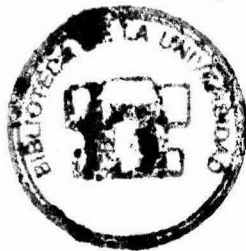




UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

**E.N.E.P. IZTACALA
ESCUELA DE PSICOLOGIA**

**Un Estudio para Analizar el Contenido y
Operatividad del Programa de Educación
Física Preescolar**



**U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA**

001
31921
56
1990-7

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A:

Ma. de Jesús Sánchez García

CENTRO DE INVESTIGACION EN ALIMENTACION Y DESARROLLO, A. C.

MEXICO, D. F.

1990



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE.

IZT. 1001270

	Página.
Introducción.	1
1. Función y Campo de Acción del Psicólogo en la Educación.	15
1.1. Qué es y qué hace el Psicólogo.	15
1.2. Funciones y Campo de Acción del Psicólogo.	21
1.3. Funciones, Campo de Acción y Estrategias de Intervención del Psicólogo en la Educación.	24
2. Factores que influyeron a realizar la Evaluación del Programa de Educación Física Preescolar, en el Estado de Sonora.	28
2.1. Antecedentes del Programa de Educación Física a nivel Preescolar.	28
2.2. En el Estado de Sonora.	30
2.3. Primeros intentos por Evaluar.	31
2.4. Hacia dónde dirigirnos.	33
3. Análisis de la Estructura y Contenido del Programa de Educación Física Preescolar.	36
3.1. Organización del Programa.	36
3.1.1. Lineamientos generales para su aplicación.	38
3.2. En cuanto al Contenido de las Unidades.	39
3.3. Análisis longitudinal de los objetivos del Programa.	41
3.3.1. Objetivos para el Primer Grado.	43
3.3.2. Objetivos para el Segundo Grado.	45

3.3.3.	Objetivos para el Tercer Grado.	48
3.3.4.	Resultado del análisis longitudinal.	51
3.4.	Análisis transversal.	53
3.4.1.	Noción del Esquema Corporal.	53
3.4.2.	Ubicación Espacio Tiempo.	54
3.4.3.	Estimulación del Eje Corporal.	55
3.4.4.	Lateralidad.	56
3.4.5.	Equilibrio Dinámico y Estático.	56
3.4.6.	Coordinación Motriz Gruesa.	57
3.4.7.	Coordinación Motriz Fina.	57
3.5.	Resultados del análisis transversal.	58
4.	Instrumento de Evaluación.	64
4.1.	Estructura del Instrumento.	66
4.2.	Proceso de Confiabilización y Validación.	70
4.2.1.	Validación.	70
4.2.2.	Confiabilización.	71
4.3.	Instrumento de Evaluación en sí.	72
5.	Verificación del Contenido del Programa de Educación Física Preescolar.	90
5.1.	Diseño de la Muestra.	91
5.2.	Marco Geográfico.	96
5.3.	Instrumento de Evaluación.	99
5.3.1.	Levantamiento de datos.	99
5.4.	Resultados.	107
6.	Conclusiones.	141
6.1.	Vinculación de las funciones realizadas	

	en la Evaluación del Programa con las propuestas por Rueda y Cols.	141
6.2.	Posibilidades de Acción del Psicólogo egresado de la E.N.E.P.I., dentro de la S.E.P. (Un caso).	144
6.3.	Actividades a realizar.	146
	Bibliografía.	149

RECONOCIMIENTOS.

Antes de iniciar con la descripción de este Reporte de Trabajo Profesional, aprovecho este espacio para dar un amplio reconocimiento a todas las personas que en él se vieron involucradas.

En primer término quiero dar fé, de la intervención tan profesional que tuvieron en éste, las Profesoras de Educación Física Sonia del Angel Herrera, Socorro Madrid García y Romelia de la Luz González quienes con su atinada labor, coadyuvaron de manera decidida a la realización del presente. Al Profesor Ramón Cruz Corona, Director Federal de Educación Física durante los ciclos 1984, 1985 y 1986, por aprobar e impulsar todas las acciones aquí ejercidas.

Al mismo tiempo quiero hacer extensivo este reconocimiento, tanto a la Directora del CAPEP (Centro de Atención y Prevención de Educación Preescolar), Profesora Lourdes Bernal, como a los Maestros José Angel Vera Noriega y Rosario Román, Investigadores del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, por habernos orientado tanto en la elaboración del Instrumento de Evaluación aquí propuesto, como en la selección del tipo de Diseño más adecuado para efectuar la Investigación. En cuanto a la asesoría Estadística quiero manifestar mi agradecimiento al Maestro Lozano, Jefe del Centro de Cómputo de la Universidad de Sonora. A Irma, Rosa Elvia, María José, Beatriz Eugenia, Alfonsina, Blanca y Raul, estudiantes del 7⁰ semestre en ese en

tonces y ahora egresados de la carrera de Psicología, por su actuación como aplicadores del Instrumento al verificarse el contenido del Programa de Educación Física Preescolar.

A todas las Directoras de los Jardines de Niños Federales de Hermosillo, así como a las 170 Educadoras de 3^{er} grado quienes fueron las que movilizaron, de manera puntual y disciplinada, a los niños que conformaron la muestra hacia los 11 Jardines de Niños que operaron como - Centros de Muestreo.

A todos y cada uno de ellos, **gracias mil.**

INTRODUCCION.

Sin lugar a dudas, el término Educación Preescolar no es desconocido para un considerable número de personas. En la cotidianeidad del mundo actual (por lo menos en las sociedades desarrolladas, o aquellas denominadas como en vías de desarrollo, en sus zonas urbanas fundamentalmente), la Educación Preescolar ha ganado un papel importante dentro de los espacios educativos.

Por lo tanto valdría la pena detenernos, y escudriñar un poco para saber en qué momento surge este tipo de Educación, y cuáles fueron las condiciones sociales que dieron paso a su origen.

a) Antecedentes Históricos.

Según Austin (1976), al hacer un estudio en 8 países europeos para determinar en qué momento surge la Educación Preescolar (Early Childhood Education), todos los ministerios de Educación de esos países reportaron que fue entre los siglos XVIII y XIX, cuando dadas las condiciones de pobreza y abandono en que vivían un gran número de niños europeos, se abrieron centros de asistencia en los que se les brindaba abrigo y alimento.

Austin, G.R. "Early Childhood Education in Eight OECD Countries", Early Childhood Education an International Perspective, Academic Press, New York, 1976, p.p. 25-31.

Osborn (1980) confirma la aseveración anterior. Al hacer una retrospectiva de lo que ha sido la Educación Inicial para los infantes demarca, que fue a partir de la Revolución Industrial (entre los años 1700-1850), cuando las condiciones de vida de los menores que de por sí eran deplorables, se deterioran aún más cuando además de tener que sufrir la separación de sus madres al incorporarse éstas como obreras de la gran cantidad de fábricas textiles que empezaron a funcionar (fundamentalmente en Inglaterra), se les ingresaba como empleados para la realización de trabajos.

Estas condiciones prevalecieron durante el siglo XVIII, y se deterioraron más en los inicios del siglo XIX, cuando Europa sufre los embates de la expansión Napoleónica.

Así trabajo extenuante, hambre, insalubridad, horfandad o abandono, fueron las condiciones que cobijaron a una gran población infantil en esos siglos. Su situación no era desconocida por sus contemporáneos, y aún cuando un siglo anterior, filósofos y educadores como Juan Amos Comenius¹ y John Locke² habían dirigido sus posiciones hacia como podrían

- Osborn, D.K. "Early Childhood Education", Historical Perspective, Education Associates, Chicago, 1980, p.p. 7-43.

1. Osborn, D.K. "Early ...", p.p. 31.
 "Juan Amos Comenius (1592-1670), educador checoslovaco, diseñó el primer libro de texto para niños denominado Mundo Visible. En 1620 escribió el libro "La Escuela y la Infancia". Sus ideas incluyeron la Escuela para Madres. Concibió la idea de que los niños pueden ser instruídos desde recién nacidos, afirmando que desde la más temprana

ser educados los infantes, no fue sino hasta la segunda mitad del siglo XVIII cuando en Inglaterra, Alemania y Holanda se establecieron las primeras instituciones con carácter asistencial (Sánchez y Martínez, 1975).

De acuerdo con estos últimos autores, dentro de la evolución de la Enseñanza Infantil se pueden establecer 3 etapas.

- 1) La primera concebida como etapa Instructiva Asistencial, comprende de la mitad del siglo XVIII a la mitad del siglo XIX. En este periodo como ya se mencionó, se crearon las primeras "casas asilos" en Inglaterra, Alemania y Holanda. Estas Instituciones se establecieron para recoger a los niños de las familias humildes, cuyos padres laboraban en los centros industriales. Con el propósito inicial de preservar a los niños del vagabundeo y la mendicidad.

edad podrían adquirir conocimientos básicos".

- 2) Osborn, D.K., op. cit., p.p. 32-33.
 "John Locke (1632-1704), filósofo inglés quien tuvo una gran influencia en la política y en las ciencias de la Educación. Enfatizó la importancia de considerar las diferencias individuales para el proceso educativo. Apuntó la significancia de las experiencias tempranas en los niños, en la creencia de que poca estimulación no generaría cambios relevantes en el desarrollo de los individuos. Vislumbró la ventaja de jugar como un método de aprendizaje para los niños pequeños. Por otra parte hizo énfasis en la conducción de la Educación "Natural" en oposición a la Educación y disciplina arbitraria que había prevalecido durante el siglo XVII".
- Sánchez, C.S y Martínez, E. "Educación Preescolar", en Enciclopedia de la Educación, Vol. VI, Edit. Santillana, Madrid, 1975, p.p. 13-15.

Posteriormente y de manera muy irregular, a las obras de asistencia se agregaron actividades con carácter instruccional, en las que se incluían la enseñanza de primeras letras y nociones de religión y moral. A estas tres tareas de instrucción en Francia a finales del siglo XVIII y en Escocia hacia principios del siglo XIX, se adicionaron tareas de habilidades textiles. No obstante durante este periodo, predomina el carácter asistencial de estas instituciones.

- 2) En el segundo periodo identificado como "Educativo", las instituciones que atendían a los infantes, además de considerar la asistencia como una necesidad social, se preocuparon por los principios pedagógicos que contribuirían a criar y educar a la infancia desvalida, incluyendo en sus actividades (nuevos programas), el juego y los materiales educativos como los medios más adecuados para iniciar el desarrollo de su formación. Esta nueva fase se inicia con la apertura del primer Jardín de Niños propiamente dicho. Federico Froebel en 1837, creó en Alemania, el primer Kindergarten. Educador alemán influenciado por Comenius, Rousseau³ y

-
- 3) Stevens, J. H. y King, E.W. "Perspectivas históricas y filosóficas de la Educación de Niños Pequeños", en Administración de Programas de Educación Temprana y Preescolar, Edit. Trillas, México, 1987, p.p. 17-21.

Juan Jacobo Rosseau (1712-1778), filósofo francés que aseguró que los contenidos o enseñanzas escolares, deberían tener una relación directa con los intereses del niño. Rechazó los métodos rígidos para enseñar a los pequeños, asegurando que el niño debía ser tratado con simpatía y compasión. En su libro mundialmente conocido como "El Emilio"

Pestalozzi⁴, sostuvo que el curriculum para los pequeños, debería basarse totalmente en la naturaleza "original" del niño (Bijou, - 1982). Identificó al juego como la actividad infantil por excelencia, configurándola como el mejor método a través del cual el niño aprende (Austin, op.cit., p. 27). Es a partir de este momento, en el que disciplinas como la Pedagogía y la joven Psicología, se vuelcan a conocer cuáles son los mejores métodos de enseñanza para instruir a los niños pequeños, y cuáles son los procesos que permiten el aprendizaje en los mismos. Con las aportaciones de estas dos disciplinas; fundamentalmente, la Educación Preescolar en los diferentes países europeos (inicialmente), experimentan diversas adopciones metodológicas en la medida en que se obtenían más

hace alusión a la importancia que tiene educar al niño desde la infancia. Desde su perspectiva el niño es bueno cuando nace, pero es la sociedad quien lo corrompe. Por lo tanto los fines que debería perseguir la Educación serían los de proteger al niño de los demonios de la sociedad.

- 4) Braun, S.J. y Edwards, E.P. "Pestalozzi, Froebel and Kindergarten Education", en History and Theory of Early Childhood Education, Wadsworth Publishing Company Inc., Belmont, California, 1972, p.p. 45-46. Pestalozzi (1746-1827), concibió a la escuela como una verdadera sociedad, en la que el sentido de responsabilidad y las normas de cooperación son suficientes para educar a los niños, sin que haya necesidad de aislar al alumno en un individualismo.
- Bijou, S.W. "Educación Preescolar". Psicología del Desarrollo Infantil, Vol. 3, Edit. Trillas, México, 1982, p.p. 179-184.
 - Logan, L.M. Kindergarten Education in Mexico, Ph. D. Dissertation, University of Wisconsin, Madison, 1978, p.p. 1-4.
 - Lall, G.R. y Lall, B.M. Comparative Early Childhood Education. Edit. Charles, C. Thomas Publisher, Springfield, Illinois, U.S.A. 1983, p.p. 108-116.

conocimientos sobre el desarrollo del niño preescolar.

- 3) En el periodo más reciente (época actual), la importancia social que se le adjudica a este ámbito educativo, ha contribuido a que los gobiernos de todo el mundo, le den un carácter oficial a la Educación Preescolar. De esta forma para su implementación, cada país conforma sus programas y reglamentos, al mismo tiempo que determina cual debe ser la formación del personal especializado. Por lo anterior no es de extrañarse que la Educación Preescolar; como centro de interés, se ha internacionalizado. Así tenemos que Organizaciones como la OMEP (Organización Mundial de la Educación Preescolar) y Conferencias Internacionales sobre este tópico, hacen énfasis sobre su relevancia, y ahondan día con día, la necesidad de dar acceso a todo niño que esté en edad preescolar (Sánchez y Martínez, op. cit. p. 14).

b) La Educación Preescolar en México.

En el caso específico de México, fue en 1904 cuando se creó el primer Jardín de Niños (casi siglo y medio después de sus orígenes), aunque no fue sino hasta 1928 cuando el Ministerio de Educación, promovió el primer Programa para Niños Preescolares (Logan, 1978).

Sus pioneras fueron las profesoras Rosaura Zapata, Estefanía Castañeda, Leonor Orellano y Bertha Von Glumer (Lall y Lall, 1983).

Retomando las aportaciones hechas por Froebel, Montessori⁵, Decroly⁶ y Piaget⁷, y haciendo un continuo énfasis de la importancia de adaptar - el proceso educativo al contexto nacional, se dió origen a la Educación Preescolar netamente mexicana (Lall y Lall, op. cit., p. 109).

- - - - -

5) Sánchez y Martínez, Op, cit., p.p. 149-150.

María Montessori (1870-1952). Después de cursar estudios de medicina, se especializó en psiquiatría, dedicando sus primeros trabajos a la - investigación de niños deficientes. En 1907 crea la Casa del Bambini, en donde trabajó con el método psicopedagógico que se derivó de sus - investigaciones. Los fundamentos que sustentan su método son: el mesianismo del niño, entendiendo esta expresión en el sentido de que el niño es un ser lleno de amor hacia el adulto. Espontaneidad, que es la que le permite llevar a término cualquier manifestación que tenga un fin útil. Respeto al patrón de desarrollo individual. Y libertad para que el niño pueda desarrollar las energías que lleva en sí, sin coacciones, aunque con un límite de interés colectivo. Sus materiales están destinados a la realización de ejercicios sistemáticos que tien dan directamente, a la educación de los sentidos y de la inteligencia. En él figuran los siguientes componentes: sólidos encajables, planos encajables, tablillas de colores brillantes, objetos geométricos, serie doble de campanillas, aplicándose en éstas la disposición armónica de colores.

6) Sánchez y Martínez, op. cit., p.p. 154-155.

Ovidio Decroly (1871-1932), Doctor en Medicina y especialista en Neurología y Neuropatología, fundó la Ecole de l'Ermitage en Bruselas - con el doble lema "preparar al niño para la vida por la vida misma y organizar el medio de manera que el niño encuentre en él los estímulos necesarios". Sus célebres "centros de interés" se fundamentan en 2 principios. La globalización y el interés. En el primero afirmaba que el pensamiento del niño no es nunca analítico, sino sincrético, - ve los objetos en su totalidad mediante una percepción confusa y gené rica. El interés nace de la necesidad. Por tanto pensaba que si se lo graba descubrir las necesidades vitales del niño, se conseguiría crear espontáneamente ese interés, y con ello la tendencia a conocer. Los - procedimientos que implementó para llevar a cabo sus estudios fueron: el directo mediante los sentidos y la experiencia inmediata; y el in directo, por la vía de los recuerdos.

7) Lipsitt, L.P. y Reesse, H.W "Cognición: la teoría de Piaget sobre el - desarrollo", en Desarrollo Infantil. Edit. Trillas, México, 1981, p.p. 151-152.

A través de su historia, el Sistema Educativo Nacional, se ha visto inmerso por las situaciones políticas que han prevalecido en su momento.

En el caso específico del Nivel Preescolar, y dada la ardua labor de la Profesora Rosaura Zapata quien estuvo a la cabeza de este nivel, - por cerca de 50 años, estas influencias se vieron un tanto restringidas,

Jean Piaget (1896). De acuerdo con su Teoría acerca de los orígenes - del intelecto y el desarrollo de los procesos cognoscitivos, el pensamiento se desarrolla a través de una serie de etapas o períodos. El aprendizaje ocurre a través de la asimilación - la entrada de nueva información -, y por acomodación - cambios en el conocimiento presente del niño que permiten absorber la nueva información -. Según Piaget, los niños actúan a través de patrones mentales llamados esquemas. Los primeros esquemas del niño están formados por conductas reflejas, pero se amplían para abarcar comportamientos voluntarios y, posteriormente, actividades mentales más complejas. El niño absorbe nueva información en función de un esquema existente mientras no aparezca alguna discrepancia, es decir mientras el esquema no deje de ser útil - para explicar las nuevas informaciones. En este punto sobreviene un -desequilibrio, el cual se disipa mediante un equilibrio; es decir, a través de una reorganización de la estructura mental del niño. Describe cuatro importantes períodos de desarrollo mental. El primero llamado sensorio-motriz dura desde el nacimiento hasta aproximadamente los dos años de edad, e incluye seis subetapas: acciones reflejas, reacciones circulares primarias, reacciones circulares secundarias, aplicaciones intencionales de procedimientos conocidos a nuevas situaciones, reacciones circulares terciarias y representaciones simbólicas - auténticas. Más o menos a los dos años de edad, los niños ingresan al período preoperacional, en el que generan y usan símbolos desarrollando sus capacidades de lenguaje. Cuando el niño tiene 7 años de edad, atraviesa por el período de las operaciones concretas, muestran que comprenden los rudimentos de la lógica simbólica y que pueden manejar a las personas como símbolos. En el período de las operaciones formales, los procesos de pensamiento, son idénticos a los procesos de pensamiento de los adultos. Además en este período los niños pueden pensar en términos hipotéticos y teóricos y llevar un razonamiento hasta sus conclusiones lógicas. Su teoría es muy importante a causa de sus técnicas de observación, de sus preguntas ideadas. También gracias a las ingeniosas tareas que concibió para examinar los procesos de razonamiento de los niños. Estudió además, el desarrollo moral de los niños, al que consideró como la evolución de una lógica del juego sin trampas.

por lo que se ha logrado estabilidad y continuidad de programas educativos, los que se han centrado fundamentalmente en el desarrollo de un Jardín de Infantes, acorde con el niño mexicano (Lall y Lall, *ibidem*, p. 110).

Desde sus inicios la música, el arte, la literatura, el amor a sí mismos, a la familia y a la comunidad, además de la apreciación y expresión de lo observado en su entorno, han sido los objetivos para el desarrollo del niño preescolar mexicano. Utilizando como medios el juego, la música, la danza, la dramatización, etc., al niño preescolar se le dan experiencias en un medio ambiente sano, en el cual se pretende su pleno desarrollo físico, social y emocional (Lall y Lall, *idem*, p. 111).

En la actualidad, los objetivos particulares que se pretenden alcanzar a través de la implementación del programa vigente, se derivan de uno muy general el que se aboca a favorecer el desarrollo integral del niño, tomando como fundamento las características propias de esta edad (Arroyo y Robles, 1981).

De este objetivo, se desprenden 3 objetivos particulares, destinados cada uno de ellos a una área de desarrollo (Arroyo y Robles, *op. cit.* p. 43).

- Arroyo, Y.M. y Robles, B.M. Programa de Educación Preescolar. Libro # 1 Planificación General del Programa, Cuadernos S.E.P., México, 1981, p.p. 7-47.

Objetivos del Desarrollo Afectivo Social.

- Que el niño desarrolle su autonomía dentro de un marco de relaciones de respeto mutuo entre él y los adultos, y entre los mismos niños, de tal modo que adquiera una estabilidad emocional que le permita expresar con seguridad y confianza sus ideas y afectos.
- Que desarrolle la cooperación a través de su incorporación gradual al trabajo colectivo y de pequeños grupos, logrando paulatinamente la comprensión de otros puntos de vista, y en general del mundo que lo rodea.

Objetivos de Desarrollo Cognoscitivo.

- Desarrolle la autonomía en el proceso de construcción de su pensamiento, a través de la consolidación de la función simbólica, la estructura progresiva de las operaciones lógico-matemáticas y de las operaciones infralógicas o espacio temporales. Esto lo llevará a establecer las bases de sus aprendizajes posteriores, particularmente en la lecto-escritura y las matemáticas.

Objetivos del Desarrollo Psicomotor.

- Que el niño desarrolle su autonomía en el control y coordinación de movimientos amplios y físicos, a través de situaciones que faciliten tanto los grandes desplazamientos, como la ejecución de movimientos precisos.

- Todos estos objetivos implican propiciar en alto grado las acciones

del niño sobre los objetos, animarlo a que se exprese por diferentes medios, así como alentar su creatividad, iniciativa y curiosidad, procurando en general, que se desenvuelva en un ambiente en el que actúe con libertad" (Arroyo y Robles, ibídem, p.p. 43-44).

c) Importancia de la Actividad Física.

Al movimiento corporal en sí, se le atribuye una gran importancia en este nivel. En el mismo programa de Educación Preescolar, se enfatiza que dadas las características de la actividad del niño, sobre todo en los primeros años de su vida, una de las principales fuentes de donde extrae experiencias para enriquecer su conocimiento, se genera a partir de la movilidad física que despliega: los desplazamientos del propio cuerpo en el espacio, sus acciones sobre los objetos concretos, las interacciones con otros niños durante el juego espontáneo o dirigido, etc., son de fundamental importancia para consolidar paulatinamente sus coordinaciones motrices, favoreciendo su desarrollo físico general y la construcción del pensamiento.

"Por lo tanto, toda acción tendiente a propiciar, respetar y orientar la actividad física del niño, debe considerarse como imprescindible para favorecer su desarrollo integral" (Arroyo y Robles, idem, p. 20).

Por la importancia que se le adjudica a la actividad motriz en el -

desarrollo del niño preescolar, durante 3 años se implementó de manera experimental, el primer programa de Educación Física para este nivel.

En este trabajo se involucraron tanto personal técnico y docente de la Dirección General de Educación Física, como de la Dirección General de Educación Preescolar. Al término de esos tres años, el Consejo Nacional Técnico de la Educación aprobó la aplicación de este programa en todos los Jardines de Niños, ya fueran del sistema Federal, Estatal o Privados. Entre los objetivos que pretende alcanzar este programa destacan:

- 1) Contribuir a la formación de hábitos saludables desde la más temprana edad, así como conocer y educar su cuerpo en relación a las personas. Objetos y medio que lo rodea.
- 2) Colaborar por medio del movimiento dirigido al desarrollo de sus coordinaciones motrices que lo capaciten para el mejor desempeño de todas sus actividades.
- 3) Incrementar la confianza y seguridad en sí mismo, a fin de integrarse con mayor facilidad en el medio en el que se desenvuelve
- 4) Reforzar sus actitudes de tipo afectivo-emocional y social, en las actividades recreativo-educativas y de participación familiar" (Programa de Educación Física Preescolar, 1983).

- Programa de Educación Física Preescolar, S.E.P., Subsecretaría del Deporte, Dirección General de Educación Física, México, 1983, p. 8.

Inicialmente la tarea de aplicar el programa aludido, recayó sólo - en los docentes de la Dirección General de Educación Física. No obstante por la falta de un gran número de profesores con esta especialidad, se efectuaron cursos dirigidos a las educadoras, en los que se les dieron a conocer los contenidos de las Unidades que conforman el programa, así co mo la forma de implementarlo

En el caso específico del Estado de Sonora, para que las educadoras se involucraran en la aplicación del programa de Educación Física Preescolar, durante tres años se efectuaron los cursos de orientación y aplicación del mismo. Así, para 1980, en todos los Jardines de Niños del sis tema Federal en este Estado, se aplicaba la actividad de Educación Física.

En la medida en que éste se aplicaba, un gran número de educadoras reportaban, que por medio de la actividad de Educación Física, observaban beneficios en los niños; sobre todo en lo concerniente al establecimiento de relaciones espacio temporales. Pero al mismo tiempo manifestaban, que detectaban al interior del programa, sobrelapamiento de objetivos, y que incluso algunas de las habilidades o conocimientos definidos como objetivos, eran plenamente dominados por los niños antes de que se implementara el programa, por lo que se requería una revisión del contenido y secuencia de las Unidades que lo constituían.

Estas apreciaciones a falta de una Evaluación sistemática de este -

programa, no dejaron de ser valoraciones muy subjetivas. Para poder ase-
verar la reiteración de objetivos, así como comprobar en qué proporción
los niños preescolares dominaban las conductas objetivo contenidas en el
programa, se requería diseñar una serie de estrategias que permitieran a
ceptar o rechazar los juicios emitidos por el personal que aplicaba el
programa aludido.

Considerando que la Evaluación de Programas Educativos es una labor
que puede realizar el Psicólogo, el objetivo del presente trabajo, es -
presentar con detalle todas las tareas que se efectuaron, para dar res-
puesta a las inquietudes de los docentes que están implicados en la apli-
cación del programa de Educación Física Preescolar en el Estado de Sono-
ra.

En los subsecuentes 6 capítulos de este trabajo, se presentará de i
nicio, un panorama de las funciones que puede realizar el Psicólogo en
el ámbito educativo, de acuerdo a la perspectiva del Análisis Experimen-
tal de la Conducta, así como el análisis del contenido del programa que
nos ocupa, para a partir de éste obtener indicadores (conductas), que -
nos permitieran contrastar las habilidades y conocimientos que exhiben
los preescolares antes de ser implementado el programa, y con estos da-
tos emitir un juicio que de respuesta a las interrogantes antes menciona-
das.

1.- Función y Campo de Acción del Psicólogo en la Educación.

Introducimos en el tema de qué es el Psicólogo como Profesionista y cuál es su Campo de Acción, en este caso la Educación; parecería conducirnos inevitablemente a tocar aspectos tales como: necesidades sociales, factores socioeconómicos, definición del papel del Psicólogo a partir de la detección de necesidades sociales y modelos teóricos que sustentan su labor profesional, entre otros.

Sin querer soslayar la importancia que tienen todos estos aspectos, el presente capítulo intenta abocarse, de manera más o menos somera, a hacer referencia de qué es el Psicólogo desde un marco general, hasta la forma en cómo se ha entendido su quehacer en el ámbito educativo, - desde la perspectiva del Análisis Conductual Aplicado (A.C.A.); y más - específicamente, de la forma en que se definió su Función y Campo de Acción en el modelo curricular de la E.N.E.P.I.

De esta forma iniciaremos a continuación con la definición de lo que debe entenderse por lo que es un Psicólogo.

1.1. Que es y que hace el Psicólogo.

Plantearnos el cuestionamiento de qué es el Psicólogo, y que es lo que hace este profesionista; como lo sustenta Talento (1980)¹, nos obliga a entender, por una parte, de qué manera y a partir de qué presu

puestos se construye su objeto de estudios; y por otra, cuáles son las formas técnico-aplicativas que emplea para resolver los problemas concretos en una situación histórica determinada.

En el caso específico de México, para entender cómo se ha constituido el objeto de estudio de esta disciplina científica, debemos considerar que ésta en todo su desarrollo, ha tenido la influencia de tendencias europeas (francesas y alemanas) y anglosajonas (inglesa y norteamericana) (Ribes, 1978)².

Por lo tanto podemos vislumbrar, que tanto el objeto de estudio, como las técnicas que se han implementado para abordar el evento psicológico, han sido variadas. Esto lo podemos observar, si retomamos los planteamientos hechos por Millán (1982)³, cuando analiza los diferentes períodos por los que ha pasado la Psicología en México.

Millán propone tres momentos o períodos en el devenir de la Psicología en México:

- 1.- Talento, C.M. "Psicología Iztacala como Modelo Profesional". En Enseñanza, Ejercicio e Investigación de la Psicología. Un Modelo Integral. Ribes, I.E., Fernández, G.C., Rueda, M., Talento, M. y López, F. Edit. Trillas, México, 1980, p.p. 255-257.
- 2.- Ribes, I.E. "Panorama Histórico del Análisis Conductual en México". Trabajo leído en la IV Convención Anual de la Midwestern Association on Behavior Analysis del 13 al 16 de Mayo, 1978, Chicago, Illi.
- 3.- Millán, P. "La Psicología Mexicana; una Profesión en Crisis", en Revista de Educación Superior ANUIES, Vol. 11 # 3 (43), 1982, p.p. 51-92.

- 1er. Periodo o Modelo Médico.
- 2do. Periodo o Modelo Psicométrico.
- 3er. Periodo o Modelo Conductista.

El primero de ellos oscila desde la instauración de la Universidad - Postrevolucionaria Mexicana, y concluye en 1957 cuando se crea el Colegio de Psicología en la Facultad de Filosofía y letras. La actividad y trabajo de la Psicología era precidida por un grupo de médicos, quienes consideraron, que una vez que los galenos ya se habían dedicado a resolver las enfermedades del cuerpo, éstos eran los más indicados para solucionar los problemas de la mente⁴. En estas circunstancias la enseñanza y práctica de la Psicología mexicana, tuvieron una orientación médica y criminalística, formando en consecuencia, Psicólogos que se dedicaban a ser auxiliares de curanderos mentales, orientadores, consejeros educacionales o profesores de escuelas preparatorias⁵.

El 2do. periodo, es el de la Psicología Psicométrica, que va desde la creación del Colegio de Psicología y culmina a finales de la década - de los 60's. En este momento, son los Psicólogos quienes toman las riendas de la Psicología y su trabajo se aboca a hacer estudios de comparaciones transculturales (México-Norteamericana, fundamentalmente), a la realización de traducciones y estandarización de pruebas psicométricas y

4.- Millán, P. op. cit. p. 61.

5.- Millán, P. opus citatum, p. 63.

de personalidad para la población mexicana, así como hacer correlaciones entre las pruebas psicométricas y rasgos de personalidad de diferentes estratos sociales.

Por tanto, las funciones del Psicólogo de acuerdo con Díaz Guerrero (1974), deberían ser:

- "- Si es Clínico, hacer entrevistas psicológicas, aplicar pruebas y conocer terapia.

- Si es Orientador Vocacional, manejar pruebas vocacionales de inteligencia, de aptitudes y de habilidades de personalidad; manejar a fondo los problemas de confiabilidad y validez de las pruebas, y adaptar las pruebas psicométricas a la población mexicana.

- En el caso de que fuera Psicólogo Social o Industrial, elaborar sus propios instrumentos de medición de opiniones, actitudes y de rendimiento laboral de los trabajadores, y diseñar procedimientos para incrementar la eficiencia del trabajador.

- Si es Psicólogo Escolar, adaptar las pruebas psicométricas para conocer las características de la población escolar, tanto de inteligencia como de personalidad.

- Y en el caso de que fuera Psicólogo Experimental, utilizar los

recursos de la metodología moderna en Psicología"⁶.

El tercer período se denomina "Conductista", iniciando éste en los 70's, aún cuando su presencia se deja sentir desde la década de los 60's con la fundación del Departamento de Psicología, de la Universidad Veracruzana.

De acuerdo con Millán (op. cit.), Ribes en 1967, ante este foro Universitario, consideró que la única postura científica dentro de la Psicología Moderna, la constituye el enfoque derivado de la corriente E-R. Así Ribes afirma, que el desfase entre el entrenamiento teórico de los Psicólogos y los problemas a los que se enfrenta como profesionista, se debe a una deficiente formación metodológica que se imparte en las Universidades.

Desde esta perspectiva y considerando a la Psicología como una ciencia natural y experimental, se define el objetivo de estudio de esta disciplina, como el estudio del comportamiento de los organismos (Ribes, - Fernández, Rueda, Talento, y López, 1980)⁷; y por ende, la función del Psicólogo se remite a resolver problemas en los que interviene el compor

6.- Díaz, G.R. "El Psicólogo Mexicano, Ayer, Hoy y Mañana". Ponencia en el Primer Congreso Mexicano de Psicología Realizado en Marzo de 1967, publicado en 1974.

7.- Ribes, I.E., Fernández, C., Rueda M., Talento, C.M. y López, F. "Definición de la Psicología como Ciencia y Profesión". En Enseñanza..., p. 58.

tamiento de los organismos en interacción con su medio ambiente (Ribes, - 1980)⁸.

Con todo lo expuesto anteriormente queda asentado, que en cada uno - de los periodos referidos, el aspecto o centro de interés en cada modelo es diferente. Así tenemos, que en tanto para el modelo médico su objetivo a estudiar lo constituye la mente, para los psicometristas (2do. periodo) es el estudio de la inteligencia lo que los ocupa. Y en el caso de los - conductistas, es la conducta de los organismos (y de los individuos en particular), lo que constituye su objeto de estudio. Por tanto, si sus - centros de interés son diferentes, también lo son las herramientas y métodos que utilizan para abordarlos.

Como en el presente trabajo nos interesa conocer cual es el concep- to que se tiene del Psicólogo desde la perspectiva del Análisis Conduc- tual Aplicado, retomaremos los planteamientos hechos por Ribes (1980)⁸; es decir, concebiremos al Psicólogo como al profesionista que se aboca a resolver problemas en los que la conducta de los individuos, es su obje- to de estudio.

Conducta que se da en todas aquellas situaciones sociales, en donde prevalezca la interacción del individuo con su medio ambiente.

8.- Ribes, I.E., Et. alli. "Estrategia General en la Definición de Objeto-ivos Profesionales". En Enseñanza ..., p.p. 47-48.

El ámbito educativo, es uno de los contextos sociales en los que se dan interacciones individuo-medio ambiente. A continuación esbozaremos, cuáles son las funciones que ejerce este profesionista en la Educación, que herramientas utiliza para aproximarse a su objeto de estudio, así como con qué individuo o grupos de individuos incide.

Para tal efecto, partiremos de las clasificaciones hechas cuando se definieron las funciones y campos de acción del Psicólogo, al concebirse el proyecto del Plan de Estudios Iztacala.

1.2. Funciones y Campo de Acción del Psicólogo.

Como resultado de la asesoría que proporcionó la coordinación de la E.N.E.P.I. Iztacala al CONACYT^{*}, se diseñó un Sistema que permitiera obtener un conjunto de situaciones y objetivos definitorios de la actividad profesional del Psicólogo (Ribes y Cols., 1980,b)⁹.

A partir de un minucioso análisis, se especificaron 4 dimensiones - básicas de la actividad profesional del Psicólogo, las que quedaron definidas como a continuación se presenta:

* Esta asesoría se brindó para la elaboración de un Plan General de Becasrios.

9.- Ribes, I.E., y Cols. "Especificación de las Actividades Profesionales del Psicólogo." En Enseñanza..., p. 49.

- a) Los Objetivos de la Actividad.
- b) Las Areas Generales de Actividad.
- c) Las Condiciones Socioeconómicas en que se desenvuelve dicha Actividad.
- d) El número de personas a las que afecta la actividad.

En lo concerniente a los Objetivos de la Actividad Profesional del Psicólogo, se establecieron 5 funciones, las que quedaron definidas como:

- a) Función de Detección de Problemas. Definida ya sea en términos de carencias de formas de comportamiento socialmente deseables, o potencialidades cuyo desarrollo es requerido para satisfacer prioridades individuales o sociales. Esta función comprende las áreas tradicionales de Evaluación y el Diagnóstico.
- b) Función de Desarrollo. Que consiste en promover cambios a nivel individual o de grupos, para facilitar la aparición de comportamientos potenciales requeridos para el cumplimiento de objetivos individuales o de grupo. Esta función incluye fundamentalmente, lo que en forma tradicional se ha denominado Educación y Capacitación.
- c) Función de Rehabilitación. Dirigida a remediar aspectos deficitarios en el comportamiento de un individuo o de grupos. Comprende actividades de Reeducción y Prótesis.

- d) Funciones de Planeación y Prevención, relacionadas con el diseño de ambientes, predicción de problemas a mediano y largo plazo, y definición de algunas actividades profesionales de apoyo entre personal paraprofesional y no profesional.
- e) Función de investigación. Que se dirige a la Evaluación controlada de instrumentos de medida, al diseño de tecnología y al establecimiento de habilidades interdisciplinarias en el área de la salud y el cambio social" ¹⁰.

En la segunda dimensión se definen las áreas generales, donde puede incidir la labor del Psicólogo y se consideran:

- "a) Salud Pública.
 b) Producción y Economía.
 c) Instrucción.
 d) Ecología y Vivienda" (Ribes, 1980,c) ¹¹.

En cuanto a las condiciones socioeconómicas en que se desenvuelve la actividad del Psicólogo, se contemplaron:

- "a) Urbana Desarrollada.
-

10.- Ribes, I.E. y Cols. "Definición...", p. 59

11.- Ribes, I.E. "Descripción del Proyecto Iztacala". En Enseñanza..., p.p. 83-84.

- b) Urbana Marginada.
- c) Rural Desarrollada.
- d) Rural Marginada¹².

Finalmente, en lo referente al número de personas a las que afecta la actividad del Psicólogo, se estableció que sería:

- a) A nivel individual.
- b) Con grupos urbanos.
- c) Grupos Institucionales¹³.

A partir de este marco general, a continuación plantearemos; de manera más específica, cuáles son las funciones del Psicólogo, así como los escenarios en los que incide su labor en el ámbito educativo.

1.3. Funciones, Campo de Acción y Estrategias de Intervención, del Psicólogo en la Educación.

De acuerdo con Rueda (1980)¹⁴, dentro de la Educación existen 5 actividades que puede realizar el Psicólogo.

12.- Ribes, I.E. y Cols. "Especificación...", p. 49.

13.- Ribes, I.E. y Cols. "Especificación...", p. 49.

14.- Rueda, M., Quiroz, A. y Hernández, G. "El Psicólogo en la Educación" En Ribes, I.E. Y Cols., op. cit. p. 299.

1. Detectar problemas a través de la observación y medición de las carencias o excesos de un repertorio conductual.
2. Desarrollar programas de Instrucción o modificación, destinados a producir los cambios conductuales necesarios.
3. A la Rehabilitación, entendida como la Superación de las deficiencias en repertorios conductuales.
4. Realizar investigación destinada a evaluar los factores que determinan el comportamiento, los diferentes instrumentos de medición, las condiciones para llevar a efecto una tecnología y aportaciones de otras disciplinas al campo de la Psicología.
5. La Planeación y Prevención, relacionadas con el diseño de ambientes y con la difusión de la tecnología, entrenando a ayudantes y paraprofesionales".

Para la realización de estas actividades, el Psicólogo se vale de - las siguientes herramientas.

1. Para la detección de problemas realiza registros específicos e inespecíficos, entrevistas dirigidas y no dirigidas, encuestas y círculos de discusión.

2. En la elaboración de diseños curriculares, utiliza la elaboración de objetivos, identifica repertorios precurrentes, elabora la formulación de sistemas de evaluación y el diseño de situaciones correctivas, así como, diseña programas de contenidos académicos, en los cuales puede trabajar conjuntamente con los especialistas en la materia.
3. Estructura sistemas motivacionales para mejorar los distintos repertorios educativos particulares, aplicando procedimientos como el manejo de contingencias, la organización del medio, la dinámica de grupos, etc.
4. Proporciona entrenamiento a paraprofesionales y profesionales, empleando técnicas como conferencias, talleres, modelamiento, retroalimentación y asesoría individual.
5. Trabaja en el desarrollo de repertorios específicos como los motores y verbales, los senso-perceptuales, los sociales y los académicos, mediante el uso de técnicas de manejo de contingencias, moldeamientos, modelamiento, etc.
6. Proporciona orientación vocacional que puede darse por medio de filmes, folletos, conferencias, asesorías individuales y observación directa¹⁵.

Entre los escenarios en los que realiza sus actividades se cuentan:

- | | |
|--|---|
| "1.- Las escuelas en los niveles | Preescolar.
Primarias.
Educación Media.
Educación Superior. |
| 2.- Instituciones educativas no escolares tales como | Hospicios.
Reclusorios.
Asilos.
Guarderías. |
| 3.- En escenarios en donde se realiza una actividad institucional como | Fábricas.
Centros Religiosos,
Centros Sociales" ¹⁶ . |

En el caso particular del presente trabajo, el escenario en el que se efectuaron las funciones de investigar las condiciones de operatividad de un Programa Educativo, fue en el nivel Preescolar. De esta forma en los subsecuentes capítulos, se hará una descripción meticulosa de las estrategias que se implementaron para efectuar la Evaluación del Programa de Educación Física a nivel Preescolar. Evaluación que nos condujo a realizar las siguientes actividades.

- a) Analizar el contenido del Programa, para detectar la posible reiteración de Objetivos en sus diferentes Unidades de aprendizaje.
- b) Elaborar un instrumento de Evaluación, identificando las Conductas Objetivo contenidas en el Programa.
- c) Conocer el grado de conocimiento de los niños preescolares antes de ser implementado el Programa aludido.

15.- Rueda, M. op.cit., p.p. 299-300

16.- Rueda, M. op.cit., p.p. 300-301

2.- Factores que influyeron a realizar la Evaluación del Programa de Educación Física a Nivel Preescolar, en el Estado de Sonora.

En todo trabajo de investigación, cualquiera que sea el carácter de éste, de principio se plantea una justificación y se definen los objetivos a lograr a través del mismo. En esta investigación en particular, para poder llegar a esos planteamientos, es necesario hacer una breve reseña retrospectiva de la forma en cómo, por quiénes, hacia quiénes y en dónde era impartida la actividad de Educación Física en el Nivel Preescolar, para de ahí establecer con qué criterios se justifica el presente y hacia qué fines se dirige.

2.1. Antecedentes del Programa de Educación Física a Nivel Preescolar.

"Durante los años 1973, 1974 y 1975, los asesores técnicos de la Dirección General de Educación Física, en colaboración con los asesores técnicos del Consejo Nacional Técnico de la Educación, aplicaron de manera experimental el primer Programa de Educación Física a nivel Preescolar en 22 Jardines de Niños dependientes de la Dirección General de Educación Preescolar"¹⁷.

Así, después de 3 años de trabajo y con el aporte práctico tanto de

17.- Programa de Educación Física Preescolar, Op. cit., p. 3.

Educadoras como de Profesores de Educación Física, en 1976¹⁸ se aprueba el primer Programa de Educación Física para el Nivel Preescolar por el Consejo Nacional Técnico de la Educación, autorizándose su publicación y aplicación.

En los dos años subsecuentes este Programa fue aplicado por profesores de Educación Física en 150 Jardines de Niños dentro del Distrito Federal, siendo 1978 el año en que se difundió a nivel Nacional¹⁹.

Dado que la población escolar a este nivel se incrementaba y la cantidad de profesores con esta especialidad estaba muy por debajo con relación a la demanda de sus servicios, a partir de 1978 y por un periodo de 3 años, la Dirección General de Educación Física se da a la tarea de participar en la orientación de los maestros de Educación Preescolar en materia de Educación Física²⁰.

Fue así como a partir de 1978, aunada a la tarea de aplicar el Programa, los profesores de Educación Física se dedicaron a orientar a todo el personal docente de los Jardines de Niños, para que ellos fueran qui

18.- Oficio 01884, Consejo Nacional Técnico de la Educación, México, 22 de Julio de 1976.

19.- Programa de Educación Física Preescolar..., p. 5.

20.- Fracción III, del Artículo 19, "Competencia de las Direcciones Generales y las otras Unidades Administrativas." Normas Fundamentales de la S.E.P., México, 1978, p. 71.

nes lo implementaran.

2.2. En el Estado de Sonora.

Durante ese periodo de 3 años en el que se estableció el Proyecto - de Orientación y Difusión del Programa de Educación Física Preescolar, - el Estado de Sonora participó de manera activa en 3 etapas²¹.

En la primera de ellas (1978), se abrieron 3 de los 72 centros pilotos que se establecieron a nivel nacional²², mismos que funcionaron para detectar la forma en cómo podría implementarse el Programa de acuerdo a las características que prevalecían en esta entidad.

En la segunda etapa (1979), se orientó a las Educadoras del Sistema Federal del Estado de Sonora sobre el manejo, interpretación y aplicación del Programa, orientación que fue dada por profesores de Educación Física²³.

Finalmente, en la tercera etapa (1980), el Programa de Educación Física Preescolar, era aplicado por las Educadoras²⁴.

21.- Robles, G.D. "Etapa Final del Proyecto Multiplicador de Educación - Física Preescolar en el Estado de Sonora". Registro de Actividades de Educación Física Preescolar 1979-1980, Sonora, 1980, p. 5.

22.- Robles, G.D., op.cit. p. 5.

23.- Robles, G.D. op.cit. p. 6.

24.- Robles, G.D. op.cit. p. 7.

Como podemos apreciar, durante estos tres años (1978, 1979 Y 1980), en las tareas de difundir el conocimiento y aplicación del Programa que nos ocupa, contribuyó por una parte:

- a) A que las funciones de los profesores de Educación Física, incluyeran trabajar de manera directa en la aplicación del Programa y realizar cursos dirigidos a las Educadoras.

Y por otra:

- b) Que las Educadoras participaran en los cursos impartidos en el - Proyecto de Orientación y Asesoría, y que de los conocimientos - adquiridos a partir de éstos, aplicaran de manera directa el Programa de Educación Física Preescolar.

Por lo tanto, la tarea educativa de ambos elementos (Educadoras y - Profesores de Educación Física), tenían como objetivo en común, el aplicar el Programa que nos ocupa.

2.3. Primeros intentos por Evaluar.

Una vez que se había asegurado la implementación de dicho sistema - de trabajo en el Estado de Sonora, la Dirección Federal de Educación Física, a través de la Mesa Técnica de Educación Física Preescolar, a partir de 1981 se dedicó a realizar una segunda tarea, que consistió en im-

plementar un primer sistema de Evaluación ²⁵.

Esta primera Evaluación estuvo destinada a valorar "el desarrollo - de las capacidades psicomotoras básicas"; y en ella sólo se involucraron los profesores de Educación Física.

Con esta Evaluación, aún cuando se pretendía observar rasgos de la capacidad con que los niños preescolares realizaban ciertas tareas físicas, fue la forma en cómo se definían los aspectos o conductas a observar lo que produjo que:

- 1.- Los resultados no permitieran establecer un nexo entre lo evaluado, con las metas o conductas a establecer al implementarse el Programa de Educación Física Preescolar.
- 2.- Por ende, no existieron indicadores que permitieran detectar - hasta qué grado el comportamiento inicial del niño se modificaba como resultado del proceso de aprendizaje²⁶.

Así, este primer intento concluyó ese mismo año, y de los resulta-

25.- Robles, G.D. "Investigación sobre la Evaluación de las Capacidades Psicomotoras Básicas en los Niños de Educación Preescolar, adscritos a los Jardines de Niños Federales en la Ciudad de Hermosillo, Sonora", México, 1982.

26.- García, P.G. "Seminario Regional de Educación Preescolar, Investigación de Campo", Hermosillo, Sonora, México, 1982, p.p. 18-19.

dos obtenidos, sólo se agruparon los datos concernientes a edad, talla y peso, así como los tiempos en los que los niños realizaban ciertas tareas; aspectos que cabe mencionar, no considera el mismo Programa.

Con esta experiencia, en el ciclo escolar subsecuente (1982-1983), se implementó otra Evaluación. En esta actividad se involucraron tanto Educadoras como profesores de Educación Física. Con el instructivo para la Evaluación Inicial y Final²⁷, se intentó subsanar las deficiencias de la primera Evaluación, no obstante, fue la escala utilizada para considerar el nivel de ejecución de los niños, lo que condujo que se cayera en un problema de interpretación del instructivo.

2.4. Hacia dónde dirigirnos.

Después de haberse difundido el conocimiento y aplicación del Programa, por un espacio de 5 años en el Estado de Sonora; y después de dos años en los que se intentó implementar un sistema de Evaluación, tanto Educadoras como profesores de Educación Física, como un resultado de las experiencias obtenidas, manifestaron las siguientes necesidades:

1. Que se hiciera una revisión del contenido del Programa, pues había aspectos que el niño ya dominaba sin entrenamiento previo.

27.- Robles, G.D. "Instructivo para la Evaluación Diagnóstica Inicial y Final, que se aplicara a los niños que concurren a los Jardines de Niños del Sistema Federal", Hermosillo, Sonora, México, 1983.

2. Que se hiciera una revisión comparativa entre los Objetivos que proponía el Programa en cada una de sus Unidades de trabajo, - pues por las observaciones que se habían hecho a través de la aplicación de Programa, se había detectado cierta repetición en - la definición de habilidades en una y otra Unidad, por lo que el Programa se hacía muy reiterativo en muchas ocasiones.

3. Se requería implementar un sistema de Evaluación, que permitiera detectar, tanto el nivel de ejecución de entrada de los educandos, como los cambios generados en el alumno como resultado de - la aplicación del Programa.

4. Que a su vez la Evaluación. abordara o contemplara los aspectos contenidos en el Programa de Educación Física Preescolar, para - que así se estableciera un vínculo entre la actividad de evaluar con la de aplicar el Programa.

Con estos planteamientos a partir del ciclo escolar 1984-1985, nos dimos a la tarea de realizar una serie de actividades, que diera solución a mediano plazo, a las inquietudes planteadas por los aplicadores - del Programa que nos interesa.

Las actividades quedaron orientadas hacia la realización de tres - tareas fundamentales:

1. A través del análisis del contenido de las Unidades del Programa detectar si existen objetivos que se repiten en varias de ellas.
2. Elaborar un instrumento de evaluación, que derivado del análisis del contenido del Programa, permitiera detectar el nivel de ejecución de entrada del niño.
3. Con la utilización del instrumento de evaluación propuesto, verificar en qué proporción, el niño domina las habilidades y conocimientos definidos en el contenido del Programa de Educación Física Preescolar.

3. Análisis de la Estructura y Contenido del Programa de Educación Física a nivel Preescolar.

Para poder llegar a los fines antes mencionados, la primera actividad que se llevó a cabo, fue la de remitirse al Programa de Educación Física Preescolar, hacer la revisión del contenido de cada una de sus Unidades, detectar si existe la reiteración de Objetivos en unas y otras, y obtener un listado de las conductas que define el mismo, para de ahí tener indicadores mensurables²⁸ y poder efectuar la verificación del Programa.

Todas estas actividades las describiremos, no sin antes realizar una revisión de la forma en cómo está constituido el Programa que nos ocupa.

3.1. Organización del Programa.

El Programa está organizado²⁹ en ocho Unidades de trabajo para los 3 grados del nivel preescolar, las cuales son:

28.- Lafourcade, P. Evaluación de los Aprendizajes. Edit. Kapelusz, Buenos Aires, Argentina, 1973, p. 213.

"De acuerdo con este autor, las mediciones contribuyen a identificar el monto de la intensidad o frecuencias de las conductas sometidas a verificación".

29.- Díaz, B.A. "Una Propuesta Metodológica para la Elaboración de Programas de Estudio", en Didáctica y Curriculum, Edit. Nuevomar, México, 1984, p.p. 31-49.

- a) Noción del Esquema Corporal.
- b) Ubicación Espacio Tiempo.
- c) Estimulación del Eje Corporal.
- d) Lateralidad.
- e) Equilibrio Dinámico y Estático.
- f) Coordinación Motriz Gruesa.
- g) Coordinación Motriz Fina.
- h) Recreación Acuática.

Para definir los propósitos de la Educación Física en general, así como los fines que persigue la Educación Física a Nivel Preescolar, el Programa se presenta a través de la formulación de objetivos³⁰:

- a) Generales de la Educación Física.
- b) Generales de la Educación Física Preescolar.
- c) Particulares para cada Unidad y para cada uno de los tres grados.
- d) Específicos en cada uno de los objetivos particulares.

30.- Lafourcade, P. "El Planteamiento a Nivel del Curso", en La Evaluación de Organizaciones Educativas centradas en logros, Edit. Trillas, México, 1982, p.p. 25-30.

"El marco de referencia que presta apoyo a la organicidad de un plan de estudios, está dado, en primer lugar, por los Objetivos explícitamente formulados para el nivel al cual pertenecen; en segundo término, por los estipulados para la materia, sus ciclos y finalmente, para los que corresponden a las respectivas líneas curriculares que lo constituyen".

Además, para cada uno de los objetivos específicos, existe un listado de actividades que se sugieren al aplicador, así como orientaciones - generales que faciliten y optimicen la tarea docente.

3.1.1. Lineamientos generales para su aplicación.

El Programa incluye además, una serie de recomendaciones que aseguren la completa interpretación por parte del aplicador, y en las cuales delinea en dónde, hacia quiénes y en qué momentos debe operarse el Programa³¹.

- a) Alcances del Programa. El Programa de Educación Física Preescolar se aplica a nivel Nacional con carácter obligatorio.
- b) Duración. El Programa para cada grado preescolar, tiene vigencia a lo largo del ciclo escolar. Cada niño tiene que participar en 2 sesiones semanales, teniendo una duración la actividad de 15 a 30 minutos.
- c) Dimensión. Este debe ser implementado para dar servicio a todos - los niños preescolares que pertenezcan ya sea al Sistema Federal, Estatal y Particular.

31.- Weiss, C.H. Investigación Evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los Programas de Acción. Edit. Trillas, México, 1975, p.p. 17-18.

Especificidad del Programa. Este, está definido en -
 de objetivos generales, particulares y específicos (es-
 últimos, para cada una de las Unidades y en cada uno de
 grados).

IZT.

1001270

e) Complejidad y Longitud del Tiempo abarcado por las Metas. El Pro-
 grama plantea que deben implementarse actividades que logren un -
 objetivo específico por sesión de trabajo.

3.2. En cuanto al contenido de las Unidades.



La primera Unidad, referida a la "Noción del Esquema Corporal", tie-
 ne como metas que el niño: primero identifique las partes que componen -
 su cuerpo para de ahí pasar a la movilización de éstas en cualquiera de
 las posiciones fundamentales* .

Además incluye la discriminación entre los dos estados que el cuer-
 po puede adquirir como resultado de la actividad física: la tensión y la
 relajación, así como la discriminación y ejercitación de la respiración
 abdominal y torácica.

La segunda Unidad, denominada "Ubicación Espacio Tiempo", contiene
 aspectos referentes a que el niño establezca relaciones espaciales de -

* Parado, sentado, hincado, decúbito, suspendido.

los objetos con relación a él, y de él con relación a los objetos; además que discrimine diferentes formas, dimensiones, velocidades, direcciones y ritmos, así como que oriente su cuerpo hacia diferentes puntos de referencia.

La Unidad "Estimulación del Eje Corporal", se aboca fundamentalmente, a la movilización de los segmentos corporales con relación al eje longitudinal y transversal del cuerpo; movilización que puede hacerse en las diferentes posiciones fundamentales y de manera simétrica y asimétrica.

Lateralidad (cuarta Unidad de trabajo), establece la realización de actividades a través de las cuales se favorezca el predominio de un segmento, tanto en extremidades superiores, como en inferiores.

En la quinta Unidad "Equilibrio Dinámico y Estático", se establecen como metas que el niño realice actividades en las que tenga que mantener su cuerpo sobre la disminución de una base de sustentación; actividades que se realizan sobre el nivel del piso, en planos inclinados y elevados así como en diferentes velocidades.

La sexta Unidad denominada "Coordinación Motriz Gruesa", se aboca a la movilización del cuerpo en general, para realizar las habilidades físicas básicas*. Movilización que se realiza en estrecha interacción con

* Como son el gatear, correr, saltar, reptar, lanzar, interceptar, rodar.

implementos^{**} y objetos que prevalezcan en el espacio físico.

La Unidad definida como "Coordinación Motriz Fina", se dedica a establecer actividades en las que intervengan la participación de miembros superiores e inferiores, en la realización de tareas que requieran de precisión.

La última Unidad "Recreación Acuática", tiene como metas que el niño realice actividades en las que tenga contacto con este elemento; actividades que van desde diferentes formas de introducirse al agua, hasta la práctica de inmersión en ésta.

Estas Unidades, de acuerdo con el Programa³², llevan una secuencia lógica acorde a las características del niño preescolar.

3.3. Análisis Longitudinal de los Objetivos del Programa.

Considerando que los objetivos contenidos en cualquier programa, son puntos de llegada que orientan al proceso de enseñanza-aprendizaje³³ y a su vez, éstos son los que determinan los contenidos de las materias o herramientas académicas³⁴, al remitirnos a hacer una revisión de los -

**** Ya sea con bastones, listones, pelotas, etc.**

32.- Programa de Educación Física Preescolar..., p. 19.

33.- Lafourcade, P. El Planteamiento..., p. 25.

objetivos que se presentan en cada una de las Unidades del Programa; en cada uno de los tres grados, nos permitió dar respuesta a una de las inquietudes que con mayor frecuencia manifestaban los aplicadores del mismo. ¿ Existe una reiteración de objetivos dentro del contenido del Programa? .

El hacer una análisis longitudinal (de Unidad a Unidad) y transversal (por Unidad de grado a grado), nos dió la posibilidad de detectar la repetición de éstos; y consecuente a esta tarea, nos permitió vislumbrar (a largo plazo) la necesidad de replantear los fines educativos al interior de cada una de las Unidades³⁵.

A continuación presentaremos el análisis longitudinal de Unidad a Unidad de trabajo, en cada uno de los tres grados; análisis que va de la primera a la séptima Unidad de trabajo *.

34.- Bijou, S.W. y Grimm, J.A. "Diagnosís y Evaluación Conductual en la Enseñanza de Niños Pequeños Desventajados". En Proceeding of the National Symposium on Behavior Modification, Academic Press, N.York, 1975, p. 363.

35.- Pophan, W.J. y Baker, E.L. "Los Objetivos de la Enseñanza". En El Maestro y la Educación., Edit. Paidós, Buenos Aires, 1972, p. 81.

"Se debe recordar que cualquier modificación de los objetivos educacionales que deben cumplirse refleja un cambio de fines. Esto también es válido cuando se agregan nuevos objetivos o se descartan los anteriores. En tres palabras se denominará cambio de fines, a toda modificación en lo que se refiere a los cambios de conducta del alumno que la escuela espera provocar con la enseñanza".

* Sólo se hizo el análisis de las primeras 7 unidades de trabajo, pues la octava, referente a "Recreación Acuática", por las condiciones en que debe realizarse, en la mayoría de las veces queda como optativa.

3.3.1. Objetivos para el primer grado.

A partir de los objetivos específicos planteados en cada una de las Unidades, las conductas esperadas en cada una de ellas son las siguientes:

NOCION DEL ESQUEMA CORPORAL.

Señale:	Cabeza, cuello, extremidades superiores, extremidades inferiores, tronco, articulaciones en extremidades superiores, articulaciones en extremidades inferiores.
Movilice:	En posición de pie, sentado, hincado, y decúbito, su cabeza, brazos, tronco y piernas.
Discrimine:	Los movimientos del tórax y abdomen - al respirar.
Identifique:	Qué segmentos están en estado de tensión y relajación.

UBICACION ESPACIO TIEMPO.

Se ubique:	Con relación a los objetos arriba de, abajo de, delante de, atrás de, cerca de, lejos de, dentro de, fuera de, - junto a, separado de.
Identifique:	Qué objetos se encuentran con relación a él, adelante, atrás, a un lado, al otro lado, arriba, abajo.
Se desplace:	Hacia adelante, atrás a uno y otro lado.

Se desplace: Rápido y lento.

ESTIMULACION DEL EJE CORPORAL.

Movilice: En posición de pie, hincado, sentado y decúbito, sus extremidades superiores e inferiores, así como el tronco.

Movilice: Su cuerpo con relación a su eje - longitudinal (rodada de leño) y su eje transversal (ovillo).

LATERALIDAD.

Movilice: Una de sus extremidades superiores al lanzar, rodar y trazar.

Movilice: Una de sus extremidades inferiores al empujar y patear objetos.

EQUILIBRIO DINAMICO Y ESTATICO.

Movilice: Su cuerpo sin desplazarse sobre - plano alto.

Movilice: Su cuerpo al desplazarse sobre el nivel del piso, en plano inclinado y plano alto.

Adopte: Sobre el piso, la posición de 1, 2 y 3 puntos de apoyo.

Se desplace: Siguiendo ritmos rápidos y lentos.

COORDINACION MOTRIZ GRUESA.

- Se desplace: Gateando, arrastrando, corriendo y saltando.
- Movilice: Sus extremidades superiores lanzando, interceptando, botando, aprehendiendo, presionando, arrastrando, transportando y pulsando objetos.
- Movilice: Su cuerpo sobre el eje longitudinal.

COORDINACION MOTRIZ FINA.

- Movilice: Una de sus extremidades superiores al lanzar y rodar con precisión.
- Movilice: Una de sus extremidades inferiores al rodar y patear objetos con precisión.

3.3.2. Objetivos para el segundo grado.

Las conductas que contienen las Unidades para el segundo grado son:

NOCION DEL ESQUEMA CORPORAL.

- Identifique: Su cabeza, brazos, codos, muñecas, manos, dedos, tronco, cadera, cintura, piernas, rodillas, tobillos, pies y dedos.
- Movilice: Su cabeza, extremidades superiores, inferiores y tronco.

Discrimine:	Su cabeza, nuca y cara.
Movilice:	La frente, cejas, ojos, nariz, mejillas, boca y lengua.
Realice:	La respiración torácica y abdominal, en posición de pie y decúbito dorsal.
Realice:	La tensión y relajación en todos los segmentos del cuerpo.

UBICACION ESPACIO TIEMPO.

Señale:	Los objetos que se encuentran con relación a él, arriba, abajo, adelante, atrás, a un lado, al otro lado, alrededor de él, debajo, sobre de él.
Discrimine:	Las dimensiones: el más grande, el más pequeño, el más alto, el más bajo, el más largo, el más corto, el más delgado, el más grueso.
Discrimine:	Diferentes direcciones: adelante, atrás, a uno y otro lado.
Discrimine:	Diferentes distancias: cerca y lejos.

ESTIMULACION DEL EJE CORPORAL.

Movilice:	Sus extremidades superiores, extremidades inferiores y tronco.
Relaje:	Sus extremidades inferiores, superiores y tronco.
Movilice:	Su cuerpo sobre su eje longitudinal, en posición de pie.

LATERALIDAD.

- Movilice: Una de sus extremidades superiores al lanzar y manipular objetos.
- Movilice: Una de sus extremidades inferiores al rodar y empujar objetos.

EQUILIBRIO DINAMICO Y ESTATICO.

- Movilice: Su cuerpo en plano alto.
- Adopte: Sobre el piso la posición de 1, 2 y 3 puntos de apoyo.
- Se desplace: Siguiendo ritmos rápidos y lentos.

COORDINACION MOTRIZ GRUESA.

- Movilice: Su cuerpo gateando, caminando, corriendo y saltando.
- Movilice: Sus extremidades superiores lanzando, interceptando, prensando, presionando, arrastrando, pulsando y transportando.
- Movilice: Su cuerpo sobre su eje longitudinal en posición de pie.

COORDINACION MOTRIZ FINA.

- Movilice: Una de sus extremidades superiores al lanzar, rodar y girar objetos - con precisión.

Movilice: Una de sus extremidades inferiores al lanzar, rodar e interceptar objetos con precisión.

3.3.3. Objetivos para el tercer grado.

NOCION DEL ESQUEMA CORPORAL.

Identifique: Todas las partes de su cuerpo.

Movilice: En posición de pie, sentado; hincado y decúbito, todos los segmentos corporales.

Realice: La respiración abdominal y torácica.

Relajará: Cada uno de sus segmentos.

UBICACION ESPACIO TIEMPO.

Identifique; La relación que guardan los objetos con relación a él, arriba, abajo, atrás, adelante, a un lado, al otro lado, alrededor de él, sobre, debajo, a la derecha a la izquierda.

Identifique: Diferentes formas. Círculo, triángulo y cuadrado.

Identifique: La relación profundo, poco profundo.

Identifique: La relación delgado-grueso.

Realice: Cambio de dirección, flancos, medios giros y giros completos.

- Recorra: Diferentes planos, elevados, inclnados, al nivel del piso.
- Se desplace: Hacia diferentes direcciones, adelante, atrás, a uno y otro lado.
- Se desplace: Caminando siguiendo ritmos rápidos y lentos.

ESTIMULACION DEL EJE CORPORAL.

- Movilice: Sus extremidades superiores e inferiores realizando movimientos simétricos y asimétricos.
- Movilice: En posición de pie, sentado, hincado y decúbito, su tronco.
- Movilice: Su cuerpo con relación a su eje - transversal (rodada en C al frente), y su eje longitudinal (rodada de leño).

LATERALIDAD.

- Movilice: Una de sus extremidades superiores al rodar, girar, lanzar y encestar objetos.
- Movilice: Una de sus extremidades inferiores al rodar, empujar, aprehender e interceptar objetos.

EQUILIBRIO DINAMICO Y ESTATICO.

- Salte: Sobre el piso con uno y otro pie.
- Se pare: Sobre el piso sobre uno y otro pie.

Adopte:	Sobre el piso la posición de 1, 2 y 3 puntos de apoyo.
Movilice:	En plano alto sus extremidades superiores, inferiores y el tronco.
Se desplace:	Caminando sobre plano alto, inclinado y sobre el piso.
Se desplace:	Caminando siguiendo ritmos rápidos y lentos.

COORDINACION MOTRIZ GRUESA.

Se desplace:	En cuatro puntos de apoyo, caminando, corriendo y saltando.
Movilice:	Sus extremidades superiores, lanzando, recibiendo, botando, pulsando, presionando, arrastrando y transportando objetos.
Movilice:	Todo su cuerpo con relación a su eje transversal (rodada en C al frente), y longitudinal (rodada de leño).

COORDINACION MOTRIZ FINA.

Movilice:	Una de sus extremidades superiores al rodar, girar, encestar y lanzar.
Movilice:	Sus extremidades superiores al abrochar y desabrochar.
Movilice:	Una de sus extremidades inferiores al rodar, empujar, lanzar, interceptar objetos.
Movilice:	Sus extremidades inferiores al caminar sobre plantillas y aprehen-

der canicas con los dedos de los -
pies.

3.3.4. Resultado del Análisis longitudinal.

De acuerdo a las conductas propuestas en las diferentes Unidades, -
para el primer grado preescolar se detectó:

LAS CONDUCTAS:

Movilice las extremidades superiores e inferiores, así como el tronco en las diferentes posiciones.

La ejecución de giros sobre el eje longitudinal.

Desplazarse siguiendo ritmos rápidos y lentos.

El lanzar y rodar con una de las -
extremidades superiores.

El rodar y empujar objetos con una
de las extremidades inferiores.

LAS CONTEMPLAN.

La primera y tercera Unidad.

La 3ra Unidad (Estimulación del Eje Corporal y la 6ta. Coordinación Motriz Gruesa).

La 2da. Unidad (Ubicación Espacio Tiempo) y la 5ta. (Equilibrio Dinámico y Estático).

En la 4ta. y 7ma. Unidad (Lateralidad y Coordinación Motriz Fina).

La 4ta. y 7ma. Unidades.

Para el segundo grado se observó:

LAS CONDUCTAS:

Desplazarse caminando siguiendo diferentes ritmos: rápido y lento.

LAS CONTEMPLAN.

La Unidad Ubicación Espacio Tiempo y Equilibrio Dinámico y Estático.

Movilice su cuerpo sobre su eje - longitudinal en posición de pié.	La Unidad Estimulación del Eje Corporal y Coordinación Motriz Gruesa.
Movilice una de sus extremidades - superiores al lanzar, rodar y girar objetos.	La Unidad Lateralidad y Coordinación Motriz Fina.
Movilice una de sus extremidades - inferiores rodando, empujando objetos.	La 4ta. y 7ma. Unidades (Lateralidad y Coordinación Motriz Fina).

Y para el tercer grado:

LAS CONDUCTAS:

LAS CONTEMPLAN.

Movilice su tronco en diferentes posiciones.	La Unidad Noción del Esquema Corporal y Estimulación del Eje Corporal.
Mueva su cuerpo con relación a su eje longitudinal y transversal.	La Unidad Estimulación del Eje Corporal y Coordinación Motriz Gruesa.
Se desplace caminando en plano <u>al</u> to e inclinado.	La Unidad Ubicación Espacio Tiempo y Equilibrio Dinámico y Estático.
Se desplace siguiendo ritmos rápidos y lentos.	La Unidad Ubicación Espacio tiempo y Equilibrio Dinámico y Estático.
Movilice una de sus extremidades - superiores al lanzar, rodar y girar objetos.	La Unidad de Lateralidad y Coordinación Motriz Fina.
Movilice una de sus extremidades inferiores al interceptar, rodar <u>a</u> prehender y empujar objetos.	La Unidad de Lateralidad y Coordinación Motriz Fina.

Al realizar este análisis pudimos detectar, que la reiteración de - objetivos existe en cada uno de los tres grados, y que ésta se da entre las Unidades:

Noción del Esquema Corporal y Estimulación del Eje Corporal.
 Ubicación Espacio tiempo y Equilibrio Dinámico y Estático.
 Estimulación del Eje Corporal y Coordinación Motriz Gruesa.
 Lateralidad y Coordinación Motriz Fina.

3.4. Análisis transversal.

A partir del análisis transversal pretendimos observar si los objetivos que se desean lograr en cada una de las Unidades, incrementan los criterios de ejecución de grado a grado, o si como sucedió en el análisis longitudinal, existe reiteración en los tres grados.

A continuación presentaremos las conductas contenidas en los objetivos que plantea el Programa por Unidad, en cada uno de los tres grados.

3.4.1. Noción del Esquema Corporal.

PRIMERO.	SEGUNDO.	TERCERO.
Identifique cabeza, cuello, extremidades superiores e inferiores, tronco, articulaciones en extremidades superiores e inferiores.	Identifique cabeza, extremidades superiores e inferiores, -- tronco, articulaciones en extremidades superiores e inferiores, nuca, cara y -- partes de la cara.	Identifique todas y cada una de las partes -- del cuerpo.
Movilice su cabeza, extremidades superiores e inferiores, así como el tronco en	Movilice su cabeza, extremidades superiores e inferiores, así como el tronco y	Movilice todas las partes de su cuerpo en -- las diferentes posiciones.

posición de pié, sen
tado, hincado y decú
bito.

Discrimine los movi-
mientos del tórax y
abdomen al respirar.

Identifique qué seg-
mentos están en esta
do de tensión y rela-
jación.

las partes de la ca-
ra

Realice la respira-
ción torácica y abdo-
minal en posición de
pié y decúbito.

Practique la tensión
y relajación en to-
dos los segmentos --
del cuerpo.

Realice la respira-
ción abdominal y to-
rácica.

Relaje cada uno de -
sus segmentos.

3.4.2. Ubicación Espacio Tiempo.

PRIMERO.

Se ubique con rela-
ción a los objetos a
riba de, abajo de,
delante de, atrás de,
cerca de, lejos de,
fuera de, adentro de,
junto a, separado de.

Identifique qué obje-
tos se encuentran -
con relación a él, a
tras, adelante, a un
lado, al otro lado,
arriba y abajo.

SEGUNDO.

Señale los objetos -
que se encuentran -
con relación a él, a
riba, abajo, atrás,
adelante, a un lado,
al otro lado, alrede-
dor de él, debajo de
y sobre de él.

Discrimine las dimen-
siones el más grande,
el más pequeño, el -
más alto, el más ba-
jo, el más largo, el
más corto, el más --
delgado, el más grue-
so.

TERCERO.

Identifique la rela-
ción que guardan los
objetos con respecto
a él, arriba, abajo,
atrás, adelante, a un
lado, al otro lado,
alrededor de él, so-
bre, debajo, a la de-
recha y a la izquier-
da de él.

Identifique la dimen-
sión el más grueso y
el más delgado.

		Discrimine las formas triángulo, círculo y cuadrado.
	Discrimine las relaciones cerca y lejos.	Discrimine la relación profundo y poco profundo.
Se desplazará hacia adelante, atrás a uno y otro lado.	Discrimine diferentes direcciones, adelante, atrás, a uno y otro lado.	Se desplace hacia adelante, atrás a uno y otro lado.
Se desplace rápido y lento.	Discrimine diferentes velocidades: rápido y lento.	Se desplace caminando siguiendo ritmos rápidos y lentos.
		Realice cambios de dirección, flancos, medios giros y giros completos.

3.4.3. Estimulación del Eje Corporal.

PRIMERO.	SEGUNDO.	TERCERO.
Movilice en posición de pie, sentado, hincado y decúbito, sus extremidades superiores, inferiores y el tronco.	Movilice sus extremidades superiores, inferiores y el tronco.	Movilice sus extremidades superiores e inferiores, realizando movimientos simétricos y asimétricos. Movilice su tronco en las diferentes posiciones.
Movilice su cuerpo con relación a su eje longitudinal y transversal.	Movilice su cuerpo con relación a su eje longitudinal en posición de pie.	Movilice su cuerpo con relación a su eje longitudinal y transversal.
	Relaje sus segmentos.	

3.4.4. Lateralidad.**PRIMERO.**

Movilice una extremi-
dad superior, lanzan-
do y rodando objetos.
Así como que realice
trazos.

Movilice una extremi-
dad inferior al empu-
jar y patear objetos.

SEGUNDO.

Movilice una extremi-
dad superior al lan-
zar y manipular obje-
tos.

Movilice una extremi-
dad inferior al ro--
dar y empujar obje--
tos.

TERCERO.

Movilice una extremi-
dad superior, al lan-
zar, rodar, girar y
encestar objetos.

Movilice una extremi-
dad inferior al in--
terceptar, lanzar, -
empujar, aprehender
y rodar objetos.

3.4.5. Equilibrio Dinámico y Estático.**PRIMERO.**

Movilice su cuerpo
sin desplazarse en
plano alto.

Sobre el piso, adop-
te la posición de 1,
2 y 3 puntos de apo-
yo.

Se desplace sobre el
piso, en plano alto
y plano inclinado.

Se desplace siguien-
do ritmos rápidos y
lentos.

SEGUNDO.

Movilice su cuerpo
sin desplazarse en
plano alto.

Sobre el piso, adop-
te la posición de 1,
2 y 3 puntos de apo-
yo.

Se desplace siguien-
do ritmos rápidos y
lentos.

TERCERO.

Movilice su cuerpo
sin desplazarse en
plano alto.

Sobre el piso, adop-
te la posición de 1,
2 y 3 puntos de apo-
yo.

Se desplace sobre el
piso, en plano alto
y plano inclinado.

Sobre el piso se pa-
re y salte con uno y
otro pié.

Se desplace siguien-
do ritmos rápidos y
lentos.

3.4.6. Coordinación Motriz Gruesa.**PRIMERO.**

Se desplace gateando, arrastrando, corriendo y saltando.

Movilice sus extremidades superiores al lanzar, interceptar, aprehender, botar, -presionar, arrastrar, transportar y pulsar objetos.

Movilice todo su cuerpo con relación a su eje longitudinal en posición decúbito.

SEGUNDO.

Se desplace gateando, caminando, corriendo y saltando.

Movilice sus extremidades superiores al lanzar, interceptar, prensar, presionar, pulsar y transportar objetos.

Movilice todo su cuerpo con relación a su eje longitudinal en posición de pie.

TERCERO.

Se desplace en cuatro puntos de apoyo, caminando, corriendo y saltando.

Movilice sus extremidades superiores al lanzar, recibir, botar, pulsar, presionar, arrastrar y --transportar objetos.

Movilice su cuerpo con relación a su eje longitudinal y --transversal.

3.4.7. Coordinación Motriz Fina.**PRIMERO.**

Movilice una de sus extremidades superiores al rodar y lanzar con precisión.

Movilice una extremidad inferior al rodar y empujar objetos.

SEGUNDO.

Movilice una de sus extremidades superiores al lanzar, rodar y girar objetos.

Movilice una extremidad inferior al lanzar, rodar e interceptar objetos.

TERCERO

Movilice una de sus extremidades superiores al lanzar, rodar, girar, encestar objetos.

Movilice sus extremidades superiores al realizar actividades de abrochar y desabrochar.

Movilice una extremidad inferior al interceptar, rodar, empujar objetos

Movilice sus extremi-
dades inferiores al
aprehender objetos y
al desplazarse con
precisión sobre plan-
tillas.

3.5. Resultado del Análisis Transversal.

Este análisis nos permitió detectar que con relación a la Primera Unidad, en la identificación de segmentos, el primer grado se aboca a la señalización de los grandes segmentos; el segundo grado aborda esos mismos aspectos más la señalización de las partes de la cara; y el tercero, se centra en la señalización de todas las partes del cuerpo.

En la movilización, el primer grado hace énfasis en movilizar los -segmentos del cuerpo en las diferentes posiciones fundamentales; el se--gundo, todas las contempladas en el primero, más la movilización de las partes de la cara; y el tercero, se aboca a movilizar todas las partes del cuerpo en las diferentes posiciones.

Para la práctica de la respiración, ésta sólo difiere del segundo -grado con relación al primero y tercero, en que debe realizarse en dife-
rentes posiciones.

Y finalmente, el aspecto de relajación, difiere el primero con rela-
ción al segundo y tercer grado, en que ésta debe realizarse segmentando.

Con relación a la Segunda Unidad (Ubicación Espacio Tiempo), en el aspecto referente a la ubicación del niño con relación al objeto, sólo lo aborda el primer grado.

En cuanto a la ubicación del objeto con relación al niño, en el segundo grado se agregan las relaciones adelante, alrededor, debajo de; y en el tercero, a todos los demás aspectos, agrega la relación derecha e izquierda.

Discriminación de dimensiones, no la contempla el primer grado; y - de las planteadas en el segundo se agregan en el tercero las dimensiones el más grueso y el más delgado.

La discriminación de formas, no lo abordan ni el primero ni el segundo grado, sólo el tercero.

En la discriminación de relaciones entre objetos (distancias), el segundo grado solamente toca los aspectos cerca y lejos; y el tercero, profundo y poco profundo.

Los desplazamientos hacia diferentes direcciones, lo contemplan los tres grados con los mismos criterios.

Para la discriminación y reproducción de ritmos, el segundo grado - difiere del primero y del tercero, al tener que discriminar entre unos y

otros.

Finalmente, la realización de cambios de dirección, sólo la aborda el tercer grado.

Referente a la tercera Unidad "Estimulación del Eje Corporal", en lo tocante a movilización de segmentos, el primer grado define que se haga en las diferentes posiciones; en el segundo se hace énfasis en la movilización corporal en la posición de pie; y en el tercero, que ésta se efectúe de manera simétrica y asimétrica en diferentes posiciones.

La movilización del cuerpo con respecto a los ejes longitudinal y transversal; el segundo grado difiere con relación al primero y tercero, en que sólo aborda la movilización del cuerpo con respecto al eje longitudinal.

Además, en esta Unidad, la práctica de la relajación, sólo está definida para el segundo grado, como una tarea que debe realizarse después de la ejercitación de cada uno de los segmentos.

En la cuarta Unidad (Lateralidad), para la movilización de una extremidad superior, a las actividades de lanzar, rodar y trazar del primer grado, se agregan las de manipular en el segundo (omitiéndose en este grado las de rodar y trazar); y en el tercero, las de girar objetos (suprimiéndose la de trazar y manipular).

La movilización de una extremidad inferior, a las conductas de empujar y patear objetos definidas para el primer grado, en el segundo se adiciona la de rodar (suprimiéndose la de patear); y en el tercero, se agregan las de interceptar y aprehender objetos).

Para la quinta Unidad "Equilibrio Dinámico y Estático", las conductas de movilizar el cuerpo sin desplazarse sobre plano alto, la abordan los tres grados.

Lo mismo acontecese para los desplazamientos siguiendo ritmos rápidos y lentos, así como el adoptar la posición de 1,2 y 3 puntos de apoyo al nivel del piso.

En el caso de los desplazamientos sobre plano alto, sólo están definidos para el primero y tercero; y el saltar y pararse sobre uno y otro pie, sólo lo contempla el tercer grado.

En la sexta Unidad (Coordinación Motriz Gruesa), a las conductas de desplazarse gateando, arrastrando, corriendo y saltando, planteadas en el primer grado, en el segundo se suma la de caminar (omitiéndose la de arrastrar); y en el tercero se adiciona la de desplazarse en 4 puntos de apoyo (suprimiéndose la de gatear).

Con relación a la movilización de extremidades superiores, a las conductas definidas en el primero, se agregan en el segundo las de pren-

sar en sustitución de las de aprehender; y en el tercero se agrega la de recibir y se omite la de prensar.

Finalmente, en lo concerniente a la movilización del cuerpo con relación al eje longitudinal y transversal; el primer grado plantea que se efectúe en posición decúbiteo con relación al eje longitudinal; el segundo sobre el mismo eje pero en posición de pie; y el tercero sobre los dos ejes en ambas posiciones.

Para la 7ma. Unidad (Coordinación Motriz Fina), en la movilización de una extremidad superior; el primer grado establece las conductas de rodar y lanzar; en el segundo se suma la de girar objetos; y el tercero la de encestar, así como la participación de las dos extremidades superiores en las tareas de abrochar y desabrochar.

Por último, movilizar una extremidad inferior, todas las conductas definidas para el primer y segundo grado, las aborda el tercero, sumándose en este último las de aprehender objetos y desplazarse con precisión sobre plantillas.

Como podemos observar, el criterio que predomina en cuanto a incrementar la cantidad de conductas de grado a grado, es el rasgo o característica que hace diferentes los contenidos de los Objetivos en cada una de las Unidades en los tres grados.

No obstante, se detectó al mismo tiempo, que existen objetivos en las Unidades "Noción del Esquema Corporal", "Ubicación Espacio Tiempo", "Estimulación del Eje Corporal", "Equilibrio Dinámico y Estático" y -- "Coordinación Motriz Gruesa", que prevalecen con la misma cantidad de -- conductas de grado a grado.

4.- Instrumento de Evaluación.

Como lo habíamos enunciado en el primer apartado de este trabajo, una de las inquietudes que manifestaban los aplicadores del Programa de Educación Física Preescolar, era que se implementara una herramienta evaluativa que contribuyera a observar en qué proporción los niños dominaban el contenido del Programa sin entrenamiento previo, así como al mismo tiempo, que permitiera detectar los cambios generados en los alumnos como resultado de las sesiones de trabajo.

Con esta idea, y de acuerdo a las dos experiencias que se habían tenido al intentarse implementar un sistema de evaluación, aún se tenía una duda.

A partir de qué criterios se iba a considerar que las habilidades del niño se incrementaban como resultado de las sesiones de trabajo; sería posible considerar sólo el producto final o era necesario obtener un indicador inicial de ejecución. Tendríamos que recurrir a pruebas de evaluación de la capacidad física para subsanar esta necesidad.

Como una respuesta que diera solución a estos planteamientos, se consideró que serían las mismas conductas definidas en el Programa, las que adquirirían la función de indicadores del proceso de cambio³⁶. Así, éstas serían las que nos permitirían detectar, a través de una preevaluación³⁷, que conductas el niño exhibe³⁸, y a partir de las que no domi

ne, implementar el sistema de trabajo directo³⁹.

De esta forma se constituyó un instrumento de evaluación, que fue el resultado de todo el análisis longitudinal y transversal que se hizo de los objetivos contenidos en el Programa.

36.- Lafourcade, P. "Evaluación...", p. 221.

"Estipula que se verifique la existencia o ausencia de una conducta que se espera como terminal en la formulación de un objetivo dado. En este sentido, entonces el criterio frente al cual se evaluará la posición de un sujeto, será la norma o pauta de desempeño previsto para considerar como logrado un determinado comportamiento".

37.- Galindo, E., Bernal, T., Hinojosa, G., Galguera, M.J., Taracena, E. y Padilla, F. Modificación de Conducta en la Educación Especial. Edit. Trillas, México, 1980, p. 96.

"La preevaluación es una medición del repertorio del sujeto en una situación arreglada de antemano, como en una prueba de lectura; generalmente, ésta se lleva a cabo en una sesión de una hora. El tipo de evaluación inicial depende, entonces de la conducta particular - que se va a tratar en cada caso".

38.- Bijou, S.W. "Behavior Modification in Teaching the Retard Child", en Thorensen, C.E., Ed. Behavior Modification the Seventy Second Yearbook of the National Association for the Study of Education. The University Press, Chicago, 1973, p. 168.

"La primera fase de un proceso de Evaluación involucra determinar - los repertorios de entrada del niño por medio de inventarios o pruebas".

39.- Ribes, I.E. "Programación de Repertorios Conductuales", Técnicas de Modificación de Conducta. Edit. Trillas, México, 1980, p. 58.

"Precisar el repertorio inicial o repertorio de entrada en un Programa Conductual, es de importancia fundamental por dos razones. - Primero, permite evaluar si el sujeto posee el mínimo necesario de conductas para desarrollar el Programa, y si no sucede así, aplicar Programas que establezcan repertorios antecedentes. Segundo, permite igualmente evaluar en términos cuantitativos el progreso que se logra en la consecución de los objetivos conductuales del Programa".

Con la utilización de este instrumento podríamos:

- a) Detectar a través de una preevaluación, qué conductas de las contenidas en el Programa, exhiben los niños preescolares.
- b) A partir de las que no exhiban, implementar estrategias que contribuyan al establecimiento de éstas.
- c) Observar a través de la postevaluación, los cambios generados en el educando como consecuencia del Programa de intervención.

4.1. Estructura del Instrumento.

El instrumento de evaluación aludido, es un inventario⁴⁰ de todas las conductas que pretende establecer el Programa en cada una de sus Unidades. Como lo que se pretende evaluar, son características; tales como precisión, coordinación y habilidades motrices básicas, éste está constituido para recrear o simular las situaciones ante las cuales el alumno debe exhibir la conducta definida en el contenido del Programa⁴¹.

40.- Bijou, S.W. y Grimm, J.A. "Diagnosis...", p. 368.

"Como se ha indicado antes, la evaluación previa a la instrucción correctiva, proporciona información para preparar programas instruccionales a la medida del niño. los datos para este propósito se de-rivan de a) La observación directa; b) reportes o entrevistas; c) pruebas psicométricas y d) inventarios y recuentos de conductas.

41.- Lafourcade, P. "Evaluación...", 217.

De todo el análisis que se hizo del Programa, se detectaron 188 conductas. Estas por sus características, se ubicaron en 5 aspectos fundamentales, que son:

- a) Noción del Esquema Corporal: en la que se incluyeron las conductas definidas en la primera Unidad, y parte de las contempladas en la tercera (Estimulación del Eje Corporal).
- b) Ubicación Espacio Tiempo: que son todas las conductas contenidas en la segunda Unidad.
- c) Equilibrio Dinámico y Estático: que son las conductas definidas en la quinta Unidad de trabajo.
- d) Coordinación Motriz Gruesa: en la que se incluyen las conductas identificadas en la sexta Unidad, más las referentes a la movilización de los ejes corporales, establecidas en la tercera Unidad (Estimulación del Eje Corporal).
- e) Conductas de Precisión y Predominio: que son las contempladas en la 4ta. y 7ma. Unidades (Lateralidad y Coordinación Motriz Fina).

"Los resultados de aprendizajes que implican destrezas y que discriminan rasgos o características tales como precisión, coordinación, velocidad, flexibilidad y fuerza, podrán ser verificados a través - del análisis de la actuación real o simulada o de la apreciación de la calidad de los productos terminados. En ambos casos se deberá - convenir con antelación qué destrezas deberá demostrar el examinado y qué tareas son las más apropiadas para ellos...".

A su vez, cada uno de los 5 aspectos se subdividieron como a continuación se presenta:

1.- Noción del Esquema Corporal en:

- | | |
|--------------------------------|-------------------|
| a) Identificación de segmentos | con 44 conductas. |
| b) Movilización de segmentos | con 30 conductas. |
| c) Respiración | con 06 conductas. |
| d) Tensión y Relajación | con 06 conductas. |

haciendo un total de: -----
86 conductas.

2.- Ubicación Espacio Tiempo en:

- | | |
|--|-------------------|
| a) Ubicación de objetos con relación al niño | con 13 conductas. |
| b) Ubicación del niño con relación a objetos | con 17 conductas. |
| c) Identificación de dimensiones | con 13 conductas. |
| d) Cambios de dirección | con 04 conductas. |
| e) Cambios de velocidad | con 04 conductas. |
| f) Reproducción de ritmos | con 02 conductas. |

haciendo un total de: -----
53 conductas.

3.- Equilibrio Dinámico y Estático en:

- | | |
|----------------------------------|-------------------|
| a) Equilibrio sin desplazamiento | con 06 conductas. |
| b) Equilibrio con desplazamiento | con 07 conductas. |

haciendo un total de: -----
13 conductas.

4.- Coordinación Motriz Gruesa en

- | | |
|--------------------|-------------------|
| a) Desplazamientos | con 07 conductas. |
| b) Saltos | con 04 conductas. |

- c) lanzamientos y recepción con 04 conductas.
- d) Manipulación de objetos con 04 conductas.
- e) Coordinación Motriz General con 03 conductas.

haciendo un total de -----
22 conductas.

5.- Conductas de Precisión y Predominio en:

- a) Miembros superiores con 07 conductas.
- b) Miembros inferiores con 07 conductas.

haciendo un total de -----
14 conductas.

Además, el instrumento está estructurado en base a:

- 1.- Técnicas de Aplicación: que es la descripción de las condiciones en las que van a operar tanto el aplicador, como el niño que se va a evaluar.
- 2.- Consigna: que es la descripción de la instrucción que debe dar el aplicador al niño, para que éste exhiba la conducta a evaluar.
- 3.- Materiales: que es la descripción de los objetos con los que el niño debe interactuar, con la definición de sus características así como la ubicación que debe guardar con relación al niño.

4.2. Proceso de Confiabilización y Validación.

Una vez que se ubicaron las 188 conductas en los diferentes aspectos a evaluar, se procedió a confiabilizar y validar el instrumento.

4.2.1. Validación.

Como lo enuncia Ribes⁴², el primer paso en la elaboración de un registro de conductas, es la especificación de la o las respuestas que van a medirse.

Para darle validez al contenido del instrumento se procedió a verificar:

- a) Si los términos utilizados eran entendidos por los niños preescolares.
- b) Si la forma en como estaban planteadas las instrucciones, permitían obtener la información deseada.
- c) Detectar si el instrumento era demasiado largo y por ende podía provocar el desinterés del niño⁴³.

42.- Ribes, I.E. "Programación...", p. 67.

43.- Sierra, B.R. "Delimitación del Campo de Investigación, Elección de Técnicas, Construcción del Instrumento de Observación y Pre-test", Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios, Edit. Paraninfo, Madrid, España, 1985, p.p. 117-118.

Para realizar todas las actividades anteriores, se aplicó el instrumento a una pequeña muestra de niños preescolares de tercer grado, para así asegurarnos de que los términos en los que estaban planteadas las instrucciones, eran entendidas por éstos, verificar si lo que exhibían los niños, era lo que deseábamos medir, y detectar en qué tiempo se aplicaba el instrumento.

4.2.2. Confiabilización.

A su vez, para verificar si el instrumento no era susceptible a tener problemas de interpretación por parte de los aplicadores⁴⁴, así como para asegurar que cuantas veces fuera aplicado éste, arrojara la información deseada⁴⁵, se procedió a confiabilizar el instrumento.

Una vez que se estableció en qué términos se iban a dar las instrucc

"...se trata especialmente de verificar: a) si los términos utilizados son fácilmente comprensibles y desprovistos de equívocos; es el test de la comprensión semántica del cuestionario. La menor dificultad de comprensión debe suponer automáticamente la corrección; b) si el orden de las cuestiones no suscita ninguna de las reacciones de deformación posibles; c) si la forma de preguntas utilizadas permite recoger bien la información deseada; d) si el cuestionario no es demasiado largo y no provoca el desinterés o la irritación de los encuestados; e) si no es necesario subdividir ciertas preguntas f) si los textos de introducción y de unión son suficientes y eficaces".

44.- Selltiz, C. "Estudios Descriptivos". Métodos de Investigación en las Relaciones Sociales. Edit. Rialp, Madrid, 4ta. edición. p. 95.

"Para obtener datos consistentes libres de errores introducidos por entrevistadores individuales, observadores y otros, es necesario su

ciones a los niños, se realizó este proceso utilizando una cámara de Gessell, y con la participación de las diez personas que fungieron como aplicadores del instrumento, se confiabilizó éste en cada uno de los 5 aspectos en los que quedó constituido.

Se consideró como criterio de éxito, que sobre 3 aplicaciones consecutivas en cada uno de los aspectos, se obtuviera un 95 % de acuerdos entre los observadores.

4.3. Instrumento de Evaluación.

A continuación presento la forma en cómo quedó conformado éste

pervisar estrechamente al conjunto de empleados en el trabajo, en tanto trabajan en la recolección y preparación de la información. Deben realizarse comprobaciones, por ejemplo, para asegurarnos que los entrevistadores son honrados y que los datos recogidos por ellos no son tergiversados".

45.- Ribes, I.E., "Programación ... ", p. 69.

Consigna: sientate en el tapete y...

51.- Dobla el tronco al frente										
--------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Consigna: hincate en el tapete y...

52.- Dobla el tronco al frente										
53.- Gira el tronco a un lado										
54.- Gira el tronco al otro lado										
55.- Pon tus brazos estirados a los lados										
56.- Pon tus brazos al frente										
57.- Pon un brazo arriba y el otro abajo										
58.- Pon un brazo al frente y el otro atrás										

Consigna: ponte como gatito sobre el tapete y...

59.- Levanta la espalda										
60.- Baja la espalda										
61.- Dobla la espalda a un lado										
62.- Dobla la espalda al otro lado										

Consigna: párate y...

63.- Pon tu cabeza atrás										
64.- Pon tu cabeza adelante										
65.- Pon tu cabeza a un lado										
66.- Pon tu cabeza al otro lado										
67.- Dale vueltas a tu cabeza										
68.- Arruga la frente										
69.- Levanta las cejas										
70.- Cierra y aprieta los ojos										
71.- Cierra y abre los ojos										
72.- Arruga la nariz										
73.- Mueve la boca										
74.- Mueve la lengua										

C) Respiración.

Técnica de aplicación: el profesor pedirá al niño que se coloque de pie para que respire por la boca y la nariz. Para establecer la movilización del tórax y el abdomen, se le pedirá que se acueste boca arriba, colocándose las manos en el pecho o en el abdomen, según la consigna, pidiéndole que respire. El profesor visualizará si el niño moviliza las partes mencionadas y le pedirá un reporte verbal, mismo que consistirá en anotar si el niño discrimina o no la expansión abdominal o torácica al respirar.

Material: un costal de harina de 50 x 90 cm. relleno de hule espuma de 2 cm. de espesor.

Consigna: párate y...

75.- Mete el aire por la nariz y sácalo por la boca											
76.- Mete el aire por la boca y sácalo por la boca											

Consigna: acuéstate boca arriba, pon tus manos en el pecho y mete el aire por la nariz y sácalo por la boca.

77.- Movilizó el tórax											
78.- Reporte verbal											

Consigna: pon tus manos en el estómago y mete el aire por la boca y sácalo por la boca.

79.- Movilizó el abdomen											
80.- Reporte verbal											

d) Tensión y Relajación.

Técnica de aplicación: el profesor pedirá al niño, se coloque de pie frente a él, brazos extendidos al frente, con las palmas de las manos hacia adentro. El profesor colocará sus manos junto a las del niño por la parte exterior pidiéndole que separe sus manos, posteriormente el profesor colocará sus manos en la parte interior de las manos del niño, pidiéndole



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

110.- Cerca de la mesa										
111.- Junto a la mesa										
112.- Separado de la mesa										
113.- Sobre la mesa										
114.- Debajo de la mesa										

Técnica de aplicación: el profesor le pedirá al niño se coloque junto a una caja, según la consigna.

Material: caja de cartón.

Consigna: ponte...

IZT. 1001270

115.- Adentro de la caja										
116.- Afuera de la caja										

c) Identificación de dimensiones.

Técnica de aplicación: el profesor le presentará al niño diferentes objetos, mismos que tendrán que ser identificados por el niño, según la consigna.

Material: 1 hoja tamaño carta, media hoja y 1/4 de hoja colocadas sobre la mesa.

Consigna: toca ...

117.- La hoja más grande										
118.- La hoja más pequeña										

Material: 3 palos de 40, 20 y 10 cm. de largo x 2 cm. de diámetro.

Consigna: toca...

119.- El palo más largo										
120.- El palo más corto										

Material: 3 palos de 40, 20 y 10 cm. de largo x 2 cm. de diámetro colocados verticalmente.

Consigna: toca...

121.- El palo más alto										
------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

Material: 1 bote de lámina de 10.7 cm. de alto x 10.5 cm. de diámetro.

Consigna: haz lo que yo te diga...

144.- Siéntate en el bote, sube tus brazos y piernas									
145.- Súbete al bote y tócate la punta de los pies									

b) Equilibrio con Desplazamiento.

Técnica de Aplicación: el profesor pedirá al alumno que se desplace con relación a los materiales, según la consigna.

Consigna: haz lo que yo te diga...

146.- Brinca en tu lugar con un pie (o brinca de cojito)									
147.- Brinca en tu lugar con el otro pie									
148.- Brinca en tu lugar con los dos pies									

Material: 1 línea pintada en el piso de 3 mt. de largo x 3 cm. de ancho.

Consigna: camina...

149.- Sobre la línea									
----------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Material: 1 viga de 3 mt. de largo x 15 cm. de ancho y 2 pulgadas de espesor, colocada a una altura de 40 cm. para el plano horizontal, y para el inclinado uno de sus extremos apoyado en el piso.

Consigna: haz lo que yo te diga...

150.- Camina por la viga									
151.- Baja caminando por la viga									
152.- Súbete y camina por la viga									

COORDINACION MOTRIZ GRUESA.

a) Desplazamientos.

Técnica de aplicación: el profesor indicará al niño que se desplace en 2 y 4 puntos de apoyo hacia diferentes direcciones, según la consigna.

Consigna: haz lo que yo te diga...

153.- Acuéstate boca abajo y arrástrate hacia adelante									
154.- Arrástrate hacia atrás									
155.- Párate, pon las manos en el piso y camina hacia adelante									
156.- Párate de puntitas y camina hacia adelante									
157.- Con los talones, camina hacia atrás									

Material: 1 aro de 68.5 cm. de diámetro.

Consigna: corre...

158.- Hacia el círculo									
------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Material: 3 postes de 1.50 mt. de alto, colocados en fila, con una separación entre uno y otro de .60 cm.

Consigna: ponte como gatito y...

159.- Gatea entre los postes									
------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

b) Saltos.

Técnica de aplicación: el profesor pedirá al niño que realice saltos según la consigna.

Consigna: haz lo que yo te diga...

160.- Salta hacia adelante con los dos pies juntos									
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Material: 3 elásticos de 1 cm. de ancho y 3 mt. de largo, colocados a una altura de 30 cm. y una separación entre uno y otro de 1 mt.

Consigna: haz lo que yo te diga...

161.- Salta con los dos pies juntos los elásticos										
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Material: un costal de harina de 50 x 90 cm. relleno de hule espuma de 2 cm. de espesor.

Consigna: haz lo que yo te diga...

162.- Salta con los dos pies juntos hasta el otro lado del tapete										
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Material: 1 mesa de 60 x 80 cm. con una altura de 60 cm.

Consigna: párate sobre la mesa y...

163.- Salta hacia el piso										
---------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

c) Lanzamientos y recepciones.

Técnica de aplicación: el profesor le entregará al niño una pelota y le pedirá que realice la actividad según la consigna.

Material: una pelota de vinil del # 10.

Consigna: párate sobre la cruz, coloca la pelota arriba de tu cabeza y..

164.- Con tus dos manos lánzame la pelota										
165.- Cacha la pelota con tus dos manos										
166.- Bota la pelota con tus dos manos										
167.- Bota la pelota y cáchala con las dos manos										

d) Manipulación de Objetos.

Técnica de aplicación: el profesor entregará al niño diferentes materiales, y le pedirá que realice la actividad según la consigna.

Material: 1/2 hoja de papel periódico.

Consigna: haz lo que yo te diga...

168.- Toma la hoja y haz una pelota con tus manos									
169.- Párate junto a la pared, pon tus manos en la pared, y sin despegarlas, empuja la pared									

Material: 1 costalito relleno de gravilla de 685 grs. y otro relleno de marmolina de 1260 grs., ambos de 15 x 20 cm.

Consigna: toma una almohadita en cada mano y dime...

170.- Cuál pesa más									
---------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Materia 1 silla pequeña y 1 aro de 68.5 cm. de diámetro.

Consigna: carga la silla con las dos manos y...

171.- Llévatela hacia el círculo									
----------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

e) Coordinación Motriz General.

Técnica de aplicación: para el arrastre, el profesor le entregará al niño un costal de 5 kg. de peso. Le pedirá que lo sostenga con ambas manos por dos extremos, y le indicará que se desplace caminando hacia atrás.

Material: 2 costales rellenos de grava con 2500 grs. cada uno, colocados dentro de un costal de harina vacío de 44 cm. de ancho x 51 cm. de largo.

Consigna: toma el costal con tus dos manos y...

172.- Arrástralo por el piso									
------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Técnica de aplicación: para la rodada de leño, el profesor le pedirá al niño se acueste boca arriba y que ruede sobre el tapete.

Material: el descrito para la conducta 162.

Consigna: acuéstate boca arriba sobre el tapete, sube tus brazos, pegados a tus orejas y...

173.- Rueda como si fueras un leño (un lápiz o un palito)									
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--

181.- Ahora desabrocha los botones									
------------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

b) Extremidades inferiores.

Técnica de aplicación: el profesor entregará al niño una botella de plástico, indicándole que la empuje hacia adelante con un pie. Posteriormente le entregará un costalito, mismo que empujará con un pie por el piso.

Material: las dos líneas trazadas en el piso (conducta # 178). 1 botella de aceite rellena de arena.

Consigna: acuesta la botella en el piso, y sin que se salga de las rayas

182.- Empuja la botella despacio con un pie									
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Material: 1 costalito relleno de marmolina de 15 x 20 cm. con un peso de 1260 grs. Las dos líneas trazadas en el piso.

Consigna: coloca la almohadita en el piso y sin que se salga de las rayas...

183.- Empuja la almohadita con un pie									
---------------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Técnica de aplicación: el profesor entregará al niño una pelota y le indicará que realice la tarea según la consigna.

Material: 1 pelota de vinil del # 10 y una caja de cartón de 42.5 cm. de largo x 38.5 cm. de ancho y 39 cm. de altura. La cruz estará trazada a 2 mt. de distancia de la caja.

Consigna: párate en la cruz, coloca la pelota en el piso y...

184.- Patéala con un pie y métela en la caja									
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Técnica de aplicación: el profesor se colocará frente al niño a 2 mt. Lanzará la pelota rodándola por el piso hasta el niño, pidiéndole que la detenga.

5.- Verificación del Contenido del Programa de Educación Física Preescolar.

Una vez que se elaboró el instrumento de evaluación, constituido del análisis que se hizo del contenido del Programa, la tercera actividad, fue el contrastar en qué proporción los niños preescolares dominan al inicio del curso las 188 conductas identificadas en el análisis.

Haciendo un estudio de tipo descriptivo exploratorio⁴⁶, y a través de la utilización de un Diseño de Muestreo Aleatorio Simple⁴⁷, podríamos dar respuesta a una de las inquietudes que con mayor frecuencia manifestaban los responsables de aplicar el Programa.

En qué proporción los niños dominan el contenido del Programa, y a

46.- Selltiz, C. , o. cit., p. 91.

"En muchos estudios descriptivos, el investigador desea estar en condiciones de establecer tesis acerca de un grupo definido de personas o de objetos. En raras ocasiones es necesario estudiar a todas las personas del grupo para obtener una descripción exacta y seria sobre las actitudes y comportamiento de sus miembros".

47.- Plutchik, R. "la Experimentación como proceso de toma de decisiones" En Fundamentos de Investigación Experimental. Edit. Harla, México, 1975, p. 64 y p. 71.

"Una muestra es simplemente parte de una población y cuando se ha escogido, sirve para describir la población general con un alto grado de precisión" p. 64.

"La esencia del muestreo aleatorio simple, consiste en asignar a cada miembro de la población un número único y en seleccionar luego un subgrupo de la población usando números aleatorios" p. 71.

su vez, cuáles son las posibilidades de aprendizaje que le está brindando éste al niño preescolar en un ciclo escolar.

Con la realización de este estudio tendríamos elementos de juicio para poder esclarecer si el Programa de Educación Física Preescolar en el Estado de Sonora, está generando los cambios deseados (los planteados en sus objetivos), y de no ser así, tomar las medidas pertinentes para adecuarlo a las exigencias que se plantean en la Entidad.

5.1. Diseño de la Muestra.

Teniendo definido el objetivo que orientaría esta tercera tarea, el siguiente paso era conocer con detalle en qué condiciones íbamos a operar para dar respuesta a la pregunta que guiaría este trabajo⁴⁸.

El primer factor a considerar, era establecer con quiénes y en qué cantidad⁴⁹ íbamos a realizar la verificación.

48.- Gomezjara, F. y Pérez, R.N. "Planteamiento del Problema o Teoría a Investigar". En El Diseño de la Investigación Social. Edit. Nueva Sociología, México, 1981, p.p. 15-16.

"Para establecer los objetivos de la investigación se necesita conocer con detalle lo que se pretende lograr a través de ella, que bien pueden ser metas teóricas o prácticas".

49.- Plutchik, R., op. cit., p. 33.

"En todos los experimentos, debe considerarse acerca del número de sujetos que van a utilizarse y de las mediciones que se han de realizar. ¿Es lo mismo hacer 100 mediciones a un sujeto que una sola a

Considerando que a partir de 1984, el tercer grado de Educación Preescolar, se constituyó en el primer ciclo del Plan de Educación Básica de 10 años, se estableció que la verificación del Programa se realizaría con los niños del tercer grado preescolar.

Dado que no contábamos con los recursos humanos y materiales suficientes para realizar el trabajo en todo el Estado de Sonora, se decidió que en una primera fase, se realizaría en la Zona Urbana del Municipio de Hermosillo.

Considerando como Universo a los 5760 niños de tercer grado, de Jardines de Niños del Sistema Federal que se encontraban dentro de la Zona Urbana del Municipio de Hermosillo, Sonora⁵⁰, se seleccionó una muestra a través del Sistema de Muestreo Aleatorio Simple para un Nivel de Confianza $(1 - \infty$ de 95%, 1.96 en áreas bajo la curva normal), con un nivel de precisión de E .05%, y una variabilidad de $p=.5$ y $q=.5$, utilizando la fórmula:

100 sujetos?. ¿ A que se debe que en algunos campos de la Psicología como la investigación sobre la visión y audición, las generalizaciones se basan sólo en muy pocos sujetos, mientras en otros campos propios también de la Psicología, como la investigación de la personalidad, las conclusiones confiables requieren con frecuencia el uso de docenas y hasta centenares de sujetos?.

50. Kish, L. "Introducción." Muestreo de Encuestas., Edit. Trillas, México, 1979, p.41.

"En el muestreo probabilístico, cada elemento de la población tiene una probabilidad conocida y no nula de ser seleccionada".

$$n = \frac{Z^2 p q}{E^2} \quad 51$$

Donde substituyendo los valores quedaría:

$$n = \frac{(1.96 \times .5)^2}{(.05)^2}$$

$$n = \frac{.9604}{.0025}$$

$n = 384$ como tamaño de la muestra inicial (n_0)

Como el tamaño de la muestra era conocido (5760 niños), se utilizó el factor de corrección finito para obtener la muestra corregida. Esta se obtuvo a través de la fórmula⁵²:

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0 - 1}{N}}$$

51.- Rojas, S.R. "Diseño de la Muestra", En Guía para realizar Investigaciones Sociales. U.N.A.M., México, 1982, p. 173.

52.- Rojas, S.R., op. cit., p. 176.

En donde substituyendo:

$$n = \frac{384}{1 + \frac{383}{5760}}$$

$$n = \frac{384}{1.066493}$$

n = 360 tamaño de la muestra corregida.

Por otra parte, para obtener la afijación proporcional de la muestra, se calculó en base a la fórmula⁵³:

$$\frac{N_h}{N} (n)$$

En donde:

N_h = a la subpoblación o grupo.

N = a la población.

En este caso existían 170 grupos de niños de tercer grado, en donde había una población promedio de 34 niños en cada grupo. Así la afijación proporcional sería:

53.- Rojas, S.R., op. cit., p. 178.

$$\frac{34}{5760} = .0059028$$

Resultado que multiplicado por la muestra total nos daría:

$$.0059028 \times 360 = 2.125$$

De acuerdo al redondeo matemático, la cifra por grupo sería de 2 niños. Se ascendió a 3 niños por cada uno de los 170 grupos de tercer grado de Jardines de Niños del Sistema Federal de la Zona urbana del Municipio de Hermosillo, Sonora, para que de esta forma el tamaño de la muestra no quedara por debajo de lo obtenido a partir de

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0 - 1}{N}}$$

Quedando la muestra constituida por 510 niños. Con este Sistema de Muestreo, se tendría una cantidad representativa de la población, que nos permitiría hacer generalizaciones a partir de los resultados obtenidos.

Lo anteriormente expuesto quedaría representado gráficamente en la figura # 1.

510 NIÑOS
TAMAÑO DE LA MUESTRA.

170 GRUPOS DE TERCER GRADO.

5760 NIÑOS DE TERCER GRADO
QUE ASISTEN A JARDINES DE
NIÑOS DEL SISTEMA FEDERAL,
DENTRO DE LA ZONA URBANA
DEL MUNICIPIO DE HERMOSILLO
SONORA,

Figura N° 1 : representación gráfica de la constitución de la muestra.

5.2. Marco Geográfico.

Estimando el mapa que elaboró la SEDUE 1984⁵⁴ de la ciudad de Hermosillo, se localizaron en éste, los Jardines de Niños que quedan comprendidos dentro de la Zona Urbana. Por su proximidad, se establecieron 11 zonas de trabajo en las que se realizó el muestreo. En la figura # 2 se presenta la localización de éstas, así como al mismo tiempo se enlistan los Jardines de Niños que en cada una de ellas se encontraron ubicados.

ZONA # 1.

1.- Jardín de Niños "Piltzintli"	con 2	3ros.
2.- Jardín de Niños "Estefanía Castañeda"	con 5	3ros.
3.- Jardín de Niños "Zix Quisiil"	con 4	3ros.

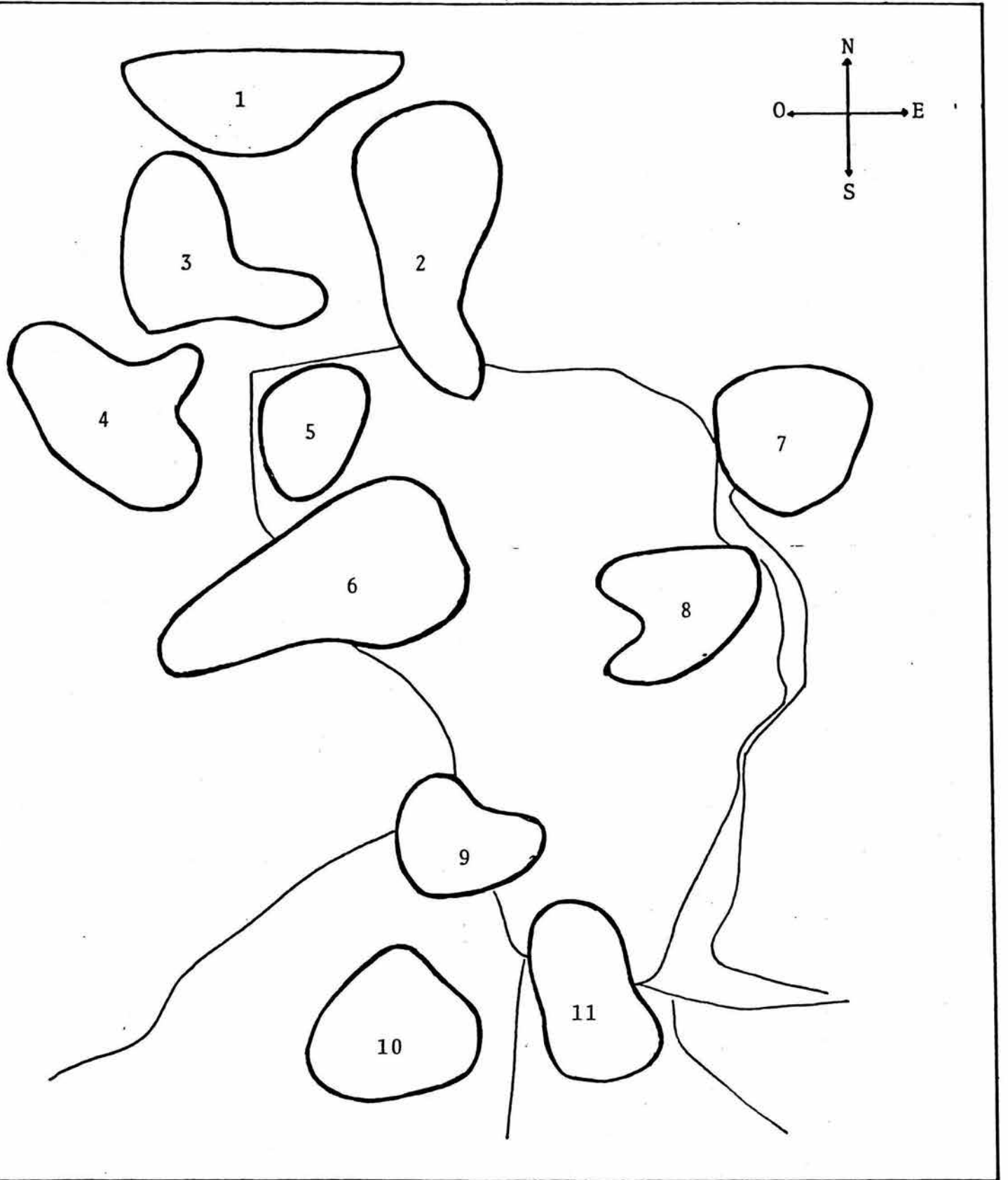


Figura N° 2. Marco Geográfico. Localización de las 11 Zonas de Muestreo dentro del Municipio de Hermosillo, en su zona urbana.

4.- Jardín de Niños "Tlanextli"	con 3	3ros.
5.- Jardín de Niños "Roberto Owen"	con 3	3ros.
6.- Jardín de Niños "Enriqueta de Parodi"	con 6	3ros.
7.- Jardín de Niños "Insurgentes"	con 2	3ros.

ZONA # 2.

1.- Jardín de Niños "Narciso Mendoza"	con 5	3ros.
2.- Jardín de Niños "Gustavo Adolfo Becquer"	con 3	3ros.
3.- Jardín de Niños "José Ma. Morelos y Pavón"	con 5	3ros.
4.- Jardín de Niños "Heriberto Aja"	con 1	3ro.

ZONA # 3.

1.- Jardín de Niños "Dulce Infancia"	con 4	3ros.
2.- Jardín de Niños "Mártires de Cananea"	con 3	3ros.
3.- Jardín de Niños "Ecos Infantiles"	con 4	3ros.
4.- Jardín de Niños "Antón Makarenko"	con 2	3ros.
5.- Jardín de Niños "Rafael Meneses"	con 1	3ro.
6.- Jardín de Niños "Juan Jacobo Rousseau"	con 4	3ros.

ZONA # 4.

1.- Jardín de Niños "Arco Iris"	con 4	3ros.
2.- Jardín de Niños "Carmen Ramos del Río"	con 4	3ros.
3.- Jardín de Niños "Fco. Javier Clavijero"	con 5	3ros.
4.- Jardín de Niños "Rodolfo Campodónico"	con 5	3ros.

ZONA # 5.

1.- Jardín de Niños "Eva Sámano de López Mateos"	con 4	3ros.
2.- Jardín de Niños "Cristóbal Colón"	con 5	3ros.
3.- Jardín de Niños "Rosaura Zapata"	con 5	3ros.
4.- Jardín de Niños "Carlos Espinoza"	con 1	3ro.
5.- Jardín de Niños "Alfredo Eguiarte"	con 3	3ros.

ZONA # 6.

1.- Jardín de Niños "León Felipe"	con 6	3ros.
2.- Jardín de Niños "Benito Juárez"	con 5	3ros.
3.- Jardín de Niños "Arnold Gessell"	con 5	3ros.
4.- Jardín de Niños "John Locke"	con 2	3ros.

ZONA # 7.

1.- Jardín de Niños "Miguel de Cervantes"	con 3	3ros.
2.- Jardín de Niños "Héroes de Chapultepec"	con 2	3ros.
3.- Jardín de Niños "Isaura Rivera"	con 2	3ros.

ZONA # 8.

1.- Jardín de Niños "Primeros Pasos"	con 3	3ros.
2.- Jardín de Niños "Simón Bolívar"	con 2	3ros.
3.- Jardín de Niños "Enrique Laubscher"	con 1	3ro.
4.- Jardín de Niños "Tutuli Ili Usi"	con 3	3ros.
5.- Jardín de Niños "Alberto Gutiérrez"	con 1	3ro.
6.- Jardín de Niños "Bernardino de Sahagún"	con 2	3ros.
7.- Jardín de Niños "Facundo Bernal"	con 2	3ros.

ZONA # 9.

1.- Jardín de Niños "Tierra Fértil"	con 3	3ros.
2.- Jardín de Niños "Netzahualcoyotl"	con 4	3ros.
3.- Jardín de Niños "Jiapsi"	con 4	3ros.
4.- Jardín de Niños "Jonas E. Salk"	con 2	3ros.

ZONA # 10.

1.- Jardín de Niños "Gabriela Mistral"	con 5	3ros.
2.- Jardín de Niños "Tierra y Libertad"	con 3	3ros.
3.- Jardín de Niños "Siary"	con 1	3ro.
4.- Jardín de Niños "Mauricio Sáenz"	con 1	3ro.
5.- Jardín de Niños "Nacamery"	con 1	3ro.

ZONA # 11.

1.- Jardín de Niños "Aleya"	con 3	3ros.
2.- Jardín de Niños "Lázaro Mercado"	con 3	3ros.
3.- Jardín de Niños "Usi Kari"	con 2	3ros.
4.- Jardín de Niños "José S. Healy"	con 2	3ros.
5.- Jardín de Niños "Cuauhtémoc"	con 4	3ros.

5.3. Instrumento de Evaluación.

Este consiste en la definición de 188 conductas que contiene el Programa de Educación Física Preescolar, donde las alternativas para evaluarlas son: lo hace o no lo hace (ver instrumento).

5.3.1. Levantamiento de datos.

- a) **Aplicadores:** para la obtención de los datos en el presente trabajo, participaron 10 aplicadores, de los cuales 3 son Educadoras Físicas, 1 Educadora Física y Pasante de Psicología, y 6 estudiantes del 7^o semestre de la carrera de Psicología de la Universidad de Sonora. Su función fue la de conducir las sesiones de trabajo con los niños, así como la de llevar el registro de las conductas definidas en el instrumento de evaluación al ser aplicado.
- b) **Aplicación de la Evaluación.** Esta se efectuó de martes a viernes descartándose el día lunes, para disminuir posibles alteraciones en los niños, como consecuencia del intervalo sábado-domingo.

Para efectos de evaluar las 188 conductas, el instrumento se aplicó en dos días. En el primero se evaluaron las conductas contempladas en los aspectos **Noción del Esquema Corporal y Ubicación Espacio Tiempo** (139 conductas).

En el segundo día se evaluaron las conductas comprendidas en los aspectos **Equilibrio Dinámico y Estático, Coordinación Motriz Gruesa y Actividades de Precisión y Predominio** (49 conductas).

Así los martes y jueves sólo se evaluaban los primeros dos aspectos, y el miércoles y viernes, los tres restantes. De esta forma, si un niño iniciaba la evaluación el día martes, sólo podría concluirla el día miércoles; o si la iniciaba el día jueves, sólo podría terminar el día viernes.

Es importante demarcar que estos criterios fueron intransferibles. La duración estimada para la realización de 1 evaluación fue de media hora cada día. Los criterios que determinaron la aplicación de la evaluación en dos días fueron:

- 1) Disminuir los efectos de fatiga en el niño, como consecuencia de una evaluación prolongada.
 - 2) Al aplicarse en dos días consecutivos y no en más (3 ó 4) se eliminan variables que pudieran introducir alteraciones en la ejecución de los niños al ser evaluados.
- c) Proceso de Aleatorización: teniendo como afijación de la muestra un criterio de 3 niños por cada grupo, utilizando las tablas de números aleatorios⁵⁵, se seleccionaron 5 números de cada grupo, - de los cuáles las Educadora consideró 3 para ser sometidos a la evaluación. Los otros 2 números se tuvieron como una reserva⁵⁶, en caso de que alguno de los 3 seleccionados estuviera ausente en la fecha de la evaluación. Los 5 números tuvieron una correspondencia con los números de la lista de asistencia de la Educadora.

55.- Levin, J. "Tablas Aleatorias; Materiales Tabla H de Números Aleatorios" En Fundamentos de Estadística en Investigación Social, Edit. Harla, México, 1977, p.p. 288-289.

56.- Mc.Gollough, C. Análisis Estadístico para la Educación y las Ciencias Sociales. Edit. Mc.Graw Hill, México, 1976, p. 20.

"No hay que preocuparse del reemplazo cuando la población es grande. A medida que el tamaño de la población se va haciendo infinito el muestreo sin reemplazo se vuelve aproximadamente equivalente al muestreo con reemplazo, y los elementos de la muestra serán elegidos, independientemente, aún cuando el muestreo se haga sin reemplazo".

d) Area de trabajo. Para la realización de los dos días de trabajo se contó con un espacio libre de obstáculos, aproximadamente de 6 metros de ancho por 9 metros de largo, que no tuviera interferencias de ruido y con buena visibilidad y ventilación.

Para evaluar el aspecto de **Noción del Esquema Corporal**, el espacio que se necesitó fue de 2 x 2 mts. aproximadamente. Para el segundo aspecto (**Ubicación Espacio Tiempo**), se necesitó un área de 5 x 9 mts. en su totalidad, para distribuir el material como se presenta en la figura #3.

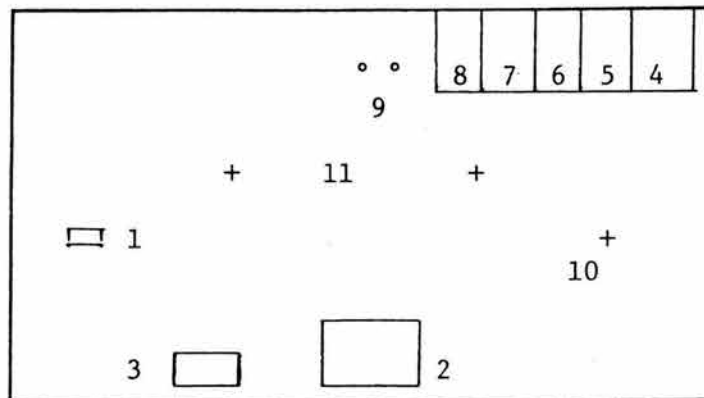


Figura N° 3. Distribución del material para evaluar el aspecto Ubicación Espacio Tiempo.

- | | |
|---------------------|------------------------------------|
| 1.- Costalito. | 7.- Mesa con palos. |
| 2.- Mesa. | 8.- Mesa con figuras geométricas. |
| 3.- Caja de cartón. | 9.- Cilindros de cartón. |
| 4.- Mesa con hojas. | 10.- Cruz. |
| 5.- Mesa con palos. | 11.- Cruces a 3 mts. de distancia. |
| 6.- Mesa con palos. | |

Para evaluar el aspecto referente a **Equilibrio Dinámico y Estático**

co, el material se distribuyó como aparece en la figura 4.

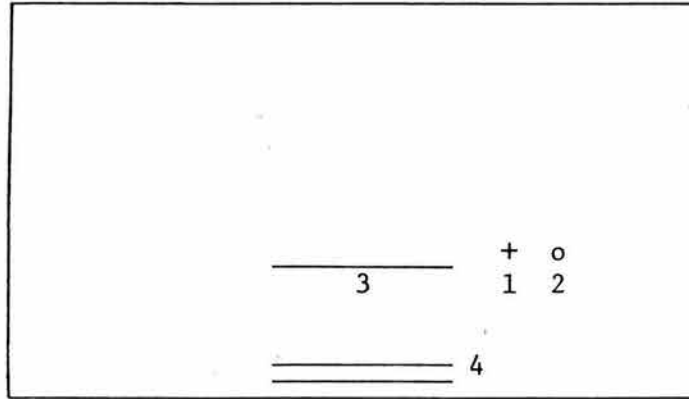


Figura N° 4 . Distribución del material para evaluar Equilibrio Dinámico y Estático.

- 1.- Cruz.
- 2.- Bote.
- 3.- Línea de 3 mts.
- 4.- Viga de 3 mts.

Para el aspecto correspondiente a **Coordinación Motriz Gruesa**, la distribución del material se dispuso como aparece en la siguiente figura.

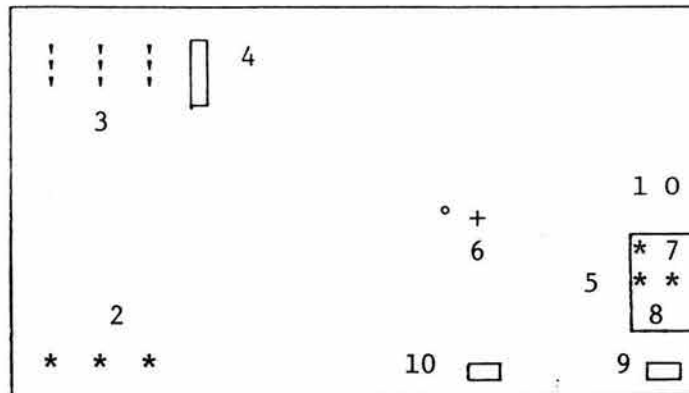


Figura N° 5. Distribución del material para evaluar el 4to. aspecto.

- | | |
|----------------|--------------------|
| 1.- Aro. | 6.- Cruz y pelota. |
| 2.- Postes. | 7.- Periódico. |
| 3.- Elásticos. | 8.- Costales. |
| 4.- Tapete. | 9.- Silla. |
| 5.- Mesa. | 10.- Costal. |

Para el último aspecto a evaluar (**Actividades de Precisión y - Predominio**), se distribuyó el material como a continuación aparece.

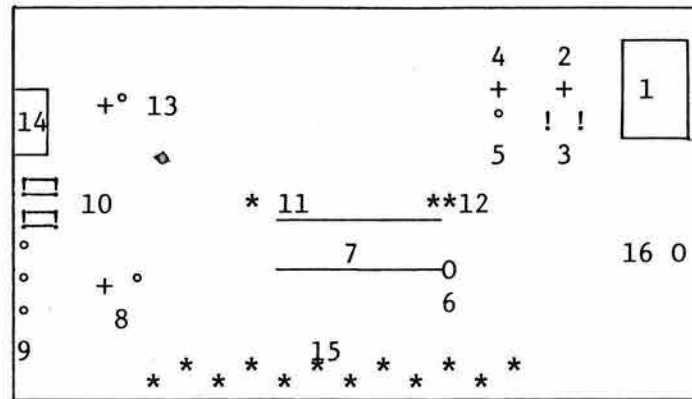


Figura N° 6. Distribución del material para evaluar las Actividades de Precisión y Predominio.

- | | |
|-------------------------------|------------------------------|
| 1.- Caja tragabolas. | 9.- Botellas. |
| 2.- Cruz a 1 mt. | 10.- Lienzos. |
| 3.- Costalito. | 11.- Botella con arena. |
| 4.- Cruz a 2 mts. | 12.- Costal. |
| 5.- Pelota de esponja. | 13.- Cruz y pelota de vinil. |
| 6.- Pelota de vinil. | 14.- Caja de cartón. |
| 7.- Líneas paralelas. | 15.- Plantillas. |
| 8.- Cruz y pelota de esponja. | 16.- Aro y canicas. |

e) **Materiales.** Para la realización de la evaluación, se elaboraron 10 juegos conteniendo el siguiente material.

- 1.- 3 costales rellenos de viruta de plástico, grava y marmolina, de 15 x 20 cms., de 315 grs., 685 grs. y 1260 grs. respectivamente.
- 2.- 1 mesa de 60 cms. x 80 cms.
- 3.- 1 caja de cartón.
- 4.- 1 hoja tamaño carta, 1/2 hoja y 1/4 de hoja.
- 5.- 2 juegos de 3 palos (bastones), de 40, 20 y 10 cms. de largo y 2 cms. de diámetro.
- 6.- 1 juego de 3 palos (bastones), de 20 cms. de largo y 2, 1 y 1/2 cms. de diámetro.
- 7.- 1 juego de tres figuras geométricas (cuadrado, triángulo y círculo), de 20 cms. de largo por cada lado, y 20 cms. de diámetro.
- 8.- 1 juego de dos cilindros de cartón de 24 cms. de diámetro x 23 y 11.3 cms. de profundidad respectivamente.
- 9.- 1 cruz de 1 mt. de longitud en cada trazo.
- 10.- 1 juego de 2 claves de 20 cms. de largo y 2 cms. de diámetro.
- 11.- 1 bote de lámina de 10.7 cms. de alto por 10.5 cms. de diámetro.
- 12.- 1 viga de 3 mts. de largo por 15 cms. de ancho y 2 pulgadas de espesor.
- 13.- 3 postes de 1.50 mts. de altura.
- 14.- 3 elásticos de 1 cm. de ancho por 3 mts. de largo.
- 15.- Una pelota de vinil del # 10.
- 16.- 1/2 hoja de papel periódico.
- 17.- 1 pared.
- 18.- 2 costales rellenos de grava con 2500 grs. cada uno, y de 31 x 21 cms.
- 19.- 1 costal de vinil vacío de 44 cms. de ancho por 82 cms. de largo.
- 20.- 1 costal de harina de 50 cms. x 90 cms. rellenos de hule espuma de 2 cms. de espesor.
- 21.- 1 caja de cartón de 42.5 cms. de largo x 38.5 cms. de ancho y 39 cms. de altura, la cual tendrá en uno de sus lados una abertura en forma de círculo de 30 cms. de diámetro y otra abertura en la parte superior.
- 22.- 1 pelota de esponja del # 5.
- 23.- 2 líneas paralelas de 3 mts. de largo, 3 cms. de ancho cada una con una separación entre ambas de 50 cms.
- 24.- 4 botellas de aceite, una de ellas rellena de arena.
- 25.- 2 lienzos de 20 cms. de largo por 10.5 cms. de ancho, uno de ellos con dos ojales, y el otro con dos botones de 2 cms. de diámetro.
- 26.- 1 juego de 12 plantillas de 15 cms. de largo (6 para el pie de recho y 6 para el izquierdo).
- 27.- 1 aro de 68.5 cms. de diámetro.
- 28.- 2 canicas de 2 cms. de diámetro.

f) Centro de Muestreo. Fueron los Jardines de Niños a los que acu-

dieron los niños para ser evaluados. Existieron 11 centros de muestreo, uno en cada zona de trabajo.

El criterio de selección fue, tanto los espacios con que contaban para la realización de la evaluación, como su proximidad con los otros Jardines de Niños que constituyeron las zonas de trabajo.

- g) Descripción de las sesiones de trabajo. Con cada niño antes de la evaluación, se tuvo una pequeña charla, para que éste se familiarizara y perdiera el temor hacia su aplicador. Esta giró en torno a preguntarle su nombre, cuántos hermanos tenía, cuántos años, cómo se llaman sus papás. El aplicador le dijo al niño su nombre, y le explicó que le iba a hacer unas preguntas, que no debería preocuparse en caso de que no supiera. Se pasó al área de trabajo y se le invitó a trabajar. El aplicador procedió a dar cada una de las instrucciones (conductas), observando y registrando si el niño las exhibía (/) o no las exhibía (X). Para el primer día de trabajo, se evaluaron los aspectos referentes a **Noción del Esquema Corporal y Ubicación Espacio - Tiempo** (139 conductas). Sólo presentó una vez cada instrucción, una vez que el niño la exhibía o no pasaba a la siguiente; hasta llegar a la última conducta a evaluar en ese primer día. El aplicador no dió reforzamiento de ningún tipo. Sólo al finalizar, invitó al niño a que participara con él al día siguiente. En el segundo día de trabajo, se le dió la bienvenida y se pro-

cedió a evaluar al niño en el área de trabajo. En este segundo día se evaluó **Equilibrio Dinámico y Estático, Coordinación Motriz Gruesa y Actividades de Precisión y Predominio** (49 conductas). Las instrucciones y sistema de registro, siguieron la misma línea del primer día de trabajo. Una vez que se evaluó la última conducta (# 188), se le dieron las gracias por haber trabajado, se le felicitó por haberlo hecho tan bien, y se le entregaron unas galletas.

5.4. Resultados.

De los 510 niños que se habían determinado para la muestra, sólo fueron evaluados 540 (90 niños más que el tamaño de la muestra corregida), por lo que el nivel de confianza (1 -) se incrementó a un 97 % y el nivel de precisión a un .03 %.

La causas que originaron que el número de 510 niños decrementara fueron:

- 1.- Que de los Jardines de Niños "Cuauhtémoc", "Campodónico", "Jonas E. Salk, "Tlanextli" y "Ecos Infantiles", reportaron las directoras de cada uno de ellos, la baja de un grupo de 3ro., por lo que quedaron descartados 15 niños.
- 2.- Los 45 niños restantes, no concluyeron la evaluación por haber-

se ausentado en el segundo día de trabajo.

Entre las causas que motivaron que no concluyeran la evaluación destacan: enfermedad o inasistencia a su Jardín de Niños.

Para detectar en que proporción los niños preescolares que fueron sometidos a la evaluación, dominan las conductas definidas en el programa, se procesaron los datos en términos de:

- a) Porcentajes en cada uno de los reactivos, para cada uno de los centros de muestreo.
- b) Porcentajes que obtuvieron cada uno de los centros de muestreo, en cada uno de los aspectos a evaluar.
- c) Distribución de la muestra con relación a la cantidad de niños que realizaron cierta cantidad de reactivos.
- d) Frecuencias absolutas para cada uno de los reactivos, considerando a la muestra en general.

Con relación a los porcentajes obtenidos en cada uno de los reactivos, se realizó la prueba de Friedman⁵⁷, para detectar si hubo diferencias significativas entre la ejecución de los niños de centro a centro - de muestreo, encontrándose que a un nivel de significación .05 ($X=28.876$)

57.- Siegel, S. Estadística no Paramétrica Aplicada a las Ciencias de la Conducta. Edit. Trillas, México, 1985, p.p.204-209.

se puede aseverar que hubo diferencias, mismas que pudieron deberse a todas las variables involucradas al evaluar a una población heterogénea. Entre estas variables pudiéramos considerar:

- Nivel socioeconómico del que provienen los niños evaluados.
- Dominio conceptual que posean los niños.
- Posibilidades que tenga el infante de interactuar con objetos físicos que prevalezcan en su entorno.
- Espacio o áreas que le posibiliten desarrollar habilidades motrices básicas.
- Tiempo y calidad de interacción entre el niño y la madre.
- Factores nutricionales.
- Factores emotivo disposicionales por parte del niño al ser sometido a la evaluación.
- Otros.

A través de estos mismos porcentajes, se detectaron las diferencias que exhibieron los niños en los diferentes aspectos que constituyeron la evaluación.

Se observó que en **Noción del Esquema Corporal y Ubicación Espacio Tiempo**, se obtuvieron los porcentajes más bajos (69.12 % y 71.97 % respectivamente). El aspecto referente a **Equilibrio Dinámico y Estático**, - fue el que obtuvo con relación a los demás, el porcentaje más alto, siguiéndole **Coordinación Motriz Gruesa** (con 89.23 % y 82.37 % respectivamente). Finalmente, las **Actividades de Precisión y Predominio**, obtuvieron un porcentaje promedio de 75.57 %, superior al primer y segundo as-

pectos, pero inferior al 3ro. y 4to. Cabe destacar que con relación a este último aspecto, aún cuando los niños exhibieron gran coordinación al efectuar actividades en las que interviene la relación ojo-mano-objeto, fueron las conductas definidas en términos de si lo hace, o no lo hace en una sola oportunidad, lo que condujo que descendiera el nivel de porcentaje con relación a los otros aspectos (ver tabla # 1).

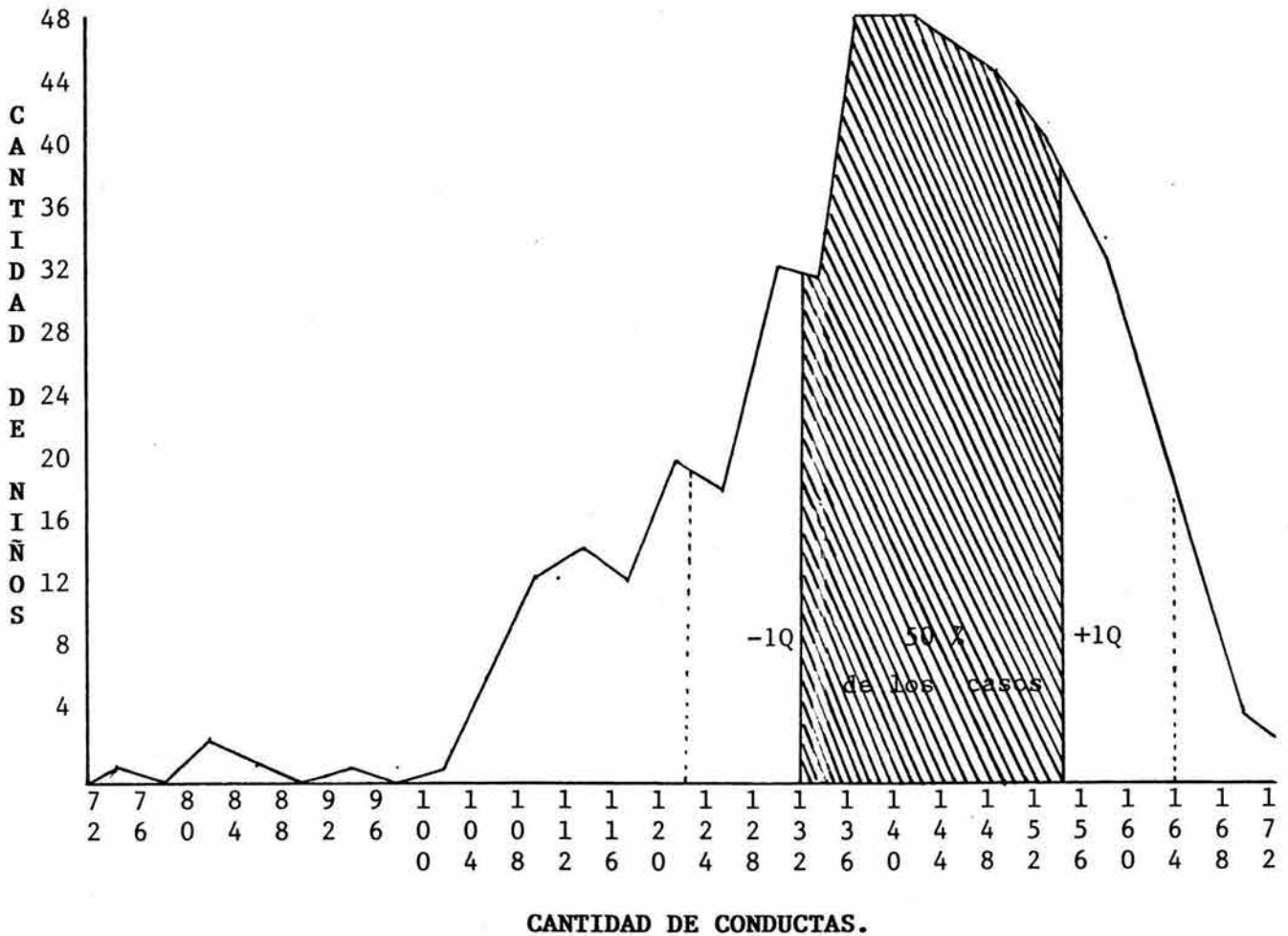
ASPECTOS QUE EVALUA EL INSTRUMENTO.

	1	2	3	4	5	
CENTROS DE MUESTREO	1	68.23%	71.90%	95.33%	88.21%	78.99%
	2	75.03%	75.80%	96.84%	88.92%	77.28%
	3	68.84%	72.49%	85.59%	80.94%	82.06%
	4	71.62%	81.43%	96.00%	93.09%	79.57%
	5	65.81%	60.77%	74.00%	68.17%	66.94%
	6	67.65%	74.22%	88.28%	80.88%	73.53%
	7	66.76%	71.69%	84.61%	81.05%	73.53%
	8	67.68%	61.96%	90.07%	73.08%	76.87%
	9	67.84%	72.54%	95.85%	89.30%	76.44%
	10	68.31%	73.24%	86.80%	80.02%	72.69%
	11	72.60%	75.76%	88.25%	82.41%	73.11%

Tabla N° I. Porcentajes obtenidos para los aspectos
 1) **Noción del Esquema Corporal**, 2) **Ubicación Espacio Tiempo**, 3) **Equilibrio Dinámico y Estático**, 4) **Coordinación Motriz Gruesa** y 5) **Actividades de Precisión y Predominio**, en cada uno de los Centros de Muestreo.

Con lo anteriormente expuesto, podemos destacar que aún cuando el -

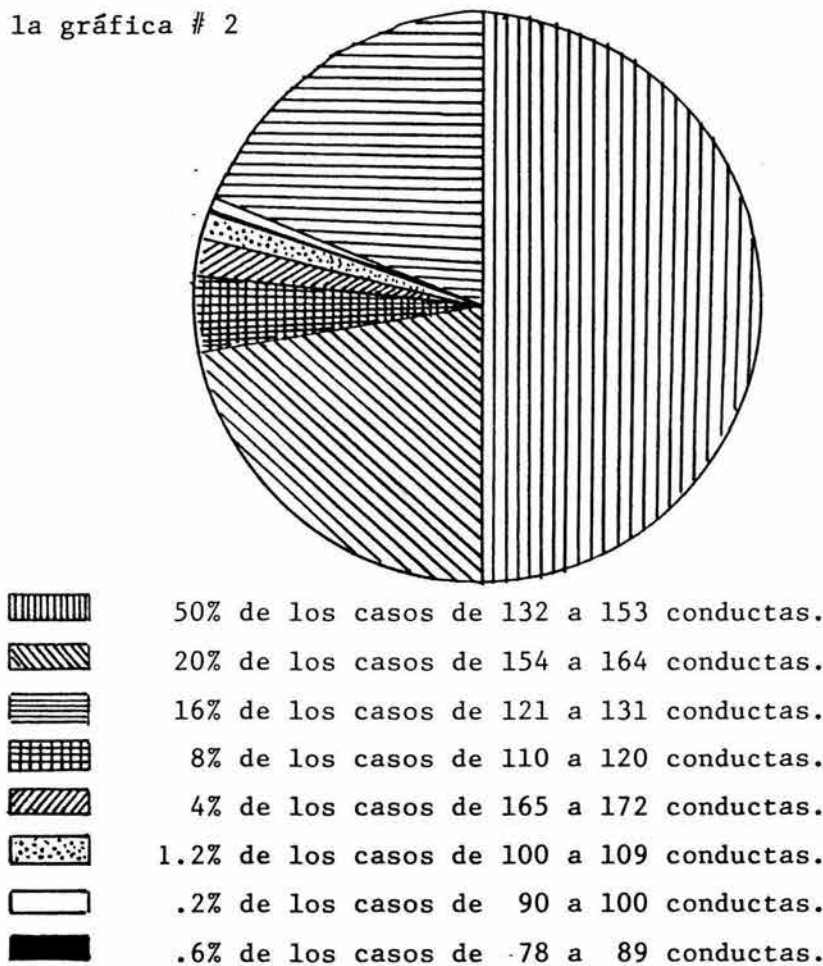
Programa de Educación Física de este nivel, sustenta que la estructura y secuencia del mismo tienen un orden lógico, por los resultados aquí obtenidos se observa, que en las unidades que se abocan a desarrollar habilidades motrices básicas, los niños las exhiben en un alto porcentaje. No así en las dos primeras, en las que el niño tiene que poseer un amplio dominio conceptual. Con relación a la forma en que se distribuyó la muestra, considerando la cantidad de niños que realizaron cierto número de conductas, a través del factor intercuartilístico⁵⁸, se observó que:



Gráfica N° I. Distribución de la cantidad de niños que realizaron cierta cantidad de conductas.

De los 450 niños evaluados, 219 realizaron entre 132 y 153 conductas; 92 ejecutaron de 154 a 164; 72 realizaron entre 121 y 131 conductas; 17 de 165 a 172; 38 de 110 a 120; 7 de 100 a 109; 1 de 80 a 89; 3 de 78 a 89 y 1 de 68 a 77 conductas (ver gráfica # 1).

Si consideramos que el programa propone 188 conductas, y los niños de tercer grado de entrada exhiben en un 50% de los casos de 132 a 153 conductas, el Programa está promoviendo sólo un rango de 56 a 35 conductas en un ciclo escolar. Esto se aprecia de manera más objetiva a través de la gráfica # 2



Gráfica N° 2. Porcentaje de Niños que realizaron cierta cantidad de conductas.

Finalmente, la representación de las frecuencias absolutas para cada una de las conductas, se puede apreciar de manera ilustrativa de las figuras N° 7 a la N° 130.

Si retomamos los planteamientos hechos al inicio de este trabajo, cuando hicimos alusión a la importancia que se le adjudica a la actividad física para el desarrollo del niño preescolar, tanto por favorecer la construcción del pensamiento del infante, como por estimular sus coordinaciones motrices, con los resultados obtenidos a través de la muestra podríamos enfatizar, que el Programa que nos interesa, aborda dos áreas (por así llamarlas). Una de ellas, es la que utiliza al movimiento tanto para estructurar la imagen corporal, como para establecer relaciones espacio temporales en el niño.

Y otra que se aboca al movimiento por el movimiento mismo; esto es, al desarrollo de habilidades motrices. Como nos lo demuestran los datos, con relación a la primera (Noción del Esquema Corporal y Ubicación Espacio Tiempo), de inicio se requiere de la intervención del aplicador (profesor), para lograr el establecimiento de las conductas objetivo contenidas en esos aspectos. Por su parte, en una gran proporción, las habilidades motrices contenidas en el mismo, las dominan los niños, por lo que se requiere una redefinición de éstas, para así lograr uno de los objeti

vos que plantea el Programa de Educación Física Preescolar, que es el de colaborar por medio del movimiento dirigido, al desarrollo de sus coordinaciones motrices que lo capaciten para el mejor desempeño de sus actividades. Ahora bien, con el análisis de los objetivos, y con el estudio - descriptivo exploratorio, que nos permitió dar respuesta a si los niños de 3er grado preescolar, dominan algunas de las conductas definidas en el Programa antes de ser implementado, sólo nos dió la posibilidad de tener un conocimiento más preciso del contenido del mismo.

Sin embargo, por la forma en como se hizo el análisis, de manera indirecta salieron a relucir algunas interrogantes, concernientes a la secuencia que guardan las Unidades de trabajo. Esto es, a través de los - porcentajes se detectó que las dos primeras Unidades son las que en menor proporción dominaron los niños. Si el Programa establece, que existe un orden y secuencia lógica en la presentación de las Unidades, ¿no debería haberse esperado que las últimas Unidades obtuvieran un porcentaje similar o inferior al arrojado en los aspectos de Noción del Esquema Corporal y Ubicación Espacio Tiempo?. Con esto se hará indispensable hacer estudios que nos den a conocer de qué manera el movimiento contribuye a estructurar la imagen corporal y a establecer relaciones espacio temporales en el niño; y por otra parte, indagar hasta qué niveles tendrán que incrementarse los criterios de ejecución para el desarrollo de habilidades motrices en el niño de edad preescolar.

Con la obtención de estos conocimientos será posible proponer:

- 1.- La secuencia más apropiada de las conductas a establecer en los preescolares.

- 2.- Saber en qué proporción (cantidad de días de trabajo, y qué actividades), tendrán que abordarse para cada uno de los aspectos (Unidades) que contiene el Programa.

NOCION DEL ESQUEMA CORPORAL.

a) Identificación de las partes del cuerpo.

De los 450 niños que conformaron la muestra, señalaron:

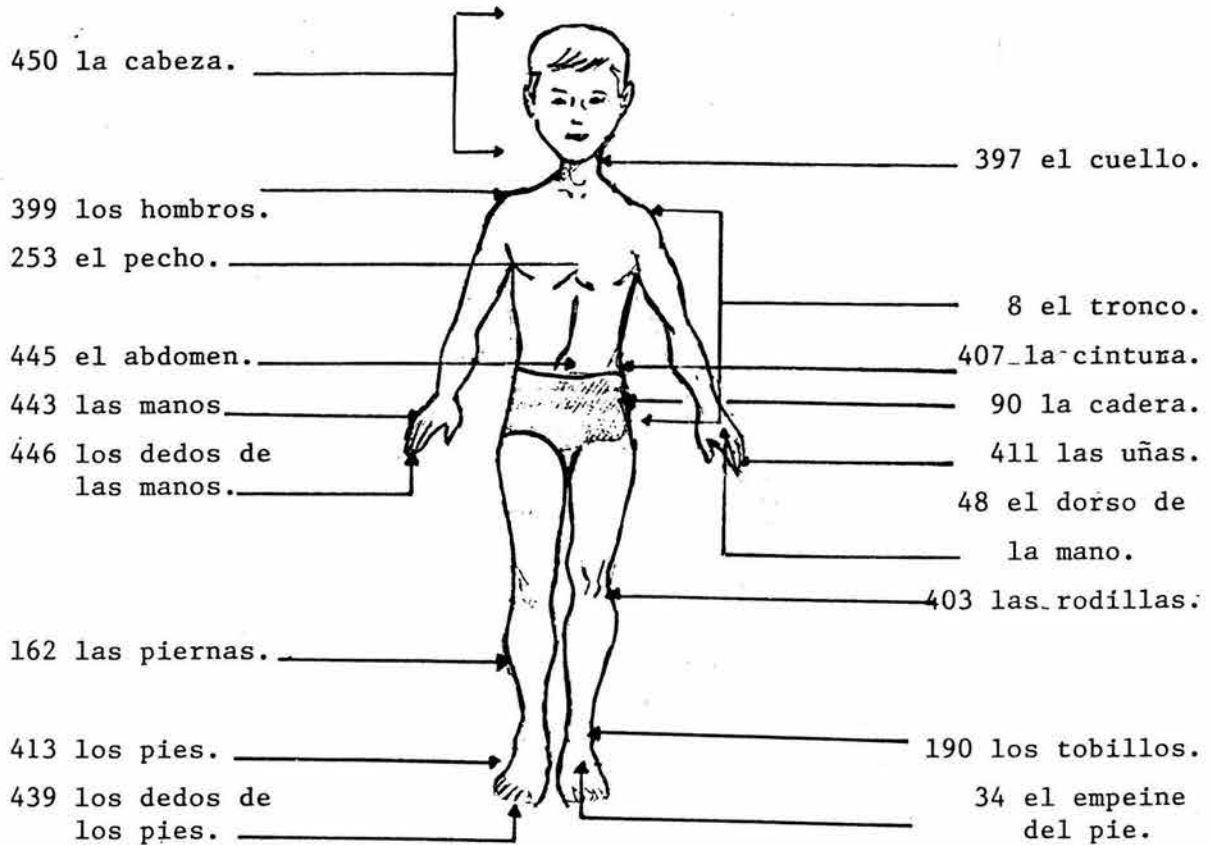


Figura N° 7. Identificación de las partes del cuerpo, plano anterior.

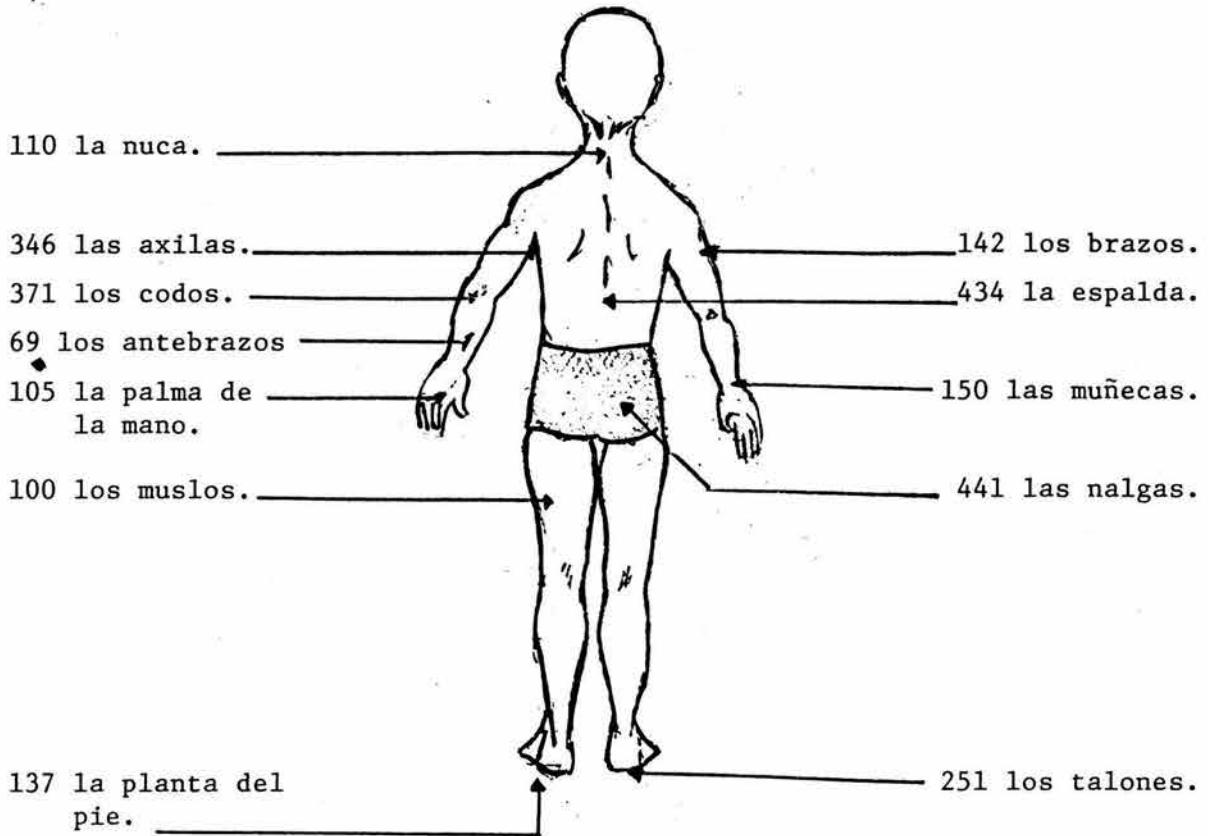


Figura N° 8. Identificación de las partes del cuerpo. Plano posterior.



Figura N° 9. Identificación de las partes de la cara.

b) Movilización de segmentos.

En posición decúbito dorsal:



Figura N° 10. 405 niños subieron sus piernas.



Figura N° 11. 395 niños doblaron las piernas.

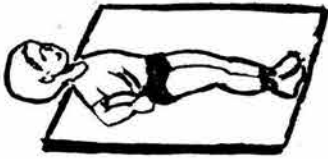


Figura N° 12. 428 niños estiraron sus piernas.



Figura N° 13. 403 niños separaron sus piernas.

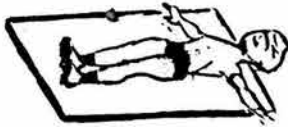


Figura N° 14. 406 niños juntaron sus piernas.

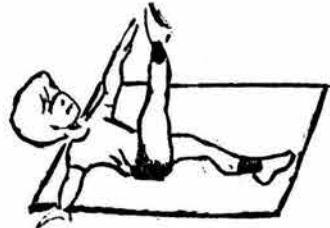


Figura N° 15. 436 niños subieron una pierna.

En posición de sentado



Figura N° 16. 8 niños flexionaron el tronco hacia adelante.

En posición de hincado:

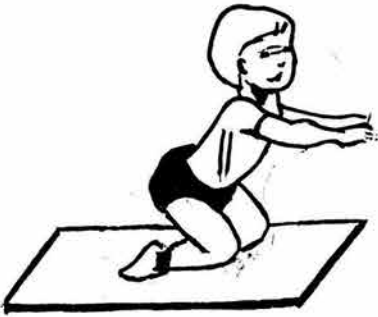


Figura N° 17. 8 niños flexionaron el tronco hacia adelante.



Figura N° 18. 8 niños flexionaron el tronco hacia uno y otro lado.



Figura N° 19. 356 niños extendieron sus brazos a los lados.

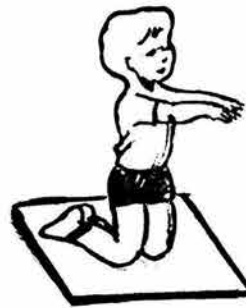


Figura N° 20. 354 niños colocaron sus brazos al frente.



Figura N° 21. 354 niños colocaron un brazo arriba y el otro al frente.



Figura N° 22. 381 niños colocaron un brazo al frente y el otra atrás.

En posición de gateo:



Figura N° 23. 318 niños levantaron su espalda.

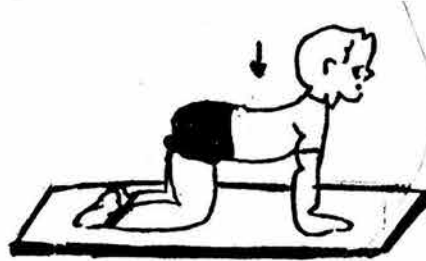


Figura N° 24. 319 niños bajaron su espalda.

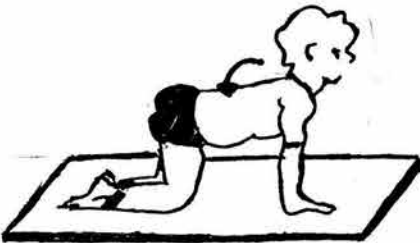


Figura N° 25. 277 niños flexionaron su espalda hacia un lado.

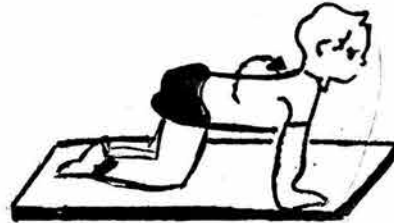


Figura N° 26. 284 niños flexionaron su espalda hacia el otro lado.

En posición de pie:



Figura N° 27. 361 niños colocaron su cabeza atrás, y 352 niños colocaron su cabeza adelante.



Figura N° 28. 357 niños colocaron su cabeza a un lado, y 352 al otro lado.



Figura N° 29. 206 niños dieron vueltas a su cabeza.



Figura N° 30. 171 niños arrugaron la frente.



Figura N° 31. 278 niños levantaron las cejas.

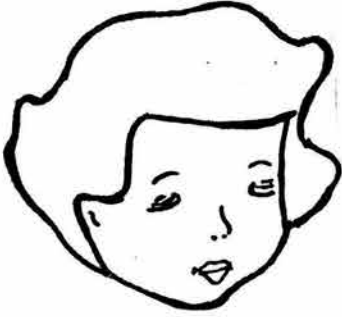


Figura N° 32. 435 niños cerraron y apretaron los ojos.



Figura N° 33. 293 niños arrugaron la nariz.



Figura N° 34. 417 niños cerraron y abrieron los ojos.

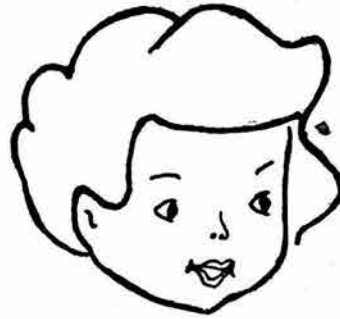


Figura N° 35. 419 niños movieron la boca.



Figura N° 36. 437 niños movieron la lengua.

c) Respiración.

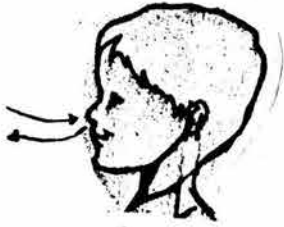


Figura N° 37. 372 niños metieron el aire por la nariz y lo sacaron por la boca.

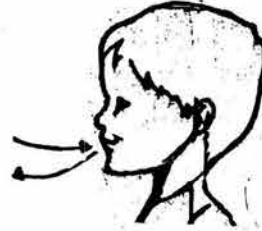


Figura N° 38. 367 niños metieron el aire por la boca y lo sacaron por la boca.



Figura N° 39. 370 niños movilizaron el tórax y 101 dieron el reporte verbal.



Figura N° 40. 372 niños movilizaron el abdomen y 114 dieron el reporte verbal.

d) Relajación.

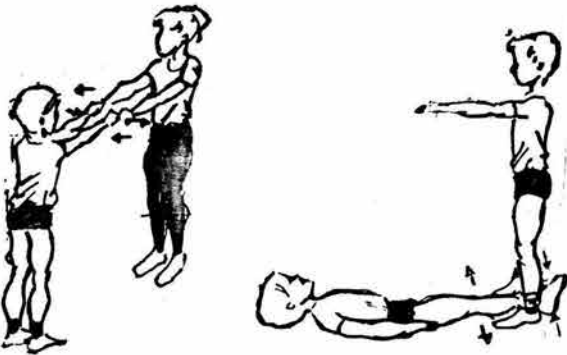


Figura N° 41. 432 niños tensaron su brazos y 434 tensaron sus piernas.

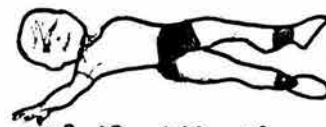


Figura N° 42. 262 niños relajaron su brazo y 362 niños relajaron su pierna.

UBICACION ESPACIO TIEMPO.

a) Ubicación de objetos con relación al niño.



Figura N° 43. 438 niños colocan el costal atrás de ellos.



Figura N° 44. 432 niños colocan el costal adelante de ellos.



Figura N° 45. 435 niños colocan el costal arriba de ellos.



Figura N° 46. 420 niños colocan el costal abajo.



Figura N° 47. 404 niños colocan el costal a un lado.



Figura N° 48. 398 niños colocan el costal al otro lado.



Figura N° 49. 202 niños colocan el costal a su derecha.



Figura N° 50. 194 niños colocan el costal a su izquierda.



Figura N° 51. 405 niños colocan el costal lejos.



Figura N° 52. 365 niños colocan el costal cerca.



Figura N° 53. 381 niños colocan el costal junto a ellos.



Figura N° 54. 278 niños colocan el costal separado de ellos.



Figura N° 55. 99 niños movieron el costal alrededor de su cuerpo.

b) Ubicación del niño con relación a objetos.



Figura N° 56. 359 niños se colocaron atrás de la mesa.



Figura N° 57. 356 niños se colocaron adelante de la mesa.



Figura N° 58. 377 niños se colocaron a un lado de la mesa.

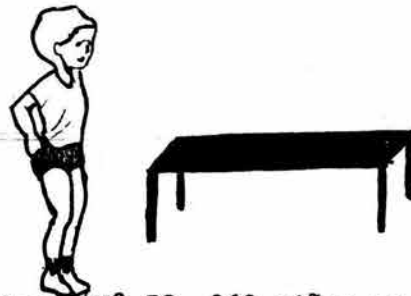


Figura N° 59. 363 niños se colocaron al otro lado de la mesa.

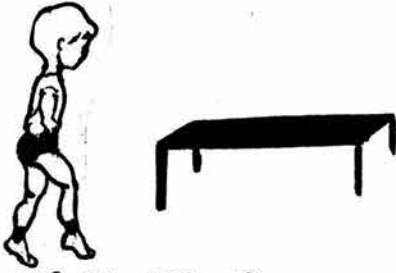


Figura N° 60. 136 niños se colocaron a la derecha de la mesa.

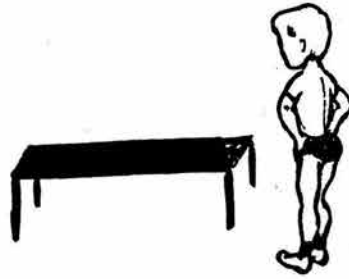


Figura N° 61. 129 niños se colocaron a la izquierda de la mesa.

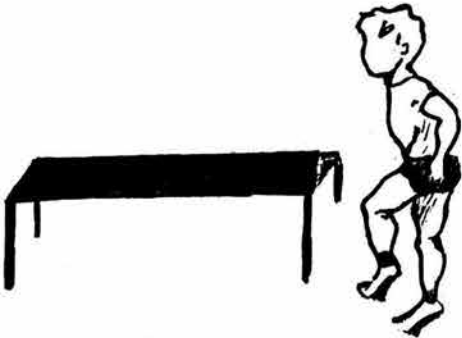


Figura N° 62. 307 niños caminaron alrededor de la mesa.



Figura N° 63. 428 niños colocaron sus manos abajo de la mesa



Figura N° 64. 431 niños colocaron sus manos arriba de la mesa.

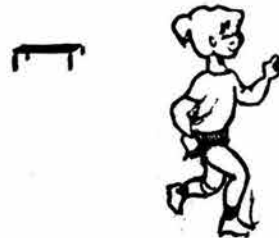


Figura N° 65. 400 niños se colocaron lejos de la mesa.

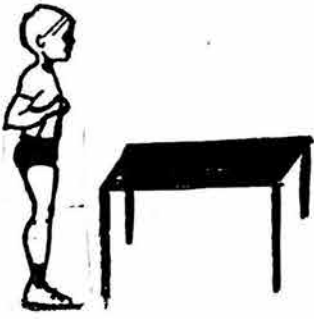


Figura N° 66. 301 niños colocaron su cuerpo cerca de la mesa.

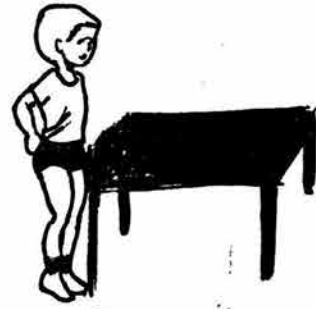


Figura N° 67. 382 niños se colocaron junto a la mesa.

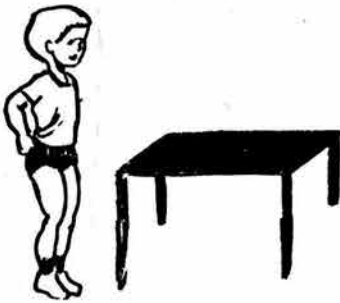


Figura N° 68. 246 Niños se colocaron separados de la mesa.



Figura N° 69. 119 niños se colocaron sobre la mesa.



Figura N° 70. 324 niños se colocaron debajo de la mesa.



Figura N° 71. 435 niños se colocaron adentro de la caja.

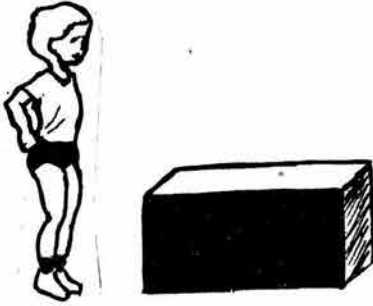


Figura N° 72. 432 niños se colocaron afuera de la caja.

c) Identificación de dimensiones.

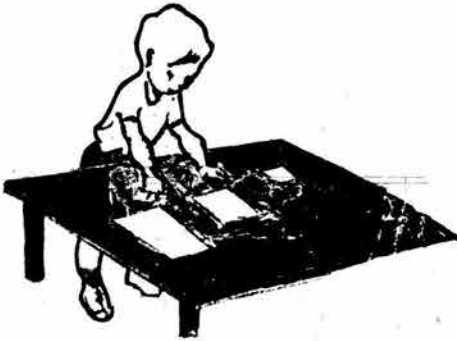


Figura N° 73. 432 niños identificaron la hoja más grande y 305 la hoja más pequeña.



Figura N° 74. 434 niños identificaron el palo más largo y 191 el más corto.



Figura N° 75. 438 niños identificaron el palo más alto y 211 el palo más bajo.

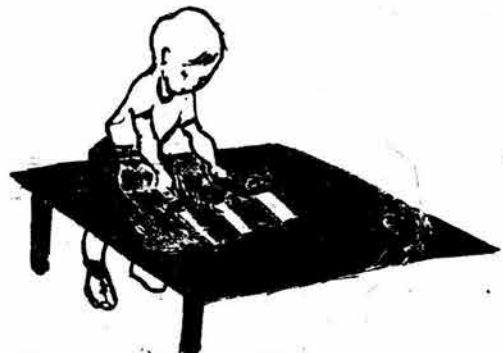


Figura N° 76. 292 niños identificaron el palo más delgado y 276 el más grueso.



Figura N° 77. 377 niños identificaron el cuadrado, 352 el círculo y 349 el triángulo.

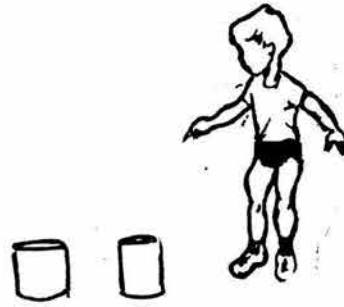


Figura N° 78. 399 niños identificaron el bote más hondo, y 395 el bote menos hondo.

d) Cambios de dirección.



Figura N° 79. 160 niños giraron su cuerpo hacia la derecha.



Figura N° 80. 140 niños giraron su cuerpo hacia la izquierda.

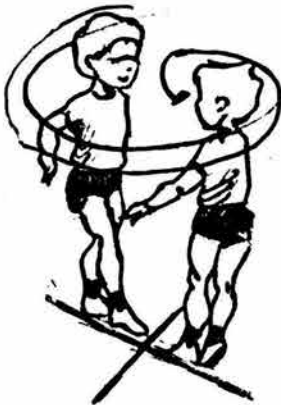


Figura N° 81. 101 niños dieron media vuelta, y 321 dieron una vuelta completa.

e) Cambios de velocidad.



Figura N° 82. 374 niños se desplazaron caminando rápido.



Figura N° 83. 353 niños se desplazaron caminando lento.

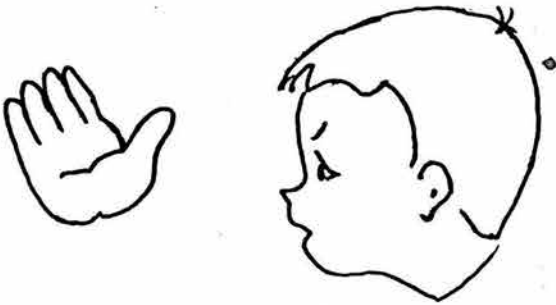


Figura N° 84. 321 niños identificaron el movimiento rápido de la mano.

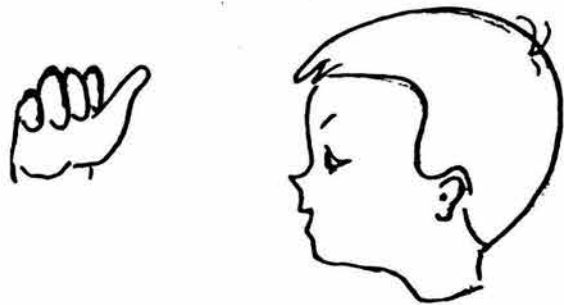


Figura N° 85. 317 niños identificaron el movimiento lento de la mano.

f) Reproducción de ritmos.



Figura N° 86. 264 niños se desplazaron siguiendo el ritmo lento.



Figura N° 87. 253 niños se desplazaron siguiendo el ritmo rápido.

EQUILIBRIO DINAMICO Y ESTATICO.

a) Equilibrio sin desplazamiento.



Figura N° 88. 415 niños se pararon en un pie, y 418 se pararon en el otro.



Figura N° 89. 420 niños apoyaron 2 manos y un pie en el piso.



Figura N° 90. 320 niños se pararon sobre la punta de los pies.



Figura N° 91. 335 niños se sentaron en el bote, y levantaron sus brazos y piernas.



Figura N° 92. 398 niños se pararon en el bote y se tocaron la punta de los pies.



Figura N° 93. 403 niños brincaron con un pie, y 400 brincaron con el otro.



Figura N° 94. 423 niños brincaron en su lugar con los dos pies.

b) Equilibrio con Desplazamiento.



Figura N° 95. 402 niños caminaron sobre la línea.



Figura N° 96. 440 niños, caminaron sobre la viga (en plano horizontal); 440 caminaron de arriba hacia abajo por la viga inclinada; y 441 caminaron de abajo hacia arriba por la viga inclinada.

COORDINACION MOTRIZ GRUESA.

a) Desplazamientos.



Figura N° 97. 379 niños se arrastraron hacia adelante.



Figura N° 98. 360 niños se arrastraron hacia atrás.

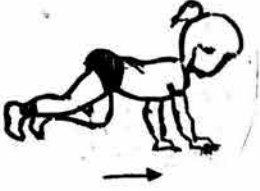


Figura N° 99. 396 niños se desplazaron con manos y pies hacia adelante.



Figura N° 100. 318 niños se desplazaron sobre la punta de los pies hacia adelante.



Figura N° 101. 305 niños se desplazaron sobre los talones hacia atrás.



Figura N° 102. 405 niños se desplazaron corriendo.

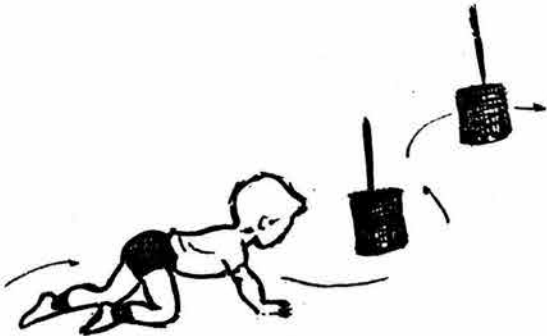


Figura N° 103. 259 niños se desplazaron gateando entre los postes.

b) Saltos.



Figura N° 104. 391 niños saltaron con los dos pies juntos hacia adelante.



Figura N° 105. 371 niños saltaron con 2 pies juntos los elásticos.



Figura N° 106. 389 niños saltaron con los dos pies juntos al otro lado del tapete.



Figura N° 107. 434 niños saltaron de la mesa hacia el piso.

c). Lanzamientos y recepciones.



Figura N° 108. 435 niños lanzaron la pelota.



Figura N° 109. 432 niños cacharon la pelota.



Figura N° 110. 362 niños botaron la pelota.



Figura N° 111. 332 niños botaron y cacharon la pelota.

d) Manipulación de objetos.



Figura N° 112. 379 niños con sus manos, hicieron una pelota de papel.



Figura N° 113. 401 niños empujaron la pared.



Figura N° 114. 428 niños pulsaron el costal más pesado y el menos pesado.



Figura N° 115. 433 niños transportaron la silla.

e) Coordinación Motriz General.



Figura N° 116. 400 niños arrastraron el costal.

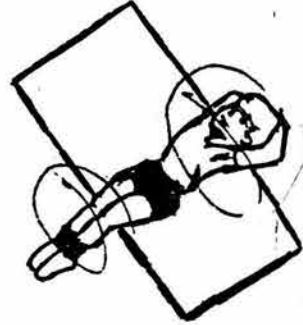


Figura N° 117. 286 niños realizaron la rodada de leño.

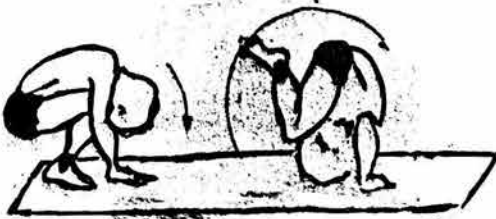


Figura N° 118. 326 niños realizaron la rodada en posición C.

ACTIVIDADES DE PRECISION Y PREDOMINIO.

a) Extremidades Superiores.



Figura N° 119. 200 niños metieron el costal en la caja al lanzarlo.



Figura N° 120. 173 niños lanzaron la pelota metiéndola en el tragabolas.



Figura N° 121. 373 niños giraron la pelota en el piso con una mano.

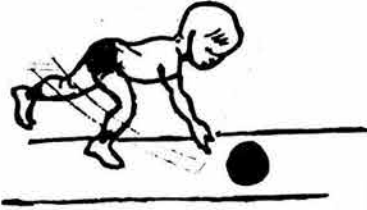


Figura N° 122. 308 niños empujaron la pelota con una mano - entre las líneas.

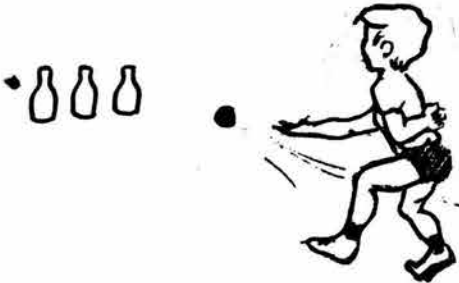


Figura N° 123. 316 niños tiraron las botellas al lanzar la pelota con una mano.



Figura N° 124. 438 niños abrocharon los botones y 437 los desabrocharon.

b) Extremidades inferiores.



Figura N° 125. 373 niños empujaron la botella con un pie - sin que se saliera de las líneas.

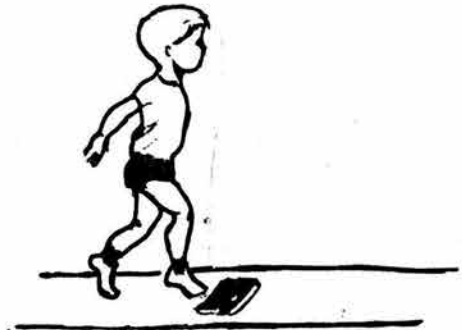


Figura N° 126. 390 niños empujaron el costal con un pie sin que se saliera de las líneas.



Figura N° 127. 231 niños patearon la pelota metiéndola en la caja.



Figura N° 128. 355 niños detuvieron la pelota con un pie.



Figura N° 129. 433 niños caminaron apoyando sus pies sobre las plantillas.



Figura N° 130. 413 niños, sacaron y metieron las canicas del aro con los dedos de los pies.

6.- Conclusiones.

Las conclusiones que haré en este apartado, girarán en torno a 3 aspectos fundamentales:

El primero de ellos se abocará a la identificación de las funciones ejercidas en este trabajo, para establecer una vinculación con las funciones que debe realizar el Psicólogo en la Educación de acuerdo a las - propuestas hechas por Rueda y Cols. (1980).

El segundo aspecto considerará qué posibilidades de desarrollo y acción profesional puede tener un Psicólogo en la Educación, cuando su labor se subordina a los requerimientos de una Institución como lo es la Secretaría de Educación Pública.

Y el último se dirigirá a esbozar, cuáles serán las actividades que deberán guiar la continuación del trabajo hasta aquí presentado.

6.1. Vinculación entre las funciones profesionales realizadas en la Evaluación del Programa de Educación Física Preescolar, y las propuestas por Rueda y Cols.

Cuando en el primer capítulo de este trabajo, parafraseamos cuáles son las funciones que propone la E.N.E.P.I. para el Psicólogo en la Educación, se especificaron:

1. La detección de problemas.
2. La rehabilitación.
3. El desarrollo de programas de instrucción.
4. La investigación.
5. La prevención y la planeación.

Al mismo tiempo, en ese apartado se mencionó que en el transcurso de la descripción de las tareas realizadas en el presente trabajo, iban a quedar asentadas algunas de las funciones aludidas.

Al término de la narración de las acciones efectuadas, puedo afirmar dos cosas:

1. Que de las 5 funciones que propone dicho autor, 3 fueron las que guiaron el presente trabajo:

- La detección, a través de un análisis de contenidos, de la reiteración de metas a alcanzar en el Programa que nos ocupa.
- La elaboración de una herramienta que nos permitiera detectar a su vez, el nivel de conocimientos y habilidades que poseen los niños preescolares de tercer grado, con respecto a las conductas propuestas por el Programa de Educación Física Preescolar.
- Investigar, a través de una muestra representativa dentro del sector urbano de Hermosillo, en qué proporción los niños preescolares de tercer grado del Sistema Federal, demuestran las conductas objetivo, propuestas en el Programa.

2. Que en la ejecución de estas funciones, las tareas a realizar no

se efectuaron de manera aislada unas de otras, sino que por el contrario, operaron de manera interdependiente.

Esto es, para poder detectar el nivel de ejecución de entrada de los niños preescolares con relación al Programa, fue necesario investigar. A su vez, para poder efectuar la investigación tuvimos que haber elaborado el instrumento, que al mismo tiempo, se derivó del análisis del contenido del Programa; análisis que se efectuó para detectar la posible reiteración de metas o conductas objetivo.

Así, el detectar, elaborar e investigar, fueron los eslabones que orientaron este trabajo profesional, para dar respuesta con datos objetivos a las inquietudes que generaba el contenido del Programa de Educación Física Preescolar.

Para mi esto es muy importante manifestarlo, ya que cuando se tiene contacto de manera formal con la información antes aludida (funciones del Psicólogo), parecería ser que éstas son excluyentes; es decir, o el Psicólogo en la Educación se dedica a detectar problemas, a desarrollar programas, a planear, a prevenir, a planificar o a investigar.

Ahora bien, el trabajo se ha hecho, y las tareas efectuadas encuentran su justificación de ser, al verse respaldadas por un proyecto curricular (E.N.E.P.I.). No obstante, considero relevante hacer alusión al apoyo operativo que tiene el Psicólogo con una formación como la que brin

da la E.N.E.P.I., cuando sus funciones en la Educación deben obedecer a las necesidades de una Institución como lo es la Secretaría de Educación Pública.

6.2. Posibilidades de acción del Psicólogo egresado de la E.N.E.P.I. dentro de la Secretaría de Educación Pública. (Un caso).

Para poder desarrollar este punto, considero importante retomar tanto los planteamientos hechos por Millán (op. cit.), cuando hace alusión a los momentos o periodos por los que ha atravesado la Psicología en México, como a los expuestos por Talento (ibidem), cuando menciona que la función del Psicólogo se entiende a partir de los presupuestos que constituyen su objeto de estudio y a las herramientas de las que se vale para abordar los problemas a los que debe enfrentarse en una situación histórica determinada.

Cuando la Dirección Federal de Educación Física en el Estado de Sonora, como una dependencia de la Secretaría de Educación Pública, nos hizo depositarios de este trabajo, sus expectativas en cuanto a las funciones del Psicólogo, eran las de encontrar a "alguien" que realizara las tareas que regularmente realizan los Psicólogos dentro de la Secretaría de Educación Pública.

Una de esas funciones es la de adecuar pruebas psicológicas estandarizadas, a las características de la población mexicana; en este caso se

ría a la población infantil sonoreense.

Se nos sugirió que adoptáramos pruebas de evaluación psicomotriz ya existentes, y a partir de éstas, hacer una propuesta y presentarla a la Jefatura de Educación Preescolar en el Estado de Sonora, para que se implementara por los aplicadores del Programa aludido.

En la medida que se proponían actividades alternativas, que más que dar respuesta a la sola elaboración del instrumento de evaluación, dieran solución a las inquietudes de todos los aplicadores del Programa, la actitud hacia nuestro trabajo, tomó un matiz de incredulidad por dos razones fundamentales:

Primero, porque al sugerirse todas las tareas que se describen en este trabajo, se pensó en las limitaciones en cuanto a costos en tiempo y recursos humanos.

Segundo; y tal vez la más importante, las tareas propuestas estaban inmersas en otra postura psicológica que no es la que regularmente orienta los quehaceres de los Psicólogos de la Secretaría de Educación Pública.

Pudiera afirmar; sin temor a equivocarme, que al interior de esta Institución, el quehacer del Psicólogo se circunscribe al 2do. momento o periodo propuesto por Millán; es decir, al de la Psicología Psicométrica.

De ahí que la gente que labora en la S.E.P., cuando se hacía alusión al trabajo a realizar, adjudicaban al Psicólogo la función de aplicar pruebas que indicaran cuán hábiles e inteligentes son los niños son renses en el área de Educación Física, y por qué no, comparar esa habilidad con la de otros niños.

Al hacer estas reflexiones no quiero decir que una postura psicológica sea mejor que la otra, Con éstas, sólo quiero enfatizar, que la gente ha conformado un concepto de lo que es y hace el Psicólogo a partir de las acciones que éste ha proyectado en un contexto y momento determinado Por eso, cuando un profesional de esta disciplina, con una instrucción conformada desde otra perspectiva, se involucra en una tarea (como la aquí expuesta), no sólo se dedica a dar solución a un problema determinado, sino que al mismo tiempo, debe trabajar con las expectativas de la o las personas que esperan de su labor, la solución al problema.

6.3. Actividades a realizar.

A falta de un sistema de evaluación, que de manera objetiva presentara los cambios generados en los niños preescolares, como un resultado de la aplicación del Programa de Educación Física ; así como para aceptar o rechazar las apreciaciones de quienes implementaban el programa arriba aludido, en el sentido de afirmar que éste es reiterativo en sus objetivos, además de contener actividades que el niño ya domina sin entrenamiento previo, en el transcurso de 2 ciclos escolares, nos dimos a

la tarea de:

- Analizar longitudinal y transversalmente el Programa de Educación Física Preescolar, para detectar la reiteración de objetivos en las Unidades que conforman el Programa.
- Elaborar un instrumento, con todas las Conductas propuestas por el Programa, sometiéndolo a los criterios de confiabilidad y validez que se requieren.
- Investigar a través de una muestra representativa, en el sector urbano del municipio de Hermosillo, en qué proporción los niños de tercer grado del nivel preescolar del Sistema Federal, dominan las 188 conductas que propone el Programa, antes de someterse a cualquier tipo de instrucción del mismo.

Con estas acciones, se pudieron aceptar las apreciaciones que se venían reportando con relación al Programa; esto es, si es reiterativo y además contiene habilidades y conocimientos que el niño preescolar ya domina.

Sin embargo, estas conclusiones, sólo pueden hacerse extensivas, a aquellas poblaciones, cuyas características sean similares a la que se evaluó. Es decir, para poder decir que los niños sonorenses exhiben en un alto porcentaje, las conductas definidas en el Programa de Educación

Física Preescolar se requiere:

1. Verificar el contenido del Programa, en las diferentes zonas socioeconómicas que conforman el Estado de Sonora, para contrastar esos resultados, con los obtenidos a partir de esta investigación.
2. En caso de que los resultados sean similares a los obtenidos en el presente trabajo, proponer las posibles modificaciones al contenido del Programa.

Además, con relación a la estructura actual del Programa, se requiere hacer un estudio más preciso de la secuencia que guardan las Unidades de trabajo. Para ello se necesitará investigar más a fondo, cuáles son los procesos que coadyuvan tanto a que el niño preescolar conforme su imagen corporal, así como conocer de que manera logra establecer relaciones espacio temporales a través del movimiento. Ya que cabe recordar, - que éstos fueron los dos aspectos en los que los niños evaluados exhibieron menos conductas.

Por otra parte, se requerirán hacer estudios adicionales que contribuyan a determinar en base a qué criterios, se modificará al contenido de los objetivos (sobre todo en los referentes a habilidades motrices básicas, que son en su gran mayoría, los que dominaron los niños evaluados en esta primera investigación).

BIBLIOGRAFIA.

- 1.- Arroyo, Y.M. y Robles, B.M., Programa de Educación Preescolar, libro N° 1, Planificación General del Programa, Cuadernos S.E.P., México, 1981, p.p. 7-47.
- 2.- Austin, G.R., "Early Childhood Education in Eight OECD Countries", Early Childhood Education an International Perspective, Academic - Press, New York, 1976, p.p. 25-31.
- 3.- Bijou, S.W. "Behavior Modification in Teaching the Retarded Child", En Thorensen, C.E., Ed. Behavior Modification the Seventy Second Yearbook of the National Association for the Study of Education, the University of Chicago Press, 1973, p.p. 168-176.
- 4.- Bijou, S.W., "Educación Preescolar", Psicología del Desarrollo Infantil, Vol. 3, Edit. Trillas, México, 1982, p.p. 179-184.
- 5.- Bijou, S.W. y Grimm, J.A., "Diagnosis y Evaluación Conductual en la Enseñanza de Niños Pequeños Desventajados", en la Reunión de el Simposium Nacional sobre Modificación de Conducta, Academic Press, New York, 1975, p.p. 363-374.
- 6.- Braun, S.J. y Edwards, E.P., "Pestalozzi, Froebel and Kindergarten Education", en History and Theory of Early Childhood Education, - Wadsworth Publishing Company Inc., Belmont, California, 1972, p.p. 45-46.
- 7.- Díaz, B.A., "Una propuesta Metodológica para la elaboración de Programas de Estudio", Didáctica y Curriculum, Edit. Nuevomar, México, 1984, p.p. 31-49.
- 8.- Díaz, G.R., "El Psicólogo Mexicano, ayer, hoy y mañana", ponencia - en el Primer Congreso Mexicano de Psicología, realizado en 1967, y publicado en 1974.
- 9.- Downie. N.M. y Heath, R.W., Métodos Estadísticos Aplicados, Edit. Harper, I. Pow Publishers, Inc., México, 1973, p.p. 79-81.
- 10.- Galindo, E., Bernal, T., Hinojosa, G., Galguera, M.J., Taracena, E. y Padilla, F., Modificación de Conducta en la Educación Especial, Edit. Trillas, México, 1980, p. 96.
- 11.- García, P.G., "Seminario Regional de Educación Preescolar, Investi-

- gación de Campo", Hermosillo, Sonora, México, 1982.
- 12.- Gomezjara, F. y Pérez, R.N., "Planteamiento del Problema o Teoría a Investigar", en El Diseño de la Investigación Social, Edit. Nueva Sociología, México, 1981, pp. 15-16.
 - 13.- Kish, L. "Introducción", Muestreo de Encuestas, Edit. Trillas, México, 1979, p.p. 40-51.
 - 14.- Lafourcade, P., Evaluación de los Aprendizajes, Edit. Kapelusz, Buenos Aires, Argentina, 1973, p.p. 197-223.
 - 15.- Lafourcade, P., La Evaluación en Organizaciones Educativas centradas en logros, Edit. Trillas, México, 1982, p.p. 25-30.
 - 16.- Lall, G.R. y Lall, B.M., Comparative Childhood Education, Edit. Charles, C. Thomas Publishers, Springfield, Illi., U.S.A., 1983, p.p. 108-116.
 - 17.- Levin, J., "Tablas Aleatorias: materiales Tabla H de Números Aleatorios", en Fundamentos de Estadística en Investigación Social, Edit. Harla, México, 1977, p.p. 288-289.
 - 18.- Lipsitt, L.P. y Reesse, H.W., "Cognición: la Teoría de Piaget sobre el Desarrollo", en Desarrollo Infantil, Edit. Trillas, México, 1981, p.p. 151-152.
 - 19.- Logan, L.M., Kindergarten Education in Mexico, Ph. D., Dissertation University of Wisconsin, Madison, 1978, p.p. 1-4.
 - 20.- Mc.Collough, C., Análisis Estadístico para la Educación y las Ciencias Sociales, Edit. Mc.Graw Hill, México, 1976, p.p. 19-22.
 - 21.- Millán, P., "La Psicología una Profesion en Crisis", en Revista de Educación Superior ANUIES, Vol. 11 # 3 (43), 1982 p.p. 51-92.
 - 22.- Normas Fundamentales de la S.E.P., México, 1978, p. 71.
 - 23.- Oficio 01884, Consejo Nacional Técnico de la Educación, México, julio de 1976.
 - 24.- Osborn, D.K., "Early Childhood Education", en Historical Perspective, Education Associates, Chicago, 1980, p.p. 7-43.
 - 25.- Plutchick, R., "La Experimentación como proceso de toma de decisio-

- nes", en Fundamentos de Investigación Experimental, Edit. Harla, México, 1975, p.p. 23-34 y 68-81.
- 26.- Pophan, W.J. y Baker, E.L., "Los Objetivos de la Enseñanza", en El Maestro y la Educación, Edit. Paidós, Buenos Aires, 1972, p.p. 79-94.
- 27.- Programa de Educación Física Preescolar, S.E.P., Subsecretaría del Deporte, Dirección General de Educación Física, 1983.
- 28.- Ribes, I.E., "Panorama Histórico del Análisis Conductual en México", trabajo leído en la 4ta. Convención Anual de la Midwestern Association on Behavior Analysis, Chicago, Illi., 1978.
- 29.- Ribes, I.E., "Programación de Repertorios Conductuales", en Técnicas de Modificación de Conducta, Edit. Trillas, México, 1980. p.p. 58-69.
- 30.- Ribes, I.E., Fernández, G.C., Rueda, M., Talento.C.M., López, F. "Definición de la Psicología como Ciencia y Profesión", en Enseñanza, Ejercicio e Investigación de la Psicología. Un Modelo Integral. Edit. Trillas, México, 1980, p.p. 58-59.
- 31.- Ribes, I.E., Et, all., "Estrategía General en la Definición de Objetivos Profesionales", en Enseñanza, Ejercicio e Investigación de la Psicología. Un Modelo Integral, Edit. Trillas, México, 1980, p.p. 47-48.
- 32.- Ribes, I.E., Fernández, G.C., Rueda, M., Talento, C.M. y López, F., "Especificación de las Actividades Profesionales del Psicólogo", en Enseñanza, Ejercicio e Investigación de la Psicología. Un Modelo Integral, Edit. Trillas, México, 1980, p. 49.
- 33.- Ribes, I.E., Fernández, G.C., Rueda, M., Talento, C.M. y López, F. "Descripción del Proyecto Iztacala", en Enseñanza, Ejercicio e Investigación de la Psicología. Un Modelo Integral, Edit. Trillas, México, 1980, p.p. 83-84.
- 34.- Robles, G.D. "Etapa Final del Proyecto Multiplicador de Educación Física Preescolar en el Estado de Sonora". Registro de Actividades, de Educación Física Preescolar 1979-1980, Hermosillo, Sonora, México, 1980.
- 35.- Robles, G.D. "Investigación sobre la Evaluación de las Capacidades Psicomotoras Básicas en los Niños de Educación Preescolar, adscritos a los Jardines de Niños Federales en la Ciudad de Hermosillo, Sonora, México, 1982.

- 36.- Robles, G.D. Instructivo para la Evaluación Diagnóstica Inicial y Final que se aplicará a los niños que concurren a los Jardines de Niños del Sistema Federal", Hermosillo, Sonora, México, 1983.
- 37.- Rojas, S.R. "Diseño de la Muestra", en Guía para realizar Investigaciones Sociales, U.N.A.M., México, 1980, p.p. 163-180.
- 38.- Rueda, M., Quiroz, A. y Hernández, G., "El Psicólogo en la Educación", en Enseñanza, Ejercicio e Investigación de la Psicología. Un Modelo Integral, Edit. Trillas, México, 1980, p.p. 295-303.
- 39.- Sánchez, C.S. y Martínez, E. "Educación Preescolar", Enciclopedia de la Educación, Vol.VI, Edit. Santillana, Madrid, España, 1975, - p.p. 13-15 y 149-155.
- 40.- S.E.D.U.E., Mapa de la Zona Urbana del Municipio de Hermosillo, Sonora, México, 1984.
- 41.- Selltiz, C. "Estudios Descriptivos", en Métodos de Investigación en las Relaciones Sociales, Edit. Rialp, Madrid, 1983, p.p. 67-99
- 42.- Siegel, S. Estadística No Paramétrica Aplicada a las Ciencias de la Conducta, Edit. Trillas, México, 1985, p.
- 43.- Sierra, B.R. "Delimitación del Campo de Investigación, Elección de Técnicas, Construcción del Instrumento de Observación, Pre-test", en Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios, Edit. - Paraninfo, Madrid, España, 1985, p.p. 110-126.
- 44.- Stevens, J.H. y King, E.W., "Perspectivas Históricas y Filosóficas de la Educación de Niños Pequeños", en La Administración de Programas de Educación Temprana y Preescolar, Edit. Trillas, México, 1987 p.p. 17-21.
- 45.- Talento, C.M. Psicología Iztacala como Modelo Profesional", en Enseñanza, Ejercicio e Investigación de la Psicología. Un Modelo Integral, Edit. Trillas, México, 1980, 255-257.
- 46.- Weiss, C.H. Investigación Evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los Programas de Acción, Edit. Trillas, México, 1975, p.p. 17-18.