



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: El desarrollo psicomotor a través del acompañamiento didáctico en el nivel preescolar

AUTOR: Gabriela Hernández Martínez

FECHA: 04/07/2019

PALABRAS CLAVE: Desarrollo psicomotor, Didáctica, Educación preescolar, Estrategias de enseñanza, Intervención educativa

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL**

**BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ**

GENERACIÓN

2015



2019

**“EL DESARROLLO PSICOMOTOR A TRAVÉS DEL ACOMPAÑAMIENTO
DIDÁCTICO EN EL NIVEL PREESCOLAR”
TESIS DE INVESTIGACIÓN
PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN
PREESCOLAR**

PRESENTA:

GABRIELA HERNÁNDEZ MARTÍNEZ

ASESORA:

MTRA. IRMA INÉS NEIRA NEAVES

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO DEL 2019



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

**ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL**

**A quien corresponda.
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito Gabriela Hernández Martínez
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

"El desarrollo psicomotor a través del acompañamiento didáctico en el nivel preescolar"

en la modalidad de: Tesis

para obtener el

Título en Licenciatura en Educación Preescolar

en la generación 2015 -2019 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el
electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines
educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras
personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en
atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE
cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se
utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los
párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos
correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en
la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí. S.L.P. a los 20 días del mes de junio de 2019.

ATENTAMENTE.

Gabriela Hernández Martínez

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.**

BECENE-DSA-DT-PO-01-07

REVISIÓN 7

OFICIO NÚM: Administrativa

DIRECCIÓN:

ASUNTO: Dictamen

San Luis Potosí, S.L.P., a 20 de junio del 2019.

Los que suscriben, integrantes de la Comisión de Exámenes Profesionales y asesor(a) del Documento Recepcional, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): **GABRIELA HERNANDEZ MARTINEZ**

De la Generación: **2015-2019**

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de: () Ensayo Pedagógico (✓) Tesis de Investigación () Informe de prácticas profesionales () Portafolio Temático () Tesina titulado:

"EL DESARROLLO PSICOMOTOR A TRAVÉS DEL ACOMPAÑAMIENTO DIDÁCTICO EN EL NIVEL PREESCOLAR"

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en Educación **PREESCOLAR**

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA

DIRECTOR DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

MTRA. NAYLA JIMENA TURRUBIARTES CERINO

DR. JESÚS ALBERTO LEYVA ORTIZ.

JEFA DEL DEPARTAMENTO DE TITULACIÓN

ASESOR(A) DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTRA. MARTHA IBAÑEZ CRUZ.

MTRA. IRMA INÉS NEIRA NEAVES

Dedicatorias

Instruye al niño en su camino, Y aun cuando fuere viejo no se apartará de él.

Proverbios 22:6

A mi Dios, el amor de mi vida, mi Rey y Salvador, quien me otorgó sabiduría a lo largo de mi formación como docente, y a través de su amor y misericordia me llevó por lugares de honra permitiéndome disfrutar de lo bueno y malo y que de no ser por Él, nada de lo que soy ahora tendría sentido.

A mis amados padres Héctor y Tere, quienes me mostraron el amor más sincero que existe y me guiaron hasta ahora al agradecimiento delante de nuestro Padre Celestial; quienes después de mi Creador y a través de Él, suplieron cada una de las necesidades que tuve a lo largo de mis estudios, quienes soportaron cada una de las emociones que demostraba día a día, fueran positivas o negativas; que estuvieron en los momentos críticos y no dudaron de mí y la fuerza que Dios podría para superar los obstáculos que se presentaron, y sobre todo por ser junto a mi familia el pilar más importante de mi vida para estudiar, esforzarme y ser la mejor maestra.

A mis hermanos Ismael y Fabiola, por el apoyo incondicional de cada día al alentarme a dar lo mejor por ellos; por cada noche que pasaron esperando a que terminara trabajos, proyectos y materiales, y sobre todo por el humor y la alegría que ponían en los días difíciles sin importar la respuesta que recibieran de mí; por ser mi mano derecha y mi soporte diario.

A mi abuelito Aureliano, mi primer maestro y el mejor de todos, y a mi abuelita Guadalupe, quienes nunca dudaron que sería la mejor maestra aun cuando yo misma dudaba de mí, y que con el hecho de tenerlos al término de mis estudios

conmigo me dan la alegría y la fortaleza que necesito para lo que viene, entendiendo que el esfuerzo y la constancia de los años que han pasado valen la pena al verlos orgullosos de lo que me he convertido.

A mis tíos Ariel, Paty y Raque, que siempre han estado para mí sin importar las circunstancias, confiando primeramente en Dios que me daría la inteligencia para llegar a mi meta, y confiando en lo que lograría de Su mano, demostrando felicidad por mis logros y buscando a mi lado soluciones a las dificultades que existían.

A mis primos Dafne y David, por ser los hermanos que me cuidaron en todo momento, que estuvieron delante de mí para guiarme y confiaron en que sería una docente de excelencia desde el primer momento que ingresé a la normal del estado, y que con su amor incondicional me dieron mayores razones para seguir adelante.

A mi mejor amiga Mariana, la hermana que Dios me concedió y de quien agradezco siga en esta aventura al lado mío, quien me enseñó a amarme y a valorar lo que soy, quien compartió conmigo cada logro y dificultad durante mi carrera profesional, y que entre desvelos, angustias, locuras y sobre todo: mucha alegría, hoy logra junto a mí obtener el título de Licenciada en Educación Preescolar.

A quienes fueron y serán mis alumnos, porque me permiten entender que la práctica realmente hace al maestro, y que de no ser por ellos, mi formación y mi labor no tendrían ningún sentido.

Índice

<i>Introducción</i>	1
<i>Capítulo I Planteamiento del problema</i>	4
<i>Capítulo II Marco Teórico</i>	19
<i>Capítulo III Diseño metodológico</i>	40
<i>Capítulo IV Interpretación de resultados</i>	47
<i>Conclusiones</i>	95
<i>Bibliografía</i>	99

Anexos

Anexo 1. Hoja de registro de resultados para test TEPSI	102
Anexo 2. Tablas de registro de puntajes brutos obtenidos por los alumnos en la preprueba.	105
Anexo 3. Tabla de registro de puntajes “T” obtenidos por los alumnos en la preprueba.	107
Anexo 4. Tablas de puntajes brutos obtenidos por los alumnos en la postprueba.	108
Anexo 5. Tabla de registro de puntajes “T” obtenidos por los alumnos en la postprueba.	110

Introducción

La presente investigación aborda el aspecto psicomotriz en las edades de los niños preescolares y la intervención docente acorde a las habilidades motrices que corresponden a dicha etapa del desarrollo humano.

Por medio del cumplimiento de la competencia genérica establecida como meta al inicio de la investigación: “Aprende de manera permanente”, haciendo uso de la reflexión constante de la práctica docente, tomando aprendizajes de las acciones correctas y áreas de oportunidad que se presentaron en la aplicación del proyecto de investigación.

Se pretende cubrir una necesidad de formación al experimentar en la aplicación de un diseño para favorecer el desarrollo psicomotriz de alumnos que pertenezcan al nivel preescolar, a través de la reflexión y la valoración del trabajo profesional que se llevó a cabo.

Este trabajo se realiza en el ciclo escolar 2018-2019 en las prácticas profesionales del séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar en el Jardín de Niños “Brígida Alfaro” con el grupo de segundo “C” que se conformaba de 21 alumnos de los cuales 10 eran niñas y 11 niños.

Por medio del diagnóstico realizado al grupo asignado, se identificó un área de oportunidad en el aspecto motriz, por lo que se muestran las acciones que se llevaron a cabo y que son consideradas como adecuadas para poder alcanzar las metas y objetivos planteados en la investigación.

Con esta investigación aplicada en la formación profesional se buscó conocer las fortalezas y las debilidades de la intervención docente como factor de cambio en un grupo con necesidades motrices,

Se argumentaron las etapas del desarrollo humano como constructos teóricos que apoyaron a la comprensión y reflexión del trabajo realizado con los

niños donde fue necesaria la construcción teórica de explicaciones y descripciones acordes al desarrollo infantil, complementado con teoría acerca de la intervención docente frente a un grupo del nivel preescolar, atendiendo a la competencia profesional: “utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación,

Este trabajo de investigación es un estudio cuasi- experimental donde por medio de la realización de una prueba se identificó el perfil en el que se encontraban los alumnos, para realizar una intervención docente desde el inicio, aplicación y evaluación para después aplicar una postprueba y medir la mejora del desarrollo inicial de los niños en el aspecto psicomotor.

En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema donde se observan los antecedentes de la situación estudiada e investigada junto a los aportes teóricos acerca de la intervención docente y el desarrollo psicomotriz en alumnos de edades preescolares. Se incluye la problemática desarrollada junto a la justificación de la misma mencionando los objetivos y resultados esperados a partir de la pregunta de investigación y la delimitación del presente estudio.

El segundo capítulo contiene el análisis de fundamentos teóricos de la investigación, que permitirán entender hacia dónde va encaminada y aportarán entendimiento a los lectores de los asuntos conectados con el estudio.

El tercer capítulo del diseño metodológico menciona la descripción de los procesos que fueron llevados a cabo, identificando el tipo de investigación que se eligió, la población con la que fue llevado a cabo el proyecto de intervención junto a las hipótesis y variables planteadas.

El último capítulo incluye los resultados obtenidos en el pretest, la propuesta de intervención docente designada con las acciones que se llevaron a cabo para trabajar el fortalecimiento del desarrollo psicomotor de los alumnos y la comparación entre la pre y post prueba que se realizó con el grupo muestra, que define los

cambios que se encontraron en las áreas asignadas por el test TEPSI, así como el análisis y reflexión acerca de la intervención docente llevada a cabo.

El último apartado permite apreciar los datos finales de las conclusiones identificadas que comparten la aportación que presenta esta investigación.

Capítulo I Planteamiento del problema

Esta investigación surge al identificar una oportunidad de mejora al inicio el ciclo escolar por medio de un diagnóstico integral atendiendo a los campos de formación y áreas de desarrollo personal y social, indicados en el Programa de Educación Preescolar Aprendizajes Clave, en el Jardín de Niños “Brígida Alfaro” con el grupo de segundo “C” con un total de 21 alumnos de los cuales 10 son niñas 11 niños.

Atendiendo a la definición brindada por Lucchetti (1998), diagnóstico “es el proceso a través del cual conocemos el estado o situación en el que se encuentra algo o alguien, con la finalidad de intervenir, si es necesario, para aproximarlos a lo ideal” (p. 17); concepto que nos permite reconocer las características positivas y áreas de oportunidad del grupo destinado a ser “diagnosticado”.

Por medio de la observación realizada del trabajo desarrollado por la educadora a cargo del grupo se tomaron en cuenta las características generales de los alumnos para poder crear una recopilación de cada uno de los rasgos que destacan de ellos conforme a los aspectos que consideran los campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social.

El 76% de los alumnos que conforman el grupo asignado para llevar a cabo las prácticas profesionales, curso el primer grado de educación preescolar, por lo que dicho porcentaje del grupo destacaba en actividades y características del resto de los estudiantes, mientras que la otra parte del grupo intentaba relacionarse y adaptarse a los cambios que tuvo que atravesar para ingresar a la vida escolar.

Iniciando con los rasgos de personalidades que los alumnos proyectan se tuvo como diagnóstico que el 38% de los niños eran capaces de manifestar sus inquietudes y preocupaciones por medio de la comunicación oral con sus autoridades y compañeros que pertenecen al plantel en general, mientras que el

resto del grupo, aun se mostraban cohibidos e inseguros de compartir de la misma manera con quienes les rodeaban.

Cabe mencionar que del porcentaje anterior, el 14.2% eran parte de los alumnos que no habían cursado el primer grado de preescolar, por lo que la seguridad que proyectaban al expresarse y comunicarse con otros los apoyó a adaptarse rápidamente a las actividades que se llevaban a cabo dentro de la institución.

Ninguno de los alumnos mostraba necesidades educativas especiales, las únicas dificultades que presentaban se reflejaban en el lenguaje al presentar el 85% de alumnos con problemas para pronunciar fonemas tales como /r/ /s/ /c/ /d/ /g/, aspecto que se manifestaba al momento de conversar con ellos o durante la convivencia que tenían para relacionarse con sus iguales.

El grupo mostraba unidad al momento de llevar a cabo actividades, permitiendo que la adaptación de la que tuvieron que ser parte los niños de nuevo ingreso fuera accesible, además de aceptar el hecho de que en ningún momento los niños llevaban a cabo prejuicios sobre sus nuevos compañeros.

Para poder hablar del desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos hablaremos de tres aspectos: expresión oral, capacidad de escuchar y acercamiento al lenguaje escrito:

- *Expresión oral*

El grupo en general sabía comunicar sus ideas, inquietudes y saberes, cada uno de ellos en lo individual lo llevaban a cabo a su manera; claro está que no todos los alumnos eran extrovertidos en comparación con los demás.

El 85.7% de los alumnos era capaz de relacionar e hilar las ideas que expresaba oralmente, permitiendo que lo que compartían con los demás era claro y coherente, demostrando la organización de sus pensamientos. Los alumnos restantes lograban compartir alrededor de 2 frases e ideas que

tuvieran relación entre sí, y en adelante las ideas se guiaban de lo que escucharan de sus compañeros o docente.

Únicamente uno de los alumnos, que representa el 4.7% del grupo presenta dificultades para comunicarse verbalmente por el hecho hablar de manera poco entendible para sus compañeros e incluso para su maestra quien tenía que solicitarle que repitiera las frases que compartía para deducir lo que quería.

- *Capacidad de escuchar*

La habilidad de escuchar estuvo encaminada a la atención que prestaban a las indicaciones de la educadora, donde el 85.7% de los alumnos se mostraba atento para llevar a cabo las acciones que se les solicitaban, entendiendo que esto requería de un periodo breve, ya que al pasar 15 minutos se perdía la atención del grupo.

Los alumnos que pertenecen al resto del porcentaje son parte de quienes tenían dificultades para ser entendidos oralmente por los demás, ya que tenían menor retención de indicaciones, lo cual provocaba que atendieran a máximo 2 indicaciones junto al grupo en general, acción que requería de acercarse a los alumnos para dar la indicación en lo individual.

- *Acercamiento al lenguaje escrito*

Los textos escritos no eran del interés del grupo, únicamente el 23.8% de los alumnos mostraba comodidad al llevar a cabo la lectura de cuentos, uso de revistas e incluso el uso de pizarrón como medio para llevar a cabo una situación didáctica.

Las imágenes eran su principal fuente de atención, ya que el 57.14% del grupo era visual, lo cual permitía que el trabajar con imágenes grandes fuera un medio por el cual los alumnos estuvieran atentos a las indicaciones y se mostraban interesados.

Las producciones gráficas que llevaba a cabo el grupo reflejaban dibujos entendibles, además de que únicamente el 19% de los niños sabían escribir su nombre, mientras que el porcentaje restante representaba a los alumnos que reconocían la letra inicial de su nombre, de manera que existían

ocasiones en donde confundían su nombre con el de compañeros que tenían la misma letra.

En el aspecto del desarrollo de competencias cognitivas básicas se compartirá lo diagnosticado en los procesos cognitivos básicos y la resolución de problemas.

Comenzando con la relación que tenían sobre su contexto y los diferentes agentes que intervienen en él, el 33.3% entendía que se establecía cierta analogía entre objetos, seres vivos y situaciones, lo que les permitía reflejar mayor coherencia al compartir con otros lo relacionado al tema que se estuviera trabajando, mientras que los alumnos restantes aún tenían que pasar por un proceso de explicación más amplio para comprenderlo.

La reflexión era un factor detonante para ellos por el hecho de compartir lo que opinaban y entender que existían otras resoluciones diferentes a la que en lo individual comunicaban, pero es importante mencionar que el 90.4% de los alumnos no respetaba los turnos para hablar, lo que provocó en distintas ocasiones que la atención se desviara hacia otra temática o que la actividad tardara más de lo esperado.

La resolución de problemas se reducía a 28.5% de alumnos que aspiraban a encontrar soluciones viables para los retos que presentaba la educadora para ellos, mientras que los demás niños buscaban realizar las mismas acciones que otros que ya lo habían logrado o en su defecto buscaban una salida fácil al comentar que no podían hacer las actividades.

En cuanto a la dirección del campo formativo de pensamiento matemático, el 14.2% identifica los números y los nombra del 1 al 15, el 33.3% identificaba y nombraba números del 1 al 7 de manera continua, mientras que el resto del porcentaje únicamente reconocía el nombre de los números pero identificaba la simbología hasta el número 4.

El grupo reconocía diferentes figuras, tales como el cuadrado, rombo, rectángulo, círculo y triángulo, sobre todo si tenían el contacto directo con un material que les permitiera apreciar las formas. Únicamente el 19% presentaba dificultades para diferenciar las figuras que son similares como el cuadrado del rectángulo.

Hablando de mediciones y comparaciones, solamente el 14.2% era capaz de relacionar dichos conceptos durante las actividades que requerían de llevar a cabo acciones que los involucraran, además de compartir su punto de vista, el resto de los estudiantes no tenía un concepto claro de lo que significaba para ellos llevar a cabo una medición o comparación de objetos.

Hacia el desarrollo de competencias de relación social encontré diferencias notorias en cada uno de los alumnos, ya que todos son diferentes entre sí, lo que permitió encontrar rasgos característicos de la personalidad de los estudiantes para desarrollarse con sus semejantes.

Únicamente un educando tardó en adaptarse a la pauta de trabajo de grupo, lo cual le llevó tres días, de ahí en adelante la integración que el alumno tuvo fue adecuada para compartir las nuevas experiencias con sus compañeros de grupo. El resto de los niños y niñas aceptaba trabajar con los compañeros que se les asignaran y disfrutaban de trabajar como aula completa.

El total de los alumnos demostraban las necesidades afectivas que tenían, ya que era un grupo que le gustaba estar siendo constantemente atendido por los adultos que tenían a su cargo, y entre ellos mismos demostraban afecto por medio de contacto físico como abrazos o besos en las mejillas, de manera que los demás observaran el agrado que tenían para con ellos.

Una característica que presenta el grupo es que es impulsivo, si entre ellos existía alguna situación que provocará una reacción negativa hacia otro, inmediatamente daban golpes entre ellos o respondían con insultos, provocando

que lloraran o se molestaran con los demás, llegando al punto de dejar de trabajar por el disgusto que presentaban.

En cuanto a la empatía que tenían los unos por los otros, exclusivamente uno de los alumnos se reservaba a mostrar este sentimiento hacia los demás, ya que el buscaba en todo momento llamar la atención de otros y era quien en ocasiones repetidas tenía conflictos con los otros compañeros.

En el aspecto del desarrollo de competencias motrices se encontró en los alumnos un área de oportunidad por las acciones que llevaban a cabo día a día que requerían del uso de su cuerpo, específicamente en la motricidad y la coordinación.

Al acompañar a los niños durante las clases llevadas a cabo dentro del aula con la educadora, así como las sesiones que se tenían con los docentes de educación física y música, se encontró que los niños presentaban dificultades al querer completar aquellos retos que proponían los maestros en donde se requería del uso de su motricidad fina y gruesa.

El grupo no tenía la capacidad de equilibrar su cuerpo por más de un segundo sin el apoyo de algún objeto que les permitiera mantener la estabilidad corporal, por lo que llevar a cabo acciones como caminar “de cojito”, o saltar de un lado a otro en un pie, requerían de ayuda por parte de las docentes o sostenerse de lo que estuviera a su alcance.

La manipulación de objetos era otra situación de oportunidad para trabajar la motricidad de los alumnos, ya que al solicitarles mantener el equilibrio mientras sostenían algún objeto, o incluso transportar objetos pequeños o grandes de un lado a otro les resultaba retador, mayormente si se trataba de distancias largas las que tenían que recorrer.

Uno de los alumnos demostró que el desplazarse resultaba una acción difícil de llevar a cabo por un problema físico que presentaba, de ninguna manera dicho problema no le impedía caminar, pero si hacerlo al paso de sus compañeros.

Los movimientos que el grupo llevaba a cabo se observaron inseguros, tomando en cuenta la solicitud constante que hacían de ayuda por parte de los docentes para sentirse satisfechos de haber realizado correctamente las indicaciones o incluso los juegos que comúnmente llevaban a cabo durante el recreo como brindar de un escalón a otro o avanzar en unos pasamanos.

El 100% de los alumnos corre, naturalmente como todo niño les encantaba salir a correr por el patio, pero en repetidas ocasiones los alumnos tropezaban con objetos que habían en el suelo, pero algo interesante de destacar es que el 28.5% aún tropezaba con sus propios pies.

La clase de educación física fue el principal momento de observación de acciones tales como saltar, rodar y forcejear por los ejercicios que el profesor asignaba a las clases con el grupo observado. Algunos de estos tiempos permitieron ver a los alumnos tratar de hacer los ejercicios pero no obtener resultados positivos al realizarlos.

Las canciones son un interés general del grupo, por lo que expresarse corporalmente a través de ellas es una de las cualidades que tenían los alumnos, ya que demostraban libertad al realizar movimientos dentro del lugar donde escuchaban cualquier ritmo musical.

El uso de tijeras fue otro de los puntos a destacar para tratar de buscar una solución a la inseguridad que mostraba el grupo en general al utilizar un instrumento de este tipo, ya que constantemente durante su uso cuestionaban sobre si lo estaban haciendo correctamente y sobre todo el cómo deberían de tomar las tijeras en sus manos, por lo observado de que 85.7% de los niños tomaban las tijeras incorrectamente, dificultando la precisión en los cortes que habrían de realizar.

Enfocando la atención a la motricidad fina de los alumnos, los trazos que plasmaban en trabajos gráficos no eran precisos, permitiendo ver que los estudiantes no respetaban las líneas marcadas por el dibujo, además de demostrar

al momento de dibujar alguna figura que no completaban las líneas que correspondían o estas eran prolongadas para el tamaño de cualquiera de los lados de la representación.

Otro aspecto de la motricidad fina es el uso de objetos cotidianos tales como botones, cierres o cordones, los cuales únicamente el 19% de los alumnos era capaz de utilizar correctamente, es decir: abotonar su propio suéter sin ayuda de alguien, bajar o subir el cierre de su sudadera para poder ponérsela o quitársela, atar las cintas de sus zapatos sin solicitarlo a un adulto.

A partir de dichas tareas realizadas por los alumnos dentro de la cotidianidad de la clase con la docente a cargo, es que se pudo concluir como diagnóstico inicial que los alumnos se encontraban en una necesidad de reforzar aquellos aspectos motrices que permitieran relacionar dichos rasgos con las acciones que regularmente tenían que hacer y que utilizaban de la misma manera fuera de la institución.

Considerando además que el grupo requiere del apoyo constante y acompañamiento por parte de quienes tendría como docentes durante el ciclo escolar, ya que un cambio y transición de grado escolar crearía cambios considerables en su formación física y mental.

Definición del problema

El desarrollo del ser humano, es un proceso de cambio continuo a lo largo del ciclo de vida, en el nivel de la educación inicial en preescolar, es importante tener en cuenta que los docentes debemos estudiarlo para que a través del conocimiento que adquiramos desarrollemos los aspectos motrices que se requieran para el grupo que tengamos a nuestro cargo.

El hecho de que los niños y los adolescentes pasen la mayor parte de su tiempo en la escuela hace de este contexto un factor eficaz del desarrollo. Según Meece (2001), los profesores, los compañeros y los programas de estudio

contribuyen de modo importante a su desarrollo (p. 8). La importancia del contexto escolar y la intervención que tendrá la educadora en el proceso de adquisición de diferentes capacidades en los alumnos, es un aspecto que como la autora menciona, será una de las contribuciones que la escuela tendrá para cada uno de los alumnos.

El presente estudio pretende planear, diseñar y evaluar una intervención docente necesaria para el desarrollo de la psicomotricidad en los niños preescolares, considerando la reflexión y análisis del trabajo profesional.

En el Jardín de Niños “Brígida Alfaro” dentro del 2° año grupo “C” se identifica en los alumnos distintas dificultades para poder realizar actividades y acciones que son referentes al área de psicomotricidad, tomando en cuenta la intervención docente que se realizó en dicha institución, es de vital valor el diseño de la estrategia de aprendizaje que se pretendió abordar, que por medio de la misma se identificó en qué manera se ha de apoyar en este aspecto a los niños y niñas pertenecientes al grupo.

De esta manera, no podemos ignorar que es indispensable replantear la práctica docente que se llevó a cabo por parte de la educadora responsable en el área del desarrollo psicomotriz, y la que se tuvo como practicante de la Licenciatura en Educación Preescolar, donde se hizo uso de un test para reconocer el nivel psicomotor en el que se encuentra cada uno de los estudiantes, de forma que este sirva como una preprueba que permitirá ser contrastada con una misma al terminó del estudio para identificar los cambios que provocó la intervención docente.

Antecedentes del problema

La psicomotricidad nace como concepto a partir del siglo XX, por medio del trabajo realizado por diferentes autores, tales como Vayer, Le Boulch y Dupré, haciendo uso de la relación existente entre la mente y el cuerpo, donde era tomado

en cuenta únicamente para hacer referencia a personas que requerían de atención especial en alguna de las áreas mencionadas. (Pérez & Ideaspropias, 2004)

Junto a las ideas presentadas por dichos autores, surgió el concepto como tal de la *psicomotricidad* a partir de las aportaciones que presentó Wallon (2000), quien consideró ésta como la conexión existente entre lo psico y lo motriz a partir de su trabajo “el niño turbulento” (1925), donde relacionaba las diferentes áreas que forman al ser humano y que intervienen en el desarrollo de los infantes (p. 302)

Para nuestro país, el concepto llega en el año 1960 y se reafirma hasta 1972 con la Reforma Educativa de Educación Integral (González, 2018) por medio de los ejes formativos que se establecieron en la misma, divididos en tres principales líneas de formación:

- Eje de subjetivación: dirigido al desarrollo del niño a través de sus capacidades mentales y actitudinales que le permitan expresar sus intereses personales.
- Eje de socialización: participación dentro de la sociedad a la que pertenece, siento un miembro activo que aporte a la misma a través de la interacción.
- Eje de capacitación: expresión oral y escrita para capacitarse en el marco de diferentes áreas formativas como las ciencias naturales y sociales, la salud propia y la expresión de sus ideas.

Haciendo uso de los tres ejes previamente mencionados, se toma en cuenta la necesidad de fomentar el área física del desarrollo de los alumnos mexicanos, permitiendo que la psicomotricidad formara parte de la Reforma Educativa de los años 70.

En la Educación Preescolar la psicomotricidad es un aspecto que requiere de atención, ya que a través del desarrollo motor, los niños aprenden diferentes actividades que implican la relación con su entorno; por medio de ésta, el docente permitirá que el alumno tenga la oportunidad de llevar a cabo acciones que reflejen

sus habilidades psicomotrices como correr con sus compañeros, trepar árboles, brincar de un lado a otro, escribir y recortar los materiales en situaciones didácticas, etc.

Meece comparte que “el desarrollo del ser humano comprende cambios sistemáticos y sucesivos que siguen un patrón lógico u ordenado durante un periodo prolongado y que facilitan la adaptación del niño al ambiente” (p. 16) y este da lugar a potenciar el uso de diferentes partes del cuerpo relacionadas con el área neurológica del mismo, que no depende meramente de algo ya establecido para todos los niños, si no como comentan Conde & Viciano (2001) “de la intervención que exista por parte de los agentes involucrados en el desarrollo del infante” (p. 38); los docentes son muy propensos a dejar a un lado los aprendizajes referentes al área de desarrollo personal y social donde se ubica la educación física, porque por parte de la educadora no se fortalece esta área durante la jornada escolar, lo dejan únicamente a la clase con el educador físico.

Pregunta de investigación

De tal forma la pregunta de investigación de esta tesis es:

¿Cómo realizar el acompañamiento didáctico al diseñar, aplicar y evaluar una intervención docente que favorezca el desarrollo psicomotriz de los niños del 2º grado grupo “C” del Jardín de Niños “Brígida Alfaro”?

Delimitación de la investigación

La presente investigación se llevará a cabo en la ciudad de San Luis Potosí, dentro del Jardín de Niños “Brígida Alfaro” turno matutino, ubicado en la calle Carlos Diez Gutiérrez #1115 colonia Juárez, el cual tiene un total de 10 grupos, de los cuales únicamente se tomará en cuenta al segundo grado grupo “C” con un total de 21 alumnos con edades de entre 3 y 4 años, durante un periodo de tiempo entre los meses de agosto del presente año a enero del año 2019

Objeto de estudio

Con la presente investigación se pretende reconocer aquellos aspectos del área psicomotriz de los alumnos preescolares, que se encuentran entre las edades de 3 a 6 años de edad, e identificar aquellas estrategias didácticas que permitan que dicho desarrollo pueda fortalecerse, buscando la principal de ellas para considerarla como aportación a aquellos docentes que busquen fomentar en sus alumnos las mismas áreas de desarrollo.

Los docentes del nivel preescolar, dan por hecho que la actividad psicomotriz va de la mano con aquellos aspectos que intervienen en el día a día de las aulas de clases, pero no toman en cuenta que es necesario prestar un tiempo adecuado para poder hacer uso de situaciones didácticas enfocadas a las habilidades motrices de los alumnos.

Para considerar a la motricidad como importante, debemos conocer el Plan de Estudios 2017 referente al nivel escolar en el que hemos de laborar, teniendo en cuenta que para el preescolar, las habilidades motrices son consideradas como aspectos de vital importancia para los alumnos:

“El desarrollo de la motricidad en esta etapa implica que los niños avancen en sus capacidades físicas de desplazarse en distintas direcciones y en diversas velocidades, que participen en juegos y actividades que les demanden ejecutar movimientos y acciones combinadas con coordinación y equilibrio; que manipulen diversos materiales, instrumentos y herramientas que requieran control y precisión en sus movimientos, en actividades en las que pongan en juego también el intelecto”. (p. 332)

Todo esto, haciendo referencia a la necesidad inminente de trabajar el aspecto psicomotriz, tomando en cuenta los diagnósticos que se hacen previos a comenzar el trabajo con un grupo.

Según lo anterior, se tomará en cuenta al grupo de 2° grado grupo “C” del Jardín de Niños “Brígida Alfaro”, quien haciendo referencia al diagnóstico grupal, ha demostrado la necesidad de la intervención docente enfocada al área del desarrollo psicomotriz.

Justificación

La psicomotricidad es uno de los aspectos que definen los movimientos que han de realizarse en las diferentes áreas del cuerpo humano, que al ser desarrollado y estimulado de manera correcta ha de proporcionar a los individuos la capacidad de llevar a cabo tareas que requieren de precisión y que estarán relacionadas con la parte manual, visual y mental de nuestro cuerpo, de ahí la importancia de realizar esta investigación acción en un grupo de educación preescolar.

Al llevar a cabo la integración de las interacciones físicas, emocionales y cognitivas, por medio de actividades que son de impacto para los alumnos como activación física y juegos de interacción con materiales que requieren del uso de su precisión, los alumnos preescolares adquieren seguridad, autonomía, iniciativa propia, entre otras características, que le permitirán desarrollarse en plenitud durante las diferentes etapas por las que ha de atravesar, dando lugar a que el apoyo de la educadora sea vital para permitir que dichas características sean vinculadas con las áreas relacionadas al aspecto psicomotor de los dicentes.

La relevancia por este tema se dio por la experiencia adquirida a lo largo de las prácticas realizadas durante la formación como docente en educación preescolar. Se tuvo la oportunidad de observar diferentes contextos escolares, donde se desarrollan niños de las edades entre 4 a 6 años con distintas características y niveles de adquisición del área psicomotriz.

Se consideró que el desarrollo de la psicomotricidad en los alumnos pertenecientes al grupo antes mencionado es bajo, haciendo referencia a los niveles de desarrollo de la psicomotricidad que se encuentran dentro de la prueba de Desarrollo Psicomotor TEPSI (Haeusser & Marchant, 2003). Por lo que fue de

interés el crear el apoyo necesario en cada uno de los niños y niñas que forman parte del grupo, para permitir que la estimulación que sea creada a partir del trabajo dentro y fuera del aula de clases le permita hacer uso de sus facultades para el desarrollo adecuado de la psicomotricidad.

Además de identificar la intervención adecuada para proporcionarla a los mismos alumnos, y de ahí, reconocer que aspectos han fortalecido el área mencionada y que permitirá crear un cambio o una regularidad en el desarrollo motriz de cada uno de los estudiantes.

Los beneficios que aportará esta investigación se encaminan al ámbito escolar, en el nivel preescolar, ya que aportará estrategias de trabajo que podrán ser llevadas a cabo por aquellas educadoras que así lo requieran.

Entendiendo lo anterior, también pretende ser un apoyo para comprender la importancia de la intervención educativa en dicho nivel escolar y el aporte que llevamos a cabo como docentes al trabajar aspectos que para muchos son dados por hecho al ser considerados como naturales para adquirir por parte de nuestro cuerpo.

Objetivos

A continuación, se definirá la dirección y lo que se espera obtener a partir de la intervención creada por medio de esta investigación, así como las limitaciones que se tienen como obstáculos para poder cumplir con los objetivos que a continuación se mencionan.

Objetivo general

- Identificar como diseñar, aplicar y evaluar la intervención docente necesaria para el desarrollo de la psicomotricidad en los niños preescolares, considerando la reflexión y análisis del trabajo profesional

Objetivos específicos

- Comprender el proceso del desarrollo psicomotriz de los niños preescolares y su valoración para identificar el nivel alcanzado.
- Investigar aspectos de la intervención docente que favorecen el desarrollo psicomotriz.
- Diseñar un proyecto de intervención que favorezca el desarrollo psicomotriz, realizando una valoración de este aspecto en los niños antes y después de su aplicación

Capítulo II Marco Teórico

Con el fin de reconocer la posición social en la que se encuentra el área de investigación tratada, se hará mención de las principales ideas que se tienen sobre los conceptos trabajados sobre el estudio:

A lo largo de los años, han existido diferentes perspectivas teóricas del desarrollo humano, las más relevantes son: la psicoanalítica, del aprendizaje, cognoscitiva, contextual y evolutiva/socio biológica. En este caso, se hará énfasis en la perspectiva cognoscitiva, la cual se centra en los procesos de pensamiento y en la conducta que manifiestan esos procesos. (Papalia, Wendkos, & Duskin, 2010)

El teórico suizo Jean Piaget (1896-1980), fue uno de los precursores de esta teoría cognoscitiva a través de la interpretación que tuvo de las etapas del desarrollo humano y las diferentes áreas que caracterizan a dichas etapas. El autor se enfocó en la manera en cómo piensan los niños, para que a través de esta comprensión, se pudiera llevar a cabo la estructuración de la forma en que se lleva a cabo el crecimiento cognoscitivo.

Se consideran tres procesos relacionados al crecimiento anteriormente mencionado que son: la organización, la adaptación y la equilibración. (Papalia, Wendkos, & Duskin, 2010, p. 6) A partir de estas tres, se lleva a cabo la división de las cuatro etapas que representan la transición del infante para desarrollarse de forma más compleja que son: la etapa sensorio motora, la etapa pre operacional, la etapa de operaciones concretas y la etapa de operaciones formales.

La primera de ellas, la sensoriomotriz, va del nacimiento hasta los dos años aproximadamente, es aquí donde gradualmente, el infante adquiere capacidad para organizar actividades en relación con el ambiente a través de la actividad sensorial y motora. (Papalia, Wendkos, & Duskin, 2010, p. 45)

La segunda etapa es la preoperacional, donde el niño tiene la edad de 2 a 7 años, y se desarrolla un sistema representacional y emplea símbolos para

representar a las personas, lugares y eventos; el lenguaje y el juego imaginativo son manifestaciones importantes de esta etapa, pero el pensamiento aun no es lógico. (Papalia, Wendkos, & Duskin, 2010, p. 45)

Enfocándonos en estas dos primeras etapas por el contexto preescolar en el que se desarrolla la investigación, se presenta principalmente el enfoque en el desarrollo de las capacidades motrices que adquiere el niño durante este periodo de vida.

A partir de los periodos de desarrollo mencionadas, podemos dar pauta a las edades aproximadas en que la psicomotricidad se ve explicita, permitiendo así, dar a conocer la perspectiva que Wallon (1978) citado por Berruezo que establece en seis estadios al desarrollo motor, ubicándonos en la educación preescolar, se hará mención de los 4 primeros:

- Estadio de la impulsividad motriz (0-6 meses): desde el nacimiento hasta la llegada del sexto mes de vida, el niño expresa una serie de movimientos reflejos que permiten la sobrevivencia del mismo. En este estadio, el niño se caracteriza por dos cuestiones: la primera la del sueño y la segunda la del movimiento, que va enfocada a impulsos sin alguna intención en particular.
- Estadio emocional (6 meses- 1 año): las emociones se ven descargadas en conductas motrices impulsivas, permitiendo que la principal característica de este estadio sea la emoción ya que a través de esta es que lleva a cabo la relación con lo que le rodea.
- Estadio sensoriomotriz y proyectivo (1-3 años): la investigación y exploración del entorno es la característica principal que permite la aparición de reflejos como el de orientación por medio de la manipulación y control de objetos que lo rodean y movimientos diferentes en el espacio donde se encuentra.

A partir de este estadio, se ve la adquisición de la marcha, el acto motor, las praxias, el lenguaje, la imitación y la representación.

- Estadio del personalismo (3-6 años): inicia su construcción del yo, por lo que empieza a reconocerse como un ser, las principales adquisiciones que se

dan dentro de este periodo son la dominancia lateral, la orientación espacial y la consolidación de la estructuración del esquema corporal.

Tomando en cuenta dichos estadíos, podemos identificar las diferentes adquisiciones motrices que tienen los niños a lo largo de su infancia, mayormente en el momento en que se incorpora a la estructura escolar de la sociedad en donde se encuentran inmersos, y de ahí partir para poder reconocer las capacidades que han sido o no desarrolladas por los alumnos pertenecientes al grupo que esté a cargo de los diferentes docentes del nivel preescolar.

“El desarrollo de las áreas sensoriales y motoras de la corteza cerebral permite una mejor coordinación entre lo que los niños quieren y lo que pueden hacer”. (Papalia, Wendkos, & Duskin, 2010, p. 49) Dicho de otra manera, el desarrollo de las capacidades motoras en un infante, resultan ser una de las partes más importantes dentro del desarrollo del ser humano, ya que permiten que el niño identifique y diferencie lo que quiere realizar a través del apoyo de su coordinación corporal.

La regulación y relación que ha de existir entre lo sensorial y lo motor, tendrá una influencia sobre las acciones físicas y mentales que lleve a cabo en cualquiera de las actividades en donde se vea involucrado; dentro del preescolar le permitirá combinar ambas para cumplir con retos que le sean presentados por su educadora, ya sea por exigencia del mismo programa, o por medio del apoyo que ella a de brindar ante las necesidades que presente el grupo.

En el nivel preescolar específicamente, el desarrollo motor permitirá que el niño tenga la habilidad de desplazarse y controlar los diferentes movimientos que su cuerpo requiera realizar bajo las indicaciones que reciba por parte de algún par o de adultos/ autoridades que estén frente a él, ya sea través de la interacción con su entorno y quienes participan en él o por medio del descubrimiento que tendrá de su propio cuerpo.

A través de la intervención de la educadora, el niño tendrá la oportunidad de experimentar ciertas actividades donde hará uso de sus habilidades motoras (tanto finas como gruesas), y esto podrá realizarse dentro y fuera del aula con variaciones que dependerán de lo que la docente crea conveniente para su grupo en general.

Al atender a las necesidades que tenga cada uno de sus alumnos, ella podrá hacer uso del diagnóstico inicial que ha realizado al iniciar el ciclo escolar, así como aquellas evaluaciones periódicas que hará para poder apoyar a los educandos que estén a su cargo durante un periodo escolar.

En las edades que tienen los niños preescolares, es en donde se puede ver reflejado el mayor progreso del desarrollo motor, gracias a que los huesos y músculos son más fuertes y la capacidad pulmonar es mayor, por lo que logran correr, saltar y trepar más lejos y más rápido. (Meece, 2001, p. 84). Aprovechar al máximo las habilidades que pueden desarrollar los niños durante su estancia en el jardín de niños, dependerá completamente de la educadora y agentes educativos que intervengan.

El hecho del gran interés que tienen los infantes por auto explorar su cuerpo y las acciones que son capaces de realizar con él, le permitirán rendir al máximo las características que menciona la autora; será de vital importancia que intervenga una persona que pueda guiarle a la forma más adecuada de ampliar lo que ha de ser capaz de realizar.

Es indispensable atender a ciertos factores que intervienen en este descubrimiento, tales como:

- Características genéticas que posea el niño
- Condiciones físicas que presente su desarrollo
- Desarrollo personal y social que tenga el infante
- Libertad que tenga por parte de sus padres o tutores

Entre otros, los factores enlistados son quienes apoyarán o perjudicarán la manera en que se desarrollará la motricidad y descubrimiento de capacidades psicomotoras propias de las edades preescolares.

La capacidad que tienen los pequeños de poder aprender con mayor facilidad que los adultos, permite que su razonamiento los lleve a buscar nuevas formas de adaptar un aprendizaje nuevo, en este caso, la parte motora, ha de ser perfeccionada de una mejor manera cuando el preescolar pasa a transformar una actividad simple a una más compleja, con un nivel diferente de complejidad.

Por medio de la intervención docente, los alumnos podrán llevar a cabo acciones que les sean de beneficio tanto a su desarrollo cognitivo como físico, sin desenfocar la atención en la manera de planear y considerar las necesidades e intereses de cada niño, para poder acompañarlos en la adquisición y perfeccionamiento de conocimientos para su posterior uso en actividades de seres mayores que requieren de lo adquirido en su etapa preescolar.

Para poder considerar capaces de realizar las acciones de nuestros alumnos, es necesario que los conozcamos e identifiquemos las características físicas y cognitivas que tienen cada uno de ellos, lo que será un parte aguas para poder desarrollar en nuestra práctica docente, actividades que sean benéficas para el mejoramiento de estas habilidades y el perfeccionamiento de las mismas al grado que nos sea posible.

Además de tomar en cuenta el nivel de desarrollo en que se encuentran los alumnos, se debe tomar en cuenta la intervención que se está llevando a cabo, y si esta es adecuada para poder fomentar los aprendizajes esperados en cada uno de los alumnos,

La intervención que cada educadora tiene frente a su grupo, debe llevar a la reflexión de la misma, conociendo que existen diferentes formas de llevar a cabo esto, lo cual permitirá reconocer las áreas de oportunidad que se presenten y hacer

uso de las diferentes estrategias que se conocen para poder mejorar los puntos que como docente se tiene para mejorar.

Dentro de la educación, no sería correcto mencionar una manera en exacta de cómo llevar a cabo una intervención perfecta, porque en todo momento los docentes necesitan conocer y tomar en cuenta las características del grupo y agentes que rodean e intervienen a este, además de la constante actualización que deben tener sobre estrategias para tener una práctica educativa adecuada al grupo asignado.

Es necesario considerar dentro de los conocimientos de un educador a aquellos puntos que relacionen al entorno o contexto en que se encuentren con lo transmitido a los dicentes día a día dentro del aula de clases; para tener una guía de qué aspectos deben tomarse en cuenta al momento de planificar una práctica docente apropiada, nos podemos apoyar del siguiente listado de funciones (Zabala, 2000, p. p. 94-95):

- a) *Planificar la actuación docente de una manera lo suficientemente flexible para permitir la adaptación a las necesidades de los alumnos en todo el proceso de enseñanza/aprendizaje.*

Considerar las características que tiene cada alumno en lo particular, y el grupo en general, permitirá que las acciones realizadas dentro del aula escolar, permitan fomentar los aprendizajes esperados en cada alumno, de manera que no se favorezca mayormente a un porcentaje de los dicentes y a otro tanto se le reste importancia.

- b) *Contar con las aportaciones y los conocimientos de los alumnos, tanto al inicio de las actividades como durante su realización.*

La participación de los estudiantes es el núcleo indispensable en una situación didáctica, si el docente cree que el centro de atención recae en lo que el haga o no haga, se encuentra en lo incorrecto, porque la intervención de los alumnos será vital para comprobar si el profesor/a están creando y

fomentando aprendizajes o hay acciones que requieren de cambios por parte de quien está frente al grupo.

- c) *Ayudarlos a encontrar sentido a lo que están haciendo para que conozcan lo que tiene que hacer, sientan que lo pueden hacer y les resulte interesante hacerlo.*

El docente que motiva a su grupo a encontrar aquellos aprendizajes que son difíciles de hallar para los alumnos, y que a través del apoyo que brinda como intermediario entre el conocimiento y los estudiantes, será quien realmente encuentre el interés por hacer que el grupo avance y logre demostrar aquellas actitudes y aptitudes que el programa demande de los dicentes.

- d) *Establecer retos y desafíos a su alcance que puedan ser superados con el esfuerzo y la ayuda necesarios.*

No debemos exigir más de lo que podemos ofrecer, si nosotros mismos como docentes conocemos cuales son nuestras limitantes, de la misma manera debemos estar atentos a las características que presenta nuestro grupo, al grado de saber qué nivel de dificultad hemos de exigir para cumplir nuevas metas para ellos, permitiéndoles sentir satisfacción al ser llevadas a cabo.

- e) *Ofrecer ayudas adecuadas, en el proceso de construcción del alumno, a los progresos que experimenta y a los obstáculos con los que se encuentra.*

Comprender es un acto que requiere de paciencia, pero sin duda es lo que nos permitirá como docentes entender de qué son capaces nuestros alumnos, y saber qué tipo de apoyo es el que requieren de nuestra parte para superar aquellas dificultades que han de presentarse durante el proceso de su formación del cual somos parte.

- f) *Promover la actividad mental autoestructurante que permita establecer el máximo de relaciones con el nuevo contenido, atribuyéndole significado en el mayor grado posible y fomentando los procesos de metacognición que le faciliten asegurar el control personal de sus conocimientos y los propios procesos durante el aprendizaje.*

Entendiendo que un aprendizaje debe ir más allá de la simple acción durante el momento de la enseñanza, es comprender que los estudiantes necesitan aquellas experiencias que les permita arraigar el conocimiento de manera profunda dentro del proceso cognitivo, no permitiendo que lo aprendido sea algo momentáneo, sino algo con aplicación a futuro.

- g) *Establecer un ambiente y unas relaciones presididos por el respeto mutuo y por el sentimiento de confianza, que promuevan la autoestima y el autoconcepto.*

Muchos docentes se limitan por el hecho de querer mostrarse frente a sus alumnos con una línea que los divida entre dos espacios, uno con exclusiva propiedad para el profesor y otra para los docentes; por el contrario, debemos derribar aquella barrera para dar lugar a intervenir de manera propia en las necesidades que los alumnos presenten, todo esto en un clima de confianza y de total entendimiento del lugar que cada actor educativo debe tener.

- h) *Promover canales de comunicación que regulen los procesos de negociación, participación y construcción.*

Sin comunicación es imposible llevar a cabo cualquier acción, por lo que el lenguaje (sea cual sea) es de vital importancia para que el conocimiento sea el principal actor en el escenario educativo.

- i) *Potenciar progresivamente la autonomía de los alumnos en el establecimiento de objetivos, en la planificación de las acciones que le conducirán a ellos y su realización y control, posibilitando que aprendan a aprender.*

Si el alumno va entendiendo que dentro de su proceso de enseñanza, hay quien respalde lo que realiza y lo que aprende, entenderá que necesita también de sí mismo para valerse de lo que quiera demostrar, y es parte de la intervención docente, donde a través de la confianza que le sea brindada se hará acreedor de esa autonomía que requiera para afrontar nuevos retos.

- j) *Valorar a los alumnos según sus capacidades y su esfuerzo, teniendo en cuenta el punto personal de partida y el proceso a través del cual adquieran*

conocimientos, e incentivando la autoevaluación de las competencias como medio para favorecer las estrategias de control y regulación de la propia actividad

La evaluación es el proceso que nos ayudará a los docentes a encontrar aquellas áreas de oportunidad existentes dentro de nuestro grupo, de la misma manera que la autoevaluación les dará a los alumnos el conocimiento propio de sus avances y capacidades; el uso de ambas en conjunto permitirá crear una práctica docente reflexiva y capaz de aceptar mejoras continuas en favor de quienes intervengan en ella.

A partir de lo mencionado, se puede recuperar la información compartida por el autor, y la importancia que tiene la forma de involucrarse del docente a través de la planificación que está llevando a cabo y que permite a su vez, que a través de la confianza presentada al alumno, este pueda tener la seguridad de realizar una acción derivada de las necesidades que presenta y que ha sido identificada por su docente.

Entendiendo las necesidades de los alumnos, se ha de tomar en cuenta el programa de estudios vigente, quien permitirá encontrar aquellos aprendizajes esperados que han de ser el foco de atención para comenzar a contrarrestar aquellas áreas de oportunidad existentes; al ser parte del proceso de aprendizaje, el programa de estudios mostrará lo que ha de presentarse como base de la planeación presentada por el docente.

Dentro de la educación mexicana, actualmente nos encontramos bajo la dirección del programa del texto “Aprendizajes Clave para la Educación Integral” el cual contiene el plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias para la evaluación de los alumnos que pertenecen a la educación básica en México.

Aprendizajes Clave para la Educación Integral, nace de la necesidad del gobierno por actualizar el Modelo Educativo anterior al actual, presentando como propuestas tres documentos (SEP, 2017):

- Carta sobre los Fines de la Educación en el Siglo XXI
- Modelo Educativo 2016
- Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016

A partir de la lectura y análisis de dichos documentos, se comienza con el proceso de entender las nuevas necesidades presentadas por la educación mexicana, llegando a la iniciativa de atender el desarrollo de los aprendizajes clave, aquellos que darán paso a aprender constantemente, contribuyendo al desarrollo integral de los alumnos mexicanos.

Dividido en tres componentes, el libro Aprendizajes Clave para la Educación Integral, cubre con aquellas áreas que requería el programa anterior para concentrar la atención a las necesidades de los alumnos, los cuales son:

- La formación académica
- El desarrollo personal y social de los alumnos
- La autonomía curricular

El fin que la sociedad educativa mexicana tiene actualmente, va encaminado no solamente a llevar a una “enseñanza de calidad” a los alumnos, si no “contribuir a desarrollar la capacidad de aprender a aprender, que significa aprender a pensar” (SEP, 2017, p. 33). Apoyar a los alumnos en el proceso de aplicación es vital, sencillamente para entender que no se trata de enseñar por enseñar, si no guiarlos a encontrar un uso a lo aprendido.

Llevar a los alumnos a aplicar los conocimientos adquiridos dentro de su institución escolar, y llevarlos más allá de las cuatro paredes de un aula, es permitir la oportunidad de abrir puertas nacionales e internacionales en un futuro para quienes pertenezcan a esta formación.

Para el nuevo modelo educativo, es importante atender las necesidades individuales de los alumnos, por lo que necesitamos constantemente actualizarnos

en aquellas áreas de oportunidad que tengan aquellos que tenemos frente a nosotros.

El apoyo que brindemos de manera personalizada (de ser posible) a cada uno de ellos nos permitirá comprender que el proceso sonará difícil pero no imposible de llevar a cabo, ya que esto dará pauta a potenciar aquellas características que destaquen de nuestros estudiantes y fomentar a superar aspectos donde se requiera un mayor esfuerzo por parte de los mismos.

Además, se hace hincapié la labor del docente dentro del aula, entendiendo que somos necesarios para que el alumno aprenda y trascienda a pesar de los distintos obstáculos materiales o de rezago que puedan existir en su contexto; con esto no se quiere entender al maestro como la figura principal, pero si una pieza importante en la formación de un alumno.

“Un buen maestro,...tiene la tarea de llevarlos lo más lejos posible en el dominio de los Aprendizajes esperados planteados en los planes y programas de estudio, y a desarrollar su potencial” (SEP, 2017, p. 45), no depende de los recursos materiales con los que cuenta el contexto escolar, se requiere de la intervención docente y el empeño que cada educador ofrezca a sus alumnos, guiándolos a mostrar interés por aprender constantemente y llevar a un segundo plano lo aprendido.

Replanteando el tema del Nuevo Modelo Educativo, la organización del contenido se divide en tres componentes curriculares: Campos de Formación Académica; Áreas de Desarrollo Personal y Social; y Ámbitos de la Autonomía Curricular; a los que en conjunto se les ha de llamar “Aprendizajes Clave para la educación integral”.

Desglosados de la siguiente manera:

- *Campos de Formación Académica*

Organizados en tres campos formativos: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático y Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social; los cuales aportan al desarrollo de la capacidad de aprender a aprender del alumno.

- *Áreas del Desarrollo Personal y Social*

Organizado en las áreas de desarrollo en Artes, Educación Socioemocional y Educación Física, enfocadas principalmente al desarrollo de capacidades humanas del desarrollo de la creatividad, apreciación y expresión artística, salud y reconocimiento de emociones. Permiten al alumno desarrollar capacidades de aprender a ser y aprender a convivir.

- *Ámbitos de la Autonomía Curricular*

Se organiza en cinco ámbitos: “Ampliar la formación académica”, “Potenciar el desarrollo personal y social”, “Nuevos contenidos relevantes”, “Conocimientos regionales” y “Proyectos de impacto social”; todos enfocados a estar a la mira las necesidades educativas e intereses específicos de cada educando, tomando en cuenta a la inclusión educativa de cada institución.

Atendiendo a cada uno de las áreas de formación dentro de la educación básica, principalmente en el preescolar, hacemos uso de ellas para entender las necesidades vitales del desarrollo del niño en este periodo de vida para comprender la intervención que tendrá quien esté a cargo del grupo.

La educación física, es una de las áreas a las que el Nuevo Modelo Educativo dirige la atención, y atendiendo al Programa de Estudios de la Educación Preescolar (2017), esta área tiene como finalidad formativa “la edificación de la competencia motriz por medio del desarrollo de la motricidad, la integración de la corporeidad, y la creatividad en la acción motriz”. (p. 329)

Uno de los propósitos generales del área de educación física en preescolar, marcados por el libro de Aprendizajes Clave para la Educación Integral en Educación Preescolar (2017), es “desarrollar su motricidad mediante la exploración y ajuste de sus capacidades, habilidades y destrezas de otorgar sentido, significado

e intención a sus acciones y compartirlas con los demás, aplicarlas y vincularlas con su vida cotidiana". (p. 329)

A partir del propósito anteriormente mencionado, se identifica la necesidad tanto de la intervención del docente a través de actividades que permitan el pleno desarrollo de esta y la forma en cómo el educando realizará dicha acción considerando el nivel de desarrollo motriz en el que se encuentra.

Por medio de los avances observados en cada uno de los alumnos, es que se podrá observar una diferencia en el apoyo que como docentes se brinde a cada uno en lo particular pero también al grupo en general, quienes demostrarán el nivel de complejidad que han de requerir en los siguientes niveles educativos de los que serán partícipes en los años posteriores de su formación académica.

Aprendizajes Clave para la Educación Integral en Educación Preescolar (SEP, 2017), nos menciona la importancia de llevar a cabo una educación cada vez más personalizada, tomando en cuenta los ritmos de progreso que cada estudiante tiene en el proceso de adquisición de nuevas enseñanzas, entendiendo que los grupos en su mayoría son numerosos, pero que es posible considerar un momento de atención para cada alumno.

Entendiendo que cada niño es diferente, las características que cada uno demuestra se inclinan hacia ciertas áreas del desarrollo que los hace estar destacados o con áreas de oportunidad que podrán ser apoyadas a partir de la forma de intervención que tenga el docente.

El docente debe buscar la forma ideal de llevar a cabo el trabajo dentro del aula, y dependerá totalmente de él aprovechar al máximo el tiempo que se brinda durante la jornada escolar para potenciar aquellas áreas que considere que los alumnos necesitan mejorar en cuanto al desarrollo que el Programa de Educación establezca acatando el nivel escolar al que nos estemos refiriendo.

Dentro del Programa vigente, se mencionan 12 grados que corresponden a la educación básica, divididos en etapas que consideran a los estadios de desarrollo infantil y juvenil. Atendiendo las edades que los alumnos de preescolar tienen durante el periodo de este nivel, se compartirán únicamente las dos primeras etapas:

- La primera etapa: De los 0 a los 3 años, donde se observan la mayor parte de los cambios del cuerpo del ser humano, donde corresponde de los 3 a los 4 años la transición de la educación inicial (maternal o guardería) a la educación preescolar.

La característica principal de los alumnos se encuentra en su interés por conocer nuevas habilidades, permitiendo que la motricidad fina sea involucrada en manos y dedos.

- La segunda etapa: comprende del segundo grado de preescolar al segundo grado de educación primaria, aproximadamente entre los 5 y 7 años de edad, haciéndolos característicos de la curiosidad acerca de quienes los rodean y cómo funciona el mundo por medio del contacto con su cuerpo, involucrando de esta manera a la motricidad fina y gruesa.

Utilizando como referencia ambas etapas, podemos incluir en ellas la forma en que el docente ha de involucrarse para que la transición que se menciona de una etapa a otra dentro de los niveles escolares pueda fortalecer en los alumnos los aprendizajes esperados en cada uno de ellos, tomando en cuenta que la educación preescolar no cuenta con un programa secuenciado establecido meramente como la educación primaria y secundaria quienes trabajan por asignaturas.

La forma de trabajo en preescolar es totalmente diferente, lo cual permite que el docente se involucre de manera más individualizada en el desarrollo de los alumnos, presentando el reto de ajustarse a las demandas de cada nivel educativo, confirmando la diversidad de conocimientos, habilidades y experiencias con las que ingresan los niños y cada una de estas.

Además, es indispensable que los cambios que se presenten en cualquiera de los niveles por parte de los alumnos, será en parte resultado de las acciones que lleve a cabo la educadora junto a su grupo y el acompañamiento que brinde durante las etapas de desarrollo que tenga cada uno en lo individual y grupalmente.

“La labor del docente es fundamental para que los estudiantes aprendan y trasciendan incluso los obstáculos materiales y de rezago que deben afrontar” (SEP, 2017, p. 45). El acompañamiento que ha de brindar el docente a sus estudiantes permitirá que ellos afronten las imposibilidades que se presenten en el camino a su formación, por lo que es vital que el educador comprenda el papel que juega.

Para cada momento del desarrollo humano, el maestro cumple funciones específicas, es decir, existen diferencias importantes entre la función de un maestro de jardín de niños y la de un maestro de preparatoria. Con lo anterior, deducimos que la compañía que brindará un docente de educación preescolar es absolutamente diferente al de cualquier docente de un nivel educativo posterior a este.

Las condiciones de desarrollo en las que se encuentra un niño de entre 4 a 6 años y la situación contextual en la que han de desarrollarse dentro de su primer acercamiento con la escuela, admitirá crear un ambiente de mayor confianza y cercanía durante las jornadas laborales entre docente- alumno.

Según Francisco G. Ayala Aguirre (1999), las funciones del docente en el jardín de niños son las siguientes (p. 5):

- *Es una “extensión didáctica” de la estructura familiar donde el niño encuentra calidez y aprendizaje.*

Es decir, a partir de la intervención que el docente tenga con el alumno, entenderá las diferencias que existen entre su hogar y la escuela, pero que en ambos casos, se le transmiten conocimientos que requieren de

su interés y de la confianza que se le brinde por parte de los docentes en el caso de la escuela.

- *Es facilitador del proceso de socialización del niño*

Si el docente lo permite que el niño potencialice la socialización al lado de sus compañeros y demás agentes que intervienen dentro de su ámbito educativo, se verá limitado en un futuro a socializar en los diferentes ambientes en los que se vea involucrado.

- *Permite al niño redefinir sus relaciones afectivas y distinguir afectos (casa-escuela)*

Como mencionamos en el aspecto socioemocional incluido en el programa de educación para preescolar, es importante permitir a los preescolares el reconocimiento de los diferentes sentimientos y emociones que han de experimentar, y apoyarlos a redireccionar aquellos que lo limiten a tener una relación adecuada con quienes lo rodean.

- *Posibilita la incorporación y fortalecimiento de estructuras básicas de lenguaje y lecto-escritura*

La intervención docente preescolar permitirá que el alumno se familiarice con los conceptos básicos del lenguaje, que le permitirán expresarse en distintas formas, haciendo para el niño un camino fácil de transitar al reconocer la necesidad que tiene de comunicarse con quienes participan en su contexto.

- *Facilita al niño la introyección de normas básicas de conducta*

Además de atender a las necesidades socioemocionales y formativas de los alumnos, es necesario que entiendan que existen límites y acuerdos que permiten una convivencia armónica dentro de la sociedad a la que pertenecen, por lo que el educador preescolar tiene a su cargo el inicio de está a través de la corrección de ser necesaria.

- *Sirve de modelo de identificación distinto al paternal*

La confianza que crean los alumnos hacia los adultos que lo rodean, va encaminada al ejemplo que estos transmiten hacia los preescolares, por lo que el docente de jardín de niños tiene la oportunidad de ser quien guía a

sus alumnos a conocimientos positivos a través de las acciones que lleve a cabo con ellos en lo individual y su forma de ser con todo el grupo en general.

Dentro del preescolar, “los maestros somos o debemos ser mediadores por excelencia, profesionales. Nadie aprende “por cabeza ajena” y todos lo hacemos cuando nos guían de lo que ya sabemos a lo que debemos saber, hacer y ser” (Ferreriro & Espino, 2009, p. 112). Los niños no llegan en blanco al jardín de niños, por el contrario, llegan llenos de dudas y cuestiones, que confían a su educadora para que sea ella quien conceda la respuesta a cada una de esas interrogantes.

Atendiendo a lo anterior, no debemos dar por hecho que todo lo que les comentemos quedará en un lugar para desechar, por el contrario, será la intervención que tengamos, la pauta para que el alumno se acerque al conocimiento; dependerá de lo que nosotros como docentes podamos aportar a quienes han de ser guiados a través de nuestros hechos a nuevos saberes.

En “El ABC del aprendizaje cooperativo” (2009), los autores comparten que “Vigotsky sostiene que el origen de la concepción del mundo está en las primeras experiencias de aprendizaje que se dan con las personas más diestras que nosotros y que nos ayudan a encontrarle el sentido y significado a los objetos y eventos de la realidad” (p. 114), convirtiendo a los docentes una pieza fundamental para apoyar a los infantes a crear nuevas experiencias que les permitan encontrar una solución a aquellas interrogantes que tengan en mente.

El ejemplo que presentamos a nuestros alumnos, será el que los ayude a construir no solo conocimientos, si no su personalidad y definir aquellos gustos y preferencias que han de tener en aspectos relacionados a su vida escolar, pero también a su vida personal; no debemos dejar a un lado el hecho de darle la importancia al jardín de niños, y la intervención que tendrá la educadora al momento de interactuar con sus alumnos y de emprender acciones que los lleven a superarse y realizar acciones que los lleven a sentirse dueños del conocimiento transmitido.

Es entonces donde nos damos cuenta de la vital importancia que tiene la interacción alumno- educadora, porque será el principal factor de convivencia y canal de comunicación de aquellos saberes que proponga la docente al estar frente al grupo; Michael Saint-Onge (2000) comenta que “lo que difiere es la calidad de la interacción establecida entre los alumnos y el profesor” (p. 146).

Si el docente no es consciente de la influencia que tiene su relación con cada uno de sus alumnos, entonces no encontrara de ninguna manera la estrategia “ideal” para que el grupo tenga un proceso gradual de conocimientos; como docentes debemos buscar encontrar la empatía necesaria para convivir en un ambiente de respeto y (de ser posible) de afecto con nuestros estudiantes.

“Por ello el mediador requiere conjugar tanto el aspecto pedagógico, más aún el didáctico, relacionado con métodos, procedimientos, estrategias... con el aspecto psicológico de comunicación, comprensión y tacto con el sujeto que aprende” (Ferreriro & Espino, 2009), un docente que trabaja en la educación preescolar, sabe que es imposible llevar a cabo tu trabajo sin tener la pasión por el mismo.

Debemos dejar que se involucren aquellos aspectos que denotan nuestra parte humana, que nos permitan entender a cada uno de nuestros niños, dejando lugar a ser comprensivos con aquellos que requieran mayor apoyo, aprovechando a quienes tengan un avance mayor a otros, y sobre todo permitiendo que tanto alumnos como docente, lleven a cabo un trabajo en conjunto, permitiendo que la experiencia de quien esté a cargo, sea el apoyo que requieran los que están absorbiendo los aprendizajes.

En 1968, Rosenthal y Jacobson sostenían, como consecuencia de sus investigaciones, que “las expectativas más exigentes de los enseñantes podrían mejorar el rendimiento de los alumnos” (p. 144). Según estos autores, un alumno va a comportarse, a partir de las expectativas que tenga el docente sobre ellos.

Es decir, si la educadora está segura de las posibilidades de éxito de sus alumnos, y apoya constantemente a todos, sin distinguir a ninguno y haciendo un acompañamiento adecuado en cada sesión, los educandos actuarán de tal forma, que sus acciones serán llevadas a cabo con seguridad y certeza de un posterior logro.

Además, cabe mencionar lo que Saint-Onge comparte acerca de la intervención docente dentro del aula y las acciones que ha de realizar, “las situaciones de aprendizaje, donde los que enseñan dirigen la marcha de los alumnos, son más favorables que las situaciones donde los alumnos deben aprender por sí mismos o por otros alumnos”. Es decir, es más reconfortante para los niños tener a alguien guiándolos que llevando todo por cuenta propia.

Los niños son capaces de crear un conocimiento por sí mismos gracias a su increíble capacidad de explorar e imaginar, pero siempre existe una mejor posibilidad de aprendizaje cuando alguien con experiencia previa ha de guiarlo y mejorar aquellos aspectos que por razones ajenas el infante ha dejado pasar desapercibidas.

Marco legal

Artículo 3° Constitucional

A continuación, se cita un artículo que sustenta uno de los derechos de los habitantes mexicanos, el cual menciona lo siguiente: “El estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizajes de los educandos” (Mexicanos C. G., 2013).

A lo anterior, se agrega la segunda fracción con inciso d) que establece que la educación “Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos” (Mexicanos C. G., 2013).

Teniendo en cuenta los puntos en los que se sustenta el Artículo 3º de nuestra Constitución, se resaltan los párrafos con los que se pretende alcanzar una educación de calidad para nuestros niños y jóvenes; en base a materiales, métodos, organización, infraestructura e idoneidad de los docentes y directivos encargados de implementar dichos cambios, los cuales están encaminados a un mejoramiento constate y el logro académico de los alumnos.

Ley General de Educación

Siguiendo en el ámbito del Educación, es importante mencionar el Artículo 2 que se menciona en dicha Ley: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con solo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.

...

En el sistema educativo nacional deberá asegurarse la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo, con sentido de responsabilidad social, privilegiando la participación de los educandos, padres de familia y docentes, para alcanzar los fines a que se refiere el artículo 7o.” (Mexicanos G. C., Decreto , 2002).

Marco conceptual

Para poder identificar los distintos conceptos que se tienen contemplados dentro de la presente investigación, a continuación se presenta la definición de dichos términos:

- a) Desarrollo físico: Proceso de crecimiento del cuerpo y el cerebro, que incluye pautas de cambio de capacidades sensoriales, habilidades motrices y salud.
- b) Desarrollo humano: es el estudio científico del cambio y la estabilidad del ciclo de vida humano. (Papalia, Wendkos, & Duskin, 2010, p. 16)

- c) Desarrollo motor: Aumento de la capacidad del niño para desplazarse y controlar movimientos corporales. (Meece, 2001, p. 83)
- d) Desarrollo: Cambios sistemáticos y sucesivos que siguen un patrón lógico u ordenado durante un periodo prolongado y que facilitan la adaptación del niño al ambiente. (Meece, 2001, p. 6)
- e) Estrategia de enseñanza: son procesos de toma de decisiones con vocación de generalización, basados en la gestión de distintos tipos de conocimientos, su enseñanza debería ir vinculada a los medios, es decir, a la forma como se enseñan y se aprenden los contenidos. (Monereo, Castelló, Clariana, Palma, & Pérez, 1999, p. 19)
- f) Habilidades motoras finas: Aquellas que incluyen pequeños movimientos corporales, la coordinación y el control de músculos pequeños. (Meece, 2001, p. 86)
- g) Habilidades motoras gruesas: Movimiento de la cabeza, del cuerpo, de las piernas, de los brazos y de los músculos largos. (Meece, 2001, p. 83)
- h) Práctica docente: praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro. (Fierro, Fortoul, & Lesvia, 1999, p. 20)
- i) Secuencia didáctica: son la manera de encadenar y articular las diferentes actividades a lo largo de una unidad didáctica. (Zabala, 2000, p. 18)
- j) Técnicas de didácticas: son todas aquellas actividades que se llevan a cabo con miras a la exploración didáctica de un tema. Son técnicas de aprendizaje en cuanto las apliquen los alumnos y de enseñanza si las emplea el maestro. (Bach, 1968, p. 95)

Capítulo III Diseño metodológico

Durante una investigación, si el enfoque de esta es experimental, es necesario encontrar las variables que han de desarrollarse durante la aplicación de la misma, sin embargo, cuando el investigador no tiene el control de las variables y estas tendrán efectos independientes en los resultados, se deberá buscar una línea de diseño diferente a la experimental.

Uno de los diseños de investigación ideal en estos casos es el “cuasiexperimental”, también llamado “pretest - posttest” (sobre todo si el caso se deriva del ámbito educativo o psicológico), donde se ofrecen dos variables: O_1 y O_2 , las cuales ofrecen hipótesis que pueden ser aceptadas durante la ejecución, pero son opuestas a la hipótesis que cause X al ser aplicadas las acciones que causarán una diferencia entre ambas variables: (Campbell & Stanley, 1995)

$$O_1 \times O_2.$$

Dentro de la clasificación en la que se encuentran los estudios cuasi experimentales, encontramos los siguientes:

- Experimentos naturales; ejecutados en una población donde la intervención resultó de forma natural o circunstancial; no se actúa como investigador de manera directa. (Manterola & Otzen, 2015, p. 384)
- Diseños simples de series temporales; se realizan medidas en la variable dependiente antes y después de la aplicación de la variable independiente, puede ser estimado por la discontinuidad de las medidas post aplicación, que puede ser continuo, permanente, pasajero, momentáneo, instantáneo o retardado. (Tejedor, 2000, p. 331)
- Estudios de control históricos; se compara un grupo que ha sido intervenido con otro que no ha recibido dicha intervención en ningún momento. (Manterola & Otzen, 2015, p. 384)

- Diseños de grupo control no equivalente; se trabaja con grupos ya formados de manera natural donde es difícil asegurar la equivalencia entre los grupos de control y experimental. Hace uso de medidas pre y post tratamiento. (Tejedor, 2000, p. 332)
- Estudios pos intervención; la medición se realiza posterior a la intervención. (Manterola & Otzen, 2015, p. 384)
- Estudios antes/ después (diseño pretest- posttest); se miden variables antes y después de aplicar una intervención. (Manterola & Otzen, 2015, p. 384)

El principal objetivo de la investigación cuasiexperimental es evaluar el efecto que tendrá la variable independiente sobre las variables dependientes (Bono, 2012, p. 5), por lo que la correcta evaluación es esencial para obtener los resultados propuestos en los objetivos e hipótesis de la investigación realizada.

El cuasiexperimento está definido como “un conjunto de estrategias de investigación conducentes a la valoración del impacto de una intervención; por ende, al estudio de los eventuales cambios que pueden ocurrir y por ello detectarse en los sujetos sometidos a esta intervención en función de tiempo, en circunstancias en que no existe AA. (Manterola & Otzen, 2015, p. 383).

La definición anterior nos permite entender la situación a la que fue expuesta la investigación, al ser un estudio donde se evaluaron en dos ocasiones distintas de tiempo a el grupo asignado; la primera para evaluar el nivel psicomotor en el que se encuentran según el Test de Desarrollo Psicomotor (TEPSI), posteriormente sería expuesto a ciertas acciones donde el acompañamiento didáctico sería la variable independiente que causaría cambios en los sujetos, para concluir con la postprueba que compararía las diferentes permutaciones que se obtuvieron en el grupo, haciendo uso nuevamente del test TEPSI.

Como se mencionó anteriormente, los resultados de este tipo de diseño son variables, dependiendo de las acciones que se realicen durante su ejecución, por lo que es importante rescatar las siguientes características:

- Existe una imposibilidad de manipular la variable independiente por la dificultad de asignar aleatoriamente a los sujetos en condiciones experimentales. (Tejedor, 2000, p. 331)

Teniendo en cuenta las variables de esta investigación, el grupo que se ha asignado para llevar a cabo el cuasiexperimento ya ha sido conformado previo a la elección, por lo que no es posible encontrar una aleatoriedad dentro de él, aceptando su conformación para poder hacer válidas las acciones que se habían de llevar a cabo con él.

- Es indispensable el uso de escenarios naturales para su aplicación. (Tejedor, 2000, p. 331)

El contexto donde se llevó a cabo la investigación es del tipo social al ser una institución educativa, y en ningún momento se modificó el ambiente de trabajo en donde se llevó a cabo, ya que se consideró el espacio brindado dentro del jardín de niños para poner en marcha cada una de las acciones de la investigación.

Haciendo uso del escenario, se toma en cuenta que existe mayor posibilidad de manipular la intervención del grupo cuando este no se encuentra dentro de condiciones experimentales (Manterola & Otzen, 2015, p. 383) o que le resulten ajenas a su contexto habitual.

- No necesariamente poseen dos grupos (el experimental y el control) para comparar la equivalencia de los resultados. (Segura, 2003, p. 1)

En el presente trabajo de investigación únicamente se ha hecho uso de un solo grupo, ya que en el mismo se han observado los resultados de comparación por medio de la preprueba, la aplicación y la evaluación de resultados.

- Los sujetos que participan del estudio no necesariamente tienen que estar informados de la intervención a la que serán sometidos. (Manterola & Otzen, 2015, p. 383)

El grupo asignado para el estudio se encuentra en las edades de entre 4 y 5 años de edad, por lo que es apropiado no comentar con los alumnos la serie de acciones que se habían de realizar, por el hecho de que no causaría

ningún cambio ajeno al que inicialmente se tiene como propósito dentro de la investigación.

Es importante destacar las ventajas que tiene este tipo de estudio dentro de la investigación presente; una de ellas es que no necesariamente tiene que ser un grupo grande al que se intervendrá, por lo que los 21 sujetos con los que se trabajó durante su intervención es adecuado para poder observar cada uno de los cambios que se presentaron a partir de la primera evaluación.

La segunda ventaja que permitió la aplicación de este diseño es que cumple con la característica de no necesitar dos grupos, por lo que el tener un solo grupo que sirviera como experimental y de control a su vez, facilitó el trabajo pre y post a la aplicación de la variable independiente.

Otra ventaja que se presentó durante la realización y aplicación de este tipo de diseño es que se facilitó el ambiente natural, permitiendo que los sujetos expuestos a prueba no se mostraran afectados por otro factor independiente al que se había establecido, y facilitó que el contexto interno de la aplicación fuera totalmente original sin ninguna intervención externa.

La ultima ventaja que pudiera comentarse es que la relación existente entre la variable independiente y dependiente es visible y permite encontrar las diferencias al ser aplicada o no la variable que efectuaría los cambios esperados.

A partir de los rasgos mencionados, se tomó en cuenta cada uno de los aspectos que favorecieran al diseño del presente documento, de forma que las acciones llevadas a cabo concorderán con lo solicitado para cumplir con los requisitos de una investigación del tipo cuasiexperimental.

Hipótesis de la investigación

El desarrollo psicomotriz de los alumnos del segundo año grupo “C” del Jardín de Niños “Brígida Alfaro”, puede considerarse bajo, por lo que será

importante llevar a cabo un acompañamiento didáctico desde el diseño, aplicación y evaluación de una intervención docente necesaria para el desarrollo de la psicomotricidad en los niños preescolares.

Variable dependiente

El desarrollo psicomotriz de los alumnos del segundo año grupo c del jardín de niños Brígida Alfaro

Variable independiente

El acompañamiento didáctico desde el diseño, aplicación y evaluación de la intervención docente para el desarrollo de la psicomotricidad.

Universo

Al querer estudiar una de las áreas de desarrollo en el Nivel Preescolar, se toma en cuenta como universo a todas las instituciones que presentan esta función dentro del estado de San Luis Potosí.

“Quinto.- La educación preescolar será obligatoria para todos en los siguientes plazos: en el tercer año de preescolar a partir del ciclo 2004-2005; el segundo año de preescolar, a partir del ciclo 2005-2006; el primer año de preescolar, a partir del ciclo 2008-2009. En los plazos señalados, el Estado mexicano habrá de universalizar en todo el país, con calidad, la oferta de este servicio educativo.” (Mexicanos G. C., Diario Oficial de la Federación, 2002)

El listado de este universo (29 escuelas de nivel Preescolar de la zona 11 en la capital potosina (SEER, 2009)) es el siguiente:

No.	Nombre de la Escuela	Pública	Privada
1	Alexander Graham Bell		•
2	Alfa		•
3	Alianza		•

4	Andrés Molina Enríquez		•
5	Anglo Hispano		•
6	Benavente		•
7	Brígida Alfaro	•	
8	Centro Educativo Pecosetes		•
9	Chapultepec		•
10	Colegio Alemán de San Luis		•
11	Dr. Juan Herón Sánchez		•
12	Eva Sámano de López Mateos	•	
13	Explorer		•
14	Francisco Márquez		•
15	Hermanos Galeana	•	
16	Idzat		•
17	Instituto Alexander Bain		•
18	Jacob Grimm		•
19	Jaime Torres Bodet		•
20	José Vilet Brullet		•
21	Juan de Dios Peza		•
22	Juan Jacobo Rosseau		•
23	Julián Carrillo		•
24	Julio Verne		•
25	La casa del Bosque		•
26	La maquinita Veloz		•
27	Rigoberta Menchú		•
28	Sofía Saldaña Nieto	•	
29	Von Glumer		•

Población

El estudio se centra en el jardín de niños asignado para prácticas profesionales durante los semestres VII y VIII.

Centro de trabajo	Clave	Domicilio	CP	Colonia	Municipio	Cantidad de alumnos
Brígida Alfaro	4EJN0005K	Carlos Diez Gutiérrez 1115	78399	Barrio de San Miguelito	San Luis Potosí	198

Muestra

El estudio se enfoca a una muestra del segundo grado grupo “C”, perteneciente al Jardín de Niños Brígida Alfaro, con un total de 21 alumnos de edades entre 3 y 4 años; su selección fue involuntaria ya que se tomó en cuenta únicamente al grupo asignado para llevar a cabo las prácticas profesionales correspondientes a los últimos dos semestres de la licenciatura en educación preescolar.

Capítulo IV Interpretación de resultados

Resultados de la preprueba

Para poder identificar el nivel psicomotriz en el que se encontraban los alumnos, se utilizó el Test de Desarrollo Psicomotor TEPSI (Haeusser & Marchant, 2003), que es propuesto por las autoras para niños de entre 2 a 5 años de edad, con el que se reconoció el nivel de desarrollo psíquico en motricidad, lenguaje y coordinación, a partir de las consideraciones que las escritoras hacen respecto a la vitalidad de estas tres áreas en un infante. (Anexo 1)

Se evaluó siguiendo los ítems (Haeusser & Marchant, 2003), que se encuentran divididos en las tres categorías mencionadas, conformados de la siguiente manera:

- Coordinación

Dieciséis ítems enfocados al área motriz fina (en específico los movimientos precisos y respuestas grafomotrices) que son:

1. Trasladar agua de un vaso a otro sin derramarla: se colocaron ambos vasos sobre la mesa. Luego se señaló el vaso lleno con agua diciendo: "Cambia el agua al otro vaso tratando de no tirar nada". Se incentivó al niño a llevar los vasos para realizar la tarea recorriendo un trayecto de 2 metros.
2. Construye un puente con tres cubos con modelo presente: Se construyó un puente con 3 cubos dejando una abertura entre los dos que forman la base, permitiendo que el niño observara el modelo y pidiéndole que realice un puente igual al que se hizo con una apertura de base.
3. Construye una torre de 8 o más cubos 12 cubos: Se pusieron los cubos sobre la mesa y se hizo una torre de 9 cubos. Se desarmó la torre y se le pidió al niño lo siguiente: "haz una torre tú". Durante el proceso se registró la cantidad de cubos que el niño coloca en la torre y se le puede dar

oportunidad de repetirlo una vez más, se considera aprobado si utiliza más de 8 cubos.

4. Desabotona: Se mostró al niño un estuche abotonado y se le pidió que observe lo que se va hacer, se desabotonaron los dos botones del estuche utilizados como material. Luego se volvieron a desabotonar y se pasó el estuche al niño pidiéndole que lo realice él.
5. Abotona: Se mostró al niño el estuche desabotonado y se dice: "mira lo que voy a hacer". Se abotonaron los dos botones del estuche y se pasó este mismo desabotonado pidiéndole al niño que lo cierre.
6. Enhebra una aguja: Se enhebró la aguja frente al niño en un solo movimiento. La mano que sujeta la aguja permanece fija y la que sujeta al hilo se mueve hacia el orificio de la aguja. Después se retiró el hilo para pasarle al niño la aguja en una mano y el hilo en la otra diciéndole: "ahora hazlo tú", permitiéndole tres intentos.
7. Desata cordones: Se mostró al niño la figura de un zapato y se hizo un nudo sencillo (nudo de rosa), posterior a esto se pasó el cordón al niño para pedirle que él lo desamarre.
8. Copia una línea recta: Se presentó al niño una lámina que muestra una línea recta y se le otorgó un lápiz y una hoja para que realizara una raya igual a la que se le mostró, con una longitud mínima de 2 cm.
9. Copia un círculo: Se le presentó al niño una lámina que tenía impreso un círculo para darle un lápiz y él pueda realizar una figura igual, observando si lo realiza de un solo movimiento o varios movimientos circulares continuos, siendo un círculo cerrado o máximo una apertura de 3 mm. No puede ser un óvalo.
10. Copia una cruz: Se mostró una lámina donde se observa una cruz para y se proporciona un lápiz al niño para pedirle que dibuje una figura igual a la presentada, donde debía formar dos líneas rectas que se intersecten, el objetivo principal es observar la intersección de las líneas que realice.
11. Copia un triángulo: Se expone una lámina al niño de un triángulo proporcionándole un lápiz y una hoja donde se le pidió que dibuje una

figura igual a la mostrada, la figura debía tener tres ángulos claros, cerrados, con líneas meramente rectas donde los lados no se prolonguen más de 0.5 cm. fuera del ángulo.

12. Copia un cuadrado: Se presentó al niño una lámina que mostrara un cuadrado, dándole un lápiz y una hoja para que dibujara la misma figura, debía dibujar un cuadrado con 4 ángulos rectos no redondos ni puntuados, y las líneas no debían prolongarse más de 5 milímetros fuera del ángulo, se pueden aceptar los rectángulos si el largo de los lados no excede el doble del ancho del mismo.
13. Dibuja 9 o más partes de una figura humana: Se le proporcionó al niño un lápiz y un papel pidiéndole lo siguiente: "dibuja a un niño", este ítem se evalúa junto el 14 y 15, observando las partes del cuerpo que el niño dibuja considerando las partes dobles del cuerpo (brazos, ojos, piernas, etc.) como una sola. Si el niño aprueba el primer ítem se da por aprobados los siguientes 2.
14. Dibuja 6 o más partes de una figura humana: se evalúa junto al ítem 13
15. Dibuja 3 o más partes de una figura humana: se evalúa junto al ítem 13
16. Ordena por tamaño: Se utilizó como material seis barritas de madera de diferentes tamaños poniendo 3 sobre la mesa acomodadas por tamaño, comentándole lo siguiente al niño: "estás barritas están ordenadas de más grande a más chica" entregándoles las tres barritas sueltas se le dijo: "¿dónde ponemos estas otras barritas para que queden ordenadas?" observando la manera en cómo coloca el niño las barritas restantes dependiendo del orden que se le había dado al principio.

- Lenguaje

Conformado por veinticuatro ítems de lenguaje expresivo y comprensivo de la siguiente manera:

1. Reconoce grande y chico: Se le presentó al niño una lámina donde se observan dos muñecas, una grande y una pequeña y se le dijo al niño:

"muéstrame la muñeca más grande", esperando la respuesta del niño para posteriormente decirle: "muéstrame la muñeca más pequeña". Observando la respuesta en ambas cuestiones del niño.

2. Reconoce más y menos: Se mostró al niño la lámina que muestra dos grupos de patos, uno con más cantidad que otro, diciéndole al niño: "muéstrame donde hay más patos" y "muéstrame donde hay menos patos". Observando la respuesta en ambas cuestiones del niño.
3. Nombra animales: Se presenta al niño una lámina que ilustra a un gato, un cerdo, una paloma, una tortuga, un perro, un gato, una oveja, una gallina y un gallo. Se señaló cada una de las figuras y se le preguntó al niño cómo se llama o qué es. No se aceptan respuestas alusivas a los sonidos que efectúan los animales presentados, ni diminutivos o dislalias.
4. Nombra objetos: Se presentó al alumno una lámina que observan las figuras de un paraguas, una escoba, unos zapatos, un serrucho, una vela, una tetera, un reloj y una taza, para preguntarle cómo se llama o qué es esto. No se ayuda al niño ni se le dan ejemplos para que lo relacionen con la imagen. No se aceptan respuestas de verbalizaciones alusivas a los sonidos de los objetos, únicamente palabras deformadas a las exactas.
5. Reconoce largo y corto: Se presentó al niño una lámina que contiene dos líneas rectas, una más larga que otra, para preguntarle lo siguiente: "¿cuál línea es más larga?" y "¿cuál línea es más corta?", observando la respuesta que da el niño.
6. Verbaliza acciones: se mostró al alumno una lámina que presenta imágenes de una persona recortando, saltando, planchando y comiendo. Posterior a esto se le preguntó al niño: "¿qué está haciendo?", aceptando como respuesta dislalias o errores de pronunciación mientras se diga la acción realizada.
7. Conoce la utilidad de objetos: Se realizó al niño las siguientes preguntas: "¿para qué sirve... La cuchara, el lápiz, el jabón, la escoba, la cama, las

tijeras?", donde niño debe verbalizar al menos la utilidad de 4 de los objetos mencionados.

8. Discrimina pesado y liviano: Utilizar como material un costal de arena pequeños y una esponja. Se colocó en una mano del niño el costal relleno con arena, y en la otra la esponja para pedirle enseguida: "dame la más pesada" y repitiendo el procedimiento pedirle: "dame la más liviana", observando si cumple correctamente las dos órdenes.
9. Verbaliza su nombre y apellido: Se cuestionó al niño cómo se llama o cuáles es su nombre, y si únicamente dice su nombre, preguntarle: "¿y qué más?" buscando que responda con sus apellidos, se aceptan sobrenombres y errores de pronunciación.
10. Identifica su sexo: Se preguntó al niño si es niño o niña, observando si verbaliza adecuadamente el sexo al que pertenece, aceptando errores de pronunciación.
11. Conoce el nombre de sus padres: Se le preguntó al niño: "¿cómo se llama tu papá?" y "¿cómo se llama tu mamá?", tomando en cuenta los datos que se tengan el expediente del niño, aceptando sobrenombres.
12. Da respuestas coherentes a situaciones planteadas: Se le preguntó al niño: "¿qué haces cuando tienes hambre?, ¿qué haces cuando estás cansado?, ¿qué haces cuando tienes frío?", se debe obtener una respuesta coherente al menos de dos de las tres situaciones planteadas.
13. Comprende preposiciones: Se proporcionó al niño las siguientes instrucciones: "pon el lápiz detrás de la silla, pon el lápiz sobre la mesa, pon el lápiz bajo la silla" donde el niño debe realizar por lo menos 2 de las instrucciones de forma correcta cuidando no mirar ni indicar con el gesto la ubicación que se le solicita al alumno.
14. Razona por analogías compuestas: Se propuso al niño las siguientes frases para que él las complete: "el fuego es caliente y el hielo es...; el elefante es grande y el ratón es...; el papá es hombre y la mamá es...". El alumno debe completar correctamente al menos 2 frases, sólo se puede repetir cada frase una vez.

15. Nombra colores: Se colocaron en la mesa tres cuadrados de papel lustre color azul, amarillo y rojo, uno al lado del otro separados por 2 cm, señalando uno a uno y preguntándole al alumno: "¿de qué color es éste?", el niño debe nombrar correctamente al menos 2 colores.
16. Señala colores: Utilizando el material del ítem anterior, se colocaron los papeles lustre sobre la mesa en el siguiente orden: Azul, amarillo y rojo. Luego se dijo: " muéstrame el amarillo... Azul... Rojo...". Es decir, no se deben nombrar los colores en el mismo orden en que se presentan para que el niño indique correctamente al menos 2 colores.
17. Nombra figuras geométricas: Se presentó al niño una lámina que contiene un círculo, un cuadrado y un triángulo, señalando las figuras se preguntó: ¿cómo se llama esto? El niño debe nombrar adecuadamente al menos 2 figuras, para el círculo se aceptan respuestas como círculo o pelota, para el cuadrado y el triángulo se necesita el nombre exacto, aceptando errores de pronunciación.
18. Señala figuras geométricas: Utilizando el material del ítem pasado, se mostraron las figuras geométricas al niño, esta vez indicándole lo siguiente: "muéstrame el cuadrado...el triángulo...el cuadrado", es decir, en orden diferente al presentado en la lámina. El niño debe indicar correctamente al menos dos figuras.
19. Describe escenas: Se colocó sobre la mesa dos láminas, una donde se muestra a una familia comiendo y otra donde se muestra una familia interactuando en una sala de estar, para decirle al niño: "cuéntame qué está pasando aquí". El niño debe nombrar al menos una acción o dos sustantivos en cada lámina.
20. Reconoce absurdos: Se presentó al niño una lámina que tiene la ilustración de una persona comiendo un zapato, para decirle al niño: "Mira bien el dibujo, ¿qué tiene de raro?", si el niño verbaliza lo absurdo de la situación presentada estará en lo correcto.
21. Usa plurales: Se mostró al niño una lámina que contenga una ilustración de un conjunto de flores, para cuestionarle: "¿qué son estas?". Si el niño

contesta en plural: "flores" o "plantas", se acepta la respuesta, así como si tiene errores de pronunciación. Se debe discriminar claramente el uso del plural.

22. Reconoce antes y después: Se presentó al niño dos láminas: Una que contenga la imagen de unos pollitos, y la otra que contenga una imagen de los pollitos saliendo de su cascarón, cuestionándole: "¿qué crees que pasó primero?" y "¿qué crees que pasó después?". El niño debe señalar correctamente la lámina que corresponde a cada pregunta y responder a las 2 preguntas.

23. Define palabras: Se preguntó al niño lo siguiente: "¿qué es una manzana?, ¿qué es una pelota?, ¿qué es un zapato?, ¿qué es un abrigo?". No se permite dar ningún tipo de ayuda o ejemplo al niño, ni cambiar la formulación de la pregunta. Debe definir correctamente al menos 3 palabras considerando como correcta una definición por uso, por un sinónimo, una categoría a la que pertenece el objeto o una descripción de este.

24. Nombra características de objetos: Utilizar como material una pelota, un globo inflado y una bolsa con arena, para cuestionar al niño cómo es cada objeto. Se debe seguir preguntando al niño para obtener más respuestas sobre el objeto que se le proporcione, no se le debe dar ningún tipo de ayuda o ejemplo, ni cambiar la formulación de la pregunta. El niño debe nombrar dos o más características de por lo menos 2 objetos que hagan referencia a su tamaño, forma, textura o color.

- Motricidad

Se evalúan doce ítems tomando en cuenta el movimiento del cuerpo y las acciones que puedan ser realizadas por el mismo atendiendo lo siguiente:

1. Salta con los dos pies juntos en el mismo lugar: Se saltó como ejemplo 3 veces con los pies juntos en el mismo lugar, incitando al niño a ser lo mismo. Debe de dar por lo menos dos saltos seguidos con los pies juntos.

2. Camina diez pasos llevando un vaso lleno de agua: Se señaló el vaso lleno de agua para decir al niño: "Camina con este vaso hasta la puerta sin tirar el agua" (la puerta debe de estar por lo menos a 2m de distancia). Cuidando que el niño de 6 pasos o más sin derramar el agua.
3. Lanza una pelota en una dirección determinada: Se entregó una pelota al niño en la mano y se colocó a un metro de distancia de él para pedirle que la lance, debe lanzarla con una mano hacia la persona que se lo pide.
4. Se para en un pie sin apoyo 10 segundos o más: Se paró sobre un pie durante 10 segundos como mínimo como ejemplo hacia el niño y pedirle que haga lo mismo, deberá realizarlo sin apoyo 10 segundos o más.
5. Se para en un pie sin apoyo 5 segundos o más: Se realizó lo mismo que el ítem anterior con una duración de entre 5 y 9 segundos, si se aprueba el ítem 4 está aprobado este ítem.
6. Se para en un pie 1 segundos o más: Se realizó lo mismo que el ítem 4, con una duración de entre 1 y 4 segundos, si el niño aprueba el ítem 4 y 5, se da por aprobado este ítem.
7. Camina en punta de pies seis o más pasos: Se caminó en punta de pies (mínimo 6 pasos), incitando al niño que camine con las puntas de los pies igual al ejemplo, debe caminar 6 o más pasos.
8. Salta 20 cms. con los pies juntos: Se colocó en el suelo frente a sus pies una hoja de 20 cm de largo para saltar sobre ella con los pies juntos, posterior a esto se pidió al niño que salte de la misma manera. El niño debe saltar sobre la hoja con los pies juntos.
9. Salta en un pie tres o más veces sin apoyo: Se saltó en un pie 3 veces en el mismo lugar, después se pidió al niño que realice lo mismo. Se evalúa si el niño salta en un pie tres o más veces, ya sea que avance o no y lo haga sin apoyo.
10. Coge una pelota: Se mostró al niño una pelota diciéndole: "juguemos a la pelota, yo te la lanzo y tú la tomas". Posterior a eso se colocó a un metro de distancia del niño para lanzarle la pelota, botándola para que llegue

entre la cintura y el cuello del niño. El niño deberá tomar la pelota con una o las dos manos, no con los brazos.

11. Camina hacia atrás topando punta y talón: Se caminó en línea recta hacia delante poniendo un pie de manera que en cada paso el talón toque la punta del otro pie, deben darse 4 o más pasos para pedirle al niño que realice lo mismo. El niño debe caminar hacia adelante cuatro o más pasos en línea recta y sin apoyo tocando el talón con la punta.
12. Camina hacia delante topando punta y talón: Se colocó en línea recta hacia atrás colocando el pie de manera que en cada paso la punta toque el talón del otro pie, avanzando 4 o más pasos para pedirle al niño que haga lo mismo. El niño debe caminar hacia atrás 4 o más pasos en línea recta y sin apoyo tocando la punta con el talón.

Cada uno de los ítems fue llevado a cabo conforme a las instrucciones obtenidas del manual de aplicación TEPSI, registrando los resultados en las tablas correspondientes. (Anexo 2)

En base a los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los 52 ítems correspondientes a las áreas de coordinación, lenguaje y motricidad, y considerando la escala presentada por el test, donde se dividen los resultados en estado de “normalidad” a quienes superan los 40 puntos, en estado de “riesgo” a quienes se encuentran por encima de los 30 puntos y no excediendo los 39 puntos, y quienes se considera en “retraso” a los que suman un puntaje menor o igual a 29 puntos.

La puntuación se obtiene a partir de la suma de los ítems aprobados y haciendo uso de las tablas de conversión incluidas en el manual de aplicación, identificando las edades en las que se encuentran los alumnos diagnosticados para obtener los promedios en los que se han de registrar.

Aplicando los promedios registrados, se obtiene el puntaje “T” de la preprueba en las tablas correspondientes. (Anexo 3)

A partir del registro de los resultados obtenidos del grupo se conoce que:

Los alumnos del grupo asignado para llevar a cabo la investigación, cuenta con un 76.2% de estudiantes que se encuentran en retraso y un 23.8% de niños y niñas que se consideran dentro del perfil de riesgo según del Test TEPSI y los parámetros del que se compone dicha prueba realizada.

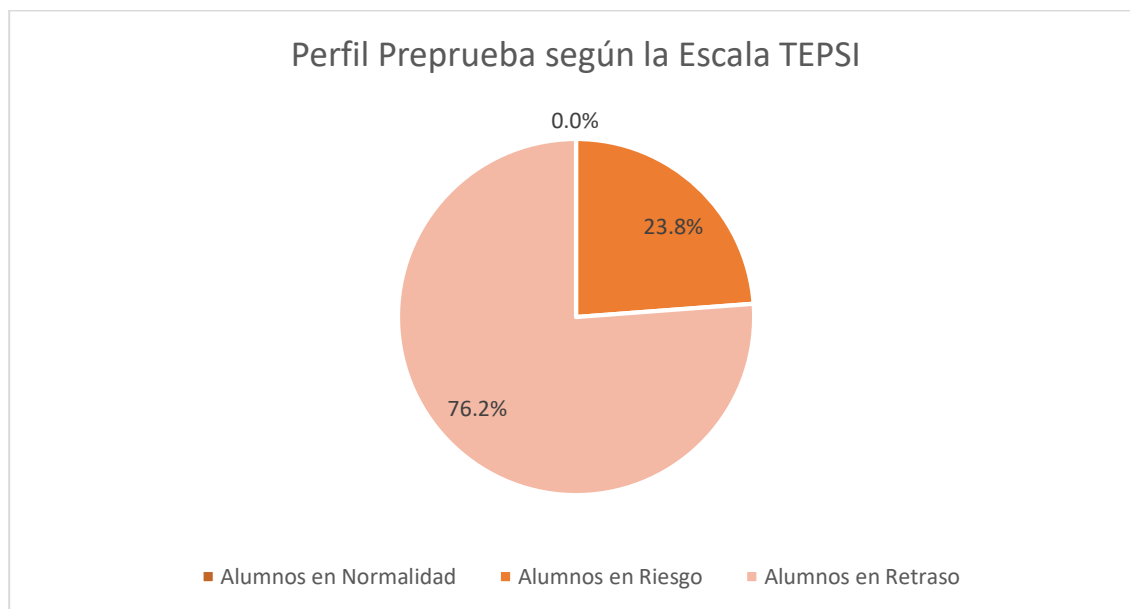


Tabla 1.0 La gráfica describe el porcentaje de alumnos que se encuentran en un perfil de normalidad, riesgo y retraso según la preprueba realizada a partir del test TEPSI.

Desglosando cada uno de los resultados, se demuestra que el grupo obtuvo los siguientes resultados:

Coordinación

El 100% de los alumnos se encuentran en retraso, a partir de los ítems realizados por cada uno de ellos y el cálculo llevado a cabo para transformar los puntajes brutos a puntajes “T” según el test TEPSI, demostrado en la siguiente gráfica:

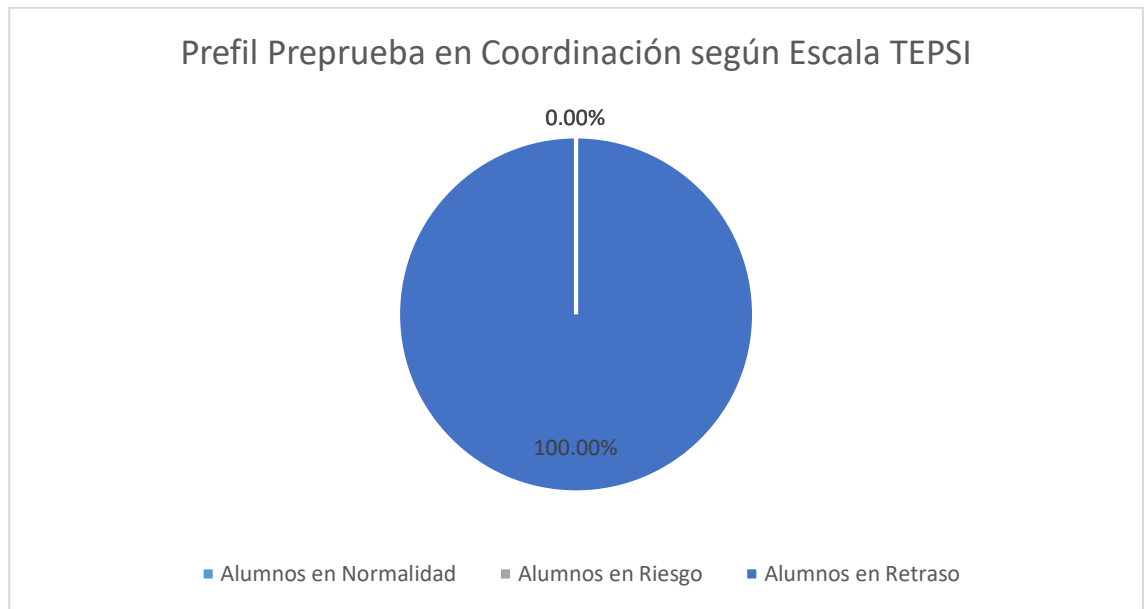


Tabla 1.1 La gráfica describe el porcentaje de alumnos en un perfil de normalidad, riesgo y retraso en el aspecto de coordinación según la preprueba realizada a partir del test TEPSI.

Lenguaje

El 71.43% de los alumnos se encuentran dentro del perfil de retraso, mientras que el otro 28.57% restante muestra un perfil de riesgo según la escala proporcionada por el test TEPSI y la conversión realizada de puntajes brutos a “T”

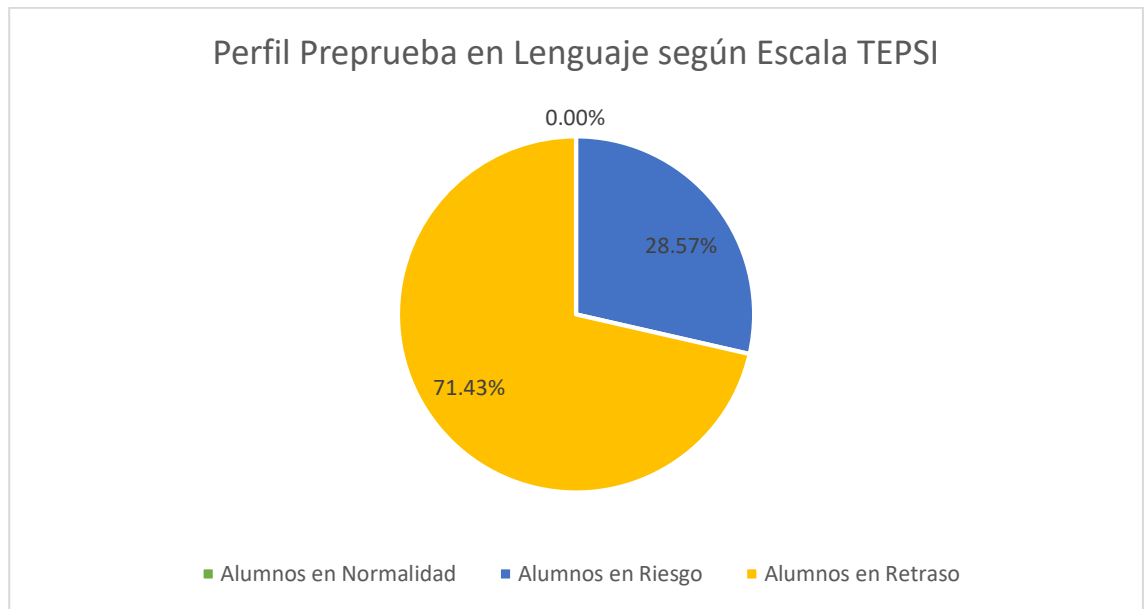


Tabla 1.2 La gráfica describe el porcentaje de alumnos en un perfil de normalidad, riesgo y retraso en el aspecto de lenguaje según la preprueba realizada a partir del test TEPSI.

Motricidad

El 100% de los alumnos muestra un perfil de retraso a partir de los ítems realizados durante la aplicación del test TEPSI, y al convertir dichos resultados del puntaje bruto al puntaje “T”.

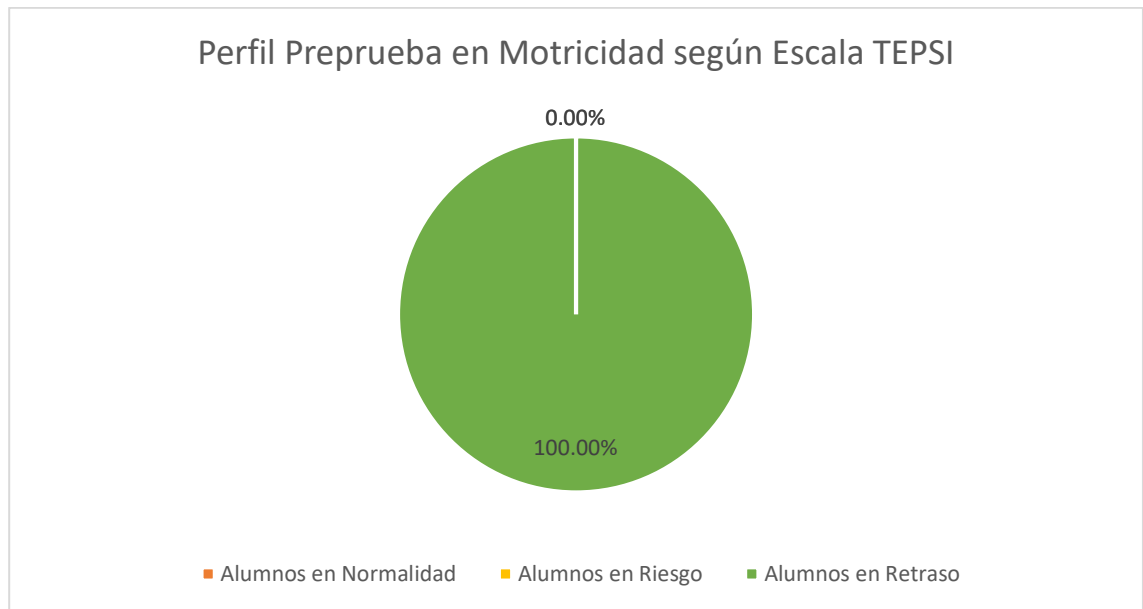


Tabla 1.3 La gráfica describe el porcentaje de alumnos en un perfil de normalidad, riesgo y retraso en el aspecto de motricidad según la preprueba realizada a partir del test TEPSI.

Mostrando los datos obtenidos en cada uno de los aspectos a evaluar durante la aplicación del test TEPSI, y haciendo uso de la escala de normalidad proporcionada por la misma prueba, encontramos que el grupo no alcanza los niveles de normalidad establecidos a partir de los ítems realizados durante la preprueba teniendo un total de 52 ítems aplicados a cada alumno, como se muestra en la siguiente gráfica:

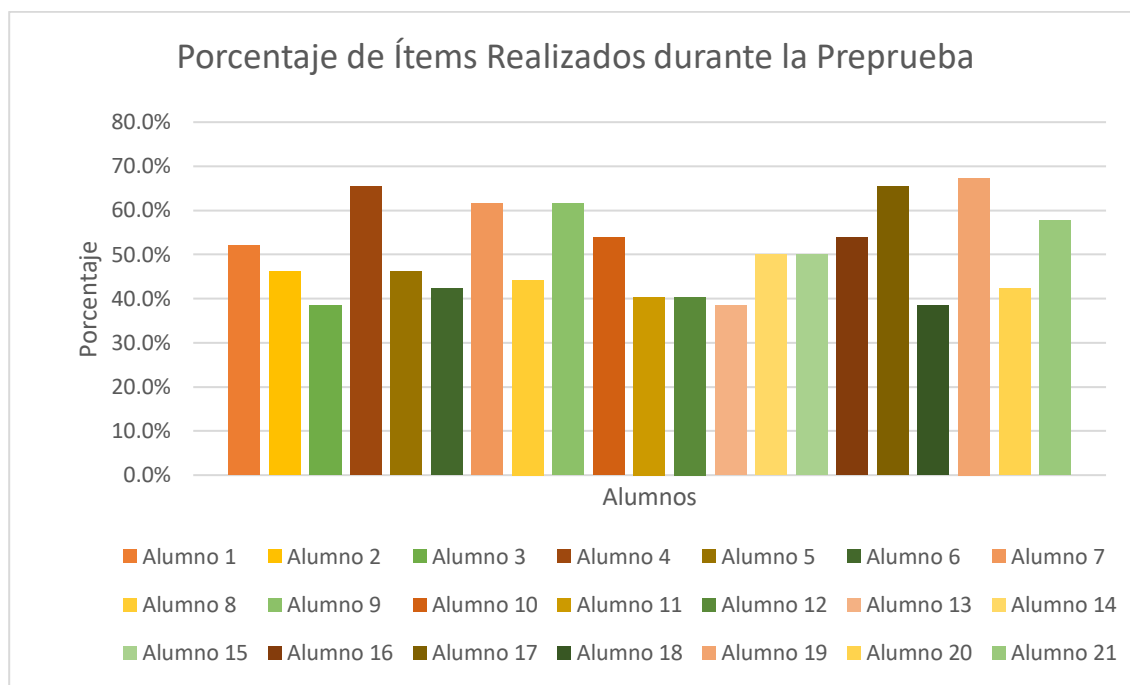


Tabla 1.4 La gráfica describe el porcentaje de ítems realizados durante la preprueba en la aplicación del test TEPSI.

A partir del pre-test realizado del grupo se pudo “encontrar soluciones correctivas o proactivas, para prevenir o mejorar determinadas situaciones de los sujetos en orden a su desarrollo personal en situaciones de aprendizaje”. (Mollá, 2007), haciendo uso de los perfiles en los que se encontraba el grupo, se pueden crear las acciones que han de realizarse durante la aplicación de las mismas de la investigación.

Se buscaron soluciones que permitan potenciar el desarrollo psicomotriz de cada uno de los alumnos, haciendo uso del acompañamiento didáctico como estrategia para responder a las necesidades del grupo en general e individual de los estudiantes.

Propuesta de Intervención Docente

A continuación se describe cada una de las acciones que fueron llevadas a cabo durante la intervención dentro del grupo de segundo grado grupo “C” del Jardín de Niños “Brígida Alfaro” en el periodo de prácticas profesionales del 7mo y 8vo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar para fortalecer el desarrollo psicomotriz a partir de los aspectos considerados necesarios para el grupo.

1. Apoyo individual a los alumnos con mayores áreas de oportunidad durante la aplicación de la situación didáctica.

Descripción de la acción

Durante las diferentes actividades llevadas a cabo dentro del aula de clases, existen alumnos destacados en ciertas áreas que les permite avanzar más que a los otros compañeros, por lo que al inicio del ciclo escolar, se identificó a quienes requerían de mayor apoyo al terminar de dar las indicaciones, para que independientemente de la situación didáctica que se estuviera llevando a cabo, los alumnos encontraran el apoyo necesario de mi parte, de manera que si existen dudas puedan despejarlas conmigo.

En ningún momento se realiza el trabajo por ellos, únicamente se les aclara la acción que deben cumplir y se les motiva a llevarlo a cabo en el tiempo asignado para la diligencia.

Reflexión de la intervención docente

Se brindó un apoyo personalizado a los alumnos que mostraron áreas de oportunidad a partir del diagnóstico de grupo.

Al observar a los estudiantes mientras realizaban las actividades asignadas, me acerba a quienes demostraban dificultad para realizar lo indicado, o quienes se distraían fácilmente.

Se les cuestionaba si había en ellos alguna duda acerca de lo que realizarían o si tenían alguna dificultad que les impidiera cumplir con lo acordado.

Al conocer la necesidad de los alumnos, se buscaban soluciones junto a ellos, en ningún momento se les presentaba una respuesta como tal, ya que se intentaba llevarlos a resolver por sí mismos la complejidad que encontraban a la actividad.

Al brindarles este apoyo a mis alumnos, mi intención era permitirles entender que eran capaces de realizar lo que se les solicitaba, atendiendo a que cada actividad era adecuada a las necesidades que presentaba el grupo en general.

Además, de esta manera, los estudiantes iban formando su independencia y seguridad para completar con las tareas designadas a la mañana de trabajo.

Al identificar las características del grupo y la intervención docente que habían experimentado, los niños y niñas necesitaban reforzar su confianza en sí mismos para llevar a cabo las actividades, además de permitirme brindar a cada uno de mis dicentes la atención didáctica que requerían.

Para mejorar esta acción considero necesario dar con mayor precisión las indicaciones de cada actividad, de una manera concisa, permitiendo el tiempo adecuado para cada actividad, en donde exista un momento para cuestionar a todos los alumnos si fue clara la consigna y si requieren de ayuda.

- 2. Presentación de materiales que sirvan como ejemplo a los alumnos, mostrándoles la forma de llevar a cabo el trabajo como una breve introducción a lo que ellos intentarían hacer a su manera.*

Descripción de la acción

Al llevar a cabo las actividades correspondientes a las semanas de práctica profesional asignadas a los dos semestres anteriormente mencionados, es

indispensable el uso de materiales de tamaño aumentado a los que se les proporcionaban a los alumnos, de manera que todos logren ver la forma en que se lleva a cabo la situación, permitiendo que consigan obtener mejores resultados al finalizar la tarea asignada.

Esto no con el fin de que los alumnos lleven a cabo la acción de la misma manera en que yo lo hago, si no que se busca que los educandos observen un ejemplo y de ahí tomen esa referencia para buscar una solución que les parezca fácil para cumplir con el objetivo.

Reflexión de la intervención docente

Durante las actividades que requerían de materiales como hojas de trabajo, rompecabezas, papiroflexia, instructivos o recetas, se llevaban frente al grupo, ejemplos a escala aumentada que les permitiera ver los detalles de los mismos al escuchar la indicación, para darles un ejemplo que les permitiera entender la forma de trabajo de dicho material.

Con esto se procuraba que los estudiantes reforzaran la observación y aplicación del ejemplo, aclarándoles que podían buscar una forma diferente de llevar a cabo la indicación antes de darles el material individualmente.

Al iniciar la práctica docente, previo a la realización de la propuesta de intervención docente, pude darme cuenta que no funcionaba llevar a cabo un ejemplo, si las imágenes o materiales que se presentaban frente al grupo eran del mismo tamaño a las que se les brindaba a ellos.

Los resultados de llevar algo con un tamaño inusual, causaba en los alumnos atención durante las indicaciones, y búsqueda de soluciones al efectuar la situación didáctica.

Esta acción puede tener un efecto positivo diferente al que se logró, si se lleva a cabo todos los días, pero mejoraría el hecho de utilizar materiales que no

requieran de un tiempo de elaboración excesivo, si no que sean llamativos y útiles para su uso.

3. Libertad de sentarse con quienes los alumnos se sintieran más cómodos durante tres días a la semana

Descripción de la acción

Todas las mañanas, es necesario llevar a cabo el acomodo del aula de clases, el ambiente de aprendizaje favorece una mejor jornada laboral con los alumnos, por lo que tres días a la semana se les solicita a los alumnos que elegir el lugar donde han de estar durante las actividades llevadas a cabo en las mesas de trabajo.

Dándoles la libertad de trabajar con quienes encuentran mayor empatía e identificando quienes apoyaban a sus compañeros al sentirse confiados/as de estar con alguien cercano a él/ella

Reflexión de la intervención docente

En cada semana de trabajo, tres días los niños tenían la posibilidad de tomar su asiento y acomodarlo en el lugar que fuera de su preferencia.

La variedad de lugares que se distinguían cada día, era diferente cada semana, permitiendo que los alumnos trabajaran con distintos compañeros siempre.

Al llegar al grupo, pude distinguir que los lugares siempre eran asignados por la educadora, por lo que era necesario intentar un cambio en el grupo, que fortaleciera su relación social.

Esto permitió que el grupo mejorara en su interacción, fomentando la participación y la motivación entre los mismos durante las actividades.

Para perfeccionar esta acción, considero necesario llevarla a cabo diariamente en el aula, designando una de las actividades al día donde se requiera el movimiento de lugares, para continuar fortaleciendo el apoyo entre compañeros y complementando la acción descrita anteriormente.

4. Asignación de lugares durante dos días a la semana, acomodando a los niños con más habilidades motrices junto a quienes necesitaban de apoyo al realizar las actividades

Descripción de la acción

El grupo, en base a los resultados obtenidos en el diagnóstico inicial, se dividió en dos partes, para que durante dos días de la semana se les asigne un lugar en donde estén juntos alumnos quienes tienen mayor necesidad de fortalecer sus habilidades motrices y quienes tienen mayor desarrollo de las mismas, fomentando el apoyo entre los alumnos, y facilitando mi intervención al apoyarme de quienes son avanzados, para no hacer la actividad en ningún momento por ellos, por el contrario, a afirmar las respuestas entre sus iguales.

Reflexión de la intervención docente

Durante los dos días que restaban de la semana, los alumnos tenían asignado un lugar por mi antes de llegar al salón de clases, intercalando a los alumnos que formaban parte del 23.7% de alumnos en perfil de riesgo psicomotor según el test TEPSI, entre el resto que perfilaba en retraso.

Este intercambio de lugares era necesario para que a través del trabajo en conjunto que se creaba por iniciativa de los niños, daba lugar a que no existiera una segmentación del grupo entre quienes eran capaces y quienes no de llevar a cabo las actividades.

Como docente me permitió apoyarme de mis propios alumnos para ayudar a quienes lo requerían a encontrar nuevas formas de actuar en situaciones que requerían del uso de sus habilidades motrices.

Es necesario mejorar el aspecto de la participación de todos los alumnos, ya que existieron ocasiones en que quienes eran hábiles para una situación, excluían a quienes no, dejándolos fuera de la actividad, por lo que era necesario interrumpir actividades.

5. Actividades de destreza motriz y coordinación en la cancha de la institución tres veces por semana

Descripción de la acción

Tres veces por semana, se interviene al grupo con actividades que les permiten desarrollar habilidades motrices gruesas a través de juegos que tengan que realizarse fuera del salón, la mayoría de estos son juegos clásicos como “las traes”, “escondidas”, “congelados”, etc. Los cuales tienen variables como brincar en un pie, tocar a los demás con una sola mano, avanzar con saltos; indican una posibilidad de jugarlo diferente a lo habitual haciendo uno de lo que se requiere potenciar en cuanto a motricidad.

Reflexión de la intervención docente

Identificando los días en que los alumnos tenían clases de música y educación física, se tomaron los días que restaban, para llevar a cabo actividades fuera del aula, que fortalecieran su motricidad gruesa por medio de juegos tradicionales.

Los estudiantes mostraban interés y participación en estas actividades, porque requerían siempre de movimientos retadores para quienes necesitaban mejorar en el aspecto motriz.

Si los alumnos identificaban que todas las actividades llevaban a un aspecto de fortalecimiento motor, podía crear desinterés, pero al observar que todo era un juego, les permitía sentirse libres y entender las indicaciones como un reto a lograr.

Como docente pude entender que los niños fortalecen sus habilidades si juegan con ellos, a pesar de que todo siempre tuvo un fin, la diversión que implicaba cada actividad demostraba mejores resultados en los niños.

Un ejemplo de los cambios observados es al hacer uso del juego “las traes”; al principio de la aplicación del proyecto, se les indicaba a los alumnos que quienes “la traían” debían avanzar en diferentes maneras (corriendo, saltando con pies juntos, de lado, con un solo pie) y mostraban dificultad para cumplirlo.

Con el paso del tiempo fueron fortaleciendo dichos movimientos, llevándolos a demostrar resultados favorecedores al finalizar la aplicación del proyecto.

Es importante atender a que estas actividades no requerían de material costoso, y que si tienen un propósito adecuado, reforzarán habilidades motrices básicas para la edad que lo requiera.

6. Activación de la motricidad fina a través de hojas de trabajo al finalizar las actividades asignadas al cronograma de actividades semanales

Descripción de la acción

Las hojas de trabajo contienen ejercicios de psicomotricidad fina, donde los niños deben cumplir diferentes ejercicios que requieren de precisión manual, donde se escogen únicamente los que necesitan de mayor uso de materiales que varían la manera de trabajar de los alumnos como el uso de crayolas, pintura acrílica, plastilina, etc. Todos los ejercicios son tomados del libro “Mini Manos 1” de la Autora Sally Johnson (Johnson, 2006).

Las actividades se otorgan a los alumnos que terminan con las consignas asignadas al día, de manera que los alumnos no pierdan tiempo y se ocupen en algo benéfico a su psicomotricidad.

Reflexión de la intervención docente

Para aprovechar el tiempo libre de los alumnos, se les proporcionaban hojas de trabajo que apoyaran a mejorar su motricidad fina, ya que requería de trazos finos, además del uso de materiales distintos a la actividad que previamente habían realizado.

Al concluir con la actividad que se le asignaba al grupo durante el día, existían actividades donde ciertos alumnos terminaban antes que otros, esto no era constante en todos, ya que eran distintos los niños cada día.

Esta acción daba lugar a que quienes requerían del tiempo destinado para la actividad, lo utilizarán sin distracciones de quienes terminaban antes, y brindaba a oportunidad de mejorar los movimientos motrices de los otros alumnos.

Un área de oportunidad en esta acción, fue el hecho de que existían días en que no todos los alumnos llevaban a cabo la hoja de trabajo, y era necesario repetirla con ellos, lo que provocó que el uso del libro fuera independiente y no general dentro del grupo.

7. Motivación a los alumnos durante las actividades diarias dentro del aula

Descripción de la acción

El acompañamiento didáctico no solo requiere de la motivación hacia los alumnos en las actividades que fueran referentes al documento recepcional, sino que deben ser constantes para que los alumnos desarrollen esa inspiración para poder llevar a cabo las situaciones didácticas que se les plantea día a día.

Además, es importante señalar que siempre ha de existir una relación de todas las acciones que se llevan a cabo en el aula de clases; de ahí la transversalidad que existe entre los campos formativos y áreas de desarrollo personal y social que existen dentro del Plan de Estudios para Preescolar.

La motivación juega un papel importante ya que los alumnos en repetidas ocasiones se encuentran inseguros de lo que son capaces de realizar, por lo que apoyarlos y comentar con ellos que existe la posibilidad de hacer las cosas que yo realizo les sirve para encontrar la motivación que necesitan.

Reflexión de la intervención docente

Por medio de palabras, acciones y recursos didácticos, se motivaba al grupo a llevar a cabo las situaciones didácticas propuestas diariamente.

Durante los momentos en que los alumnos presentaban dificultad para efectuar las actividades, o no mostraban el interés esperado para cada una, se buscaban motivaciones que los llevara a cumplir con lo solicitado.

Como se comentó anteriormente, el grupo necesitaba reforzar su seguridad, y el acompañarlos mediante la motivación, era un reforzador para ellos, que les permitía mostrar mejores resultados.

Esto se complementaba, al permitirme crear un ambiente adecuado durante mi intervención, para distinguir quienes necesitaban apoyo y quienes requerían de un seguimiento constante en mi práctica.

En esta acción se requiere de mayor atención y es necesario fortalecerla mediante acciones antes y después de terminar el día, ya que existían jornadas de trabajo en las que no se llevaba a cabo una reflexión de lo efectuado y se descartaban las posibles mejoras de la motivación brindada.

8. Aplicación de ejercicios de papiroflexia una vez a la semana.

Descripción de la acción

El uso de la papiroflexia apoya a los alumnos de manera que ellos hacen uso de sus manos a través de los movimientos que se requieren para llevar a cabo una figura con ayuda de una hoja de papel, por lo que se llevan los ejemplos dibujados de cómo deben realizarse los dobleces de la hoja por medio de pasos, para que el grupo trabaje en conjunto y logre obtener la figura deseada.

Reflexión de la intervención docente

Para fortalecer el uso de sus manos, se llevaba a cabo semanalmente una actividad de papiroflexia con los alumnos, dándoles la oportunidad de efectuar movimientos que requerían una serie de pasos para llegar a completar la figura deseada.

Durante la primera ocasión en que los niños realizaron una figura, existieron comentarios negativos en donde no se creían capaces de llevar a cabo lo solicitado; al complementar esta acción con el uso de materiales aumentados y la motivación, se logró que los alumnos mejoraran sus movimientos, entendiendo que lo que se les presentaba era únicamente el ejemplo, pero lo que resultaba con ellos sería diferente pero funcional.

Se buscaba llevar a cabo movimientos finos por medio de sus manos, lográndolos y permitiendo que se apoyara a las áreas artísticas al colorear dibujar.

La acción puede mejorar yendo de lo sencillo a lo complejo, ya que se intentó la primera vez aplicar con algo difícil para los alumnos, creándoles desmotivación; considero importante encontrar y aplicar actividades de papiroflexia sencillas, pero que al momento de llevarlas a cabo los niños vayan creyéndose capaces de hacer cosas con un nivel de dificultad cada vez más elevado.

9. Canciones digitales

Descripción de la acción

El uso de canciones digitales durante la jornada de trabajo donde los alumnos hacen uso del movimiento de sus dedos constantemente, que les permite reafirmar la delicadez con la que llevan a cabo actividades que requieren de precisión, ejemplos de estas canciones son “witzy araña”, “el chaparrón”, “pic y puc”, “este dedito”, “dos ranitas tengo” “las manos”, “esta niña”, etc.

Algunas de las canciones mencionadas, son comúnmente utilizadas en la educación preescolar por los docentes y es de donde se han tomado para utilizarlas, otras fueron obtenidas de la autora Tamara Chubarovsky, de su disco “Rimas y Juegos de Dedos”.

Reflexión de la intervención docente

Las canciones digitales cuentan con dos características que apoyaron al grupo: la primera es que llevan un ritmo y son repetitivas, permitiendo a los niños aprenderlas fácilmente; la segunda es que a través del canto y la letra que este lleva, los estudiantes llevan a cabo movimientos con sus manos que requieren de precisión.

Esto con el fin de que no solo lo llevaran a cabo dentro del aula, o bajo mi supervisión, sino que lo llevarán a un segundo plano, y buscaran cumplir lo que muestra la canción después de cierto tiempo de práctica.

Esta acción me permitió relacionar el área de las artes con la motricidad, y apoyar con ejemplos simples a mis alumnos.

Es importante destacar de esta actividad que en ningún momento se requiere necesariamente del uso de una bocina, y que el uso de las canciones como recurso didáctico para fortalecer la psicomotricidad es un detonante de atención en los grupos preescolares.

10. Uso de la fila hacía los diferentes lugares de la institución para reafirmar la motricidad gruesa

Descripción de la acción

Todos los días, al trasladarse a los diferentes espacios asignados para las actividades dentro de la institución que fueran diferentes al aula de clases asignada al grupo, se avanza en fila hacia el lugar designado, siempre comentando con los niños diferentes situaciones donde hacen uso de su equilibrio y coordinación óculo-manual como avanzar en un pie, caminar de puntillas, avanzar únicamente pisando la línea del piso designada, paso “gallo-gallina”, etc. Siempre haciendo alusión a referencias imaginarias que los motiven a llevar a cabo estas acciones, tales como: “avanzaremos siendo piratas, por lo que si no avanzamos sobre la línea del suelo, los cocodrilos van a comernos a los que nos salgamos de ella”.

Situaciones así, les parece a los niños llamativas, ya que la imaginación que ellos tienen sobrepasa los límites que como adultos nos permitimos tener por nuestra supuesta madurez.

Reflexión de la intervención docente

Los traslados a las diferentes áreas del Jardín de Niños, implicaba de filas por grupos por indicación general para la institución, pero resultaba difícil llevar de esta manera a los alumnos.

Se propuso como acción llevarlos de distintas formas, haciendo uso de su imaginación.

Una de las maneras que era del agrado del grupo era avanzar pisando una sola línea recta, sin salirnos de la misma, imaginando que el suelo era el mar y la línea una cuerda, si se pisaba fuera de ella, los cocodrilos nos comerían.

Esta acción me involucro con mi grupo, al darme cuenta de que si yo no llevaba a cabo lo solicitado ellos no lo realizaban.

Entendí que es importante trabajar junto a los niños, porque funciona además como estrategia de motivación y como ejemplificación de lo que han de realizar.

Esta acción deberá mejorar en calidad de tiempos, ya que en existían ocasiones en que los alumnos tardaban mucho avanzando y tenía que cambiar la forma de avanzar; además de considerar los tiempos en que se hará, ya que existen momentos en donde es necesario únicamente avanzar caminando y respetando la fila establecida.

11. Llevar a cabo las consignas, ejemplos e indicaciones frente al grupo a la altura de los alumnos.

Descripción de la acción

Todas las indicaciones que se dan al grupo siempre se hacen frente a ellos y a la altura en que ellos observen que me involucro con ellos.

Únicamente al hacer uso del pizarrón o materiales que requieren de mi presencia en un lugar más alto que ellos se considera dar las indicaciones de pie o lejana a los alumnos.

Permitiendo que los estudiantes encuentren una mayor cercanía a quien está frente a ellos.

Reflexión de la intervención docente

Las indicaciones brindadas al grupo se llevaron a cabo frente a ellos, a su altura de forma que no se entendiera como una orden estricta.

Se permitió a través de esta acción, que los alumnos encontraran mayor confianza a mi persona, ya que se acercaban constantemente a resolver dudas de las indicaciones y a reforzar lo que habían escuchado por mi parte.

Si las consignas se transmitían a los alumnos en un lugar que impusiera autoridad, los resultados eran diferentes a los que se observaban al trabajar a su altura.

La acción permitió fortalecer mi relación con el grupo y demostrar que un docente no es superior a su alumno, y que puede ser más clara la indicación si se comparte a la altura de quienes tenemos frente a nosotros.

Un aspecto de mejora para la acción es llevarla a cabo rápidamente, porque los alumnos se muestran inquietos en ocasiones y si uno de ellos se levanta de su asiento, los demás también buscan acercarse y se pierde la intensidad de la indicación.

12. Actividades básicas del hogar donde se involucrara su independencia.

Descripción de la acción

Brindarles la confianza de hacer actividades que comúnmente llevan a cabo en sus hogares, o que por intervención de padres de familia o tutores se les omite su participación, como abrochar las cintas de sus zapatos, abotonar o desabotonar su suéter, subir o bajar el cierre de su chamarra o mochila, doblar la ropa que utilizaron para guardarla junto a sus demás pertenencias, cortar alimentos con el uso de utensilios de cocina, etc.

Reflexión de la intervención docente

Los alumnos desarrollaban su independencia para llevar a cabo actividades psicomotrices por medio de actividades cotidianas en el hogar.

Esta acción no requería de material, únicamente las pertenencia de los alumnos, a quienes se les mostraba solo una vez cómo debían realizar lo solicitado y posterior a eso de les daba la oportunidad de llevarlo a cabo.

En la práctica docente me permitía tener tiempo para la atención a los alumnos que lo necesitaran, mientras los demás cumplían con acciones que requerían para el cuidado de sus pertenencias.

La situación en la que mayormente se aplicaba esta acción era al llevar a cabo recetas de cocina con los alumnos, porque se les permitía utilizar utensilios de cocina, donde fueran necesarios movimientos con sus manos tales como cortar, revolver, amasar, incorporar ingredientes, etc.

Al accionar esto, los alumnos se independizaban y trataban de encontrar soluciones prácticas a lo que requerían personalmente, así como reafirmar lo que hacían en sus hogares.

Esta acción se puede mejorar, complementándola con tareas asignadas a padres de familia y aplicando actividades como los rincones, donde los diferentes roles que se les asignan a los alumnos los llevarán a cumplir con distintos movimientos motrices.

13. Tareas diarias para el apoyo y trabajo en casa de cada alumno.

Descripción de la acción

Todos los días los alumnos llevan a su hogar tareas graficas donde se involucra el desarrollo de su psicomotricidad y donde los padres de familia o tutores se incluyen para el apoyo que requieren fuera de la escuela cada uno de los estudiantes.

Las actividades plasmadas en las libretas de tareas son puestas cada semana fuera del salón en el tablero de avisos grupales, donde únicamente se

plasma el ejemplo de la actividad, y los padres de familia son quienes deben hacer en las libretas las indicaciones para trabajar en casa con sus hijos.

Dichas tareas no son de carácter obligatorio, por lo que los padres de familia interesados en apoyar a sus hijos son quienes cumplen con las consignas asignadas semanalmente.

Reflexión de la intervención docente

Todos los miércoles, se escribían en hojas de máquina las actividades a realizar en el hogar, como tareas sencillas que debían de cumplir diariamente los alumnos en una libreta.

Las tareas solamente se mostraban en el pizarrón de anuncios como ejemplo, y los padres de familia que se encontraban interesados eran quienes las llevaban a cabo con sus hijos.

El propósito de estas, era reforzar las actividades que se llevaban a cabo dentro del aula en el hogar, entendiendo que las situaciones planteadas en el salón requerían de materiales, mientras que las asignaciones para el hogar eran escritas o requerían de recortar o pegar objetos.

La participación de padres de familia influía mucho en el avance que demostraban los niños y niñas, ya que quienes cumplían con ellas aumentaron su perfil al llevar a cabo el postest.

La mejoría que puede desarrollarse en esta acción se dirige a buscar la forma de apoyar dentro del aula a los niños que no recibían apoyo por parte de sus tutores, con el fin de que no muestren un retraso en contraste con sus compañeros.

14. Pase de lista por medio de actividades que involucraran a los alumnos a pasar al frente del grupo.

Descripción de la acción

Todos los días al llevar a cabo el pase de lista, se asigna una tarea o actividad física a los alumnos donde se involucre el desarrollo de habilidades motrices.

Ejemplos de actividades que se llevan a cabo con los escolares son avanzar de un lado del salón al otro con un vaso de agua lleno de agua en sus manos, lanzar la pelota a un compañero, encestar el balón en el aro de basquetbol, saltar 4 aros con los pies juntos, inflar un globo, pasar saltando por adentro de un aro, insertar un lápiz dentro de una caja, etc.

Cada actividad tiene diferente grado de dificultad, ningún de ellas requiere más de 15 minutos al día, y depende de la rapidez con la que realizan la indicación los niños.

Reflexión de la intervención docente

Tomar lista es una de las actividades que como docente únicamente utilizaba para identificar qué alumnos habían asistido a la institución, pero buscarle un propósito diferente, enfocado a desarrollar habilidades motrices demostró un apoyo a los alumnos.

Diariamente se utilizaban materiales que se encontraban dentro del aula como palos de madera, globos, bate lenguas, popotes, pelotas, etc. Que pudieran tocarse, lanzarse, girarse o moverse en diferentes formas.

Los alumnos pasaban al frente del grupo si se mencionaba su nombre, y se les asignaba una tarea dependiendo el objeto que fuera utilizado en el día.

La acción permitió que los alumnos se divirtieran durante el pase de lista, los mantenía atentos y reforzaba movimientos motrices que se identificaban como áreas de oportunidad dentro del grupo.

Como docente en formación me permitió comprender que cada situación dentro del jardín de niños puede tener distintas vertientes, y cada una de ellas puede enfocarse no solo a un campo formativo o área de desarrollo personal y social.

Para reforzar esta acción, es necesario cumplir con el tiempo establecido, siempre cuando se respete la variación de tiempo que cada alumno tendrá, sin interrumpirlos para que puedan demostrar las capacidades que tienen.

15. Uso de música infantil que hacía referencia a movimientos motrices finos y gruesos al iniciar el día.

Descripción de la acción

Hacer uso de canciones que involucren movimientos motrices gruesos tales como saltar, reptar, brincar, correr, cachar, botar, reaccionar.

Algunas de las canciones asignadas a esta acción son “salta payasito”, “lento muy lento”, “el elefante dante”, “el juego del calentamiento”, “a guanchilopostle”, “el patio de mi casa”, “marinero”, “la mane”, etc

Reflexión de la intervención docente

En el transcurso del día, había momentos en que los alumnos se encontraban distraídos de la indicación que se les proporcionaba, por lo que el uso de canciones que requirieran de movimientos fuera de su lugar, los llevaba a despejar el trabajo y tener un momento de descanso.

Utilizar movimientos motrices básicos en las indicaciones que presentaban las canciones, permitía a los alumnos desenvolverse con mayor seguridad, ya que el ritmo que cada una tenía les daba libertad de movimiento a través de la expresión corporal.

Además de que esto se complementaba con las clases de música y educación física, donde también se utilizaban este tipo de recursos didácticos.

En esta acción se requiere mejorar el hecho de variar las canciones utilizadas, para hacer que los alumnos demuestren otros movimientos motrices a través del movimiento corporal.

16. Clima adecuado de confianza y seguridad hacia los alumnos

Descripción de la acción

Un clima de confianza puede crear una diferencia significativa al involucrar a los niños en las situaciones didácticas llevadas a cabo dentro del aula de clase.

En esta acción se apoya a los niños a sentir seguridad de la participación que aportan durante las actividades, respetando cada una de las ideas que comparten con el grupo, se les solicita la palabra a los alumnos que requieren de mayor motivación para compartir frente a los demás.

Se evita ignorar a aquellos alumnos que quieren compartir alguna idea con los demás, omitir la negatividad al trabajar con los alumnos, no se muestra apatía hacia ninguno de los alumnos o permitirse discriminar a algún estudiante para la realización de tareas dentro del aula.

Reflexión de la intervención docente

Durante las actividades, los alumnos tenían la duda constante al realizar una tarea: - Maestra, ¿lo estoy haciendo bien?

Este cuestionamiento lo solía responder constantemente dependiendo de la atención que le estaba brindando a mis alumnos en ese momento, lo que me permitió entender que los niños y niñas se acercaban a mí con esa pregunta, por la

inseguridad que tenían de si lo que llevaban a cabo era correcto o adecuado a la vista.

Para trabajar con mis alumnos la auto aceptación de sus acciones, constantemente prestaba atención a los detalles de sus trabajos, llevándolos a la reflexión a través de lo siguiente:

- ¿Qué te parece si agregas esto?
- ¿Cómo crees que podamos mejorar tu trabajo?
- ¿Te sientes seguro de haber terminado con la actividad?
- ¿Qué es lo que más te gusto de tu actividad?
- ¿Por qué utilizaste estos materiales?

Todas las cuestiones estaban centradas en hacerlos sentir seguros de lo que hacían y les daba oportunidad de pensar si querían mejorar su trabajo, o se encontraban satisfechos con los resultados.

Como docente, a mí me permitió atender a lo que necesitaban en lo individual mis alumnos, y a valorar los esfuerzos que hacían por cumplir con las indicaciones, además de escuchar las razones por las que hacían las actividades.

Para mejorar esta acción sugiero determinar un tiempo en el que se lleve a cabo la reflexión grupal con los trabajos individuales, de manera que pueda fomentarse el respeto entre compañeros y la aceptación de lo que cada uno realiza en lo individual.

Cada una de las acciones enlistadas anteriormente se aplicaron según se asignó a la intervención con el grupo, algunas de ellas como se menciona, se hicieron durante ciertos días de la semana, y la mayor parte de ellas fueron utilizadas diariamente ya que se requería de ellas para poder trabajar con el grupo y ser constantes en el acompañamiento que se les habría de brindar para mejorar sus capacidades motrices.

Resultados de la postprueba

Posterior a realizar cada una de las labores establecidas dentro de la propuesta de intervención docente de la presente investigación, se llevó a cabo el test TEPSI como apoyo para una postprueba, que permitiera contrastar la información obtenida durante el diagnóstico del pretest con los alumnos del grupo asignado y así diferenciar los cambios obtenidos a partir de la intervención. Por lo que se obtuvieron los siguientes resultados plasmados en las tablas correspondientes. (Anexo 3)

El grupo en general, a partir de las escalas y perfiles proporcionados por el test TEPSI, se encuentra con un perfil de Normalidad, dejando al 100% de los alumnos considerados con un avance adecuado a partir de las acciones realizadas durante los meses de intervención.

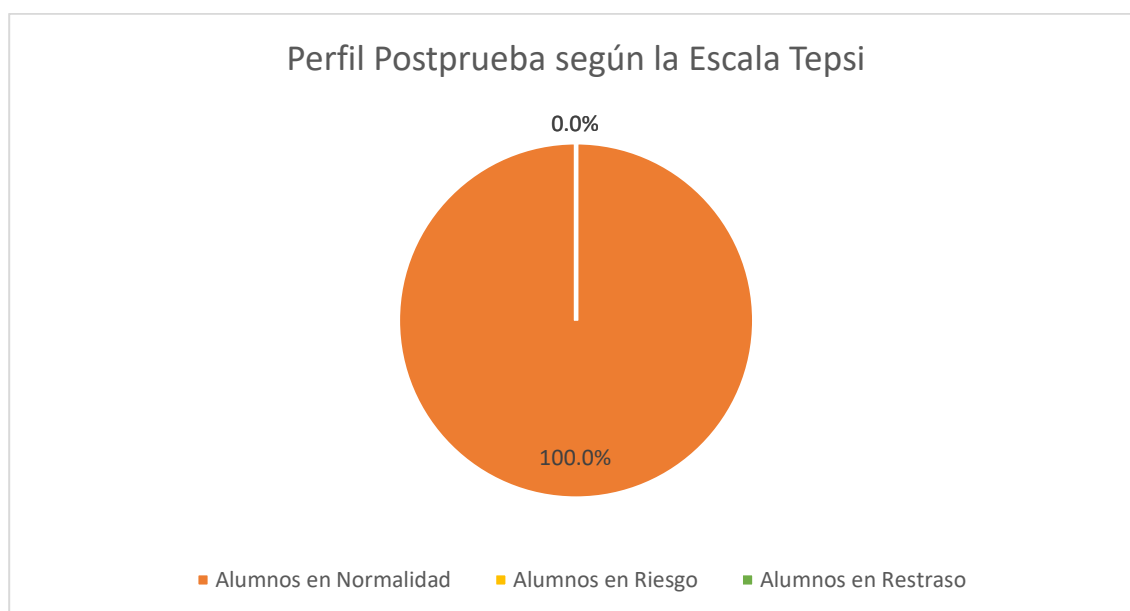


Tabla 2.0 La gráfica describe el porcentaje de alumnos que se encuentran en un perfil de normalidad, riesgo y retraso según la postprueba realizada a partir del test TEPSI posterior a la intervención docente.

Contrastando la información obtenida durante la preprueba, se encuentra que los alumnos han desarrollado habilidades psicomotrices a partir de la intervención

realizada, permitiendo encontrar avances al aplicar los mismos ítems que se aplicaron al inicio de la investigación a la misma población designada.

Las pruebas realizadas, se consideraron para obtener los perfiles antes mencionados, ajustando los puntajes a los designados por el mismo test; los resultados se dividen entre puntajes brutos, que demuestran la cantidad de ítems realizados por cada uno de los preescolares al ser intervenidos con la prueba, y los puntajes “T” que son obtenidos en base a dichos ítems realizados y convertidos a los deseados por la prueba según el rango de edad en el que se encuentra el alumnado.

A continuación se presenta el resultado comparado de los puntajes totales brutos de los alumnos pertenecientes al grupo “C” de segundo grado:

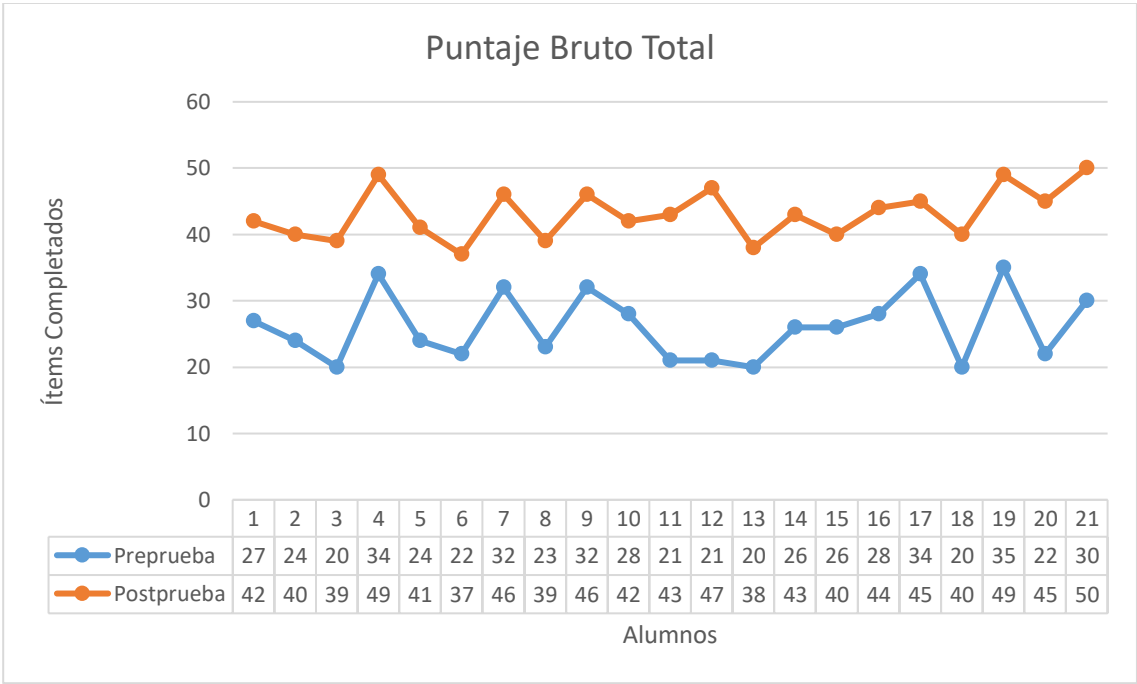


Tabla 2.1 La gráfica describe la cantidad de ítems realizados (puntaje bruto) por los alumnos durante la pre y postprueba del test TEPSI.

Se observa la diferencia de cantidades obtenidas por cada uno de los niños y niñas, entendiendo que la cantidad total de ítems era de 52, enfocándonos ahora

en que el alumno con mayor cantidad de acciones completadas fue el número 21 con un total de 50 ítems realizados y quien durante la preprueba únicamente había completado 30 ítems. El estudiante con menor cantidad de ítems al ser llevada a cabo la postprueba fue el número 13, con un total de 38 ítems a diferencia de su resultado anterior que fue de 20 ítems.

Contrastando dicha información con los puntajes T, quienes son los que asignan a los alumnos el perfil en el que se encuentran encontramos las siguientes diferencias:

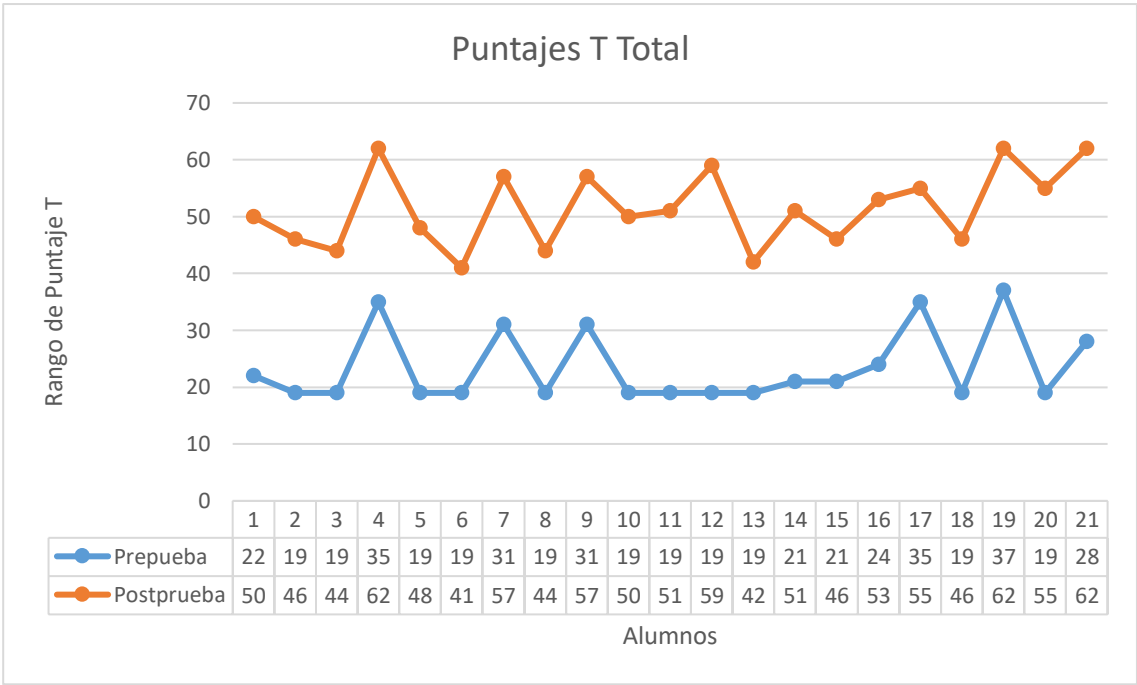


Tabla 2.2 La gráfica describe el puntaje “T” obtenido por cada alumno (puntaje bruto convertido a puntaje “T” considerando la edad de los alumnos) durante la pre y postprueba del test TEPSI.

A partir de la comparación de los resultados (Anexo 4), encontramos que los alumnos han aumentado los puntajes obtenidos en un inicio de la investigación, lo que les permite obtener un perfil diferente al inicial, dando como resultado que todos los alumnos se perfilen como “normales” según la escala TEPSI.

Desglosando la información obtenida, se presenta cada uno de los aspectos motrices involucrados en la prueba realizada a los alumnos, dividida de la siguiente manera:

Coordinación

Se encontró que los alumnos tuvieron un avance destacado ya que a partir de la intervención realizada, el 71.4% de los niños y niñas se encuentran en un perfil de normalidad, mientras que el 28.6% del grupo presenta un perfil de riesgo. En comparación con los resultados obtenidos anteriormente donde el 100% de los alumnos se encontraba en riesgo.

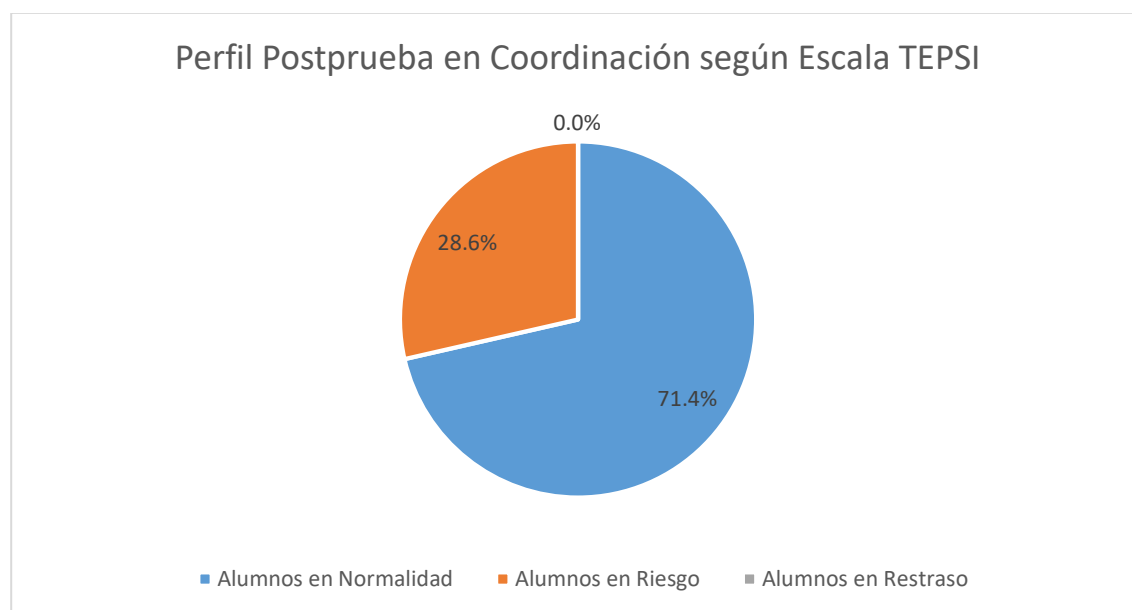


Tabla 3.0 La gráfica describe el porcentaje de alumnos que se encuentran en un perfil de normalidad, riesgo y retraso según la postprueba de coordinación realizada a partir del test TEPSI después de la intervención docente.

Contrastando dichos resultados con los obtenidos durante la preprueba, se intervino para que el grupo en general pudiera avanzar radicalmente en su coordinación, llegando al siguiente grado de los perfiles proporcionados por el mismo test.

Atendiendo a los puntajes brutos obtenidos se obtuvieron los siguientes resultados:

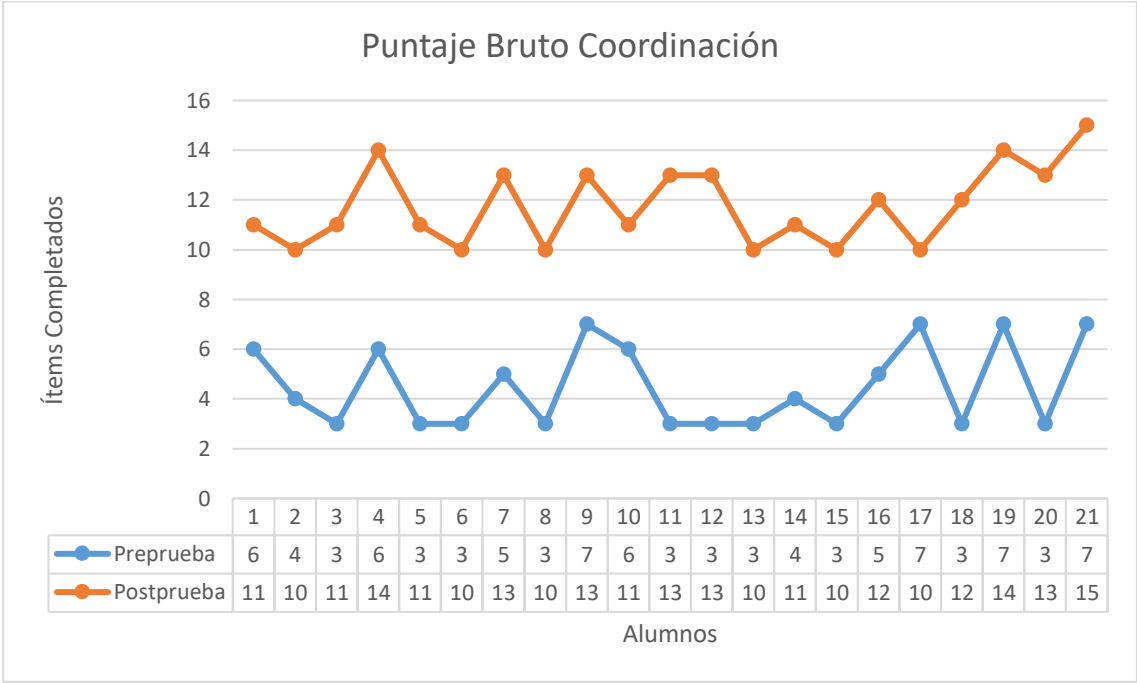


Tabla 3.1 La gráfica describe la cantidad de ítems realizados en el área de coordinación (puntaje bruto) por los alumnos durante la pre y postprueba del test TEPSI.

Se observa que los alumnos lograron demostrar una diferencia al llevar a cabo las acciones solicitadas por el test, donde muestran un incremento de ítems llevados a cabo; los alumnos que se encontraban con un mayor retraso al ser llevada a cabo la preprueba eran quienes únicamente habían logrado completar 3 ítems, mientras que en la post prueba demostraron resultados de hasta 13 ítems de los 16 asignados a esta área.

A continuación se muestran las diferencias observadas dentro de los perfiles asignados en el área antes mencionada:

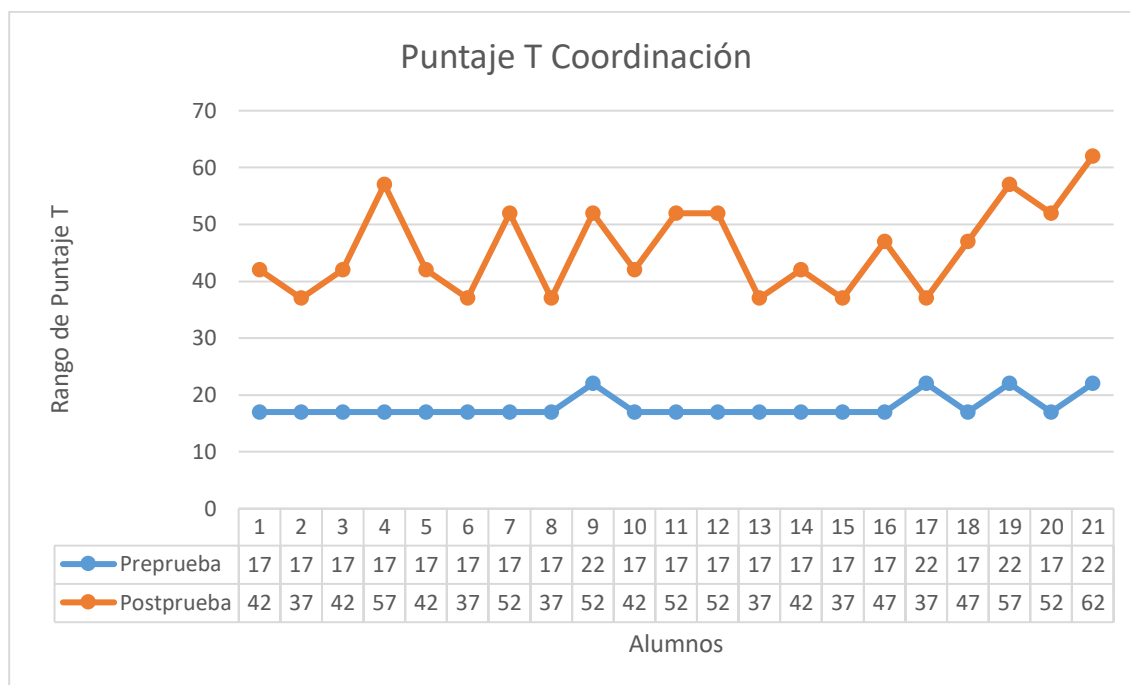


Tabla 3.2 La gráfica describe los perfiles obtenidos en el área de coordinación (puntaje bruto) por los alumnos durante la pre y postprueba del test TEPSI.

Considerando que la mínima de normalidad se encuentra en el 40, se observa la cantidad de alumnos que progresaron por medio de las acciones ejecutadas por parte de mi intervención.

Lenguaje

En el área de lenguaje, se observaron menores cambios en los resultados obtenidos por los preescolares, ya que los niños y niñas no presentaron un perfil bajo desde el diagnóstico integral realizado al iniciar la investigación, por lo que únicamente se consideró a esta área por ser parte del test y por complementar cada uno de los ítems que intervienen en las áreas de coordinación y motricidad.

Aclarando el uso de esta parte del test, en que sirvió únicamente de apoyo, y como se comentó durante las acciones a realizar, permite la transversalidad existente en cada intervención docente al considerarla como necesaria para potenciar el desarrollo de las áreas psicomotrices en este caso.

Los porcentajes obtenidos en cuanto a los perfiles del test TEPSI en el área de Lenguaje cambiaron en que los alumnos que se encontraban en riesgo, aumentaron la cantidad de ítems completados, dando como resultado que el 100% de los niños y niñas se encuentren durante la postprueba en normalidad.

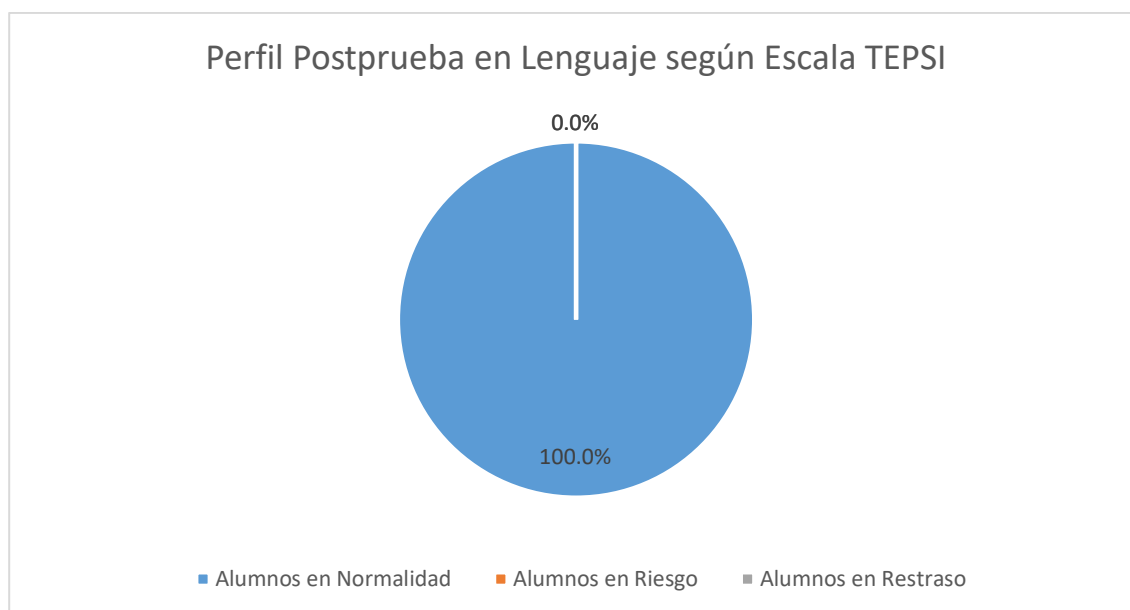


Tabla 4.0 La gráfica describe el porcentaje de alumnos que se encuentran en un perfil de normalidad, riesgo y retraso según la postprueba de lenguaje realizada a partir del test TEPSI después de la intervención docente.

Dentro de los porcentajes brutos obtenidos se tiene la siguiente información:

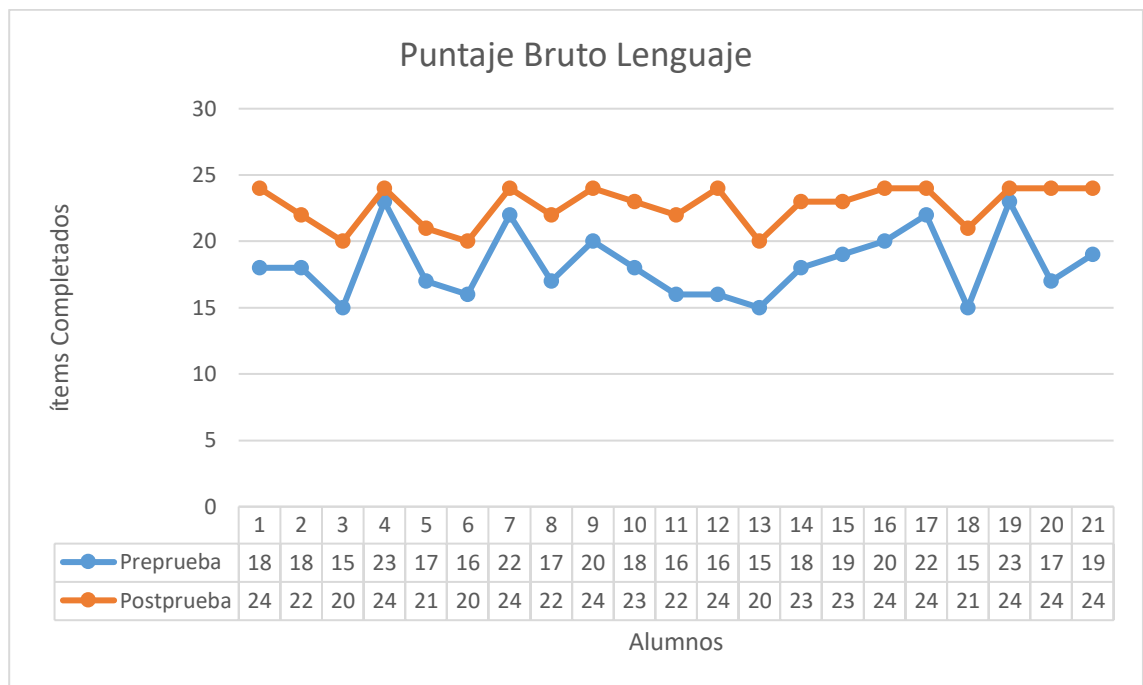


Tabla 4.1 La gráfica describe la cantidad de ítems realizados en el área de lenguaje (puntaje bruto) por los alumnos durante la pre y postprueba del test TEPSI.

Se obtuvo cambios menos drásticos que en los observados en el área de coordinación, por lo comentado anteriormente respecto a la menor necesidad de parte de los alumnos por reforzar aprendizajes del lenguaje, sin embargo, es importante destacar el avance presentado por los alumnos número 3 y 12, quienes eran alumnos reservados para compartir sus ideas con los del resto del grupo.

El complemento que existió en las tres áreas a través de la intervención efectuada, permitió que se viera ese avance con dichos alumnos.

Para obtener los perfiles en los que ahora se encontraría cada alumno en lo individual se consideraron los puntajes “T”, comparándolos con los que se tenían de la preprueba se observan los siguientes cambios:

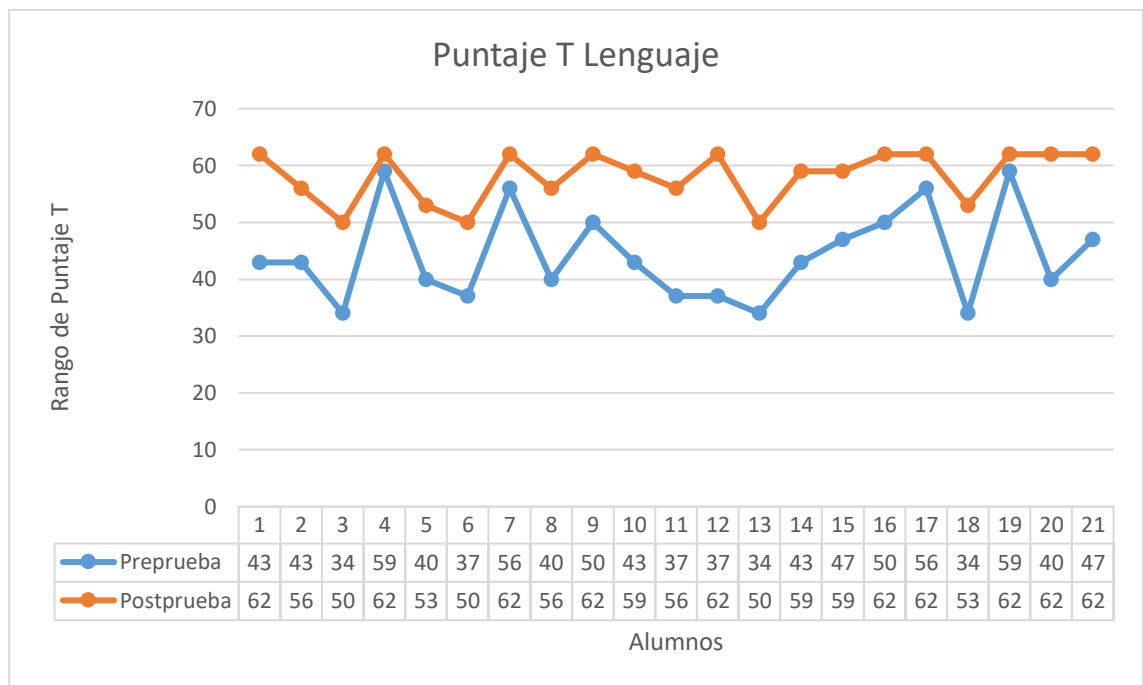


Tabla 4.2 La gráfica describe los perfiles obtenidos en el área de lenguaje (puntaje bruto) por los alumnos durante la pre y postprueba del test TEPSI.

Con ayuda de la gráfica de pastel que se muestra al inicio de esta área considerada dentro del test TEPSI, podemos ver que todos se encuentran en normalidad, pero en la tabla anterior, se observa el cambio que existió por parte de todos los estudiantes, donde era mínimo el rango que debían de subir aquellos que se encontraban en riesgo para obtener un perfil de normalidad.

Los alumnos cuyo perfil era de normalidad desde un inicio únicamente complementaron aquellas habilidades que tenían por medio de la intervención para aumentar el rango en el que se encontraban.

Motricidad

El área de motricidad es la que presentaba mayores áreas de oportunidades al iniciar la investigación, ya que fue el aspecto que más destaco desde el inicio con el diagnóstico integral del grupo, y el que demostraba mayor necesidad de ser

atendido para poder complementar aquellas habilidades que les eran útiles a cada uno de los estudiantes.

A través de las acciones realizadas, quienes estaban enfocadas mayormente a fomentar un mejor desarrollo de esta área, se obtuvieron los siguientes resultados:

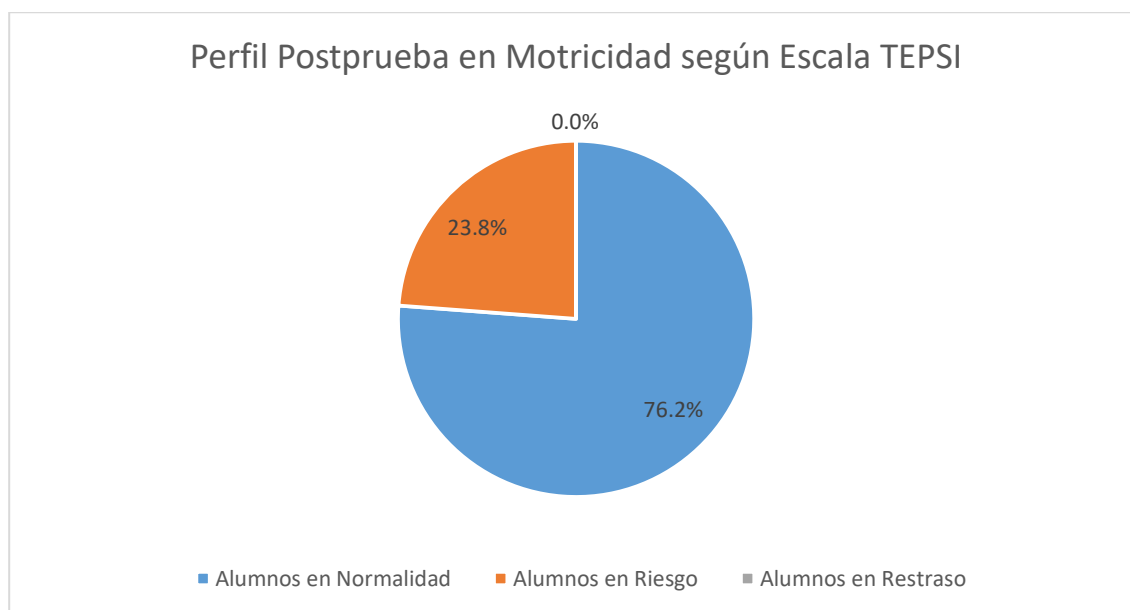


Tabla 5.0 La gráfica describe el porcentaje de alumnos que se encuentran en un perfil de normalidad, riesgo y retraso según la postprueba de motricidad realizada a partir del test TEPSI después de la intervención docente.

El avance mostrado en esta área es elevado, ya que al inicio de la investigación, el grupo en su totalidad se encontraba en un perfil de retraso, hecho que permitió que la intervención demostrara el apoyo que se brindó a cada uno de los alumnos, llevándolos a obtener resultados totalmente diferentes a los iniciales.

A llevar a cabo nuevamente los ítems del área de motricidad, los alumnos consiguieron completar los ítems que ya habían logrado junta a nuevos ítems que les habían resultado difíciles de ejecutar, previo al trabajo efectuado con todos en general como grupo, pero en lo individual con quienes requerían de mayor apoyo.

Los puntajes brutos que demuestran la cantidad de ítems que aumentaron cada uno de los niños y niñas se muestra a continuación:

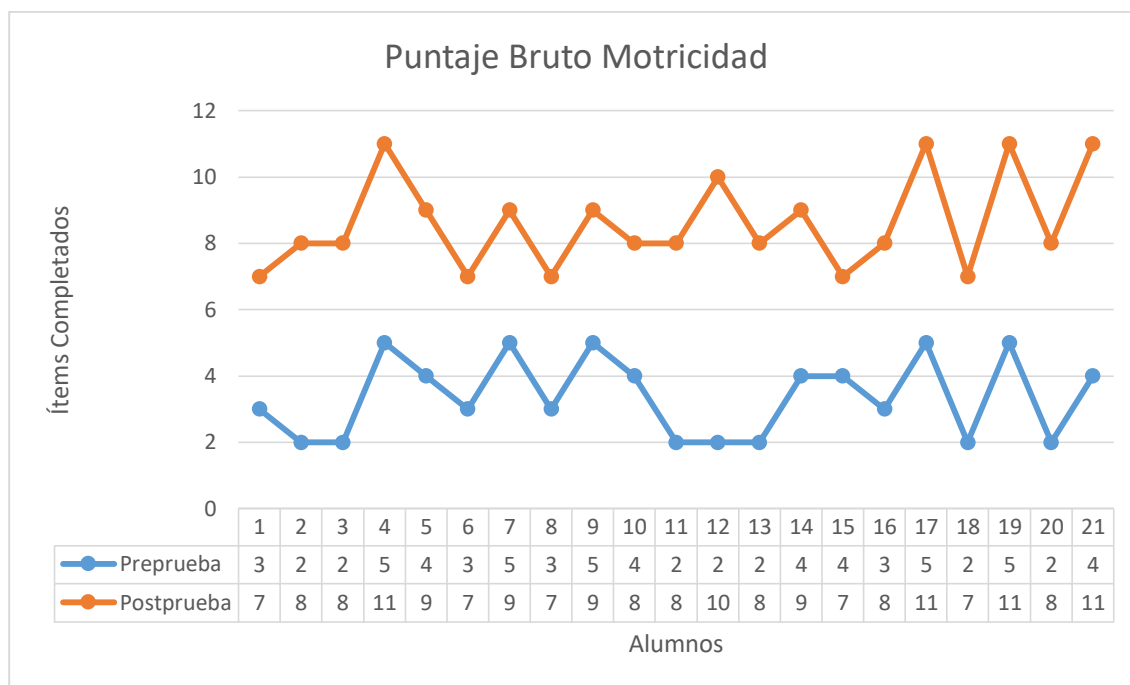


Tabla 5.1 La gráfica describe la cantidad de ítems realizados en el área de motricidad (puntaje bruto) por los alumnos durante la pre y postprueba del test TEPSI.

Al observar ambas barras que representan la cantidad de ítems completados por cada alumno, logramos ver los cambios que se obtuvieron a partir de las acciones ejecutadas, y que cada una de ellas complementadas la una con la otra, permitió que los números aumentaran, llevando a los niños más destacados a números como el 11, de 15 ítems que tiene en total esta área.

La diferencia más grande que se puede observar se encuentra en aquellos alumnos que al inicio de la investigación únicamente lograban completar dos ítems, y que al finalizar pudieron obtener hasta 10 ítems, logrando alcanzar a quienes se encuentran en los puntajes más altos de la tabla.

Comparando los resultados obtenidos en los perfiles asignados por el test TEPSI, encontramos las siguientes diferencias:

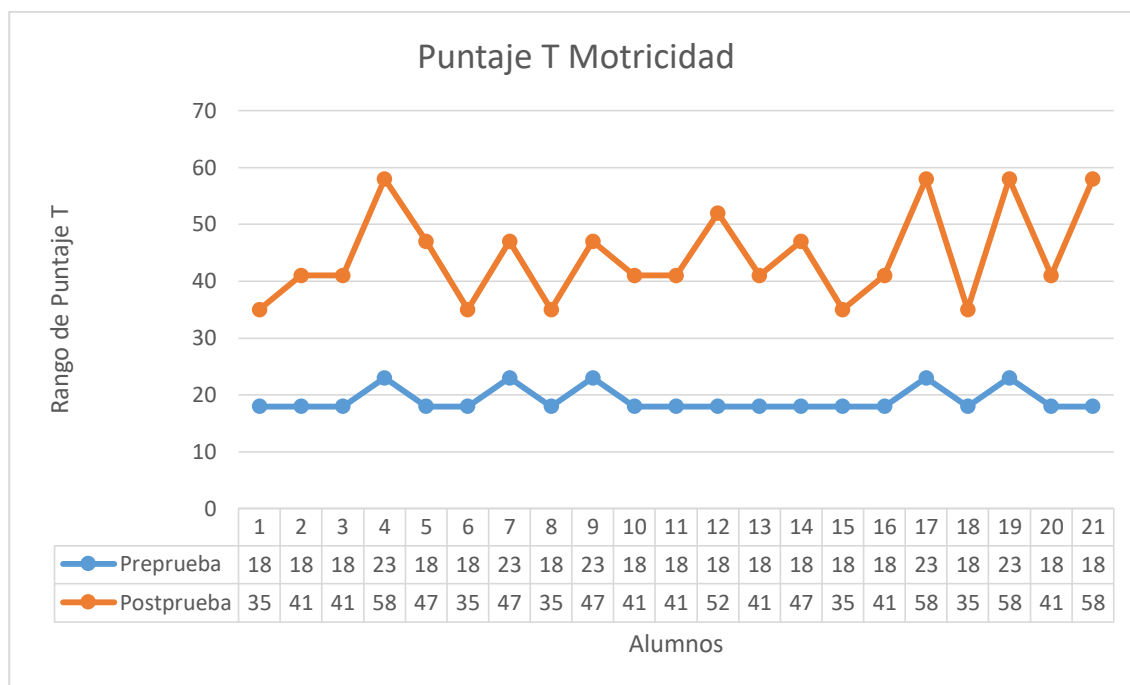


Tabla 5.2 La gráfica describe los perfiles obtenidos en el área de coordinación (puntaje bruto) por los alumnos durante la pre y postprueba del test TEPSI.

Al igual que en la gráfica anterior a esta, los resultados son claros al observar que cada uno de los niños logró superar los perfiles en los que se encontraban, permitiendo que los efectos provocados a partir de la intervención fueran positivos, llevando a los alumnos del perfil de retraso a los perfiles de riesgo y normalidad.

A partir de las acciones realizadas, se puede dar cuenta de cada uno de los cambios que se realizó al trabajar con el grupo designado para la investigación, no dejando de un lado aquellas situaciones que también sirvieron para identificar que puede corregirse.

Reflexión de la práctica docente

La elección de la problemática planteada para la investigación fue el primer paso que me permitió comprender de qué manera iba a intervenir con mi grupo de práctica profesional, buscando lograr un apoyo hacia ellos que permitiera el avance de sus capacidades así como las mías.

El uso del diagnóstico me permitió encontrar las áreas de oportunidad y complementarlas con la propuesta de intervención docente que se llevó a cabo, de forma que las decisiones que se tomarán para trabajar con los alumnos fueran de su interés y cubrieran las necesidades que presentaban como áreas de oportunidad.

Al aplicar el acompañamiento didáctico, pude observar los cambios que los alumnos presentaban al comparar las habilidades motrices que tenían al inicio de la investigación eran específicas y básicas, con los resultados que mostraron al finalizar el proyecto, entendiendo que los factores que intervinieron en dichos cambios son la intervención que tuve, la participación de padres de familia, y el esfuerzo que daba cada estudiante.

Decidí trabajar el acompañamiento didáctico con mis alumnos, porque considero necesario brindar una atención personalizada a cada estudiante, entendiendo que todos tienen características que los hacen diferentes de los otros, y que la forma de trabajo que tienen es distinta en cada caso.

Aplicar el acompañamiento didáctico en el área de la psicomotricidad lo apliqué porque la seguridad que transmites a tus alumnos para que realicen movimientos donde intervenga su mente y cuerpo, requiere de motivación y de ejemplos que le permitan adquirir nuevas experiencias que irá perfeccionando conforme se practiquen constantemente.

Durante mis prácticas dentro de otros jardines de niños en semestres anteriores, pude recuperar las diferentes formas de trabajo que llevaban las docentes frente a grupo, y al contrastarlas con la que encontré en el Jardín de Niños “Brígida Alfaro”, la constante siempre fue que la atención brindaba confianza, y la confianza otorgaba oportunidades de avance en el proceso de desarrollo mental, emocional y corporal de los grupos preescolares.

Al conocer los resultados que tuvieron mis alumnos al finalizar el proyecto de intervención, me di cuenta de las acciones que lleve a cabo adecuadamente y

aquellas que requieren de una mejora para apoyar a los niños y niñas, pero también a mi formación como docente.

Creo necesario aplicar todas las acciones no solo en este grupo, si no a los grupos con quienes trabajaré en un futuro, haciendo uso del acompañamiento didáctico, permitiendo que mi intervención favorezca cualquiera de las áreas en que los grupos presenten mayor área de oportunidad.

Considero importante también mejorar la intervención con materiales didácticos, atendiendo a las características que tienen los alumnos, que permitan tener la atención de todos y que me den oportunidad de utilizarlos en diferentes ocasiones.

Mejorar la reflexión que se haga diariamente, para que las correcciones que sean necesarias aplicar al día siguiente sean inmediatas y no se dejen pasar días sin que los cambios se apliquen, de manera que el proceso de fortalecimiento sea constante y no se interrumpa.

Conclusiones

Considerando las experiencias de vida que he tenido en cuanto a psicomotricidad, existimos personas que carecemos de aspectos motrices que no identificamos por la falta de información y desinterés, ignorando el enseñar a nuestros niños y niñas a perfeccionar las habilidades motrices básicas a través del juego y la estimulación de movimientos que desarrollen capacidades aplicadas a su proceso de crecimiento.

Al estar frente a grupo y aplicar un proyecto de intervención en donde se identificó la forma ideal de propiciar el desarrollo psicomotor en alumnos de preescolar, encontré como principal factor de cambio al acompañamiento didáctico, por medio de acciones que permitan a cada estudiante recibir la atención que requiere conforme a sus necesidades.

El uso de dicha estrategia, permitió que los alumnos aprendieran de manera significativa a través de las situaciones didácticas y el cuidado que se tenía al observar la forma de trabajo de cada uno, buscando constantemente formas de intervenir como apoyo a su aprendizaje por medio de consejos, compañía y reflexión de sus acciones.

Resultó interesante trabajar de manera personalizada con mis alumnos y distinguir las características que cada uno de ellos tenía y aprovecharlas para compensar las áreas de oportunidad que mostraban, brindándoles un clima de confianza que los permitiera transmitir seguridad de las capacidades que los identificaba.

Durante la investigación existieron momentos donde los avances no fueron visibles cuando un porcentaje del grupo avanzaba, mientras que el resto continuaba con las mismas dificultades que había demostrado en un inicio, por lo que era necesario reforzar lo acordado dentro de la propuesta de intervención docente y

verificar si la constancia de las acciones era un factor que permitía entender al acompañamiento didáctico como estrategia ideal para el desarrollo psicomotriz.

En la aplicación de la propuesta de intervención docente, comprendí que fortalecer la psicomotricidad en alumnos preescolares no solamente enseñarlos a colorear sin que salgan de la línea marcada por el dibujo, es considerar movimientos que consideramos como comunes, apoyarlos a perfeccionarlos de manera que puedan complementarlos con otros, y de esta manera despierten sentidos en su cuerpo que los lleve a completar tareas que se les demanden en otras áreas.

Complementando lo anterior con la estrategia de fortalecimiento motriz que se utilizó, entendí que los alumnos requieren de seguridad por parte de su docente, apoyarlos en las situaciones que para ellos son difíciles de realizar y permanecer atentos a las necesidades que tengan, apoyándolos a encontrar soluciones inmediatas y dándoles la independencia que requieran.

A través de los resultados que se presentaron por medio de la comparación del pretest y el posttest, se muestra el impacto que tuve frente a un grupo y las acciones constantes que tuvieron que ser llevadas a cabo para que las respuestas a ellas fueran positivas en el desarrollo de cada alumno.

A partir de los resultados se encontró que entre mayor relación y contacto se tenga con los alumnos, mejores serán los efectos del trabajo junto a ellos, entendiendo que no se trata de hacer el trabajo por los niños y niñas, sino de encontrar una indicación y una atención individual que permita a los educandos buscar soluciones a las problemáticas que se les plantean, acompañándolos a identificar las habilidades y conocimientos que logran por medio de distintas situaciones dentro del aula.

Ver las áreas de oportunidad en los alumnos, significó trabajar con cada una de ellas para aprovecharlas a su favor, haciendo uso del apoyo individual, el interés por los estudiantes y la paciencia de esperar los resultados en cada uno,

entendiendo que el desarrollo que cada uno tiene es distinto al de los otros, y que las habilidades que mostraran ocuparan distintos perfiles que debemos adaptar a una sola forma de intervención.

Los diferentes niveles de complejidad que aplicaremos a cada uno de los ejercicios que los niños realizarán para fortalecer sus habilidades motoras deben de ser graduales y considerando siempre el diagnóstico que se haga del grupo.

El uso del diagnóstico no sólo debe ser al inicio del ciclo escolar, debe ser un constante apoyo para reconocer las que requieren una mejora y las que hemos fomentado lo suficiente para poder llevar a la par el trabajo con los alumnos.

El aporte al ámbito educativo a través de esta investigación, se dirige a compartir la necesidad de un acompañamiento didáctico dentro de los distintos niveles educativos en que se intervenga, haciendo del docente un agente que se involucre dentro de las actividades, que escuche a sus estudiantes, que comprenda las diferentes capacidades de las que se caracterizan los educandos y que busque el apoyo pueda brindar en el aspecto grupal e individual.

En lo personal, quisiera transmitir el entusiasmo que cada docente debe mostrar por enseñar a nuestros alumnos y formar parte de los aprendizajes que adquieran durante el tiempo que estén con nosotros, reflejando en ellos la confianza que queremos compartirles para que logren los objetivos que diariamente plasmamos en nuestras planeaciones.

Emplear acciones que sean del interés grupal fue un recurso que me permitió apoyar a mis alumnos a adquirir precisión en sus manos y pies, iniciando con acciones cotidianas en su rutina, así como cosas radicales que encontraran innovadoras en su día a día dentro del preescolar.

Acompañar didáctica y pedagógicamente a cada uno de nuestros alumnos, sin duda es una solución adecuada cuando se requiere de cumplir aspectos en específico con cada uno de ellos, que requiere de teoría complementada con

práctica que aporte cada día más a las áreas de oportunidad dentro de nuestros grupos.

Bibliografía

- Arce, R., & Rivera, J. (1998). *Estandarización de una Batería de Escalas de Clasificación de Locomotores y Manipulativos para Niños Costarricenses de Edad Preescolar*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Ayala, F. G. (1999). *La función del profesor como asesor*. Trillas.
- Bach, H. (1968). *Cómo preparar las clases*. Argentina: Editorial Kapelusz, S.A.
- Berruenzo, P. (2000). *El contenido de la psicomotricidad*. Madrid : Bottini.
- Bono, R. (2012). Diseños cuasi- experimentales y longitudinales. *Universidad de Barcelona, España*, 2-11.
- Campbell, D., & Stanley, J. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Conde, J., & Viciania, V. (2001). *Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.
- Ferreriro, R., & Espino, M. (2009). *El ABC del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Lesvia, R. (1999). *Transformando la práctica docente*. México, D.F.: Editorial Paidós Mexicana, S. A.
- González, R. (enero-junio de 2018). La Reforma Educativa en México: 1970-1976. *Espacio, tiempo y educación*, p. p. 95-118.
- Haeusser, I., & Marchant, T. (2003). *Tepsi. Test de Desarrollo Psicomotor 2-5 años*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2007). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.

INEE, I. N. (2015). *Los docentes en México*. México, DF.

Johnson, S. (2006). *Mini Manos 1*. Buenos Aires: Editorial Remolino.

Luchetti, E., & Berlanda, O. (1998). *El Diagnóstico en el Aula*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Luchetti, E., & Bernalda, O. (1998). *El Diagnóstico en el Aula*. Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Manterola, C., & Otzen, T. (2015). Estudios Experimentales 2a Parte. Estudios Cuasi- Experimentales. *Revista Chilena de Anatomía*, 383.

Meece, J. L. (2001). *Desarrollo del Niño y el Adolescente*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Mexicanos, C. G. (26 de febrero de 2013). *Secretaría de Educación Pública*.
Obtenido de
http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf

Mexicanos, G. C. (12 de Noviembre de 2002). Decreto . *Diario Oficial de la Federación*.
Obtenido de
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013

Mexicanos, G. C. (2002). *Diario Oficial de la Federación*. México: Poder Ejecutivo.
Obtenido de
https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/cpeum/decretos_reformas/2016-12/00130170.pdf

- Mollá, R. M. (2007). *Propuesta de un modelo de diagnóstico en educación*. Valencia: Universidad de Valencia .
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. L. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó.
- Papalia, D. E., Wendkos, S., & Duskin, R. (2010). *Desarrollo Humano*. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana Editores, S. A. de C. V.
- Pérez, R., & Ideaspropias. (2004). *Psicomotiricidad. Desarrollo psicomotor en la infancia*. España: Ideaspropias Editorial.
- Saint-Onge, M. (2000). *Yo explico pero ellos... ¿aprenden?* México: Ediciones Mensajero.
- SEER. (2009). *Directorio de Escuelas Oficiales y Particulares Incorporadas al Sistema Educativo Estatal Regular*. Obtenido de Sistema Educativo Estatal Regular:
<http://seer.slp.gob.mx/transparencia/directorio%20de%20escuelas%202009.pdf>
- Segura, A. M. (Julio de 2003). *informed Red de Salud de Cuba*. Obtenido de www.sld.cu/
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral en Educación Preescolar*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Tejedor, F. J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas . *Revista de Investigación Educativa*, 331.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.

Anexos

Anexo 1. Hoja de registro de resultados para test TEPSI

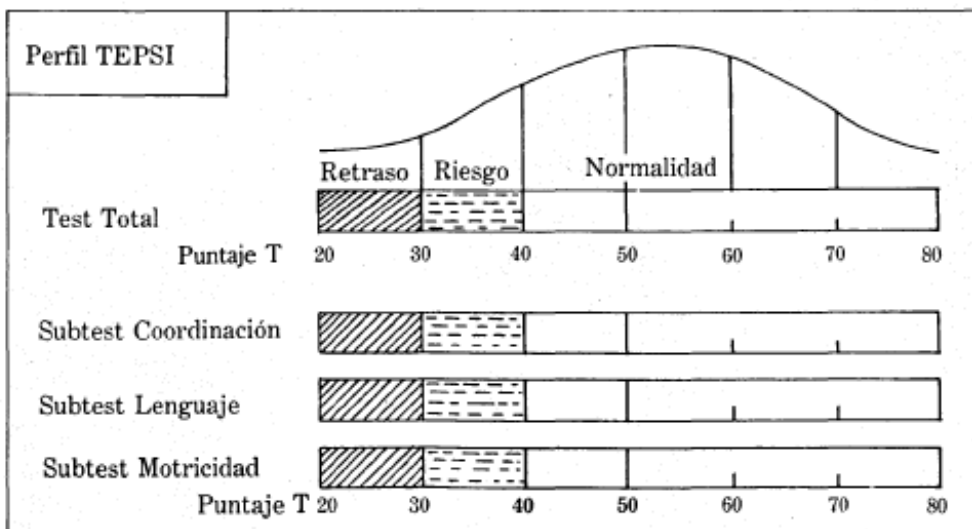
TEST DE DESARROLLO PSICOMOTOR 2-5 AÑOS: TEPSI (Haeussler y Marchant 1985)

Nombre del niño:
 Fecha de nacimiento:
 Fecha de examen: Edad: años meses días
 Jardín infantil o colegio:
 Nombre del padre: de la madre:
 Dirección:
 Examinador:

Resultados Test Total	
Puntaje Bruto	
Puntaje T	
Categoría ☐ Normal	
☐ Riesgo ☐ Retraso	

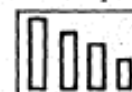
Observaciones:

Resultados por Subtest			
	Puntaje Bruto	Puntaje T	Categoría
Coordinación			
Lenguaje			
Motricidad			



I. SUBTEST COORDINACION

- ☐ 1 C TRASLADA AGUA DE UN VASO A OTRO SIN DERRAMAR (Dos vasos)
☐ 2 C CONSTRUYE UN PUENTE CON TRES CUBOS CON MODELO PRESENTE (Seis cubos)
☐ 3 C CONSTRUYE UNA TORRE DE 8 O MAS CUBOS (Doce cubos)
☐ 4 C DESABOTONA (Estuche)
☐ 5 C ABOTONA (Estuche)
☐ 6 C ENHEBRA UNA AGUJA (Aguja de lana; hilo)
☐ 7 C DESATA CORDONES (Tablero c/cordón)
☐ 8 C COPIA UNA LINEA RECTA (Lám. 1; lápiz; reverso hoja reg.)
☐ 9 C COPIA UN CIRCULO (Lám. 2; lápiz; reverso hoja reg.)
☐ 10 C COPIA UNA CRUZ (Lám. 3; lápiz; reverso hoja reg.)
☐ 11 C COPIA UN TRIANGULO (Lám. 4; lápiz; reverso hoja reg.)
☐ 12 C COPIA UN CUADRADO (Lám. 5; lápiz; reverso hoja reg.)
☐ 13 C DIBUJA 9 O MAS PARTES DE UNA FIGURA HUMANA (Lápiz; reverso hoja reg.)
☐ 14 C DIBUJA 6 O MAS PARTES DE UNA FIGURA HUMANA (Lápiz; reverso hoja reg.)
☐ 15 C DIBUJA 3 O MAS PARTES DE UNA FIGURA HUMANA (Lápiz; reverso hoja reg.)
☐ 16 C ORDENA POR TAMAÑO (Tablero; barritas)
☐ TOTAL SUBTEST COORDINACION: PB



II. SUBTEST LENGUAJE

- ☐ 1 L RECONOCE GRANDE Y CHICO (Lám. 6) GRANDE ____ CHICO ____
☐ 2 L RECONOCE MAS Y MENOS (Lám. 7) MAS ____ MENOS ____
☐ 3 L NOMBRA ANIMALES (Lám. 8)
 GATO PERRO CHANCHO PATO
 PALOMA OVEJA TORTUGA GALLINA
☐ 4 L NOMBRA OBJETOS (Lám. 5)
 PARAGUAS VELA ESCOBA TETERA
 ZAPATOS RELOJ SERRUCHO TAZA
☐ 5 L RECONOCE LARGO Y CORTO (Lám. 1) LARGO ____ CORTO ____
☐ 6 L VERBALIZA ACCIONES (Lám. 11)
 CORTANDO SALTANDO
 PLANCHANDO COMIENDO
☐ 7 L CONOCE LA UTILIDAD DE OBJETOS
 CUCHARA LAPIZ JABON
 ESCOBA CAMA TIJERA
☐ 8 L DISCRIMINA PESADO Y LIVIANO (Bolsas con arena y esponja)
 PESADO LIVIANO
☐ 9 L VERBALIZA SU NOMBRE Y APELLIDO
 NOMBRE APELLIDO
☐ 10 L IDENTIFICA SU SEXO
☐ 11 L CONOCE EL NOMBRE DE SUS PADRES
 PAPA MAMA
☐ 12 L DA RESPUESTAS COHERENTES A SITUACIONES PLANTEADAS
 HAMBRE CANSADO FRIO
☐ 13 L COMPRENDE PREPOSICIONES (Lápiz)
 DETRAS SOBRE BAJO

☐	14 L	RAZONA POR ANALOGIAS OPUESTAS HIELO RATON MAMA
☐	15 L	NOMBRA COLORES (Papel lustre azul, amarillo, rojo) AZUL AMARILLO ROJO
☐	16 L	SEÑALA COLORES (Papel lustre amarillo, azul, rojo) AMARILLO AZUL ROJO
☐	17 L	NOMBRA FIGURAS GEOMETRICAS (Lám. 12) ○ □ △
☐	18 L	SEÑALA FIGURAS GEOMETRICAS (Lám. 12) □ △ ○
☐	19 L	DESCRIBE ESCENAS (Láms. 13 y 14) 13 14
☐	20 L	RECONOCE ABSURDOS (Lám. 15)
☐	21 L	USA PLURALES (Lám. 16)
☐	22 L	RECONOCE ANTES Y DESPUES (Lám. 17) ANTES DESPUES
☐	23 L	DEFINE PALABRAS MANZANA PELOTA ZAPATO ABRIGO
☐	24 L	NOMBRA CARACTERISTICAS DE OBJETOS (Pelota, globo inflado; bolsa arena) PELOTA GLOBO INFLADO BOLSA
☐		TOTAL SUBTEST LENGUAJE: PB

III. SUBTEST MOTRICIDAD		
☐	1 M	SALTA CON LOS DOS PIES JUNTOS EN EL MISMO LUGAR
☐	2 M	CAMINA DIEZ PASOS LLEVANDO UN VASO LLENO DE AGUA (Vaso lleno de agua)
☐	3 M	LANZA UNA PELOTA EN UNA DIRECCION DETERMINADA (Pelota)
☐	4 M	SE PARA EN UN PIE SIN APOYO 10 SEG. O MAS
☐	5 M	SE PARA EN UN PIE SIN APOYO 5 SEG. O MAS
☐	6 M	SE PARA EN UN PIE 1 SEG. O MAS
☐	7 M	CAMINA EN PUNTA DE PIES SEIS O MAS PASOS
☐	8 M	SALTA 20 CMS CON LOS PIES JUNTOS (Hoja reg.)
☐	9 M	SALTA EN UN PIE TRES O MAS VECES SIN APOYO
☐	10 M	COGE UNA PELOTA (Pelota)
☐	11 M	CAMINA HACIA ADELANTE TOPANDO TALON Y PUNTA
☐	12 M	CAMINA HACIA ATRAS TOPANDO PUNTA Y TALON
☐		TOTAL SUBTEST MOTRICIDAD: PB

Anexo 2. Tablas de registro de puntajes brutos obtenidos por los alumnos en la preprueba.

Alumno	Coordinación																Puntaje Bruto
	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	
1.-	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	6
2.-	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	4
3.-	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	3
4.-	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	6
5.-	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	3
6.-	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	3
7.-	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	5
8.-	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	3
9.-	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	7
10.-	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	6
11.-	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	3
12.-	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	3
13.-	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	3
14.-	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	4
15.-	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	3
16.-	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	5
17.-	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	7
18.-	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	3
19.-	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	7
20.-	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	3
21.-	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	7

Alum no	Lenguaje																								
	I 1	I 2	I 3	I 4	I 5	I 6	I 7	I 8	I 9	I1 0	I1 1	I1 2	I1 3	I1 4	I1 5	I1 6	I1 7	I1 8	I1 9	I2 0	I2 1	I2 2	I2 3	I2 4	Puntaje Bruto
1.-	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	18
2.-	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	18
3.-	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	15
4.-	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	23
5.-	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	17
6.-	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	16
7.-	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	22
8.-	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	17
9.-	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	20
10.-	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	18
11.-	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	16
12.-	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	16
13.-	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	15
14.-	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18
15.-	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	19
16.-	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	20
17.-	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	22
18.-	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	15
19.-	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	23
20.-	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	17
21.-	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	19

Alumno	Motricidad												Puntaje Bruto
	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	
1.-	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	3
2.-	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2
3.-	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2
4.-	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	5
5.-	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	4
6.-	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	3
7.-	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	5
8.-	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	3
9.-	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	5
10.-	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	4
11.-	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2
12.-	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2
13.-	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2
14.-	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	4
15.-	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	4
16.-	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	3
17.-	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	5
18.-	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2
19.-	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	5
20.-	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2
21.-	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	4

Anexo 3. Tabla de registro de puntajes “T” obtenidos por los alumnos en la preprueba.

Alumno	Puntaje T Total	Puntaje T Coordinación	Puntaje T Lenguaje	Puntaje T Motricidad
1.-	22	17	43	18
2.-	19	17	43	18
3.-	19	17	34	18
4.-	35	17	59	23
5.-	19	17	40	18
6.-	19	17	37	18
7.-	31	17	56	23
8.-	19	17	40	18
9.-	31	22	50	23
10.-	19	17	43	18
11.-	19	17	37	18
12.-	19	17	37	18

13.-	19	17	34	18
14.-	21	17	43	18
15.-	21	17	47	18
16.-	24	17	50	18
17.-	35	22	56	23
18.-	19	17	34	18
19.-	37	22	59	23
20.-	19	17	40	18
21.-	28	22	47	18

Anexo 4. Tablas de puntajes brutos obtenidos por los alumnos en la postprueba.

Alumno	Coordinación																Puntaje Bruto
	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	
1.-	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	11
2.-	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	10
3.-	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	11
4.-	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	14
5.-	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	11
6.-	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	10
7.-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	13
8.-	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	10
9.-	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	13
10.-	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	11
11.-	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	13
12.-	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	13
13.-	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	10
14.-	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	11
15.-	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	10
16.-	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	12
17.-	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	10
18.-	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
19.-	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	14
20.-	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
21.-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	15

Alum no	Lenguaje																								
	I 1	I 2	I 3	I 4	I 5	I 6	I 7	I 8	I 9	I1 0	I1 1	I1 2	I1 3	I1 4	I1 5	I1 6	I1 7	I1 8	I1 9	I2 0	I2 1	I2 2	I2 3	I2 4	Puntaje Bruto
1.-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24
2.-	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	22
3.-	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	20
4.-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24
5.-	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	21
6.-	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	20
7.-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24
8.-	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	22
9.-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24
10.-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	23
11.-	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	22
12.-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24
13.-	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	20
14.-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	23
15.-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	23
16.-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24
17.-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24
18.-	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	21
19.-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24
20.-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24
21.-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24

Alumno	Motricidad												Puntaje Bruto
	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	
1.-	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	7
2.-	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	8
3.-	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	8
4.-	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	11
5.-	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	9
6.-	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	7
7.-	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	9
8.-	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	7
9.-	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	9
10.-	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	8
11.-	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	8
12.-	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	10
13.-	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	8
14.-	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	9
15.-	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	7
16.-	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	8
17.-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	11
18.-	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	7
19.-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	11
20.-	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	8
21.-	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	11

Anexo 5. Tabla de registro de puntajes “T” obtenidos por los alumnos en la postprueba.

Alumno	Puntaje T Total	Puntaje T Coordinación	Puntaje T Lenguaje	Puntaje T Motricidad
1.-	50	42	62	35
2.-	46	37	56	41
3.-	44	42	50	41
4.-	62	57	62	58
5.-	48	42	53	47
6.-	41	37	50	35
7.-	57	52	62	47
8.-	44	37	56	35
9.-	57	52	62	47

10.-	50	42	59	41
11.-	51	52	56	41
12.-	59	52	62	52
13.-	42	37	50	41
14.-	51	42	59	47
15.-	46	37	59	35
16.-	53	47	62	41
17.-	55	37	62	58
18.-	46	47	53	35
19.-	62	57	62	58
20.-	55	52	62	41
21.-	62	62	62	58