande - Pequeño
- Largo - Corto
- Lejos - Cerca
- Alto - Bajo
- Ancho - Estrecho
- Grueso - Delgado
- Gordo - Delgado

NOCIONES DE VELOCIDAD

- Rápido - Lento

NOCIONES DE DIRECCIÓN, SITUACIÓN Y ORIENTACIÓN

- Elección de referencias en las situaciones espacio-temporales
- Nociones de dirección
- Nociones de Situación
- Nociones de Orientación
- Descubrimiento de las nociones motrices de los distintos elementos corporales en las diversas direcciones

NOCIONES DE RELACIONES

- Explicación de una situación vivenciada
- Expresión Espontánea
- Expresión de la Relación

IV.2. ESQUEMA GENERAL DEL PROGRAMA

ESQUEMA GENERAL DEL PROGRAMA DE PSICOMOTRICIDAD			
CONTENIDO	ETAPAS		
	1ª	2ª	3ª
ESQUEMA CORPORAL	Exploración Corporal	Nociones Corporales	Estructuración Corporal
TONICIDAD	Imitación Movs. Glob. Movs. Segm.	Realización Movs. Glob. Movs. Segm.	Creación y Representación Movs. Glob. Movs. Segm.
CONTROL POSTURAL	1º Plano Piso Estático Dinámico	2º Plano Altura Estático Dinámico	Combinación de Ambos Planos Estático Dinámico
LATERALIDAD	Diferenc. Global	Orientación del Cuerpo	Orient. Corporal Proyectada
RESPIRACIÓN	Imitación	Resp. Bucal	Resp. Nasal
RELAJACIÓN	Objetos	Induc. T – R Música – Verbal	Induc. Relajación Música - Verb.
CAPACIDADES PERCEPTUALES Visuales Táctiles Gustativas Auditivas	Exploración	Nociones y Contrastes	Descripción
ESPACIO	Nociones	Orientación	Estructuración
TIEMPO	Nociones	Orientación	Estructuración
CÁLCULO	Nociones Cantidad Volumen Peso	Nociones Orden Equivalencia Conjunto	Nociones de Núm
GRAFOMOTRICIDAD	Realización de Hombro-Brazo	Trazos Independencia	Segmentaria Mano-Dedos
		Brazo-Mano	
EXPRESIÓN	Gráfica (dibujo)	Gráfica y Verbal (dibujo)	Verbal y Gráfica (dibujo)

Como se puede observar en el esquema anterior, los contenidos que se plantean se dividen en tres etapas las cuales están determinadas por su complejidad lo que permite:

a) Un mayor desglose y especificación del trabajo a seguir, pues más que ser una estructura rígida y directiva que tenga que ser cubierta, se pretende que sea una guía que permita al coordinador conducir al niño paulatinamente hacia el acceso de dichos contenidos. Por lo tanto, el paso de una etapa a otra estará determinado por el manejo que los niños manifiesten de los contenidos así como por la complejidad de sus propuestas.

b) Respetar el proceso lógico de desarrollo humano así como la secuencia de la adquisición y afianzamiento de las nociones básicas.

c) Ser aplicable a niños de un amplio rango de edades ya sea que presenten o no una problemática específica y/o capacidades diferentes.

Por lo tanto, se considera que todo trabajo psicomotriz independientemente de la problemática que aborde, no debe perder de vista, para el logro de sus objetivos, los fundamentos y principios básicos planteados por sus autores, de manera particular, la propuesta psicomotriz que se plantea en esta investigación por estar dirigida a niños con bajo rendimiento académico tiene como objetivos generales, lo siguiente:

IV.3 OBJETIVOS GENERALES DEL PROGRAMA

A través de este Programa de Psicomotricidad el niño:

- a) Logrará un mejor desarrollo y afianzamiento de sus habilidades psicomotrices (respiración, relajación, tonicidad, esquema corporal, control postural, capacidades perceptuales, estructuración espacio- temporal, cálculo y grafomotricidad).

- b) Manifestará una mayor disponibilidad (actitud: seguridad, confianza apertura y tolerancia) hacia la adquisición de los aprendizajes escolares (lecto-escritura y cálculo).

IV.4 DEFINICIÓN Y OBJETIVOS GENERALES DE LOS CONTENIDOS

El logro de dichos objetivos se llevará a cabo a través del trabajo de los siguientes aspectos y de los objetivos que de ellos se derivan, considerándose éstos más como puntos de referencia que como aspectos que deban ser estrictamente cubiertos:

TONICIDAD: Trabajada en el sentido de buscar una decontracción muscular, pues al principio es vivenciada a partir de situaciones simples obtenidas por la contracción. Siendo así, que a partir de referencias musculares, cinestésicas y visuales el niño localiza las sensaciones buscadas expresando lo que ha visto, lo que ha comprobado y lo que ha sentido. Por lo tanto, se trabajará a través de la tensión-relajación de las partes del cuerpo.

OBJETIVO:

- El niño reafirmará su capacidad de control segmentario consciente y su coordinación dinámica general.

ESQUEMA CORPORAL: Es la representación mental que el niño llega a tener de su propio cuerpo a través de sus posibilidades de movimiento y de las limitaciones que le establece el espacio exterior, por lo tanto, se trabajará a través de: la imitación y la exploración de las nociones corporales así como mediante la utilización y la creación del cuerpo.

OBJETIVO:

- El niño reconocerá y localizará sus miembros y zonas corporales al mismo tiempo que enriquecerá la imagen mental que tenga de su propio cuerpo.

CONTROL POSTURAL: Se refiere al equilibrio corporal el cual, utiliza las posibilidades de conciencia y el control de "sí" aportadas por las situaciones tónicas precedentes, constituyendo un lazo de unión entre la conciencia del propio cuerpo y la acción. Para lograr lo anterior, se realizarán actividades de equilibrio estático y dinámico.

OBJETIVO:

- El niño perfeccionará su control postural en situaciones de movimiento corporal más amplio y más rápido y en situaciones en las que el movimiento encuentre obstáculos y dificultades que lo obliguen a buscar y adoptar un nuevo equilibrio corporal, cuyos puntos de apoyo varíen continuamente de ubicación en el transcurso del movimiento.

CONTROL RESPIRATORIO: La respiración está vinculada a la percepción del propio cuerpo, a la atención interiorizada indispensable para obtener la resolución muscular global así como al relajamiento segmentario por lo cual, hay una estrecha relación entre el modo respiratorio del niño y su comportamiento general, relación que no pueden efectuar sin la completa intervención de la atención.

El control respiratorio se manejará por medio de la inspiración-espирación tanto nasal-bucal como nasal.

OBJETIVO:

- El niño desarrollará el hábito de la respiración nasal como acto motor automático así como una amplitud y frecuencias respiratorias correctas.

ESTRUCTURACIÓN ESPACIAL: La noción del espacio no es una noción simple, sino una noción que se elabora y diversifica progresivamente en el transcurso del desarrollo psicomotor del niño. Esta, se da en un principio a través de la diferenciación del YO Corporal con respecto del mundo exterior. Después y sucesivamente, se irán dando el establecimiento de un esquema corporal cada vez

más diferenciado, la percepción del espacio exterior y la orientación en función de la derecha y de la izquierda.

OBJETIVO:

- El niño adquirirá y afianzará las diversas nociones y relaciones espaciales, incluyendo las nociones de derecha-izquierda, siendo capaz también de referir las distintas nociones y relaciones no sólo con referencia a su propio cuerpo sino también a la posición y orientación de los objetos entre sí.

Asimismo, logrará la asimilación y comprensión de representaciones gráficas de distintas trayectorias e itinerarios de forma que el niño sea capaz de realizarlos en el espacio real a partir de una representación gráfica y viceversa.

ESTRUCTURACIÓN TEMPORAL: Las relaciones temporales establecen una relación del sentido del ritmo y del sentido de las relaciones en el tiempo, intentando establecer relaciones entre la capacidad de sentir, de comprender, de transcribir las relaciones en el tiempo y las de ejecución, en una sucesión de movimientos con una cadencia dada.

Por lo tanto, se trabajará a través de la regulación del movimiento, la adopción del movimiento a un ritmo y repetición de un ritmo que llevará al niño a una noción, orientación y estructuración temporal.

OBJETIVO:

- El niño será capaz de ubicarse en el tiempo así como interiorizar plenamente el intervalo, respetando los silencios y la ausencia de movimientos para ritmos con intervalos de distinta duración.

Al mismo tiempo, debe de reproducir ritmos a partir de su representación gráfica y viceversa así como representar gráficamente ritmos escuchados o realizados.

CAPACIDADES PERCEPTUALES: La percepción del niño se caracteriza por ser inexacta, confusa y errónea, debido al predominio de los procesos de excitación y de generalización amplia e imprecisa.

Por lo que la intención en éste aspecto es el entrenamiento sucesivo a través de la percepción táctil, auditiva y visual de los procesos de inhibición y diferenciación. Entrenamiento que se logra mediante la actividad práctica con los objetos y a través de la propia acción corporal del niño con las cuales va adquiriendo asociaciones.

OBJETIVO:

- El niño alcanzará el máximo posible de sensaciones respecto a colores, formas, longitudes, tamaños, alturas, pesos, sonidos, sabores y colores; procurando establecer asociaciones y concordancias entre estas sensaciones exteroceptivas y las sensaciones propioceptivas derivadas de su actividad con los objetos.

CÁLCULO: La educación psicomotriz considera que el aprendizaje del cálculo y las matemáticas debe de ser en principio una actividad global del niño antes de ser una actividad intelectual por lo cual, los primeros aprendizajes en esta área consisten fundamentalmente en la adquisición de las nociones, conceptos y operaciones mentales básicas previas al cálculo propiamente dicho: nociones de cualidad, igualdad, parecido, operaciones de comparación, clasificación y seriación, noción de conjunto, operaciones simples con conjuntos y noción abstracta del número.

OBJETIVO:

- El niño desarrollará la capacidad de ver globalmente las cantidades, de adquirir la noción de conjunto y de establecer relaciones de equivalencia y orden (seriación), que le lleven al manejo de la noción de número como elemento simbólico abstracto.

GRAFOMOTRICIDAD: Se refiere a un estilo de educación gráfica en la que se trabajan las condiciones que desde el punto de vista psicomotriz, se consideran absolutamente necesarias para la realización del gesto gráfico (p.e. capacidad de

inhibición y control muscular; independencia funcional del brazo-mano-dedos; coordinación óculo-manual; organización espacio-temporal).

OBJETIVO:

- El niño afianzará su control segmentario hombro-brazo-mano-dedos así como su prensión, coordinación y precisión al emplear útiles escolares y realizar trazos y/o grafismos.

Sin embargo, aunque es importante señalar la estructuración y esquematización del Programa de Psicomotricidad propuesto, no es lo único, pues lo que podría hacer diferente a este programa y por ende, los resultados que de él se obtengan, son los lineamientos o criterios que se empleen en su conducción y manejo.

IV.5 CRITERIOS GENERALES PARA LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE PSICOMOTICIDAD

1º El tiempo otorgado para cada sesión, no debe exceder más allá de aproximadamente 1 hora 30 minutos, considerando que los niño además de participar en un programa de esta índole también pueden estar recibiendo clases regulares.

2º Cada sesión consta de tres fases:

a) PRESENTACIÓN

En esta fase y sobre todo durante las primeras sesiones se induce y sensibiliza al niño a la forma de trabajo, estableciendo un rapport adecuado que le permita:

- Explorar el espacio: a través de diferentes tipos de desplazamientos como caminar, gatear, brincar; con los ojos abiertos o cerrados, con música o ritmos.
- Entrar en contacto con el material a trabajar y realizar actividades espontáneas con el.

- Establecer una relación de confianza y respeto con sus compañeros.

b) APRENDIZAJE

Esta fase se refiere al momento vivencial de la práctica psicomotriz en la que el niño explora y experimenta a través de su cuerpo (con o sin materiales) las diversas situaciones que se contemplan en los contenidos del programa. Aspectos mencionados en el Esquema General (ver p. 49).

El momento vivencial se da a partir de que el coordinador plantea cuestionamientos o sugerencias con lo que promueva en el niño la búsqueda del gesto es decir, nuevas relaciones con el objeto, consigo mismo y con el otro.

Enfatizando durante toda ésta situación el Análisis Perceptivo, dirigiendo la atención del niño hacia las propuestas más explotables, ya que cada uno podría estar percibiendo diferentes nociones.

Algunos planteamientos o sugerencias pueden ser:

- Si fuéramos pelotas ¿cómo sería nuestro cuerpo?
- ¿Qué se puede hacer con una pelota?
- ¿En qué parte del cuerpo podemos poner la pelota?
- ¿Qué podemos hacer con la pelota y con mi compañero?

c) CIERRE

Consiste en la representación ya sea gráfica o verbal de lo vivenciado durante la sesión en base a una de dos consignas, que pueden darse de manera alternada:

Van a dibujar...

- Todo lo que hicimos hoy.
- Lo que más les gusto.

o Comentar...

- ¿Qué fue todo lo que hicimos hoy ?

- ¿Qué fue lo que más les gustó de lo que hicimos hoy?

(ver ejemplo de sesiones p. 59)

3º Es importante elaborar con fines didácticos únicamente, un guión de los aspectos y posibles actividades a contemplar durante cada sesión.

4º La conducción de las sesiones deben de ser de una manera "semidirigida" debido a que:

- a) La espontaneidad y la creatividad del niño son la base a partir de la cual se proponen las actividades con las que se trabajan los aspectos del programa dentro de cada sesión.
- b) Al tratarse de un Programa de Psicomotricidad a Nivel Educativo en el que hay un objetivo más preciso a seguir se intenta que todas las vivencias del niño se dirijan al trabajo de ciertos aspectos que lo lleven al logro del objetivo en cuestión.

5º La actitud del coordinador debe ser abierta y por lo tanto mostrarse empático, dispuesto, creativo y dinámico ante las propuestas de los niños.

6º El coordinador debe fomentar en todo momento y ante toda situación la cooperación, la comunicación y la creatividad entre los niños sin forzarlos a realizar aquello que no deseen.

7º El coordinador debe dar a conocer a los niños lo permitido y no permitido durante cada una de las sesiones. Por ejemplo:

- a) "Está permitido que toquen, exploren, sientan y trabajen con el material pero "no se vale" que lo destruyan y que se lastimen o lastimen a alguno de sus compañeros".
- b) "Debemos mantener en buenas condiciones el salón de trabajo".
- c) "El material de trabajo no debe de salir del salón así como tampoco se deben de llevar objetos que no se hayan pedido".
- d) "Debemos procurar estar siempre a tiempo a cada una de las sesiones".
- e) Tratar de crear entre los niños un ambiente de respeto y amabilidad para lo cual, es importante decirles que: " No se vale reírse, burlarse o criticar lo que los demás digan o hagan; "pero si se vale" ayudar y cooperar con sus

compañeros ya que cada quien puede ver y hacer las cosas de manera distinta sin que ninguno esté equivocado”.

8° Asistir a las sesiones con ropa comfortable, que permita a los niños trabajar con mayor comodidad y confianza así como entrar más en contacto con todas aquellas sensaciones y percepciones que proporciona la práctica psicomotriz.

9° La disposición del material está a cargo del coordinador quien debe cuidar que en las primeras sesiones se trabaje con un solo tipo de material y posteriormente con combinaciones de estos, para que en la medida de lo posible el niño tenga acceso a una amplia gama de materiales que les permita explotar al máximo su interés hacia ellos y enriquecer sus vivencias diarias.

10° Es importante considerar que el trabajo de una noción nunca se agota, a pesar de que se acceda a la siguiente etapa del programa, sobre todo, por que la reexploración y vivencia de las nociones permite la reorganización de los conocimientos y habilidades adquiridas en cada etapa.

Se considera que el trabajo de todos estos aspectos así como la estructura y planeación que se le ha dado al programa que se propone permitirá el desarrollo integral del niño, favoreciendo el afianzamiento de las capacidades y habilidades que éste va manifestando de acuerdo a su edad y apoyando así, a las actividades que realizan los niños regularmente como parte del Programa Oficial de la S.E.P. ya que de acuerdo con los fundamentos teóricos del Enfoque Psicomotriz, el objetivo de los primeros años de educación (preescolar y primaria) debe de ser una acción a nivel de vivencias de las nociones fundamentales a partir de las cuales, el niño desarrolla su inteligencia y su personalidad.

Siendo así, que se plante que:

"la suma de experiencias vivenciadas le permiten al niño formar las estructuras mentales indispensables a la posterior adquisición de conocimientos reales" (Quirós, 1979 p.77)

IV.6 EJEMPLO DE LAS SESIONES DE TRABAJO.

PROGRAMA DE PSICOMOTRICIDAD				
POBLACIÓN: ESCOLAR (1º Y 2º DE PRIMARIA CON BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO)				
ETAPA DEL PROGRAMA: 1º			SESIÓN: SENSIBILIZACIÓN E INDUCCIÓN A LA FORMA DE TRABAJO	
ASPECTO	ACTIVIDAD	BREVE DESCRIPCIÓN	MATERIAL	OBSERVACIONES
Planteamiento de la forma de trabajo	Conversación	Se les comunicará a los niños la importancia de llevar a cabo un trabajo con ciertas reglas y normas sobre todo aquellas que influyen con el respeto y la cooperación entre los compañeros del grupo de trabajo.		Podría iniciarse el trabajo de integración sugiriendo a los niños sentarse al centro del salón. Abriendo la posibilidad de que planteen preguntas, dudas o inquietudes.
Exploración del Espacio	Caminar	Caminarán por todo el salón en cualquier sentido y dirección.	Área de Trabajo	Llevar al niño en todo momento al área de las diversas situaciones que se le p
Capacidades Perceptuales	Reconocimiento visual	Se les hará notar la posibilidad de ir observando y tocando todo lo que hay en el lugar de trabajo.	"	
• Con las dos actividades anteriores también se trabajarán de manera general los aspectos: Tonicidad, Control Postural, Lateralidad y Tiempo.				
Relajación	Tensión y Relajación con objetos	Se les cuestionará a los niños cómo podrían ejercer presión hacia los objetos del salón: pared, piso, escritorio, etc.	"	
Expresión	Dibujo	Elaborarán un dibujo referente a lo realizado durante la sesión.	Papel manila Crayolas	Se señalará la importancia del dibujo como medio de expresión y conservación de algo realizado.

PROGRAMA DE PSICOMOTRICIDAD				
POBLACIÓN: ESCOLAR (1º Y 2º DE PRIMARIA CON BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO)				
ETAPA DEL PROGRAMA: 1ª		SESIÓN: PRIMERA		
ASPECTO	ACTIVIDAD	BREVE DESCRIPCIÓN	MATERIAL	OBSERVACIONES
Exploración del Espacio Control Postural	Caminar	Los niños caminarán en cualquier dirección y sentido por todo el salón.	grabadora cassette	Se sugiere utilizar música suave y con un sólo matiz.
Esquema Corporal Tonicidad Lateralidad Capacidades Perceptuales Cálculo Tiempo	Exploración de su Cuerpo	Se les cuestionará acerca de las partes que conforman su cuerpo: cabeza, tronco y extremidades. Sugiriéndoles el tocar, sentir y mover cada una de ellas.		El que se logren incluir todos estos aspectos en una sola actividad se debe al Análisis Perceptivo que se les va planteando a los niños a partir de sus propuestas y sugerencias.
Grafomotricidad	Realización de Movimientos	Poner atención y reafirmar los movimientos de las extremidades superiores: Hombro-Brazo.		
Relajación Respiración	Realizar Presión-Tensión	Cuestionarles la manera en que se podría ejercer presión entre su cuerpo y el del compañero más cercano. Por ejemplo: desde el apretón de manos hasta el intento de derribarse con otra parte de su cuerpo. Marcando espacios de descanso con la intención de relajar y respirar.		
Expresión	Dibujo	Realizar un dibujo de todo lo llevado a cabo durante la sesión.	papel manila pintura digital	

PROGRAMA DE PSICOMOTRICIDAD

POBLACIÓN: ESCOLAR (1º Y 2º DE PRIMARIA CON BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO)

ETAPA DEL PROGRAMA: 2ª

SESIÓN: QUINTA

ASPECTO	ACTIVIDAD	BREVE DESCRIPCIÓN	MATERIAL	OBSERVACIONES
Exploración del Espacio Tonicidad Tiempo	Desplazamientos	Los niños se desplazarán de diferentes maneras por todo el espacio siguiendo el ritmo de la música. Por ejemplo: caminando, reptando, saltando, corriendo, entre otros; según las propuestas de los propios niños.	grabadora cassette	Seleccionar música con varios ritmos.
Control Postural. Capacidades Perceptuales. Esquema Corporal. Lateralidad Espacio Cálculo	Trabajo con Bloques.	Durante la exploración del espacio, se les irán disponiendo sobre el suelo varios bloques de madera de diferentes tamaños dejándoles la posibilidad de tomarlos y explorarlos, a la vez, se cuestionará acerca de las sensaciones producidas por el contacto del cuerpo con el objeto así como su ubicación con respeto a éste, ya que se les planteará: ¿Con qué otras partes del cuerpo puedes tocar o sentir el objeto?, ¿Dónde tienes el objeto? Explorando lo anterior, se les preguntará acerca de las posibilidades que hay de clasificar, ordenar o agrupar el material. Para que finalmente, los niños se desplacen sobre los objetos según la distribución que hayan hecho de ellos.	bloques	Enfatizar en el Análisis Perceptivo de las situaciones.

Grafomotricidad		Con la intención de guardar el material, los niños tomarán los objetos con las manos, proponiéndolas que realicen movimientos verticales y horizontales.	bloques	
Relajación Respiración	Tensión Relajación	Los niños se acostarán sobre el tensado y relajando su cuerpo alternando con inspiración nasal y expiración bucal. Induciendo esto a través de indicaciones como: "Apretar fuertemente...y aflojar...." "jalar aire por la nariz y soltarlo por la boca".		
Expresión	Dibujo y Conversación	Los niños harán un dibujo de aquello que más les haya gustado de lo realizado durante la sesión, explicándolo ante el grupo.	papel manila. Crayolas.	Es importante estimular la participación de los niños en cuanto a comentarios y opiniones se refiere.

PROGRAMA DE PSICOMOTRICIDAD

POBLACIÓN: ESCOLAR (1º Y 2º DE PRIMARIA CON BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO)

ETAPA DEL PROGRAMA: 3ª

SESIÓN: TERCERA

ASPECTO	ACTIVIDAD	BREVE DESCRIPCIÓN	MATERIAL	OBSERVACIONES
Exploración del Espacio Tiempo Capacidades Perceptuales Cálculo	Desplazamientos	Se les indicará a los niños que caminen en cualquier dirección y sentido con los ojos vendados intentando hacerlo al ritmo del tambor así como también, se desplazarán hacia el punto sonoro de origen. Se les sugerirá realizar desplazamientos de acuerdo al número de golpes que provengan del tambor. También, se les propondrá rotar la conducción de la actividad y el manejo del tambor.	paliacates tambor	El ritmo que marque el coordinador deberá variar de tono e intensidad así como su ubicación, para que permita a los niños identificar y orientarse hacia el punto de emisión del sonido.
Esquema Corporal Tonicidad Control Postural Lateralidad	Imitación de Posturas Corporales.	Se les cuestionará a los niños acerca de la manera en que se podrían realizar movimientos o figuras empleando el material dispuesto (paliacates). Así como también, se les propondrá la posibilidad de imitar de manera proyectada las posturas que adopten otros compañeros. Las posturas que realicen podrán ser a diferentes planos (Piso-Altura) o bien empleando diferentes puntos de apoyo corporal	paliacates	Hacer énfasis en la observación de las posturas que adopten los niños para intentar que las imiten empleando su propia estructuración y orientación corporal en función del ejemplo imitado.
Grafomondricidad	Manipulación del Material	Se les cuestionará la manera en que se puede trabajar con el material utilizando únicamente las manos. Por ejemplo: ¿Cómo podríamos sostener el paliacate con uno o más dedos? ¿Cómo podríamos elaborar una bola con el material utilizando únicamente una mano o los dedos?, otras.	paliacates	Hacer énfasis en el Análisis Perceptivo y en las propuestas de los niños.

<p>Respiración</p> <p>Relajación</p>	<p>Formas de Respiración</p>	<p>Hacerles notar el ritmo de su respiración así como la posibilidad de cambiarla de acuerdo como se desee. Por ejemplo, proponerles una respiración lenta y únicamente a través de su nariz, posteriormente pedirles que sugieran otras maneras y posturas de hacerlo. Inducir la relajación en el momento en que ellos queden acostados, aquí se les pedirá que escuchen la música y que vayan acomodando su cuerpo junto con el paliacate de acuerdo a como vayan sintiendo la música.</p>	<p>paliacate grabadora cassette</p>	
<p>Expresión</p>	<p>Dibujo</p>	<p>Consigna: "Dibuja lo que más te haya gustado de lo que hiciste hoy".</p>	<p>hojas blancas tamaño carta colores de madera</p>	<p>Puede complementarse la actividad pidiéndoles que expliquen oralmente su dibujo.</p>

CAPÍTULO V

Metodología



El cuerpo humano es el carruaje; el yo, el hombre que lo conduce; el pensamiento son las riendas, y los sentimientos, los caballos.

Platón



METODOLOGÍA

V.1 OBJETIVOS GENERALES

1. Elaborar un programa de psicomotricidad que apoye el desarrollo psicomotor y el desempeño escolar de los niños con bajo rendimiento académico.
2. Evaluar si un programa de psicomotricidad estimula el desempeño escolar en niños con bajo rendimiento académico.

V.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A partir del acercamiento que se tuvo con la población escolar durante la formación profesional se observó la incidencia y consecuencias que niños con dificultades escolares (bajo rendimiento académico o problemas de aprendizaje) generan en los ámbitos personal, familiar y social. La S.E.P. (2001) reporta en los resultados de sus evaluaciones de los últimos años que el rendimiento en primaria no ha sido satisfactorio ya que las mediciones de los logros muestran que aproximadamente la mitad de los alumnos no han alcanzado los objetivos de su grado escolar.

Debido a la incidencia y a lo agobiante que es no sólo para los niños que manifiestan bajo rendimiento académico sino también para la familia y para el sistema educativo al que pertenecen, que es importante generar alternativas de apoyo para atender tales problemáticas.

Diferentes enfoques han propuesto diversas maneras de abordar el bajo rendimiento académico, entre ellos, el Enfoque Psicomotriz, el cual postula que: a

través de la vivencia y experiencia corporal se propicia en el niño un desarrollo integral en el que se favorecen diferentes comportamientos intelectuales, sociales y motores (Vayer, 1977).

Por lo tanto, se considera importante preguntarse en qué medida un programa de psicomotricidad facilita el desempeño escolar de los niños con bajo rendimiento académico ya que, a pesar de la cantidad de estudios realizados al respecto, ésta relación no ha sido del todo investigada bajo las condiciones que en este estudio se plantean.

V.3 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Un Programa de Psicomotricidad es una alternativa de tratamiento para apoyar el desempeño escolar de los niños con bajo rendimiento académico?

V.4 HIPÓTESIS

Hi: El Programa de Psicomotricidad que se propone facilita el desempeño escolar de los niños con bajo rendimiento académico.

Ho: El Programa de Psicomotricidad que se propone no facilita el desempeño escolar de los niños con bajo rendimiento académico.

V.5 TIPO DE ESTUDIO

Dado los objetivos y condiciones de esta investigación, el tipo de estudio que se empleó fue Experimental de Campo, la elección de este tipo de estudio se debió a que éste, permite la investigación en el ambiente natural de los participantes, la manipulación de la o las variables independientes y la aleatorización (Kerlinger, 1988).

V.6 SUJETOS

Se trabajó con un total de 20 niños de 1º y 2º (de los grupos A y B) que fueron remitidos por sus profesores y confirmados en la pre-evaluación como niños de bajo rendimiento académico. Estos niños pertenecían al turno vespertino de una primaria oficial, ubicada en la Delegación Coyoacán.

Las edades de los niños que integraban dichos grupos fluctuaban entre los 6 y 8 años de edad y pertenecían a un nivel socioeconómico medio - bajo y bajo (ver tablas 1- 4 p. 75 -76).

La selección de la muestra se realizó de una manera no aleatoria accidental debido a que no es fácil tener acceso a una escuela oficial para realizar una investigación de ésta índole.

V.7 ESCENARIO

La investigación se llevó a cabo en uno de los salones de clase de la escuela primaria.

El salón se encontraba en el tercer piso de la escuela, su tamaño aproximado es de 6 mts. de ancho por 5 mts. de largo; contaba con un escritorio, un estante, un pizarrón y 20 bancas dobles movibles, lo que permitió que se dispusieran de acuerdo a las necesidades de las actividades que se iban a realizar. Su ventilación,

temperatura e iluminación eran adecuadas ya que también contaba con ventanas amplias, ubicadas y distribuidas a lo largo del salón las cuales tenían cortinas que permitían que los niños no se distrajeran con la gente que pasara. La iluminación era complementada con seis lámparas grandes.

V.8 VARIABLES

Variable Independiente: Programa de Psicomotricidad: Se refiere al conjunto de actividades seleccionadas y estructuradas con base al Enfoque Psicomotriz y que abarcó los siguientes aspectos:

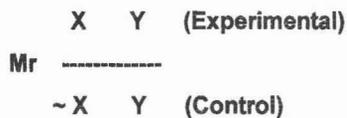
- Esquema Corporal.
- Tonicidad.
- Equilibrio.
- Lateralidad.
- Estructuración Espacial.
- Estructuración Temporal.
- Respiración.
- Capacidades Preceptuales.
- Relajación.
- Cálculo.
- Grafomotricidad.
- Expresión.

Variable Dependiente: Rendimiento Académico: Refiriéndose al desempeño que el niño manifestó tanto en la aplicación de los instrumentos de evaluación, durante la aplicación del programa de psicomotricidad así como durante sus clases regulares.

V.9 DISEÑO

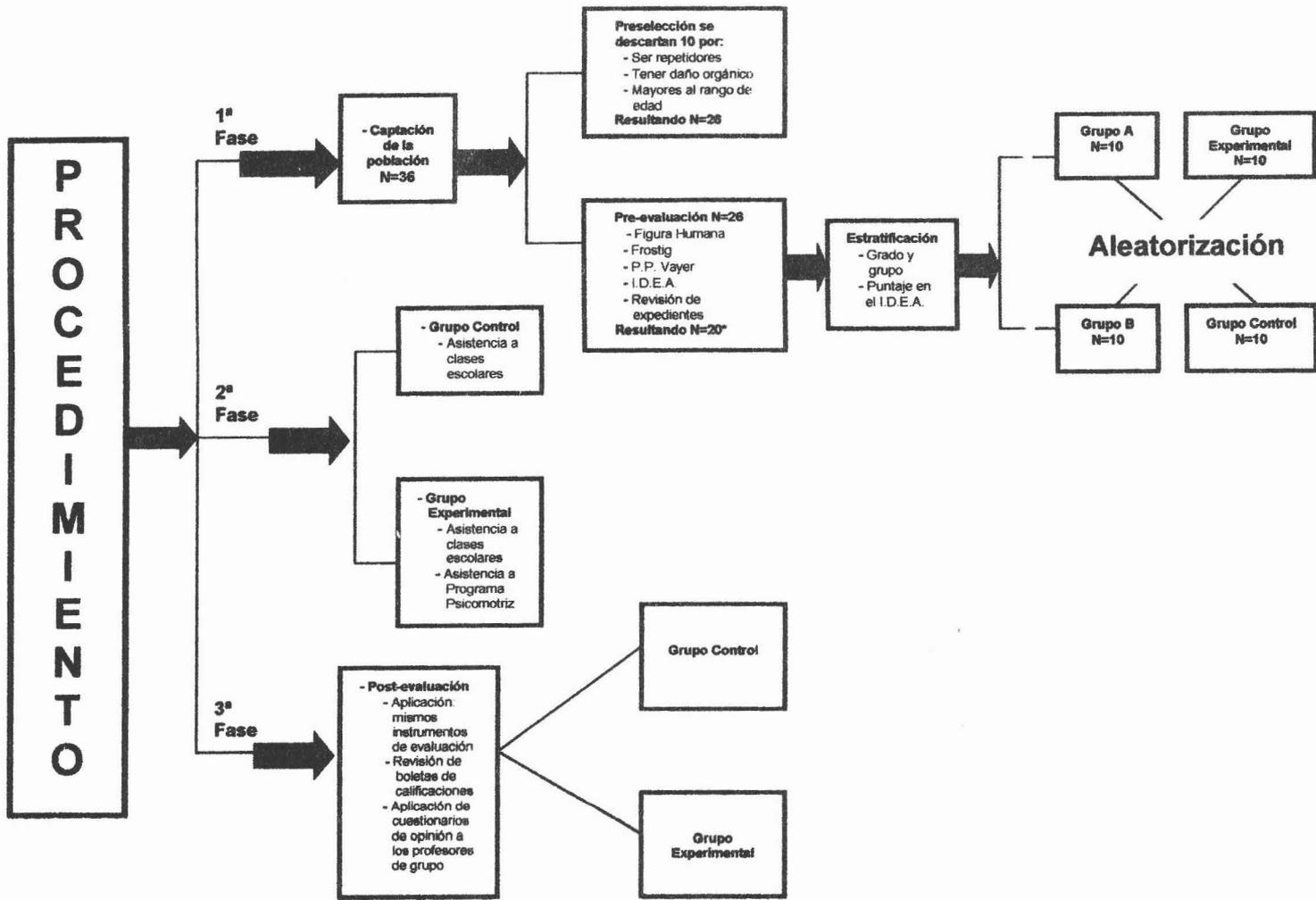
Se trabajó con un diseño cuasiexperimental, ya que dadas las características de la investigación y a diferencia de los diseños no experimentales en este trabajo se manipuló la variable independiente: programa de psicomotricidad para conocer su efecto y relación con la variable dependiente: bajo rendimiento académico (Hernández y cols., 1991). Otra razón por la cual se empleó un diseño cuasiexperimental se debió a que fue difícil aleatorizar la institución con la que se trabajó así como contar con una muestra mayor, sin embargo, hacia dentro de la investigación se empleó un muestreo aleatorio estratificado para la asignación de cada uno de los niños a las condiciones experimental y de control; siendo el grupo escolar (1° A y B, 2° A y B) y el desempeño mostrado en la pre-evaluación (Alto, Medio y Bajo) los estratos considerados; ya que esto permitió que las condiciones experimental y de control no se cargaran con niños de un sólo grupo o grado, ni con niños de un sólo nivel de desempeño (Hernández, S. y cols., 1991; Zinser, 1987).

Por lo tanto, el Diseño empleado fue el de Grupo Experimental - Grupo Control: Sujetos igualados (Kerlinger, 1988).



V.10 PROCEDIMIENTO

La etapa experimental de la investigación se llevó a cabo en tres fases que se describen en el siguiente esquema:



* N=20 debido a que los sujetos fueron detectados con problemas de aprendizajes específicos

- **Primera Fase**

Se les pidió a los profesores de los 1os. y 2os. grados que remitieran a los niños que manifestaran un bajo rendimiento académico.

Una vez canalizados a los niños, se procedió a la Pre-evaluación de cada uno de ellos de manera individual, aplicándoseles uno a uno los siguientes instrumentos de evaluación: el Dibujo de la Figura Humana de Goodenough-Harris, el Método de Evaluación de la Percepción Visual (Frostig), el Perfil Psicomotor de Vayer y el Inventario de Ejecución Académica (I.D.E.A.).

Como parte de la pre-evaluación también se revisaron las boletas de calificaciones de los niños con la finalidad de conocer cuál era su desempeño académico hasta ese momento, como simple referencia numérica que no determinaría su estancia en la investigación.

Una vez calificadas las pruebas y detectados los niños que realmente presentaban un bajo rendimiento académico, se procedió a clasificarlos dentro de su grupo (1° A y B; y 2° A y B) en tres estratos (Alto, Medio y Bajo) de acuerdo al puntaje obtenido en las pruebas (principalmente con base a los puntajes obtenidos en el I.D.E.A.), de tal manera, que para conformar los dos grupos de trabajo se fue tomando una muestra al azar de cada uno de ellos, procurando que esto fuera de manera proporcional al tamaño de cada estrato y al número de integrantes de cada grupo escolar, todo ello con la finalidad de conformar grupos lo más homogéneamente distribuidos y de evitar sesgos en la investigación. Finalmente, cada uno de los grupos conformados fueron asignados de manera aleatoria a las condiciones de la investigación: Control y Experimental.

- **Segunda Fase**

Durante la segunda fase, se trabajó con el grupo experimental. El trabajo consistió en la aplicación del Programa de Psicomotricidad propuesto.

El contenido del Programa de psicomotricidad está dado en función de los aspectos manejados por el Enfoque Psicomotriz y su estructuración, que consta de

tres etapas, estuvo determinada por la edad de los niños (6 a 8 años) y por la complejidad de los contenidos manejados en cada una de ellas. En este caso y de manera particular, el paso de una a otra etapa estuvo dado por el tiempo disponible para la aplicación del programa (3 meses) por lo cual, se esperaba que en el tiempo promedio de un mes se cubrieran los contenidos de una etapa y así sucesivamente. Cuando no fue así se continuó el trabajo con los contenidos en cuestión, hasta que el niño manifestara un mayor y mejor manejo de ellos o cuando las propuestas de los niños tenían que ver con contenidos de la siguiente etapa (ver Esquema General del Programa de Psicomotricidad, p.49).

Como ya se mencionó, el programa se llevó a cabo en un plazo de 3 meses, 5 veces por semana con sesiones diarias de 1 hora 30 min. Considerándose estos tiempos dado que:

1. Se trabajó de manera ininterrumpida todos los días de la semana durante tres meses; puesto que el Enfoque bajo el cual se trabajó, plantea una continuidad en la actividad diaria del niño para que éste, no pierda la sensibilización que logra a lo largo de las sesiones en relación con el objeto, consigo mismo y con los otros.

2. Las sesiones duraron alrededor de una hora, porque se consideró que éste es el tiempo aproximado durante el cual, el niño se encuentra con la disponibilidad para asimilar lo vivido durante la sesión sin llegar al agotamiento que le produciría el estar trabajando a nivel de sensaciones y percepciones.

Cabe mencionar, que el programa que se elaboró estuvo basado fundamentalmente en la forma de trabajo empleada por Vayer, su forma más estructurada permitió una visión más clara y objetiva de lo que se trabajaría durante las sesiones. Se elaboró un guión de los aspectos a contemplar durante cada sesión (con fines didácticos únicamente) pero el trabajo directamente con los niños se basó en lo empleado por Lapierre y Aucouturier, es decir, respetando la espontaneidad, creatividad, motivación e interés que los niños mostraban en ese momento; llevándolos así a través del análisis perceptivo de una simple vivencia a una situación de aprendizaje (ver capítulo IV).

La conducción del programa se llevó a cabo por dos personas quienes por razones prácticas se alternaron las funciones de coordinador y observador lo que

les permitió estar atentos a todo lo que los niños expresaban, disponerles del material que ellos requerían y disminuir riesgos de subjetividad tanto en la conducción como en la observación de cada una de las sesiones.

Por su parte, el observador registró de manera anecdótica la situación general de la sesión así como aquellos cambios o aspectos inesperados que se dieron en el transcurso de ésta. Lo que se hizo con la finalidad de tener conocimiento de aquellos aspectos no contemplados en las variables a manejar y que pudieran influir en los resultados de la investigación, además de proporcionar información acerca de la posible aplicabilidad del Programa de Psicomotricidad para trabajar otros aspectos conductuales (ver anexo A).

- **Tercera Fase**

En la última fase se llevó a cabo la post-evaluación de cada uno de los niños de ambos grupos (experimental y control) a través de la reaplicación de los instrumentos anteriormente mencionados y procurando las mismas condiciones, es decir, que fuera a la misma hora, mismo escenario y mismo evaluador, todo esto con la finalidad de reducir posibles variables extrañas.

Así también, se aplicaron cuestionarios de opinión a los profesores encargados de los grupos que participaron en la investigación con la intención de conocer sus impresiones acerca del desempeño manifestado por los niños antes, durante y después de la aplicación del programa.

V.11 INSTRUMENTOS

EXAMEN PSICOMOTOR DE VAYER: Esta escala evalúa el desarrollo psicomotor de los niños de 2 a 11 años, proporcionando un perfil de edad en los siguientes aspectos:

- Coordinación Dinámica de las Manos.
- Coordinación Dinámica General.

- Movimientos Segmentarios.
- Capacidades Perceptuales.
- Lenguaje.
- Control Postural.
- Estructuración Espacio-Temporal.
- Organización del Espacio.
- Lateralidad.
- Rapidez.
- Movimientos Simultáneos.

La utilización de este instrumento se debió a que es una de las pocas pruebas que evalúa el desarrollo psicomotor del niño en edad escolar a través de un amplio rango de aspectos psicomotrices. Cabe mencionar que el Examen Psicomotor de Vayer consta de 11 subpruebas que ubican al niño en cierto nivel de edad psicomotriz de acuerdo a la acreditación, según los criterios de cada uno de los reactivos (ver anexo C).

DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA DE GOODENOUGH-HARRIS: Mide a través del dibujo la madurez conceptual en el que se encuentran los niños de acuerdo a su edad y al número de elementos de la figura humana contempladas en dicho dibujo.

El empleo de esta prueba se debió al interés de conocer el nivel conceptual en el que se manejaba el niño acerca del esquema corporal, dado que éste se considera como la piedra angular de la psicomotricidad, por lo cual, no se empleó este instrumento para evaluar el nivel intelectual del niño (ver anexo D).

INVENTARIO DE EJECUCIÓN ACADÉMICA (I.D.E.A.): Es una prueba de escrutinio cuyo objetivo principal es el de determinar el grado de eficiencia que el niño muestra en las áreas de Escritura, Matemáticas y Lectura. El nivel de eficiencia del niño se determina a partir del grado de dificultad de los reactivos del inventario.

El que se empleara este instrumento se debió a que se trata de una prueba elaborada y estandarizada con y para niños mexicanos, además, que permite tanto un análisis fino de los errores que el niño comete en la realización de las tareas involucradas como una posible ubicación del niño en una problemática determinada: Problemas de Aprendizaje o Bajo Rendimiento Académico (ver anexo E).

MÉTODO DE EVALUACIÓN DE LA PERCEPCIÓN VISUAL (FROSTIG):

Esta prueba tiene como finalidad el evaluar y determinar el nivel de percepción visual que los niños presentan en ciertas actividades en las que se involucra la coordinación motora de ojos, la discriminación de figuras, la constancia de formas, la posición en el espacio y las relaciones espaciales, las cuales probablemente no inciden o no tienen una correlación directa con los problemas de aprendizaje o el bajo rendimiento académico pero si permiten descartar la posibilidad de dificultades perceptuales que podrían dificultar el aprendizaje (ver anexo F).

REGISTROS ANECDÓTICOS: Se refiere a la anotación de manera descriptiva de ciertos comportamientos importantes o sobresalientes manifestados por los niños durante las sesiones y los cuales proporcionaron un marco referencial sobre los avances que presentó el niño a lo largo del programa por ejemplo, la relación de sus compañeros, aptitud hacia las actividades, exploración y manipulación de los materiales entre otros (ver anexo A).

CUESTIONARIOS DE OPINIÓN: En ellos los profesores de los grupos participantes proporcionaron información cualitativa acerca de la influencia del tratamiento (programa de psicomotricidad) que estaban recibiendo los niños, tanto del grupo experimental como del grupo control (ver anexo B).

De acuerdo al objetivo de la investigación se consideró que los instrumentos anteriormente mencionados medían los aspectos básicos relacionados con el rendimiento académico y la psicomotricidad.

V.12 MATERIALES

- Aros de colores.
- Pelotas medianas de distintos colores.
- Pelotas pequeñas de diferentes colores.
- Mascadas o paliacates de colores.
- Bloques huecos de madera de 10 x 15cm.
- Bloques huecos de madera 15 x 30cm.
- Cuerdas de colores.
- Palos chicos y grandes de madera.
- Colchonetas.
- Crayolas.
- Pintura digital de colores (colores primarios).
- Papel manila.
- Lienzos pequeños y grandes de tela.
- Tambor de ritmos.
- Paquetes de hojas blancas.
- Gises de colores.
- Charolas de plástico.
- Botes de diferentes tamaños.
- entre otros.

RESULTADOS



*Educar es dar al cuerpo y al alma toda la belleza
y la perfección de que son capaces.*

Platón



RESULTADOS

De acuerdo a los objetivos y características de la investigación el análisis de los datos obtenidos se llevó a cabo a dos niveles:

- a) Uno a nivel **descriptivo** debido a que éste permite un desglose y una observación detallada de los datos e información obtenida, posibilitando un análisis más significativo del desempeño pre - post evaluatorio de cada grupo.
- b) El segundo análisis que se realizó fue a nivel **estadístico** en donde se empleó la prueba U de Mann-Whitney. Esta prueba se empleó debido a que se pretendía identificar las diferencias en el desempeño académico de dos grupos independientes, en donde la mayoría de los datos obtenidos se encontraban a un nivel de medición ordinal, lo que hace que el análisis de los datos se ubique dentro de una estadística no paramétrica.

La Población con la que se trabajó constó de 20 niños, cuyas características se muestran en las siguientes tablas 1 a 3:

SEXO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
FEMENINO	10	50%
MASCULINO	10	50%
TOTAL	20	100%

TABLA 1: Distribución de los participantes de acuerdo al sexo.

AÑOS DE EDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
6.4 - 6.10	7	35%
6.11 - 7.5	7	35%
7.6 - 7.11	6	20%
TOTAL	20	100%

TABLA 2: Distribución de los participantes de acuerdo a la edad.

AÑO ESCOLAR	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1°	13	65%
2°	7	35%
TOTAL	20	100%

TABLA 3: Distribución de los participantes de acuerdo al grado escolar.

Después del procedimiento aleatorio al que se sometieron los participantes finalmente quedaron distribuidos en cada uno de los grupos de la investigación como se muestra en la tabla 4.

GRUPO EXPERIMENTAL			GRUPO CONTROL		
SEXO	FRECUENCIA	PORCENTAJE	SEXO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MASCULINO	5	25%	MASCULINO	5	25%
FEMENINO	5	25%	FEMENINO	5	25%
RANGOS DE EDAD			RANGOS DE EDAD		
6.4 -6.10	3	15%	6.4 -6.10	4	20%
6.11 -7.5	4	20%	6.11 -7.5	3	15%
7.6 -7.11	3	15%	7.6 -7.11	3	15%
AÑO ESCOLAR			AÑO ESCOLAR		
1°	6	30%	1°	6	20%
"A"	3	15%	"A"	2	10%
"B"	3	15%	"B"	4	20%
2°	4	20%	2°	4	20%
"A"	3	15%	"A"	3	15%
"B"	1	5%	"B"	1	5%

Tabla 4: Distribución de las características de los participantes de cada una de las condiciones de la investigación.

Al considerar que ambos grupos quedaron distribuidos homogéneamente se llevaron acabo las comparaciones tanto cuantitativas como cualitativas entre el grupo control y experimental.

Haciendo referencia al análisis descriptivo de los datos obtenidos se observó, que en términos generales el rendimiento manifestado por los niños en la **pre-**

evaluación estuvo por debajo del promedio esperado para su grupo de edad, lo que resultó variablemente más alto en la **post-evaluación**, obteniéndose específicamente los siguientes resultados en cada uno de los instrumentos empleados:

En la prueba de **Goodenough - Harris** el rendimiento de los niños tanto del grupo experimental como del grupo control ante la **pre-evaluación** fue bajo con respecto a su grupo de edad y sexo, lo que los ubicó en general por abajo de un puntaje medio (100 puntos), representando el 90% de la muestra total. En la **Post-evaluación** se observó que los puntajes obtenidos por los niños del grupo control permanecieron igual y, sólo en 4 de los 10 casos su puntaje fue menor, a diferencia del grupo control, los niños de este grupo incrementaron sus puntajes en 8 de los 10 casos. Sin embargo a pesar de los incrementos que lograron los niños en sus puntajes, 13 de ellos (65%) continuaron ubicándose por abajo del puntaje medio (100 puntos) y sólo 7 niños (35%), 4 del grupo experimental y 3 del control obtuvieron puntajes mayores a su promedio de edad y sexo (ver tablas 5 y 6).

FIGURA HUMANA DE GOODENOUGH-HARRIS				
PRE-EVALUACIÓN				
PUNTAJE CUANTITATIVO				
No. PARTICIPANTES	PUNTAJE ESTÁNDAR	GRUPO EXP.	GRUPO CONTROL	PORCENTAJE DE PARTICIPANTES
18	< 100	10	8	90%
2	> 100	-	2	10%
PUNTAJE CUALITATIVO				
No. PARTICIPANTES	PUNTAJE ESTANDAR	GRUPO EXP.	GRUPO CONTROL	PORCENTAJE DE PARTICIPANTES
19	< 100	10	9	95%
1	> 100	-	1	5%

TABLA 5: Distribución de los puntajes obtenidos en la pre-evaluación con respecto al puntaje estandar medio (100).

FIGURA HUMANA DE GOODENOUGH-HARRIS				
POST- EVALUACIÓN				
PUNTAJE CUANTITATIVO				
No. PARTICIPANTES	PUNTAJE ESTÁNDAR	GRUPO EXP.	GRUPO CONTROL	PORCENTAJE DE PARTICIPANTES
13	< 100	6	7	65%
7	> 100	4	3	35%
PUNTAJE CUALITATIVO				
No. PARTICIPANTES	PUNTAJE ESTANDAR	GRUPO EXP.	GRUPO CONTROL	PORCENTAJE DE PARTICIPANTES
17	< 100	8	9	85%
3	> 100	2	1	%

TABLA 6: Distribución de los puntajes obtenidos en la post-evaluación con respecto al puntaje estandar medio (100).

En el **Método de Evaluación de la Percepción Visual (FROSTIG)**, los resultados obtenidos en la **Pre-evaluación** arrojaron que tanto el desempeño general del grupo control como del grupo experimental estuvo por abajo del puntaje medio estandar de acuerdo a su edad, representando esto el 75% de la muestra total; mientras que el 25% restante, 2 casos del grupo experimental y 3 casos del grupo control se ubicaron en el puntaje estandar promedio o ligeramente arriba de él.

Con respecto a la **Post-evaluación**, el 65% de la muestra manifestó un desempeño superior al puntaje medio estandar del cual, 9 niños pertenecían al grupo experimental y 4 al grupo control; mientras que el otro 35% que cayó por debajo de dicho puntaje estuvo constituido por 7 niños, 1 del grupo experimental y 6 del grupo control (ver tabla 7).

MÉTODO DE EVALUACIÓN DE LA PERCEPCIÓN VISUAL FROSTIG				
PRE-EVALUACIÓN				
No. PARTICIPANTES	PUNTAJE ESTÁNDAR	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL	PORCENTAJE DE PARTICIPANTES
15	< 50	8	7	75%
5	> 50	2	3	25%
POST-EVALUACION				
7	< 50	1	6	35%
13	> 50	9	4	65%

TABLA 7: Distribución de los puntajes obtenidos en la pre y post-evaluación con respecto al puntaje promedio.

Por su parte, en el **Perfil Psicomotor de Vayer** se encontró que en la **pre-evaluación** tanto los niños del grupo experimental como los del grupo control manifestaron, en general, un desempeño bajo con respecto a su edad cronológica.

En la **Subprueba I de Coordinación Oculomanual** 4 niños del grupo control tuvieron un nivel de desempeño menor al de su edad, mientras que en el grupo experimental, fueron sólo 2 los niños que estuvieron por abajo de su edad cronológica, representando esto el 30% de la muestra total. Asimismo, en la **post-evaluación** fueron más los niños del grupo experimental los que tuvieron un nivel de desempeño igual o mayor al de su edad, siendo en total 8 niños; en el grupo control, continuaron siendo 6 los niños que alcanzaron su edad cronológica, correspondiendo todos estos datos al 70% de la muestra.

En la **pre-evaluación** de la **Subprueba II de Coordinación Dinámica**, solo 3 niños del grupo control fueron los únicos que se ubicaron dentro de su edad, lo cual representó el 15% de la muestra. En la **post-evaluación**, se incrementó a 5 el número de niños del grupo control que alcanzaron su nivel cronológico, mientras que en el grupo experimental se incrementó a 7 niños. Por lo tanto, incluyendo tanto a los niños que tuvieron un desempeño igual como por arriba a su edad, que se obtuvo un porcentaje del 60% de la muestra total.

En la **Subprueba III** que se refiere al **Control Postural**, se encontró que únicamente 3 niños del grupo control estaban en su nivel de edad, mientras que en el grupo experimental fue sólo 1 quien se ubicó dentro de éste, representando 20% de la muestra total. Sin embargo, en la **post-evaluación** dentro del grupo control no se encontraron niños que alcanzaran su nivel de edad en cambio, en el grupo experimental fueron 5 los niños que alcanzaron su edad cronológica, representando el 25%.

Por su parte, en la **pre-evaluación** de la **Subprueba IV del Control del Propio Cuerpo** 5 niños tanto del grupo experimental como del grupo control tuvieron un desempeño por abajo de su edad, lo que representa el 50% de la muestra. En cambio, para la **post-evaluación** fueron 7 los niños del grupo control y 8 del grupo experimental quienes alcanzaron su nivel equivalente o mayor a su edad, representando el 75%.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la **Subprueba V de Organización Perceptiva** se observó que en la **pre-evaluación** 6 niños del grupo control y 7 del grupo experimental se ubicaron en un nivel por arriba o equivalente a su edad, lo que corresponde al 65% de la muestra. Para la **post-evaluación** el número de niños tanto del grupo experimental como del grupo control no incrementó conservándose el mismo porcentaje.

Dentro de la **Subprueba VI de Estructuración Espacio-Temporal** los resultados que se obtuvieron en la **pre-evaluación** fueron que todos los niños del grupo control estuvieron igual o por arriba de su nivel de edad, mientras que en el grupo experimental, sólo 9 lograron estas condiciones, (95%). Sin embargo, en la **post-evaluación** se redujo dicho porcentaje, pues se incrementó el número de niños que no alcanzaron dicho nivel ya que en el grupo control hubo 2 y en el grupo experimental 5, representando así el 35% de la muestra total.

Se observó con respecto a la **Lateralización, Subprueba VII**, que de la **pre a la post-evaluación** sí hubo cambios, ya que en algunos casos se confirmó y en otros se definió la dominancia lateral. Entendiéndose y manejándose dentro de esta investigación como dominancia lateral, a la tendencia diestra o zurda manifestada por los sujetos al ejecutar los reactivos de los 4 aspectos evaluados en la subprueba (mano, ojo, pie y oído). Por lo tanto, se encontró que la mayoría de casos con lateralidad definida se ubicaron en el grupo experimental, es decir 7 niños, mientras que del grupo control fueron solo 5, lo que representó el 60% de la muestra total.

La **Subprueba VIII de Movimientos Simultáneos** indica que dentro del grupo control, en la **pre-evaluación**, hubo 6 niños que realizaron los ejercicios llegando igual o por arriba a su nivel de edad; mientras que en el grupo experimental, sólo 2 niños lo lograron, conformando el 30% de la muestra. En la **post-evaluación** ninguno de los niños del grupo control logró realizar los ejercicios; mientras que el número de niños del grupo experimental permaneció igual, lo que equivale al 10%.

En cuanto a la **Subprueba IX de Rapidez**, se obtuvo que en la **pre-evaluación** y dentro del grupo control, 8 niños manifestaron una rapidez igual o mayor a su edad, mientras en el grupo experimental fueron 9 los niños que alcanzaron éste nivel, dando el 85% de la muestra. En la **post-evaluación** el número de niños que manifestaron un desempeño igual o mayor al de su edad se mantuvo en el grupo control y aumentó a 10 en el grupo experimental, representando el 90% (ver tabla 8).

PERFIL PSICOMOTOR DE VAYER

PRE-EVALUACION

POST-EVALUACION

SUB PRUEBA	No. PARTICIPANTES	=, < ó > A SU EDAD CRONOLÓGICA	PRE-EVALUACION			POST-EVALUACION				
			GRUPO EXP. 10 PARTICIPANTES ANTES	GRUPO CONTROL 10 PARTICIPANTES ANTES	PORCENTAJE DE PARTICIPANTES ANTES	No. PARTICIPANTES	=, < ó > A SU EDAD CRONOLÓGICA	GRUPO EXP. 10 PARTICIPANTES ANTES	GRUPO CONTROL 10 PARTICIPANTES ANTES	PORCENTAJE DE PARTICIPANTES ANTES
I	11	=	7	4	55%	7	=	3	4	35%
	6	<	2	4	30%	6	<	2	4	30%
	3	>	1	2	15%	7	>	5	2	35%
II	3	=	-	3	15%	7	=	4	4	35%
	15	<	9	6	75%	8	<	3	3	40%
	2	>	1	1	10%	5	>	3	5	25%
III	4	=	1	3	20%	5	=	5	-	25%
	16	<	9	7	80%	15	<	5	10	75%
	-	>	-	-	-	-	>	-	-	-
IV	3	=	2	1	15%	5	=	2	3	25%
	10	<	5	5	50%	5	<	2	3	25%
	7	>	3	4	35%	10	>	6	4	50%
V	11	=	6	5	55%	12	=	6	6	60%
	7	<	3	4	35%	7	<	3	4	35%
	2	>	1	1	10%	1	>	1	-	5%
VI	15	=	9	6	75%	5	=	2	3	25%
	1	<	1	-	5%	7	<	5	2	35%
	4	>	-	4	20%	8	>	3	5	40%
VII	11	LAT. DEFIN.	6	5	55%	12	LAT. DEFIN.	7	5	60%
	9	LAT. INDEF.	4	5	45%	8	LAT. INDEF.	3	5	40%
VIII	5	=	2	5	25%	2	=	2	-	10%
	14	<	8	6	70%	10	<	8	10	90%
	1	>	-	1	5%	-	>	-	-	-
IX	10	=	5	5	50%	7	=	3	4	35%
	3	<	1	2	15%	2	<	-	2	10%
	7	>	4	3	35%	11	>	7	4	55%

TABLA 8: Distribución de los puntajes obtenidos en la pre y post-evaluación.

Los resultados obtenidos en el **Inventario de Ejecución Académica (I.D.E.A.)** de Primer Grado señalan que en general los niños de ambos grupos obtuvieron puntajes menores al 80% lo que indica una gran discrepancia entre el rendimiento esperado y el manifestado por los niños.

Es importante señalar que aunque los niños obtuvieron puntajes menores al 80% y que la mayoría de ellos cometió un mayor número de errores específicos, no se pueden considerar como niños con problemas de aprendizaje, pues como ya se ha mencionado sus condiciones socio-económicas y culturales son factores que los hacen estar en ciertas desventajas para enfrentarse a las exigencias de los aprendizajes escolares, por ende, se habla de niños de Bajo Rendimiento Académico.

Considerando que en el **Área de Escritura** el total de respuestas correctas es de 48, lo que equivale al 100%, tenemos que, en la **pre-evaluación** los puntajes del grupo control fluctuaron entre el 45% y el 89%, si se toma en cuenta que el porcentaje de rendimiento mínimo es de 80, se puede decir que sólo un niño de segundo grado alcanzó este nivel. En el grupo experimental las condiciones fueron similares, fluctuando los porcentajes entre 37 y 89, habiendo dos sujetos igualmente de segundo grado que obtuvieron más del 80%. Cabe señalar que los errores manifestados por ambos grupos fueron generalmente de tipo específico es decir, inversiones, sustituciones, omisiones, adiciones, separaciones, trasposiciones, rotaciones y uniones.

En la **Post-evaluación** los puntajes del grupo control se incrementaron, fluctuando de 62% a 89%, siendo en esta ocasión 5 sujetos los que alcanzaron puntajes mayores al 80%. Por su parte en el grupo experimental los puntajes también incrementados, fluctuaron entre 66% y 100% siendo 7 los niños que alcanzaron un puntaje superior al 80%, quedando un sujeto una respuesta abajo de dicho puntaje. En ambos grupos los niños que alcanzaron dicho porcentaje pertenecían a los dos grados escolares (1º y 2º año).

En la **Post-evaluación**, los errores cometidos por los sujetos varió, ya que se registró un mayor número de errores de regla (errores ortográficos); sin embargo, en

el grupo control hubo 5 niños que cometieron más errores específicos que ortográficos, siendo muy grande la discrepancia entre unos y otros (ver tabla 9).

I.D.E.A. DE PRIMER GRADO ÁREA DE ESCRITURA				
PRE-EVALUACIÓN				
No. PARTICIPANTES	% DE RENDIMIENTO PROMEDIO	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL	PORCENTAJE DE PARTICIPANTES
17	< 80%	8	9	85%
3	> 80%	2	1	15%
POST-EVALUACIÓN				
8	< 80%	3	5	40%
12	> 80%	7	5	60%

NOTA: 80 % es considerado como el porcentaje de rendimiento mínimo en esta prueba.

TABLA 9: Distribución de los puntajes obtenidos en la pre y post-evaluación.

En el **Área de Matemáticas**, la **Pre-evaluación** del grupo control presentó puntajes que fluctuaban de 46% a 94% de un total de 52 respuestas correctas equivalentes al 100%, siendo sólo 1 niño quien obtuvo un puntaje mayor al 80%. El grupo experimental obtuvo puntajes entre el 21% y el 80% siendo sólo un niño con este último porcentaje. En ambos grupos los niños que obtuvieron puntajes altos eran de segundo grado.

En la **Post-evaluación** los puntajes del grupo control se incrementaron, siendo 2 los niños de segundo grado que tuvieron puntajes altos. En el grupo experimental los puntajes se incrementaron de 34% a 86% habiendo 5 niños tanto de primero como de segundo grado con puntajes mayores al 80% (ver tabla 10).

I.D.E.A. DE PRIMER GRADO ÁREA DE MATEMÁTICAS				
PRE-EVALUACIÓN				
No. PARTICIPANTES	% DE RENDIMIENTO PROMEDIO	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL	PORCENTAJE DE PARTICIPANTES
18	< 80%	8	9	90%
2	> 80%	2	1	10%
POST-EVALUACIÓN				
13	< 80%	3	5	65%
7	> 80%	7	5	35%

NOTA: 80 % es considerado como el porcentaje de rendimiento mínimo en esta prueba.

TABLA 10: Distribución de los puntajes obtenidos en la pre y post-evaluación.

En términos generales, con respecto al **Área de Lectura** se puede decir que en el momento de la **Pre-evaluación** (febrero) los niños de primer grado presentaban una lectura y una comprensión de la misma deficiente o casi nula, ya que su nivel de lectura era fonético (reconociendo únicamente las vocales y consonantes vistas hasta el momento) y/o silábico. Asimismo, los niños de segundo grado presentaron una lectura silábica y por tanto una comprensión deficiente.

En el grupo control, el porcentaje obtenido en el área de lectura, fluctuó entre el 22% y el 77% mientras que en el grupo experimental, fue del 19% al 87%, obteniendo el puntaje mayor sólo 1 niño; cabe mencionar, que los puntajes más altos obtenidos en ambos grupos correspondieron a los niños de segundo grado escolar así como los errores registrados que principalmente fueron de tipo específico.

En la **Post-evaluación**, los puntajes incrementaron del 57% al 83% en el grupo control y del 37% al 98% en el grupo experimental, alcanzando sólo un niño el puntaje mayor en el primer caso, mientras que en el segundo caso, hubo 8 niños con porcentajes mayores al 80%.

De igual manera los errores cometidos durante la lectura se incrementaron, debiéndose esto principalmente a que los niños leían más, por lo tanto, los errores cometidos fueron de tipo específico y en su mayoría por parte del grupo control (ver tabla 11).

I.D.E.A. DE PRIMER GRADO ÁREA DE LECTURA				
PRE-EVALUACIÓN				
No. PARTICIPANTES	% DE RENDIMIENTO PROMEDIO	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL	PORCENTAJE DE PARTICIPANTES
19	< 80%	9	10	95%
1	> 80%	1	-	5%
POST-EVALUACIÓN				
11	< 80%	2	9	55%
9	> 80%	8	1	45%

NOTA: 80 % es considerado como el porcentaje de rendimiento mínimo en esta prueba.

TABLA 11: Distribución de los puntajes obtenidos en la pre y post-evaluación.

A los niños de segundo grado además de aplicárseles el I.D.E.A. de primero, también se les aplicó la prueba correspondiente a su grado escolar.

Los resultados obtenidos en la **Pre-evaluación** señalan que, en el **Área de Escritura** sólo un niño del grupo experimental obtuvo un puntaje mayor a 80%. Los errores cometidos por los niños fueron principalmente de tipo específico. En la **Post-evaluación** aunque los puntajes incrementaron, fueron únicamente 2 niños también del grupo experimental los que obtuvieron puntajes mayores al 80%. Por su parte los errores específicos disminuyeron, aumentando los errores de regla (ver tabla 12).

I.D.E.A DE SEGUNDO GRADO ÁREA DE ESCRITURA				
PRE-EVALUACIÓN				
No. PARTICIPANTES	% DE RENDIMIENTO PROMEDIO	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL	PORCENTAJE DE PARTICIPANTES
6	< 80%	3	3	85.5%
1	> 80%	1	-	14.2%
POST-EVALUACIÓN				
5	< 80%	2	3	71.4%
2	> 80%	2	-	28.5%

NOTA: 80 % es considerado como el porcentaje de rendimiento mínimo en esta prueba.

TABLA 12: Distribución de los puntajes obtenidos en la pre y post-evaluación.

Con respecto al **Área de Matemáticas**, en el grupo control, los puntajes fluctuaron del 35% al 57% y en el experimental, del 44% al 62%; es decir que ninguno de los niños alcanzó un puntaje igual o mayor al 80%, lo que mostró el bajo rendimiento que los niños tuvieron en la **Pre-evaluación**. En la **Post-evaluación**, los puntajes se vieron incrementados de manera general; fluctuando de 46% a 81% y del 57% al 68% respectivamente, (ligeramente puntajes más altos en el grupo experimental), aunque sólo un niño alcanzó un porcentaje de 81% (del grupo control) (ver tabla 13).

I.D.E.A. DE SEGUNDO GRADO ÁREA DE MATEMÁTICAS				
PRE-EVALUACIÓN				
No. PARTICIPANTES	% DE RENDIMIENTO PROMEDIO	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL	PORCENTAJE DE PARTICIPANTES
7	< 80%	4	3	100%
-	> 80%	-	-	-
POST-EVALUACIÓN				
6	< 80%	4	2	85.5%
1	> 80%	-	1	14.2%

NOTA: 80 % es considerado como el porcentaje de rendimiento mínimo en esta prueba.

TABLA 13: Distribución de los puntajes obtenidos en la pre y post-evaluación.

Por último, la **Pre-evaluación** del **Área de Lectura** no arroja datos significativos en ninguno de los grupos a diferencia de la **Post-evaluación**, que indica que hubo 2 niños tanto del grupo experimental como del grupo control cuyo porcentaje rebasa el mínimo de 80% (ver tabla 14).

I.D.E.A DE SEGUNDO GRADO ÁREA DE LECTURA				
PRE-EVALUACIÓN				
No. PARTICIPANTES	% DE RENDIMIENTO PROMEDIO	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL	POECENTAJE DE PARTICIPANTES
7	< 80%	4	3	100%
-	> 80%	-	-	-
POST-EVALUACIÓN				
3	< 80%	2	1	42.8%
4	> 80%	2	2	57.1%

NOTA: 80 % es considerado como el porcentaje de rendimiento mínimo en esta prueba.

TABLA 14: Distribución de los puntajes obtenidos en la pre y post-evaluación.

Para conocer si hubo diferencias estadísticamente significativas entre los grupos se aplicó la prueba U de Mann-Whitney a todos los datos obtenidos en los instrumentos de evaluación, encontrando que con un nivel de significancia de .05 sólo hubo resultados significativos en las siguientes pruebas y subpruebas;

INVENTARIO DE EJECUCIÓN ACADÉMICA I.D.E.A. PRIMER GRADO			
SUBPRUEBA	GRUPO	No. DE PARTICIPANTES	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
ESCRITURA	EXPERIMENTAL	10	.018
	CONTROL	10	
LECTURA	EXPERIMENTAL	10	.023
	CONTROL	10	

PRUEBA DE LA FIGURA HUMANA GOODENOUGH-HARRIS			
NIVEL	GRUPO	No. DE PARTICIPANTES	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
CUANTITATIVO	EXPERIMENTAL	10	.028
	CONTROL	10	
CUALITATIVO	EXPERIMENTAL	10	.048
	CONTROL	10	

PRUEBA DE COORDINACIÓN VISOMOTORA FROSTIG		
GRUPO	No. DE PARTICIPANTES	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
EXPERIMENTAL	10	.0002
CONTROL	10	

En cuanto a la Prueba de Vayer se encontraron diferencias en 5 de los 9 aspectos considerados en la Investigación de todos los que evalúa el Perfil Psicomotor. Las diferencias significativas se dieron en las siguientes subpruebas:

EXAMEN PSICOMOTOR DE VAYER			
SUBPRUEBA	GRUPO	No. DE SUJETOS	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
I COORDINACIÓN OCULOMANUAL	EXPERIMENTAL	10	.038
	CONTROL	10	
III CONTROL POSTURAL	EXPERIMENTAL	10	.001
	CONTROL	10	
IV CONTROL DEL PROPIO CUERPO	EXPERIMENTAL	10	.038
	CONTROL	10	
VIII MOVIMIENTOS SIMULTÁNEOS	EXPERIMENTAL	10	.003
	CONTROL	10	
IX RAPIDEZ	EXPERIMENTAL	10	.043
	CONTROL	10	

Por lo tanto, los resultados anteriores permitieron identificar que existieron diferencias estadísticamente significativas en cuanto al desempeño manifestado por los niños del grupo control y del grupo experimental ante las pruebas previamente mencionadas; permitiendo que en estos casos se rechace la H_0 y que se acepte la H_1 de la investigación.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Por lo tanto, el que no se encontraran diferencias significativas a nivel estadístico en la mayoría de los datos se debió probablemente, a que a pesar de que hubo un periodo de 6 meses entre las evaluaciones, éste no fue el tiempo suficiente para poder detectar tales cambios en el desempeño; sobre todo, si se habla de un programa de ésta índole (psicomotriz) cuyos objetivos serían más a mediano o largo plazo debido a que inciden en aspectos madurativos y en el que se parte siempre del nivel de desarrollo del niño, por lo que a corto plazo, los logros alcanzados por quienes participaron en el programa fueron principalmente el afianzamiento de ciertas capacidades, habilidades y conocimientos ya que a través de un trabajo de educación psicomotriz, el niño descubre, asimila y se apropia de su entorno y de sí mismo.

De igual manera se considera que las pruebas empleadas en las evaluaciones no fueron lo suficientemente finas como para detectar cambios significativos a corto plazo ya que en algunas de ellas los aspectos o habilidades a evaluar están determinadas por periodos de un año y en algunos casos los criterios de evaluación para acreditar los reactivos son subjetivos.

A partir de la **Pre-evaluación** se determinó que los niños que quedaron dentro de la muestra presentaron cierta homogeneidad en cuanto a su nivel de desempeño, edad y sexo lo que indicó, de alguna manera, que tanto el grupo control como el grupo experimental fueran equiparables.

Al final de la **Post-evaluación** se observó que en general el rendimiento manifestado por ambos grupos no fue diferente; ya que por una parte, en las calificaciones escolares otorgadas por los profesores no se observaron grandes discrepancias entre los niños que participaron en el programa y los que no lo hicieron; además, de que dichos datos no fueron considerados como referencia absoluta de su desempeño, debido a que, en muchos de los casos las calificaciones más que ser un dato preciso que refleje la calidad del desempeño manifestado por los niños, son el resultado de ciertas expectativas y apreciaciones personales, lo cual

se confirmó al finalizar el trabajo con el grupo experimental a través de las opiniones emitidas por los profesores acerca del desempeño de todos los niños antes, durante y después de la aplicación del programa fueron similares para quienes asistieron al programa como para quienes no, por ejemplo, reportaron que los niños iban manifestando mayor atención, una participación más espontánea, mejor conducta y socialización así como un mayor y mejor manejo de sus conocimientos (lecto-escritura y cálculo), es decir en términos generales, un mejor desempeño académico.

Probablemente, esta apreciación de los profesores se debió a que ellos no tenían conocimiento del manejo experimental de los niños, información que se les limitó para reducir sesgos en sus apreciaciones ya que las opiniones dadas por los profesores fueron recopiladas básicamente al concluir la aplicación del programa al grupo experimental, pues de manera compensatoria el trabajo con el grupo control se dio una vez concluida toda la fase experimental de la investigación.

No obstante, se reconoce que la información verbal no es un recurso lo suficientemente válido y confiable como para captar diferencias más específicas; sin embargo, la información recopilada a través de las pláticas con los profesores permitió obtener una visión más amplia y reafirmar la importancia del papel que juegan las expectativas e intereses del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el aspecto cualitativo se notaron diferencias más significativas, ya que la calidad de ejecución ante la post-evaluación fue mejor por parte del grupo experimental en la mayoría de las pruebas.

En la **Post-evaluación** de la **Figura Humana** además de las diferencias cualitativas encontradas entre el grupo control y el grupo experimental en relación al número de elementos, precisión y control de trazos, hubo también, diferencias dentro de cada uno de los grupos, ya que por ejemplo, los niños del grupo experimental hicieron un dibujo con una mejor posición y distribución de la figura humana y de sus elementos, mientras que los niños del grupo control en el segundo dibujo, manifestaron casi las mismas características a las del primero, omitiendo en algunos

casos elementos ya considerados, lo que podría deberse a una falta de afianzamiento del esquema corporal (ver anexo G).

En cuanto al **Frostig** las diferencias encontradas entre los grupos fueron también significativas a nivel cualitativo pues los niños del grupo experimental mostraron una mayor ubicación espacio-temporal, una mejor discriminación figura-fondo así como un mayor control de impulsos, es decir que dicho control, permite considerar que los niños presentaron una mejor prehensión, precisión y coordinación del útil escolar hacia los trazos.

Como ya se mencionó, sólo en algunas subpruebas del **Examen Psicomotor de Vayer** hubo diferencias; sin embargo, en términos generales se puede decir que la calidad de la ejecución del grupo experimental y del grupo control varió de la **pre** a la **post-evaluación**, sobre todo del grupo experimental ya que, aunque en algunos casos no hayan alcanzado su nivel de edad si manifestaron una mayor seguridad en su ejecución, lo que probablemente los llevó a una mayor precisión y coordinación en la realización de los ejercicios, es decir, que no requirieron de la repetición de instrucciones, de más de un intento, no saturaban el tiempo disponible para un reactivo o bien mantenían las posturas de algunos ejercicios durante periodos más largos.

De igual manera, en el grupo control hubo niños que mejoraron su nivel de ejecución; sin embargo, se observó que las edades alcanzadas por ellos en cada una de las subpruebas fueron muy inconsistentes, es decir, que un niño teniendo una edad cronológica de 8.4 años podía alcanzar un nivel de 9 años o bien bajar a un nivel de 4 años de edad, manifestando una discrepancia entre subpruebas hasta de 4 años, en tanto, que en el grupo experimental las discrepancias entre subpruebas no iban más allá de 2 años. En cuanto a la lateralidad, la de los niños del grupo control siguió igual o cambió en algunos de los casos pero sin llegar a definirse, en cambio, en el grupo experimental fueron casi el total de los casos que definieron o afianzaron su lateralidad.

Por su parte, en el **Inventario de Ejecución Académica** se encontró que de manera general hubo incremento en los puntajes de ambos grupos; sin embargo,

dicho incremento no se dio en la misma magnitud ya que se registraron diferencias significativas entre los grupos.

Se observó que la lectura y escritura de todos los niños era deficiente ya que en el momento de la **pre-evaluación**, la mayoría de los niños de primer grado leían letra por letra mientras que los niños de segundo grado y algunos de primero tenían una lectura silábica. Esto repercutió en el tipo de errores cometidos al escribir ya que por ejemplo, aquellos niños que tenían una lectura de letra por letra, en el momento del dictado escribían sólo aquellas letras que reconocían, de igual manera los niños con lectura silábica, en el momento del copiado y del dictado separaban las palabras u oraciones en las sílabas que leían.

Al momento de escribir, los niños (en su mayoría los de primer grado) no respetaban márgenes, límites, espacios y secuencia así como también omitían, sustituían y/o añadían letras y en ocasiones hasta palabras, trayendo como resultado un mayor número de errores específicos.

En la **post-evaluación**, las condiciones variaron ya que los niños mejoraron su lectura y por lo tanto se favoreció su escritura. Disminuyeron considerablemente los errores específicos aunque se hicieron más visibles los errores ortográficos (errores de regla), debiéndose esto principalmente, a que los niños escribían más y a que seguían presentando confusiones en el manejo de las letras, sobre todo, esto se observó en los niños del grupo experimental ya que en el grupo control se siguieron registrando niños con un mayor número de errores específicos que de regla.

En términos generales, se puede decir que en el área de matemáticas de acuerdo con el I.D.E.A. los niños de ambos grupos en el momento de la **pre-evaluación** contaban con el mismo nivel de conocimientos: conteo, formación de conjuntos así como, el reconocimiento y solución de operaciones de un dígito; sin embargo, mostraron dificultades en el reconocimiento y asociación de fracciones, sistema decimal y en la solución de operaciones de suma y resta de dos dígitos.

En la **post-evaluación**, los puntajes se incrementaron en ambos grupos pero mostraron un mejor desempeño los niños del grupo experimental.

A los niños de segundo grado además de aplicárseles el I.D.E.A. de primero, también se les aplicó la prueba correspondiente a su grado escolar. Contrariamente

a los resultados obtenidos en la evaluación de primer grado, los niños en la **pre-evaluación** de segundo, obtuvieron puntajes por abajo del 80% en las tres áreas, a excepción de un niño del grupo experimental que alcanzó dicho porcentaje en el área de escritura. Además, que con respecto a la escritura, ésta presentó las mismas condiciones mencionadas anteriormente, es decir, errores específicos y errores de regla.

En la **post-evaluación** de dicha área, únicamente hubo 2 casos del grupo experimental que obtuvieron un puntaje favorable, manifestándose de igual manera errores de regla y específicos.

Con respecto al área de matemáticas sólo un niño del grupo control tuvo un mejor desempeño ya que la mayoría de los niños manifestaron dificultades en la seriación numérica, manejo de fracciones, sistema decimal y solución de multiplicaciones con dos dígitos arriba.

Al igual que en las **pre-evaluaciones** anteriores, en el área de Lectura también se registraron puntajes bajos, en esta ocasión, los puntajes fluctuaron entre 61 y 78%, correspondiendo el más alto al grupo control, así mismo, se observó un mayor número de errores específicos; sin embargo, esto varió en la **post-evaluación** donde se registraron de manera general puntajes entre el 72 y el 84% , ubicándose los más altos en el grupo experimental; y aunque los errores específicos disminuyeron siguieron siendo más que los de regla.

Finalmente como parte del análisis descriptivo se revisaron los dibujos que los niños realizaron al final de cada sesión, observándose paulatina y constantemente cambios en la expresión gráfica de los niños. Por ejemplo se observó que en los dibujos de las primeras sesiones los niños principalmente representaban su entorno (casa, escuela, paisaje) sin hacer caso de las indicaciones que el coordinador daba ("Dibujen todo lo que hicimos hoy" o "Dibujen lo que mas les gustó"), posteriormente los niños fueron integrando a sus dibujos más elementos de los aspectos contemplados en los contenidos del Programa de Psicomotricidad. Asimismo, si se considera que el dibujo es una manera de representar cómo se percibe el entorno y a sí mismo se puede considerar que los niños fueron

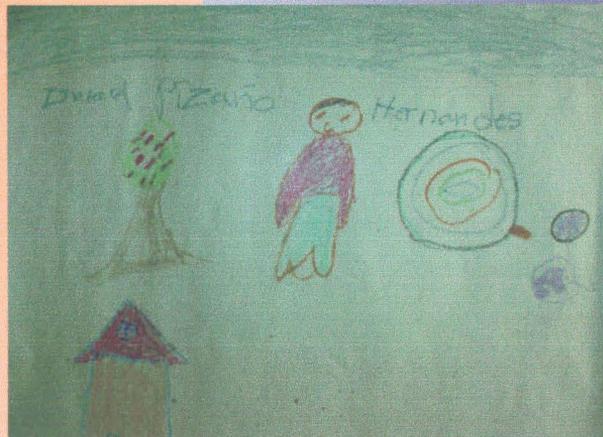
modificando tanto su imagen corporal como su relación con el objeto, el entorno y el otro (ver anexo H).

CONCLUSIONES



Ésta es nuestra obligación hacia el niño: darle un rayo de luz, y seguir nuestro camino.

María Montessori



CONCLUSIONES

Debido al interés que siempre ha existido por conocer los factores que influyen en el fracaso escolar, dado que estos pueden llevar a manifestar en el niño desde dificultades en el ciclo escolar hasta una deserción de la escuela, es que surge la búsqueda de nuevas alternativas de tratamiento para dicha problemática ya sea a nivel preventivo o remedial.

El Enfoque Psicomotriz, como acción educativa, se plantea como una de esas alternativas, en donde el niño por medio del movimiento y a través de una educación del cuerpo, obtenga una relación educativa que favorezca su disponibilidad corporal, su relación con el mundo de los objetos y con la sociedad. Siendo así que a través de las diversas experiencias corporales se promueven hábitos, actitudes y comportamientos que son para el niño su forma de estar en el mundo.

Por tanto, los objetivos iniciales de esta investigación, fueron por una parte, elaborar y evaluar un Programa de Psicomotricidad que a nivel educativo considerara ciertos objetivos y características, respetando siempre, el nivel de desarrollo del niño: el niño con sus propias necesidades, inquietudes y propuestas.

Asimismo, otro objetivo se basó en el interés por conocer si éste programa de psicomotricidad favorecería el desempeño que los niños con bajo rendimiento académico mostrarían hacia los aprendizajes escolares.

De acuerdo a los resultados obtenidos a nivel estadístico se concluye que:

- No hubo grandes diferencias entre el desempeño manifestado tanto por los niños del grupo control como los del grupo experimental, sin embargo hubo pruebas o subpruebas en las que sí se encontraron dichas diferencias. Tal motivo nos lleva aceptar la hipótesis nula es decir, que un programa de psicomotricidad con las características del que aquí se propone no facilita a corto plazo el desempeño escolar de los niños con bajo rendimiento académico.

Al desglosar y analizar los resultados obtenidos en la Post-evaluación a través de un análisis descriptivo se concluye que:

- En la mayoría de los aspectos evaluados el grupo experimental manifestó un mejor desempeño sobre todo en aquellas condiciones que se relacionaban más directamente con los elementos contemplados en el programa.
- A nivel cualitativo el grupo experimental mostró una mejor ejecución así como una mayor decisión y confianza al realizar las actividades; lo que se correlaciona con lo encontrado por Gómez (1992) y Cerda (1999) quienes respectivamente concluyen que un trabajo psicomotriz repercute en la conducta, en la confianza y en la autoestima del niño.
- Un programa de psicomotricidad no puede modificar el proceso madurativo del niño debido a que se tratan de aspectos biológicos que evolucionan de manera jerárquica. Sin embargo si es factible que un programa de psicomotricidad sobre todo en los primeros años de edad estimule y con ello favorezca y afiance el desarrollo del niño. Situación que actualmente se ve reconsiderada por la Secretaría de Educación Pública (S.E.P., 20004) quien plantea como indispensable el que los niños cursen tres años de nivel preescolar debido a que este, a través de experiencias significativas formará en el niño las bases para su continuidad en el proceso educativo y para su desarrollo personal futuro.
- Sin pretensiones de alguna naturaleza y debido a que en bibliografías más recientes como la de Maldonado, A., Sebastián, E. y Soto, P. (1992); Canto, C. (1996); Gómez, M. (1992); Cerda, F. (1999) y Ceballos, T. (2001) se plantea y reconoce la relación y el efecto de aspectos psicomotrices con la adquisición de ciertos aprendizajes escolares según cada caso, consideramos que un trabajo de índole psicomotriz podría ser retomado como una propuesta de apoyo para mejorar el aprendizaje de la lecto-escritura y el cálculo siempre que se trabaje conjuntamente con otro programa que incida directamente en aprendizajes específicos, por ejemplo un programa de enfoque cognitivo con lo cual se esperaría que el desempeño y por lo tanto los resultados estadísticos fueran mas significativos.
- Un programa psicomotriz a nivel afectivo proporciona al niño una mayor seguridad, autoestima, participación y cooperación que le facilita y lo dispone al

acceso de algo tan complejo como la lecto-escritura y el cálculo por ende a manifestar un mejor desempeño académico.

- Otra situación que hace reafirmar como un logro a corto plazo del programa de psicomotricidad al afianzamiento de ciertas habilidades y conocimientos relacionados directamente con los aprendizajes escolares fue, que en el I.D.E.A., el número de errores específicos cometidos por el grupo experimental disminuyó considerablemente en la Post-evaluación, ya que si se considera que estos errores tienen que ver con ciertas nociones y condiciones psicomotrices (lateralización, discriminación derecha-izquierda, organización espacio-temporal, esquema corporal entre otros), se puede concluir que el programa si repercutió en el desempeño que los niños manifestaron al término de éste. Tales diferencias se relacionan con la aplicación del programa ya que de acuerdo con los resultados de la investigación de Ceballos, (2001) si existe una correlación significativa entre algunos aspectos psicomotrices y algunas habilidades para la lecto-escritura, siendo algunas más significativas debido a que el niño en su desarrollo pasa por diferentes estadios en donde el movimiento está estrechamente relacionado a la actividad mental desde el acto motor hasta la representación mental.
- A pesar de que la mayoría de los niños con los que se trabajó, de cuerdo al I.D.E.A., pertenecían al rubro de problemas de aprendizaje por el alto número de errores específicos cometidos, no se les consideró así, ya que se trataba de niños poco estimulados por el nivel socio-cultural bajo al que pertenecían, lo que los hacía estar en ciertas desventajas para enfrentarse a las exigencias escolares. Por lo tanto el trabajo realizado en esta investigación permitió conocer lo complicado que es tratar de ubicar al niño en determinada problemática, en este caso, como un niño con problemas de aprendizaje o bien, como un niño con bajo rendimiento académico.
- Para definir la problemática de un niño es importante considerar desde su nivel de desarrollo hasta su contexto familiar, económico y social; sobre todo en este caso sus antecedentes académicos, ya que podría esperarse que de haber cursado un nivel preescolar el niño se encuentre en una situación favorable para acceder a

conocimientos superiores (cabe mencionar que solo el 30% de los niños de la muestra tuvieron un acercamiento al nivel preescolar); de no ser así, esto al igual que muchos otros factores pudieran influir para dar como resultado una dificultad escolar. Situación que se ha confirmado con algunas investigaciones en las que se ha observado diferencias de desempeño entre niños que han cursado y no un nivel preescolar (Gómez, 1992) además de que esta situación predispone en cierta medida la actitud de los profesores hacia los niños ya en nivel escolar.

- El empleo del Enfoque Psicomotriz dentro de la educación preescolar sería a nivel preventivo, dado que a través de él se le daría al niño la posibilidad de ir aprendiendo por medio de la exploración y vivencia de las diferentes situaciones de su entorno, siempre y cuando se haga énfasis en el análisis perceptivo de las situaciones y no únicamente realizar actividades que lo lleven a la ejercitación y afianzamiento de habilidades motrices y/o a la mera estimulación óculo-manual.
- Se esperaría que a largo plazo, los niños que estuvieron en contacto con el programa manifiesten una mayor disponibilidad hacia los aprendizajes escolares así como un mejor afianzamiento de aquellos conocimientos que se estén aprendiendo, manifestándose esto lógicamente, en un buen desempeño académico.
- Aunque no ha sido el propósito de esta investigación el presentar al Enfoque Psicomotriz como la panacea aplicable a todos los casos de bajo rendimiento académico; si se considera como una alternativa que a nivel educativo, podría ser retomada debido a las múltiples ventajas o beneficios que proporciona a la población con la que se trabaje.

LIMITACIONES

Una de las mayores dificultades para la viabilidad de esta investigación, fue conseguir la autorización para el acceso a la población requerida, ésto debido a la cantidad de trámites burocráticos solicitados por la institución a la que se recurrió.

Dentro de las limitaciones institucionales, se encontró que debido a la temática de la investigación, se considerara como fuera de lugar el trabajar

conocimientos superiores (cabe mencionar que solo el 30% de los niños de la muestra tuvieron un acercamiento al nivel preescolar); de no ser así, esto al igual que muchos otros factores pudieran influir para dar como resultado una dificultad escolar. Situación que se ha confirmado con algunas investigaciones en las que se ha observado diferencias de desempeño entre niños que han cursado y no un nivel preescolar (Gómez, 1992) además de que esta situación predispone en cierta medida la actitud de los profesores hacia los niños ya en nivel escolar.

- El empleo del Enfoque Psicomotriz dentro de la educación preescolar sería a nivel preventivo, dado que a través de él se le daría al niño la posibilidad de ir aprendiendo por medio de la exploración y vivencia de las diferentes situaciones de su entorno, siempre y cuando se haga énfasis en el análisis perceptivo de las situaciones y no únicamente realizar actividades que lo lleven a la ejercitación y afianzamiento de habilidades motrices y/o a la mera estimulación óculo-manual.
- Se esperaría que a largo plazo, los niños que estuvieron en contacto con el programa manifiesten una mayor disponibilidad hacia los aprendizajes escolares así como un mejor afianzamiento de aquellos conocimientos que se estén aprendiendo, manifestándose esto lógicamente, en un buen desempeño académico.
- Aunque no ha sido el propósito de esta investigación el presentar al Enfoque Psicomotriz como la panacea aplicable a todos los casos de bajo rendimiento académico; si se considera como una alternativa que a nivel educativo, podría ser retomada debido a las múltiples ventajas o beneficios que proporciona a la población con la que se trabaje.

LIMITACIONES

Una de las mayores dificultades para la viabilidad de esta investigación, fue conseguir la autorización para el acceso a la población requerida, ésto debido a la cantidad de trámites burocráticos solicitados por la institución a la que se recurrió.

Dentro de las limitaciones institucionales, se encontró que debido a la temática de la investigación, se considerara como fuera de lugar el trabajar

cuestiones psicomotrices en un nivel escolar debido a que se cree que este aspecto del desarrollo ya debería de estar estimulado o afianzado por el trabajo preescolar además, de que el Enfoque Psicomotriz como tal, pareciera no ser tan claro en su manera de llevar a cabo su práctica ya que el trabajo se va generando a partir de las propuestas y avances de los participantes, de ello que no se puede disponer de actividades o sesiones preestablecidas, sin embargo, sí existe una estructura que permite ir guiando y concretizando dichas propuestas hacia ciertos objetivos.

Ya otorgada la autorización, no se contó dentro de la institución asignada con un lugar óptimo para la realización del trabajo psicomotriz. Al ser otorgado un salón normal de clases hubo necesidad de limpiar, poner cortinas y sacar y meter pupitres diariamente durante todo el periodo del programa.

Otra limitación, fue la falta de investigaciones experimentales acerca de la aplicabilidad del Enfoque Psicomotriz en el ámbito escolar (primaria) a un nivel educativo, pues a pesar de que existen investigaciones pareciera ser que éstas retoman a la Psicomotricidad desde otro punto de vista, es decir, como una técnica en donde se enumera una serie de actividades fundamentadas en la ejercitación y afianzamiento de las habilidades y capacidades del sujeto, más que considerar a la Psicomotricidad como un enfoque con fundamentos y métodos propios que propone la estimulación y desarrollo integral del individuo.

Asimismo, algo que retrasó la realización de la investigación fue la complejidad del tema ya que debido a la cantidad de factores que influyen en el rendimiento académico se consideró necesario reunir ciertas pruebas que permitiera evaluar los aspectos que de alguna manera, intervienen en dicho rendimiento, y aunque resultó difícil esta selección por la falta de validez, confiabilidad o ambigüedad de algunas pruebas, los instrumentos que se emplearon quizás no hayan sido los óptimos, pero si los que se consideraron más pertinentes en ese momento.

SUGERENCIAS

Se considera que a pesar de que se ha investigado la aplicabilidad del Enfoque Psicomotriz en diferentes ámbitos aún queda mucho por estudiar. De acuerdo con los planteamientos del enfoque, éste tiene una amplia gama de posibilidades de aplicación que sería interesante comprobar.

Tan sólo, sería importante e interesante el ahondar más acerca de la repercusión del Enfoque Psicomotriz a nivel escolar (Educación Primaria), pues en él, se da una mayor posibilidad de intervención debido al amplio rango de edades que contempla y a las diversas problemáticas que en él se originan pudiendo intervenir tanto a nivel preventivo como remedial.

Sobre todo, se espera que esta investigación sirva como punto de referencia para la propuesta de nuevos trabajos, como podría ser el seguimiento de esta investigación, con la finalidad de corroborar la repercusión del programa a largo plazo.

De acuerdo con lo observado, también se considera importante, que para el trabajo de dificultades más concretas (como las manejadas por el I.D.E.A. como errores de regla), sería conveniente llevar a cabo un programa que bajo otro enfoque, sea más estructurado y específico y que contemple explicaciones y actividades que le permitan al niño el afianzamiento de dichos conocimientos.

Se considera que una manera de obtener datos más confiables o precisos sobre los cambios o avances que a nivel cualitativo se manifiesten durante el trabajo psicomotriz, sería conveniente la elaboración de un formato de registro observacional, que contemple las conductas que los niños podrían presentar dentro de las sesiones de trabajo. Por ejemplo: el niño propone, participa, se relaciona con otros, se integra a la actividad, molesta física o verbalmente a sus compañeros, entre otros.

Por último, se sugiere la aplicación del programa propuesto ante condiciones y/o situaciones diferentes, pues al estar estructurado con base a los planteamientos y elementos contemplados en todo trabajo psicomotriz lo hace accesible a cualquier tipo de población.

Asimismo, se podría retomar el programa para una posible comparación con otras propuestas psicomotrices.

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Acosta, C., Álvarez C. y Marcial, A. (1992) La psicomotricidad relacional como apoyo al desarrollo integral de niños con problemas de aprendizaje que asisten a grupos de estimulación múltiple en centros de atención psicopedagógica para la educación preescolar en Taxqueña. Tesis de Licenciatura en Psicología Educativa. México: U.P.N.
- Alvarez, M. P. (1995) Aplicación del programa de psicomotricidad de Pierre Vayer en un grupo de preescolares. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología U.N.A.M.
- Andere, E. (2003) La educación en México: Un fracaso monumental. México: Planeta Mexicana.
- Angrilli, A. y Helfat, L. (1980) Psicología infantil. México: C.E.C.S.A.
- Aucouturier, B., Darrault, I. y Empinet, J. (1987) La práctica psicomotriz: reeducación y terapia. México: Científico-Médica.
- Barry, J. (1989) Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo. México: Diana.
- Bima, H. y Shiavoni, C. (1988) El mito de la dislexia. México: Prisma.
- Bodin, P. (1947) La adaptación del niño al medio escolar. Buenos Aires: Kapelusz.
- Breckenridge, M. y Murphy, M. (1973) Crecimiento y desarrollo del niño. México: Interamericana.
- Bricklin, B. y Bricklin, P. (1975) Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar. México: Pax.
- Bugarin, I y Delgado, M. (2004) *Va de mal en peor educación. OCDE. Reforma 7 de diciembre, 1A – 10A.*
- Canto, M. A. (1996) Psicomotricidad: Una alternativa de apoyo para niños con problemas de aprendizaje. Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología México: U.N.A.M.
- Calán, N. J. E. (1993) Psicomotricidad. Tesis de Licenciatura en Educación Básica. Campeche, Camp.: U.P.N.
- Ceballos, A. (2001) Estudio correlacional entre desarrollo psicomotriz y habilidades necesarias para la lecto-escritura en niños de preescolar de 5 a 6 años.

procedentes de escuela privada Montessori y escuela pública. Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología México: U.N.A.M.

Cerda, F. E. (1999) La Psicomotricidad en el desarrollo integral del educando de segundo grado de educación primaria. Tesis de Licenciatura en Educación Primaria. Piedras Negras, Coah.: U.P.N.

Costa, A. y Mir, M. (1986) Educación psicomotriz. En Santillana (Ed.) Enciclopedia de la Educación Preescolar (pp. 57-71) México: Santillana.

De Ajuriaguerra, J. (1977) Manual de psiquiatría infantil. Barcelona: Toray-Masson, S.A.

De Ajuriaguerra, J. (1984) La escritura del niño: La evolución de la escritura y sus dificultades. Barcelona: Laia.

D.E.E./S.E.P. (2002) Prontuario estadístico inicio de cursos 2000-2001. Educación Especial en el Distrito Federal. México: S.E.P./D.E.E.

D.E.E./S.E.P. (2002) Bienvenida al ciclo escolar 2002-2003. México: S.E.P./D.E.E.

Durivage J. (1989) Educación y psicomotricidad: Manual para el nivel preescolar. México: Trillas.

Educación 2001 (1999) México la educación primaria en la última década. Educación 2001. Núm. 54 pág. 12, 14.

Ehrlich, M. (1981) *Parental involvement in education. A review and synthesis of the literature.* Revista Mexicana de Análisis de la Conducta. Núm. 7 49-68

Erikson, E. (1983) Infancia y sociedad. Buenos Aires: Horme.

Estevez, J. (1988) Propuesta de un programa de educación psicomotriz de apoyo al aprendizaje de la lecto-escritura en el niño preescolar. Tesis de Licenciatura en Pedagogía. México: Universidad Intercontinental.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1980) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (Marzo 1989) *El Proyecto principal de educación y la alfabetización de niños: un análisis cualitativo.* Páginas para el Docente (boletín Informativo de Aique Grupo Editorial). Núm. 17

Freud, A. (1973) Normalidad y patología en la niñez: Evaluación del desarrollo. Buenos Aires: Paídos.

Freud, S. (1973) Sexualidad infantil y neurósis. Madrid: Alianza.

- Freud, S. (1976) Obras Completas: Fragmentos de análisis de un caso de histeria "Dora". Tres ensayos de teoría sexual y otras obras (1901-1905). Vol. VII Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1976) Obras Completas: El delirio y los sueños en la "Gradiva" de W Jensen y otras obras. (1906-1908). Vol. IX Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Frostig, M. y Maslow P. (1987) Educación del movimiento: Teoría y práctica. Buenos Aires: Panamericana.
- García, G. E. (1989) Piaget. México: Trillas.
- García, J. y Martínez (1990) Psicomotricidad y educación preescolar. Madrid: C.E.P.E.
- Gearheart, B. (1981) Incapacidad para el aprendizaje: Estrategias educativas. México: Prentice Hall.
- Gesell, A. y F. L. (1977) El niño de 6 a 10 Años. Buenos Aires: Paidós
- Ginsburg, H. Y Opper S. (1977) Piaget y la teoría del desarrollo intelectual. Madrid: Prentice-Hall Hispanamericana, S.A.
- Glauss, G. y Hiebsh H. (1987) Psicología del niño escolar. México: Grijalbo.
- Gómez, M. (1992) La psicomotricidad en los alumnos de primer grado de primaria. Tesis de Licenciatura en Educación Primaria. Tlaquepaque, Jal.: U.P.N.
- González, S. (1991) La psicomotricidad relacional como apoyo en la educación del niño con fracaso escolar. Tesis de Licenciatura en Educación Especial. México: Escuela Normal de Especialización S.E.P.
- Guevara, N. (1991) *México ¿un país de reprobados?.* Nexos. Núm. 162 33-44
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L. (1991) Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Hurlock, E. (1979) Desarrollo psicológico del niño. México: McGraw-Hill.
- Kerlinger, F. (1988) Investigación del comportamiento. México: McGraw-Hill.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1974) Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales. Barcelona: Científico-Médica.
- Lapierre, A. (1976) Educación psicomotriz en la escuela maternal: Una experiencia con los pequeños. Barcelona: Científico-Médica.

Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1977) La simbología del movimiento. Barcelona: Científico-Médica.

Le Boulch, J. (1986) La Educación psicomotriz en la escuela primaria. Buenos Aires: Paidós.

Mata, F. (1988) Inadaptación escolar y problemas emocionales: Una propuesta al plan de estudios del área de psicología educativa de la facultad de psicología U.N.A.M. Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología. México: U.N.A.M.

Macotela, S.; Bermudez, P. y Castañeda, I. (1991) *Inventario de ejecución académica: un modelo diagnóstico para el manejo de problemas de lectura, escritura y matemáticas*. Manual para el Evaluador. Facultad de Psicología U.N.A.M.: Departamento de Publicaciones.

Macotela, S. (1994) *Desarrollo y perspectivas en el área de problemas de aprendizaje*. Facultad de Psicología. U.N.A.M.: Departamento de Publicaciones.

Maier, H. (1969) Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears. Buenos Aires: Amorrourtu.

Maigre, A. y Destrooper, J. (1976) La educación psicomotora. Madrid: Morata.

Maldonado, A., Sebastián, E. Soto, P. (1992) *Retraso en lectura: evaluación y tratamiento educativo*. Cuadernos del ICE 7 Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Malher, M. (1972) "Simbiosis humana: Las vicisitudes de la individuación. Psicosis Infantil". México: Joaquín Mortis.

Mata, R. (1988) Inadaptación escolar y problemas emocionales: Una propuesta al plan de estudios del área de psicología educativa de la facultad de psicología U.N.A.M. Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología. México: U.N.A.M.

Myers, P. y Hammill D. (1982) Métodos para educar a niños con dificultades en el aprendizaje. México: Limusa.

Newman, B. (1983) Desarrollo del niño. México: Limusa.

Ochoa, A. (1982) Importancia de la psicomotricidad en el primer grado de primaria. Tesis de Licenciatura en Educación Primaria. Chihuahua, Chih.: U.P.N.

Olvera, A. (1982) Importancia de la psicomotricidad en educación preescolar. Tesis de Licenciatura en Educación Preescolar. México: U.P.N.

Oseguera, S. Ma. C. (1997) La maduración psicomotriz como base para la lecto-escritura. Tesis de Licenciatura en Educación Primaria. México: U.P.N.

Otto, W. y Smith, J. (1980) Corrective and remedial teaching. Boston: Houghton Muffin Company.

Pallares, M. E. (1987) El Fracaso escolar. España: Mensajero.

Papalia, D. (1978) Desarrollo humano. México: McGraw-Hill.

Phillips, E. (1975) La disciplina, el rendimiento y la salud mental del alumno. Buenos Aires: Paidós.

Piaget, J. (1961) La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego y sueño. Imagen y representación. México: Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. e Inhelder B. (1975) Psicología del niño. Madrid: Morata.

Picq, L. y Vayer, P. (1977) La Educación psicomotriz y retraso mental. Barcelona: Científico-Médica.

Quirós, J. B. (1979) Lenguaje, aprendizaje y psicomotricidad. Buenos Aires: Médico Panamericana.

Ramos, F. (Abril,1979) *Reflexiones en torno a la psicomotricidad: educación psicomotriz. Algunos planteamientos críticos*. Cuadernos de Pedagogía: Educar el Cuerpo. Revista Mensual de Educación. Año V Núm. 52 Madrid, España.

Reca, T. (1979) La inadaptación escolar: Problemas de conducta del niño en la escuela. Buenos Aires: El Ateneo.

Reyna, P. (1982) Importancia de la educación psicomotriz en niños con problemas de aprendizaje en grupos integrados. Tesis de Licenciatura en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. México: U.N.A.M.

Rigal, R. (1979) Motricidad aproximación psicofisiológica. Madrid: Augusto Pila Teleña.

Robin, G. (1979) Las dificultades escolares. Barcelona: Planeta.

Sánchez, B. (1992) La prevención de algunos problemas específicos del aprendizaje por medio del entrenamiento de la psicomotricidad a nivel preescolar. Tesis de Licenciatura en Pedagogía. ENEP Acatlán. México: U.N.A.M.

Shaffi, M. D. y cols. (1982) Desarrollo humano, crecimiento normal y trastornos emocionales en la infancia, niñez y adolescencia. Argentina: El Ateneo.

Spitz, R. A. (1969) El primer año de vida del niño. México: Fondo de Cultura Económica.

Strommen, E. A. y cols. (1982) Psicología del desarrollo: Edad escolar. México: El Manual Moderno.

S.E.P. (1979) Objetivos explícitos e implícitos de la educación básica. México: D.G.E.P.

S.E.P. (1993) Programa para la modernización educativa. México: D.G.E.P.

S.E.P. (1997) Manual de organización de la unidad de servicios de apoyo a la educación regular. México: S.E.P., Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.

S.E.P. (2001) Programa nacional de educación 2001-2006. México: S.E.P.

S.E.P. (2004) Programa de educación preescolar 2004. México: S.E.P.

Tallis, J.; Minotti, H. (1986) Dificultades en el aprendizaje escolar: Aportes para una discusión integral. Buenos Aires: Mino y Dávila.

Torija, Z. (1988) Psicomotricidad y relajación para niños con problemas de aprendizaje. Tesis de Licenciatura en Educación Especial. México: Escuela Normal de Especialización S.E.P.

Urbina, A. (1989) La Psicomotricidad como apoyo en la construcción de estructuras cognoscitivas en el preescolar. Tesis de Licenciatura en Educación Especial. México: Escuela Normal de Especialización. S.E.P.

Vargas, S. (1984) Entrenamiento psicomotriz en niños que manifiestan problemas en el aprendizaje. Tesis de Licenciatura en Pedagogía. ENEP Zaragoza. México: U.N.A.M.

Vayer, P. (1977) El Diálogo corporal. Barcelona: Científico-Médica

Vayer, P. (1977) El niño frente al mundo. Barcelona: Científico-Médica.

Vayer, P. (Mayo-Junio, 1991) *Dificultades del niño en el aprendizaje escolar*. Psicología Educativa: Problemas de Aprendizaje en el Niño. Número 4, 16-22

Walberg, H. (1986) *Homme enviroment and school leraning. Some quantitative models and reseach sinthesis. En Griffore R. y Boger, R. (eds): child rearing in home and school. New York . Pienum Press. 105-120*

Wallon, H. (1977) La Evolución psicológica del niño. México: Grijalbo.

Winnicott, D. W. (1981) El proceso de maduración en el niño. Barcelona: Laia.

Zavalloni, R. (1979) Introducción a la pedagogía especial. Barcelona: Herder.

Zinser, O. (1987) Psicología experimental. Colombia: McGraw-Hill.

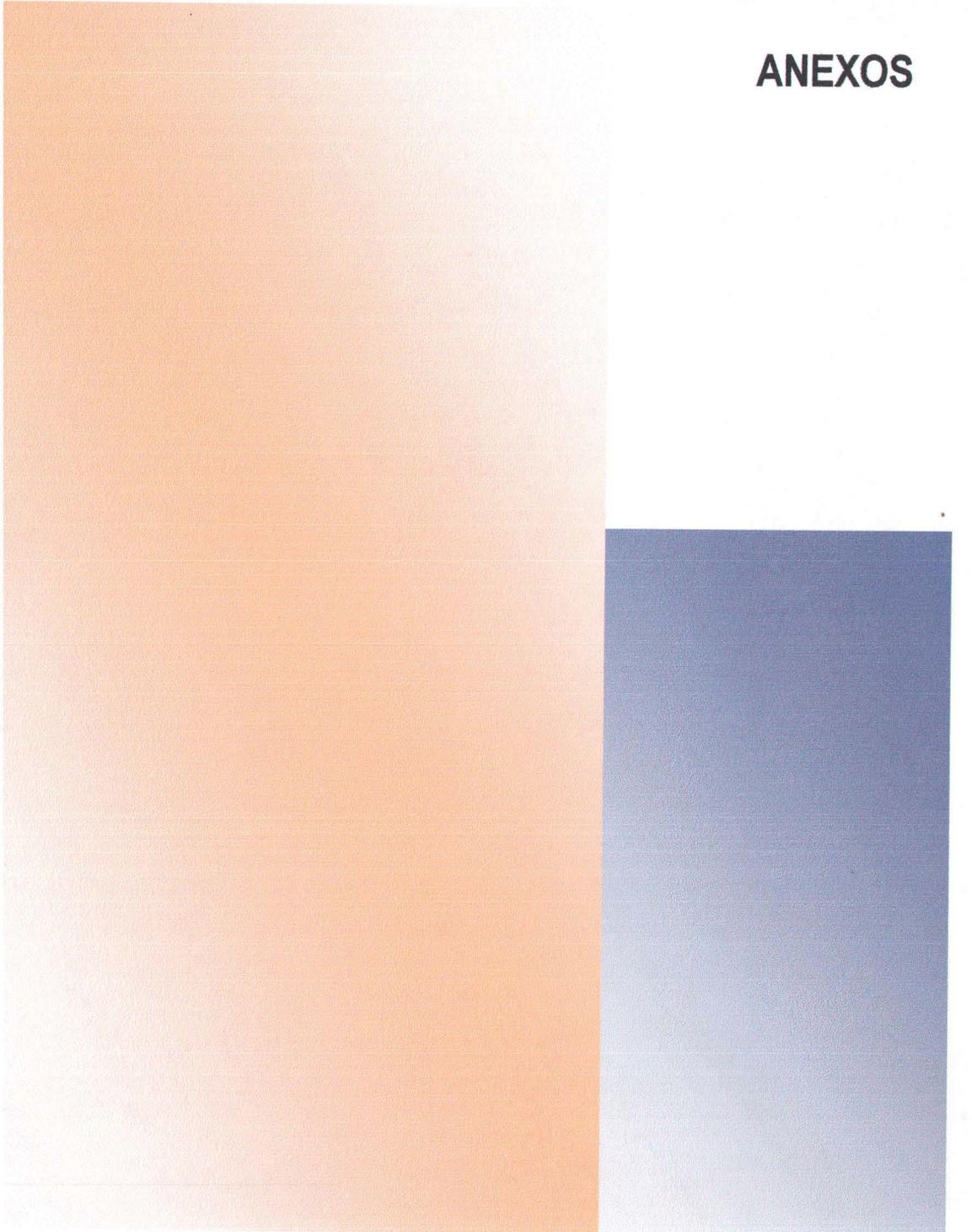
Sitios web visitados:

S.E.P. (2003)

<http://www.sep.gob.mx/work/appsite/pubbasF02A/RESUMBAS/p26.htm> revisado el 11 de septiembre del 2004.

S.E.P. (2004) <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/Actualización/Programa/programa2004HTML.htm> revisado el 29 de marzo del 2005.

ANEXOS



ANEXO A
REGISTRO OBSERVACIONAL

HOJA DE REGISTRO OBSERVACIONAL	
PROGRAMA:	
FECHA:	
ETAPA:	
SESIÓN:	
OBSERVADOR:	COORDINADOR:
ASISTENTES:	
DESCRIPCIÓN	

ANEXO B
CUESTIONARIOS DE OPINIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

El presente cuestionario tiene como finalidad conocer la opinión que usted tiene acerca del desempeño que el niño ha mostrado antes, durante y después del apoyo psicológico que ha recibido.

De antemano agradecemos su valiosa colaboración.

ALUMNO _____ GRADO _____

1. ¿Cómo ha sido el comportamiento (conducta) del niño durante las clases?

ANTES

DURANTE

DESPUÉS

2. ¿Cómo ha sido la "atención" que el niño ha manifestado en las clases?

ANTES

DURANTE

DESPUÉS

3. ¿Qué habilidades académicas, personales y sociales ha manifestado el niño?

ANTES

DURANTE

DESPUÉS

4. De acuerdo a como usted ha observado al niño, ¿cómo ha sido la participación de este en el grupo?

ANTES

DURANTE

DESPUÉS

5. ¿Cómo han sido las relaciones interpersonales del niño con usted y con sus compañeros?

ANTES

DURANTE

DESPUÉS

6. En general, ¿cómo ha sido la disponibilidad que el niño ha manifestado ante el aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas?

ANTES

DURANTE

DESPUÉS

Si observa usted algún otro aspecto importante o sobresaliente del comportamiento del alumno que no haya sido contemplado en las preguntas anteriores, le rogamos lo anote en el siguiente espacio.

ANEXO C

EXAMEN PSICOMOTOR DE VAYER

EXAMEN PSICOMOTOR DE VAYER

NOMBRE: _____
 FECHA DE NACIMIENTO: _____
 FECHA DE EXAMEN: _____

EDAD: _____
 GRADO ESCOLAR: _____

I. COORDINACION OCULOMANUAL

2 2,6 3 4 ^d 5 ^d 6 ^d 7 ^d 8 ^d 9 ^d 10 ^d 11 ^d
 | | | | | | | | | | | |

II. COORDINACION DINAMICA

2 2,6 3 4 5 6 7 ^d 8 ^d 9 ^d 10 ^d 11
 | | | | | | | | | | |

III. CONTROL POSTURAL: EQUILIBRACION

2 2,6 3 4 5 ^d 6 7 8 9 ^d 10 11 ^d
 | | | | | | | | | | |

IV. CONTROL DEL PROPIO CUERPO

a) Movimientos de las manos 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 b) Movimientos de los brazos 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

CONTROL SEGMENTARIO

Movimientos de los brazos 6 7 8 9 10 11

V. ORGANIZACION PERCEPTIVA

2 2,6 3 4 5

ORGANIZACION DEL ESPACIO

6 AÑOS 1 2 3
 7 AÑOS 1 2 3 4 5 6
 8 AÑOS 1 2 3
 9 AÑOS 1 2 3 4 5 6 7 8
 10 AÑOS 1 2 3 4 5 6 7 8
 11 AÑOS 1 2 3 4 5 6

VI. LENGUAJE (MEMORIA INMEDIATA Y PRONUNCIACION)

2 - 3 4 5

ESTRUCTURACION ESPACIOTEMPORAL

1.- Repetición de estructuras temporales 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

2.- Simbolización de estructuras espaciales con sin Explicación Dirección Rotación
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.- Simbolización de estructuras espaciales 1 2 3 4 5 con sin Explicación
 1 2 3 4 5

VII. LATERALIZACION

a) Manos 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11
 b) Ojos 1 2 3
 c) Pies 1 2 3
 d) Oído

VIII. MOVIMIENTOS SIMULTANEOS

5 6 ^d 7 8 9 10 11
 |

IX. RAPIDEZ (VELOCIDAD)

MANO D MANO l Obs. incoordinación escrupulosidad
 Impulsividad ansiedad

X. CONDUCTA RESPIRATORIA

1 Prueba 2 Prueba Media Obs.

OBSERVACIONES: _____

PERFIL PSICOMOTOR DE VAYER

11										
10										
9										
8										
7										
6 años						O.E.	E.E.T			
5										
4										
3										
2 años										
	C.M.	C.D.	C.P.	C.S.	R.	L.	M.S.			

Letar. _____
 Rapid. _____
 Obs. _____

ANEXO D
TEST DEL DIBUJO DE GOODENOUGH-HARRIS
ESCALA DE PUNTOS PARA EL DIBUJO DE UNA MUJER

NOMBRE: _____ **SEXO:** (F) (M)

FECHA DE NACIMIENTO: _____ **FECHA DEL DIBUJO:** _____

EDAD: _____ **GRADO ESCOLAR:** _____

ESCALA DE PUNTOS	PUNTAJE BRUTO	PUNTAJE ESTANDAR	RANGO DE PERCENTILES
ESCALA CUALITATIVA			
1.- Presencia de cabeza	27.- Representación de la articulación del codo	52.- Atavio femenino	
2.- Presencia de cuello	28.- Presencia dedos	53.- Atavio completo sin incongruencias	
3.- Cuello dos dimensiones	29.- Representación del número correcto de dedos	54.- Atavio de un "tipo" definido	
4.- Presencia de ojos	30.- Detalle de los dedos correctos	55.- Presencia tronco	
5.- Detalles de ojos: cejas o pestañas	31.- Representación de la oposición del pulgar	56.- Tronco en proporción: dos dimensiones	
6.- Detalle de ojos: pupila	32.- Presencia manos	57.- Proporción cabeza-tronco	
7.- Detalle de ojos: proporción	33.- Presencia de piernas	58.- Cabeza: proporción	
8.- Mejillas	34.- Cadena	59.- Miembros: proporción	
9.- Presencia de nariz	35.- Pies I: cualquier indicación	60.- Brazos en proporción al tronco	
10.- Nariz: dos dimensiones	36.- Pies II: proporciones	61.- Ubicación cintura	
11.- Puente de la nariz	37.- Pies III: detalle	62.- Area del vestido	
12.- Representación de las fosas nasales	38.- Zapato I: "femenino"	63.- Coordinación motriz: uniones	
13.- Presencia de boca	39.- Zapato II: estilo	64.- Coordinación motriz: líneas	
14.- Labios: dos dimensiones	40.- Ubicación de los pies adecuada a la figura	65.- Coordinación motriz: superior	
15.- "Labios maquillados"	41.- Unión de brazos y piernas I	66.- Formas y líneas dirigidas: contorno de la cabeza	
16.- Nariz y labios en dos dimensiones	42.- Unión de brazos y piernas II	67.- Formas y líneas dirigidas: busto	
17.- Representación de frente y barbilla	43.- Vestimenta indicada	68.- Formas y líneas dirigidas: contorno de la cadera	
18.- Línea de la mandíbula indicada	44.- Manga I	69.- Formas y líneas dirigidas: brazos ahusados	
19.- Cabello I	45.- Manga II	70.- Formas y líneas dirigidas: pantorrilla	
20.- Cabello II	46.- Línea de cuello I	71.- Formas y líneas dirigidas: rasgos faciales	
21.- Cabello III	47.- Línea de cuello II: cuello del vestido		
22.- Cabello IV	48.- Cintura I		
23.- Collar o aros	49.- Cintura II		
24.- Presencia de brazos	50.- Falda "modelada" para indicar tablas o frunces		
25.- Hombros	51.- Figura sin transparencias		
26.- Brazos a los costados (u ocupados en alguna actividad o detrás de la espalda)			

TEST DEL DIBUJO DE GOODENOUGH-HARRIS ESCALA DE PUNTOS PARA EL DIBUJO DE UN HOMBRE

NOMBRE: _____

SEXO: (M) (F)

FECHA DE NACIMIENTO: _____ FECHA DEL DIBUJO: _____

EDAD: _____ GRADO ESCOLAR: _____

ESCALA DE PUNTOS	PUNTAJE BRUTO	PUNTAJE ESTANDAR	RANGO DE PERCENTILES
ESCALA CUALITATIVA			
1.- Presencia de cabeza	25.- Presentación del número correcto de dedos	50.- Proporción: rostro	_____
2.- Presencia de cuello	26.- Detalle de los dedos correctos	51.- Proporción: brazos I	_____
3.- Cuello dos dimensiones	27.- Representación de la oposición del pulgar	52.- Proporción: brazos II	_____
4.- Presencia de ojos	28.- Presencia manos	53.- Proporción: piernas	_____
5.- Detalles de ojos: cejas o pestañas	29.- Representación de la muñeca o del tobillo	54.- Proporción: miembros en dos dimensiones	_____
6.- Detalle de ojos: pupila	30.- Presencia brazos	55.- Vestimenta I	_____
7.- Detalle de ojos: proporción	31.- Hombros I	56.- Vestimenta II	_____
8.- Detalle de ojos: mirada	32.- Hombros II	57.- Vestimenta III	_____
9.- Presencia de nariz	33.- Brazos al costado o realizando alguna actividad	58.- Vestimenta IV	_____
10.- Nariz: dos dimensiones	34.- Representación de la articulación del codo	59.- Vestimenta V	_____
11.- Presencia de boca	35.- Presencia de piernas	60.- Perfil I	_____
12.- Labios: dos dimensiones	36.- Cadera I (entrepierna)	61.- Perfil II	_____
13.- Nariz y labios en dos dimensiones	37.- Cadera II	62.- Frente	_____
14.- Representación de frente y barbilla	38.- Representación de la articulación de la rodilla	63.- Coordinación motriz: líneas	_____
15.- Representación de la barbilla: clara diferenciación entre la barbilla y labio inferior	39.- Pies I: cualquier indicación	64.- Coordinación motriz: uniones	_____
16.- Línea de la mandíbula indicada	40.- Pies II: proporciones	65.- Coordinación motriz: superior	_____
17.- Puente de la nariz	41.- Pies III: talón	66.- Formas y líneas dirigidas: contorno de la cabeza	_____
18.- Cabello I	42.- Pies IV: perspectiva	67.- Formas y líneas dirigidas: contorno del tronco	_____
19.- Cabello II	43.- Pies V: detalle	68.- Formas y líneas dirigidas: brazos y piernas	_____
20.- Cabello III	44.- Unión de brazos y piernas I	69.- Formas y líneas dirigidas: rasgos faciales	_____
21.- Cabello IV	45.- Unión de brazos y piernas II	70.- Técnica del "boceto"	_____
22.- Presencia de orejas	46.- Presencia tronco	71.- Técnica del "modelado"	_____
23.- Presencia de orejas: proporción y posición	47.- Tronco en proporción: dos	72.- Movimiento del brazo	_____
24.- Presencia de dedos	48.- Proporción: cabeza	73.- Movimiento de la pierna	_____
	49.- Proporción: cabeza II		_____

ANEXO E
INVENTARIO DE EJECUCIÓN ACADEMICA
I.D.E.A.

PRIMER GRADO

I.D.E.A.

Macotela.S., Bermudez. P., y Castañeda. I.

HOJAS DE INTEGRACION DE DATOS
(Primer Grado)

NOMBRE DEL NIÑO _____
EDAD _____ SEXO _____ GRADO ESCOLAR _____
años meses

ESCUELA _____
TIPO DE ESCUELA: Pública () Privada ()
TURNO: matutino () Vespertino ()

INSTITUCION QUE EVALUA _____

EVALUADOR _____

TIPO DE EVALUACION:

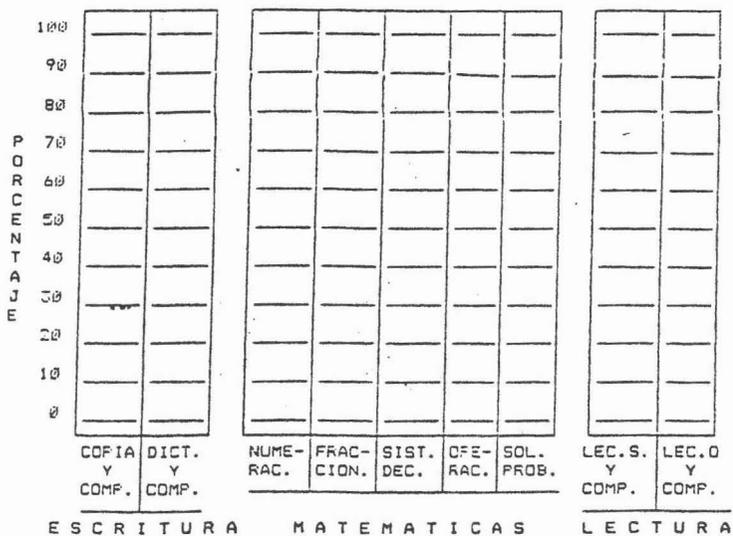
Inicial () Fecha _____ Hr. Inicio _____ Hr. Término _____
Tiempo total _____

Intermedia () Fecha _____ Hr. Inicio _____ Hr. Término _____
Tiempo total _____

Final () Fecha _____ Hr. Inicio _____ Hr. Término _____
Tiempo total _____

INFORMACION ADICIONAL:

PERFIL GENERAL DE EJECUCION



ERRORES

De regla _____
Especificos _____
Total _____

ERRORES

De suma _____
De resta _____
Sol.Prob. _____
Total _____

ERRORES

De regla _____
Especificos _____
Total _____

R E C O M E N D A C I O N E S

ESCRITURA

MATEMATICAS

LECTURA

ANEXO E
INVENTARIO DE EJECUCIÓN ACADEMICA
I.D.E.A.

SEGUNDO GRADO

I.D.E.A.

Castela, S., Bermudez, P., y Castañeda, I.

HOJAS DE INTEGRACIÓN DE DATOS
(Segundo Grado)

NUMERO DEL NIÑO _____
EDAD _____ SEXO _____ GRADO ESCOLAR _____
años meses

ESCUELA _____
TIPO DE ESCUELA: Pùblica () Privada ()
TUÑO: Matutino () Vespertino ()

INSTITUCION QUE EVALUA _____

EVALUACION _____

TIPO DE EVALUACION:

Inicia: () Fecha _____ Hr. Inicio _____ Hr. Término _____
Tiempo total _____

Intermedia () Fecha _____ Hr. Inicio _____ Hr. Término _____
Tiempo total _____

Final () Fecha _____ Hr. Inicio _____ Hr. Término _____
Tiempo total _____

INFORMACION ADICIONAL:

Nota

PERFIL GENERAL DE EJECUCION

P O R C E N T A J E	100								
	90								
	80								
	70								
	60								
	50								
	40								
	30								
	20								
	10								
	0								
		COPIA Y COMP.	DICT. Y COMP.	NUME- RAC.	FRAC- CION.	SIST. DEC.	OPS- RAC.	SOL. PROB.	LEC.S. Y COMP.
	E SCR I T U R A		M A T E M A T I C A S				L E C T U R A		

ERRORES

De regla
Específicos
Total

ERRORES

De suma
De resta
De mult.
Sol.Prob.
Total

ERRORES

De regla
Específicos
Total

RECOMENDACIONES

ESCRITURA

MATEMATICAS

LECTURA

ANEXO G
DIBUJOS
TEST DE FIGURA HUMANA
GOODENOUGH-HARRIS

GRUPO CONTROL
PARTICIPANTE 1

PRE-EVALUACIÓN



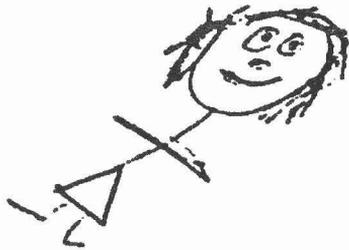
POST-EVALUACIÓN



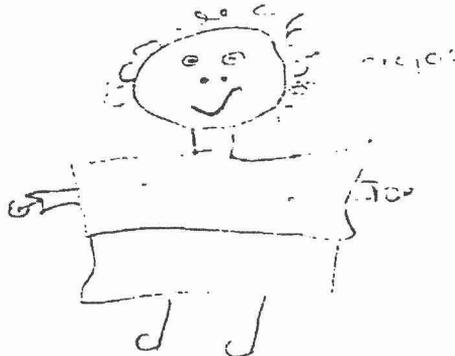
**ANEXO G
DIBUJOS
GOODENOUGH-HARRIS**

**GRUPO EXPERIMENTAL
PARTICIPANTE 1**

PRE-EVALUACIÓN



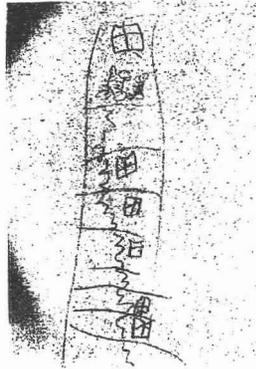
POST-EVALUACIÓN



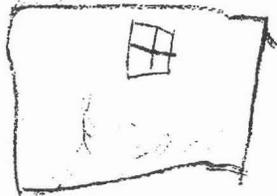
ANEXO H
REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LAS SESIONES

PARTICIPANTE 1

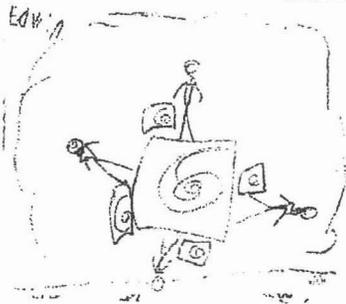
PRIMERA ETAPA



SEGUNDA ETAPA



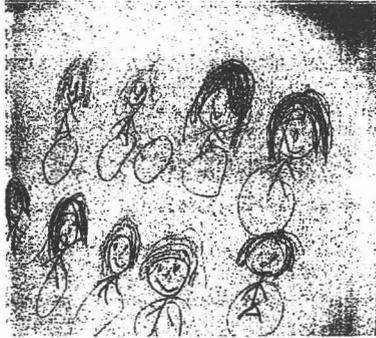
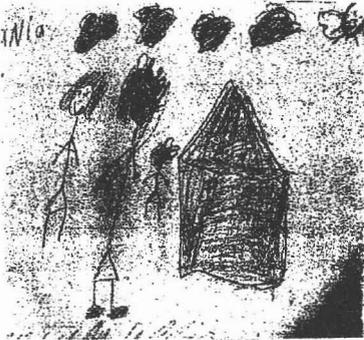
TERCERA ETAPA



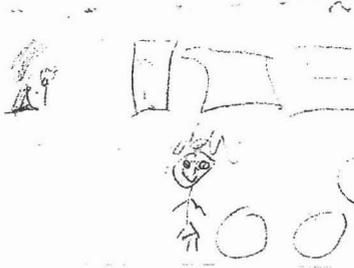
REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LAS SESIONES

PARTICIPANTE 2

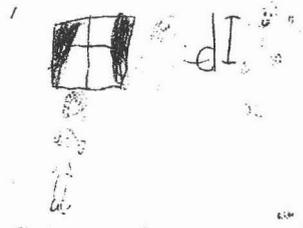
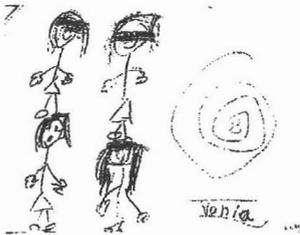
PRIMERA ETAPA



SEGUNDA ETAPA



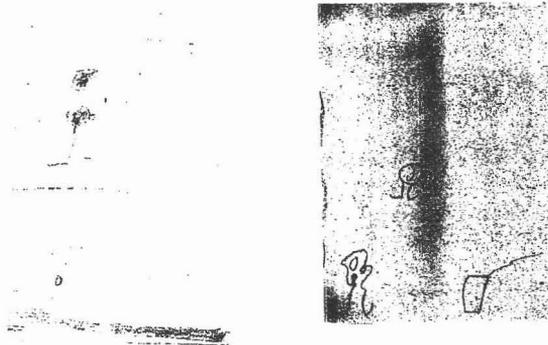
TERCERA ETAPA



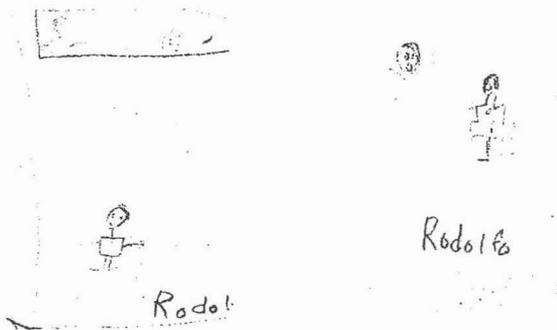
REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LAS SESIONES

PARTICIPANTE 3

PRIMERA ETAPA



SEGUNDA ETAPA



TERCERA ETAPA

