



UNIVERSIDAD DE JAÉN

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO: DIDÁCTICA DE LA
EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y
CORPORAL**

TESIS DOCTORAL

**Programa psicomotriz para el desarrollo de las
competencias motoras en niños de 2 a 3 años,
Chambo- Ecuador**

PRESENTADA POR:

MARTHA LUCÍA AVALOS OBREGÓN

DIRIGIDA POR:

DR. D. JAVIER CACHÓN ZAGALAZ

DR. D. FÉLIX ZURITA ORTEGA

JAÉN, DE 2020

ISBN



Universidad de Jaén

INFORME DEL DIRECTOR DE TESIS

JAVIER CACHÓN ZAGALAZ, profesor del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Jaén, como director de la Tesis Doctoral: “**Programa psicomotriz para el desarrollo de las competencias motoras en niños de 2 a 3 años, Chambo- Ecuador**”, de la que es autora **D^a. Martha Lucía Avalos Obregón**.

HACE CONSTAR: Que la presente Tesis Doctoral ha sido realizada bajo mi dirección y cumple los requisitos necesarios para acceder al grado de Doctora.

Y para que conste, se expide el presente en Jaén a 23 de mayo de 2020

Fdo.: JAVIER CACHÓN ZAGALAZ



Universidad de Jaén

INFORME DEL DIRECTOR DE TESIS

FÉLIX ZURITA ORTEGA, profesor del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y corporal de la Universidad de Granada, como director de la Tesis Doctoral: **“Programa psicomotriz para el desarrollo de las competencias motoras en niños de 2 a 3 años, Chambo- Ecuador”**, de la que es autora **D^a Martha Lucia Avalos Obregón**.

HACE CONSTAR: Que la presente Tesis Doctoral ha sido realizada bajo mi dirección y cumple los requisitos necesarios para acceder al grado de Doctora.

Y para que conste, se expide el presente en Jaén a 23 de mayo de 2020

Fdo.: **FÉLIX ZURITA ORTEGA**

AGRADECIMIENTOS

El camino transitado para poder llegar a redactar el apartado de una tesis doctoral implica una catarsis académica y emocional; a pesar que debería ser sencillo escribir estas líneas tiene un trasfondo lleno peripecias, anécdotas, pero sobre todo crecimiento personal; la nostalgia se apodera y la felicidad por llegar a una meta desborda; empezaré por agradecer el significado de estar viva, de mirar al cielo y sentir el aliento de Dios que me acompaña, a mis abuelitos Emilio y Ángel que tuvieron fe en mí y laten en mi pecho siempre con fuerza; a mis padres Miguel y Martha por ser mi soporte, a mi esposo e hijo Roberto que son el motor y motivo de mis logros, a mi hermana María Dolores y mi sobrino Joaquín, que sin lugar a duda son mi inspiración; a mis tutores Javier y Félix por su paciencia y sabiduría que me ayudaron a cristalizar un sueño, faltan muchos aún por conquistar, a mis niños, a mis colegas del nivel de educación inicial que son mi fuerza, y a mis estudiantes porque son mi deber.

Por ello, Especiales Agradecimientos:

A la Universidad de Jaén por generar espacios de formación y perfeccionamiento docente.

A la Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez que se ha ganado mi admiración por su tesón y entrega a la educación.

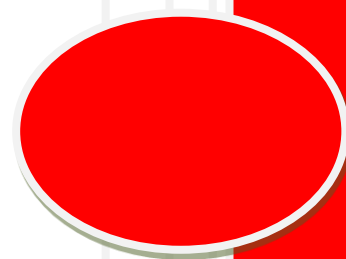
A mis directores de tesis: Dr. Javier Cachón Zagalaz y a Dr. Félix Zurita Ortega, por su dominio y solvencia académica, pero sobre todo por su amistad y confianza.

Al CDI “Sembrador de Ilusiones”, como ambiente de inter-aprendizaje, por ser mi laboratorio, sus niños mis cómplices en este sueño, las educadoras por su tolerancia y trabajo.

A mis estudiantes de formación docente de la carrera de educación inicial de la Universidad Nacional de Chimborazo, que espero me vean como ejemplo de superación.

Martha Lucia Avalos Obregón.

ÍNDICE



ÍNDICE

RESUMEN	19
I INTRODUCCIÓN	25
II MARCO TEÓRICO	33
II.1. EVOLUTIVIDAD DEL SER HUMANO	33
II.1.1. ETAPA INFANTIL	34
II.1.1.1. LA INFANCIA	35
II.1.1.1.1. EDAD PREESCOLAR	36
II.1.1.2. LA INFANCIA EN LA HISTORIA	37
II.1.1.3. LA INFANCIA EN LA ACTUALIDAD	38
II.1.1.4. EL DESARROLLO EN LA INFANCIA	40
II.1.1.5. EL PERÍODO PRE ESCOLAR	41
II.1.2. LA NIÑEZ	42
II.1.2.1. CARACTERÍSTICAS DE LA NIÑEZ	43
II.1.2.1.1. DESARROLLO DEL NIÑO	44
II.1.2.1.2. LEGISLACIÓN A FAVOR DE LA NIÑEZ	45
II.1.3. ADOLESCENCIA	47
II.1.4. ADULTO	47
II.1.5. ADULTO MAYOR	48
II.2. MODELO PEDAGÓGICO	49
II.2.1. MODELO FROEBELIANO	51
II.2.2. MODELO PIAGETIANO	52
II.2.3. MODELO PEDAGÓGICO WALLIONIANO	55
II.2.4. MODELO PEDAGÓGICO DE DECROLY	56
II.2.5. MODELO DE BANDURA	58
II.2.6. MODELO GLENN DOMAN	59
II.2.7. MODELO MONTESSORI	60
II.2.8. MODELO PESTALOZZI	62
II.3. SISTEMA EDUCATIVO EN EL ECUADOR	64

II.3.1. NIVEL EDUCATIVO INICIAL	66
II.3.1.1. CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INICIAL	68
II.4. PROGRAMAS PSICOMOTRICES EN EDUCACIÓN INFANTIL	69
II.4.1. PROGRAMA EN AMÉRICA	71
II.4.2. PROGRAMAS EN EUROPA	74
II.4.3. PROGRAMAS EN ASIA	77
II.4.4. PROGRAMA EN ÁFRICA	77
II.4.5. PROGRAMA EN OCEANÍA	79
II.5. GUÍAS Y ESTUDIOS PSICOMOTRICES EN EDUCACIÓN INFANTIL	80
II.5.1. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA MOTORA INFANTIL	86
II.6. INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ETAPA INFANTIL	93
II.6.1. MODELOS PARA VALORAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	97
II.6.2. RELACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL ÁMBITO MOTRIZ	105
III. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	109
III.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	109
III.2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS	111
IV. MATERIAL Y MÉTODOS	115
IV.1. DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	115
IV.2. POBLACIÓN Y MUESTRA	117
IV.2.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	117
IV.2.2. LA MUESTRA	122
IV.2.2.1. DESCRIPCIÓN DEL UNIVERSO	122
IV.2.2.2. SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES: DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA	123
IV.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	124
IV.3.1. VARIABLES	125
IV.3.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	127
IV. 3.2.1. CUESTIONARIO SOCIOECONÓMICO	127
IV.3.2.2. BATERÍA PSICOMOTRIZ (BPM) VÍTOR DA FONSECA	127
IV.3.2.3. MABC-2	129

IV.3.2.4. ESCALA DE CONOCIMIENTO Y CONCIENCIA EMOCIONAL	129
IV.3.3. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	129
IV.4. PROCEDIMIENTO	151
IV.5. COLABORACIÓN DE PERSONAL DE APOYO	152
IV.6. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS	152
V. RESULTADOS	157
V.1. DESCRIPTIVOS	157
V.1.1. SOCIOECONÓMICOS	157
V.1.2. VARIABLE DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	162
V.1.3. VARIABLES PERFIL PSICOMOTRIZ PRE	163
V.2. COMPARATIVOS	167
V.2.1. VARIABLES SOCIOECONÓMICAS EN FUNCION DE LAS VARIABLES PSICOMOTRICES	167
V.2.2. COMPARATIVA ENTRE VARIABLES PSICOMOTRICES SEGÚN TEST DE DA FONSECA Y MABC-2	173
V. 3. VARIABLES PERFIL PSICOMOTRIZ POST	174
V. 4. PRE Y POST TEST	176
VI. DISCUSIÓN	193
VII. CONCLUSIONES	209
VIII. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	215
IX. PERSPECTIVAS FUTIRAS DE INVESTIGACIÓN	219
X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	223
XI. ANEXOS	259

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla II.1. Modelo de inteligencia emocional de Bar-On	99
Tabla II.2. Emotional & Social Competence Inventory (ESCI)	99
Tabla III.1. Variables en relación con las hipótesis	110
Tabla III.2. Variables en relación con las hipótesis	111
Tabla III.3. Variables en relación con las hipótesis	111
Tabla IV.1. Fases de la investigación	116
Tabla IV.2. Datos de la distribución muestral de los infantes.	123
Tabla IV.3. Etapas transcurridas en la elección de los participantes.	124
Tabla IV.4. Cronograma del programa de intervención	151
Tabla V.1. Descriptivos de las variables sociodemográficas	158
Tabla V.2. Descriptivos de las caras y su interpretación	163
Tabla V.3. Valores obtenidos por dimensiones de la Inteligencia Emocional.	163
Tabla V.4. Descriptivos de los ítems del Test de Da Fonseca Pre	164
Tabla V.5. Descriptivos del perfil psicomotor según Da Fonseca Pre	165
Tabla V.6. Relación de pruebas del MABC-2 Pre	165
Tabla V.7. Descriptivos del perfil psicomotor según MABC-2 Pre	166
Tabla.V.8. Distribución del sexo según perfil psicomotor	167
Tabla.V.9. Distribución del número de hermanos según perfil psicomotor	167
Tabla.V.10. Distribución del tipo de familia según perfil psicomotor	168
Tabla.V.11. Distribución del tipo de vivienda según perfil psicomotor	168
Tabla.V.12. Distribución del idioma/etnia según perfil psicomotor	168
Tabla.V.13. Distribución del recurso económico de material según perfil psicomotor	168
Tabla.V.14. Distribución del recurso económico de alimentación según perfil psicomotor	169
Tabla.V.15. Distribución del recurso económico de alimentación según perfil psicomotor	169
Tabla.V.16. Distribución del recurso económico de recreación y salud según perfil psicomotor	169
Tabla.V.17. Perfil psicomotor MABSC-2 según sexo	169
Tabla V.18. Perfil psicomotor MABC-2 según tipo de familia	170
Tabla.V.19. Perfil psicomotor MABC-2 según número de hermanos	170
Tabla V.20. Perfil psicomotor MABC-2 según tipo de vivienda	171
Tabla V.21. Perfil psicomotor MABC-2 según etnia/idioma	171

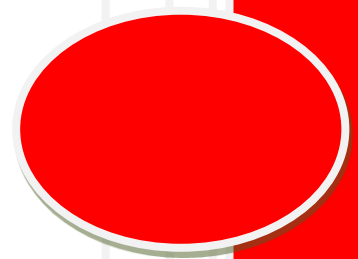
Tabla V.22. Perfil psicomotor MABC-2 según recurso económico de material	171
Tabla V.23. Perfil psicomotor MABC-2 según recurso económico de alimentación	172
Tabla V.24. Perfil psicomotor MABS-2 según recurso económico de vestimenta	172
Tabla V.25. Perfil psicomotor MABC-2 según recurso económico de salud y recreación	173
Tabla V.26. Perfil psicomotor Da Fonseca según perfil psicomotor MABC-2	173
Tabla V.27. Descriptivos de los ítems del Test de Da Fonseca Post	174
Tabla V.28. Descriptivos del perfil psicomotor según Da Fonseca Post	175
Tabla V.29. Relación de pruebas del MABC-2 Post	175
Tabla V.30. Descriptivos del perfil psicomotor según MABC-2 Post	176
Tabla V.31. Descriptivos del perfil psicomotor según Da Fonseca Pre- Post	177
Tabla V.32. Relación de pruebas de Da Fonseca Pre-Post	188
Tabla V.33. Relación de pruebas del MABC-2 Pre-Post	189

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura II.1. Modelos pedagógicos de la educación infantil	50
Figura II.2. Proceso pedagógico en la educación infantil	50
Figura II.3. Modelo Educativo propuesto por Froebel	52
Figura II.4. Modelo pedagógico Piagetiano	54
Figura II.5. Esquema pedagógico de Wallon	56
Figura II.6. Propuesta pedagógica de Decroly	57
Figura II.7. Modelo de Bandura	59
Figura II.8. Esquema de aprendizaje de Doman	60
Figura II.9. El aprendizaje según Montessori.	62
Figura II.10. Modelo Pedagógico de Pestalozzi	63
Figura II.11. Expressive and Receptive Identification of Emotions.	101
Figura II.12. Misión Ternura.	105
Figura IV.1. Esquema general del estudio de campo	116
Figura IV.2 Mapa de Ecuador en la región	118
Figura IV. 3 Mapa de las provincias de Ecuador continental	119
Figura IV.4. Mapa de la provincia de Chimborazo y sus cantones	120
Figura IV.5. Mapa del cantón Chambo	121
Figura IV. 6. Foto del Centro de Desarrollo Infantil	122
Figura IV.7. Fórmula para el cálculo del error muestral.	123
Figura V.1. Distribución de la muestra por sexo	158
Figura V.2. Número de los hermanos de los participantes	159
Figura V.3. Distribución del tipo de familia	159
Figura V.4. Distribución del tipo de vivienda donde residen los participantes	160
Figura V.5. Distribución del idioma y grupo étnico de los participantes	160
Figura V.6. Distribución de los recursos económicos para material	161
Figura V.7. Distribución de los recursos económicos para vestimenta	161
Figura V.8. Distribución de los recursos económicos para alimentación	161
Figura V.9. Distribución de los recursos económicos para recreación	162
Figura V.10. Distribución de los recursos económicos para salud	162
Figura V.11. Valores obtenidos por dimensiones de la Inteligencia Emocional.	163

Figura V.12. Distribución del perfil psicomotriz de los participantes según Da Fonseca Pre.	165
Figura V.13. Distribución de las pruebas desarrolladas por los participantes según el MABC-2 Pre.	166
Figura V.14. Distribución de las dimensiones del MABC-2 Pre.	166
Figura V.15. Distribución del perfil psicomotriz de los participantes según Da Fonseca Post.	175
Figura V.16. Distribución de las pruebas desarrolladas por los participantes según el MABC-2 Post.	176
Figura V.17. Distribución de las dimensiones del MABC-2 Post.	176
Figura V.18. Distribución de la respiración de los participantes entre Pre-Post	178
Figura V.19. Distribución de la APNEA de los participantes entre Pre-Post	178
Figura V.20. Distribución de la extensibilidad de los miembros superiores de los participantes Pre-Post	179
Figura V.21. Distribución de la paratonía de los participantes entre Pre-Post	179
Figura V.22. Distribución de la fatiga de los participantes entre Pre-Post	180
Figura V.23. Distribución de la diadocinesias de los participantes entre Pre-Post	180
Figura V.24. Distribución de la extensibilidad de los miembros inferiores de los participantes Pre-Post	181
Figura V.25. Distribución del equilibrio estático de los participantes entre Pre-Post	181
Figura V.26. Distribución de la noción del cuerpo de los participantes entre Pre-Post	182
Figura V.27. Distribución de la evaluación de la lateralidad pedal de los participantes entre Pre-Post	182
Figura V.28. Distribución de la evaluación de la lateralidad auditiva de los participantes Pre-Post	183
Figura V.29. Distribución de la evaluación de la lateralidad manual de los participantes Pre-Post	183
Figura V.30. Distribución de la evaluación de la lateralidad ocular de los participantes entre Pre-Post	184
Figura V.31. Distribución de tamborilear manual de los participantes entre Pre-Post	184
Figura V.32. Distribución del golpeo de manos de los participantes entre Pre-Post	185
Figura V.33. Distribución de los puntos de hoja de los participantes entre Pre-Post	185
Figura V.34. Distribución del movimiento corporal de los participantes entre Pre-Post	186
Figura V.35. Distribución del golpeo de pies de los participantes entre Pre-Post	186
Figura V.36. Distribución de realización de pulseras de los participantes entre Pre-Post	187
Figura V.37. Distribución de realizar cruces de los participantes entre Pre-Post	187
Figura V.38. Distribución de lanzamiento y recepción de los participantes entre Pre-Post	188
Figura V.39. Distribución del test Da Fonseca de los participantes entre Pre-Post	189
Figura V.40. Distribución del test MABC-2 de los participantes entre Pre-Post	190

RESUMEN



RESUMEN

Diversos estudios evidencian la importancia del desarrollo integral de la infancia, edad que se constituye como crucial en la vida de ser humano, cada ámbito contribuye a la formación del infante, por eso es necesario establecer el perfil socioeconómico, psicomotriz y emocional del niño para detectar señales de alerta y poder trabajar sobre los mismos.

Las condiciones de vida de una población para satisfacer sus necesidades básicas se constituye los indicadores para establecer un esquema socioeconómico familiar, mientras que el desarrollo emocional y social en niños ha sido conceptualizado como la capacidad del infante para establecer relaciones con sus semejantes y con adultos; así como la posibilidad de experimentar, regular y expresar emociones de manera social y culturalmente apropiada; la inteligencia emocional infantil presenta características singularmente integradoras y psicológicamente constructivas manifestándose en procesos de precepción, comprensión emocional, el crecimiento de autoconciencia y auto comprensión de sus emociones y de los demás; así también se establece el estudio del perfil psicomotriz como un aspecto esencial, si se tiene en cuenta que la inteligencia es el resultado de la actividad motriz durante el proceso de formación en los primeros años de vida. La ejecución de acciones constituye el pivote en la asimilación de conocimientos, en el aprendizaje sobre el que se erige la educación y desarrollo integral del niño.

Los objetivos de este trabajo fueron describir y determinar las relaciones entre las variables socioeconómicas, psicomotrices e inteligencia emocional como elementos para estructurar un perfil psicomotriz y emocional en niños de edad infantil.

La participación de un total de 62 niños de 2 a 3 años; 38 niñas y 24 niños, quienes pertenecen a una familia nuclear en su mayoría con necesidades básicas insatisfechas en el área de alimentación, vestimenta, salud y recreación; beneficiarios de la asistencia del Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES) en el programa de Centro de Desarrollo Infantil (CDI), niños que en su mayoría presentaron un perfil psicomotriz normal y un reconocimiento de emociones tales como ira, felicidad y miedo, indicadores que se establecieron mediante la aplicación de la batería psicomotora (BMP) de Da

Fonseca instrumento conformado por 7 factores psicomotores (tonicidad, equilibrio, lateralidad, noción del cuerpo, estructuración espacio-temporal, praxia global y praxia fina), y que se encuentran subdivididos en 26 subfactores, obteniéndose la puntuación media de cada factor (que va en el rango de 1 a 4), así también el instrumento EKAT (Emotion Knowledge and Awareness Test) que es una escala de 36 ítems, en sus 6 primeros ítems analizan como se sienten mediante una escala de caras, mientras que en los restantes 30 ítems mediante una escala de observación se determinan puntuaciones medias respecto a las emociones básicas que son innatas en el ser humano (alegría, ira, asco, sorpresa, tristeza, miedo y mezclado).

Mediante la implementación del programa de intervención psicomotriz se puede mejorar las habilidades y destrezas motrices del infante llegando a establecer un perfil en su gran mayoría catalogado como bueno, finalmente se puede llegar a comprender que la interrelación entre emoción, movimiento y aprendizaje en edad infantil es de vital importancia para fomentar el desarrollo integral del niño.

PALABRAS CLAVE

Infancia, Educación de la primera infancia, psicomotricidad, inteligencia emocional.

ABSTRACT

Various researches show the importance of the integral development of children, an age that is crucial in the life of a human being. Each area contributes to the formation of the infant, which is why it is necessary to establish the socio-economic, psychomotor and emotional profile of the child in order to detect warning signs and to be capable to work on them.

Living conditions of a population to satisfy their basic needs are the indicators to establish a family socioeconomic scheme, while the emotional and social development in children has been conceptualized as the capacity of the infant to establish relationships with their peers and with adults; as well as the possibility of experiencing, regulating and expressing emotions in a social and culturally appropriate way; the child's emotional intelligence presents singularly integrating and psychologically constructive characteristics manifesting itself in processes of perception, emotional understanding, the growth of self-awareness and self-understanding of their emotions and of others; thus the study of the psychomotor profile is also established as an essential aspect, if we take into account that intelligence is the result of motor activity during the formation process in the first years of life. The execution of actions constitutes the pivot in the assimilation of knowledge, in the learning on which the education and integral development of the child is built.

The objectives of this work were to describe and determine the relationships between socioeconomic, psychomotor and emotional intelligence variables as elements to structure a psychomotor and emotional profile in children of child age.

The participation of a total of 62 children aged 2 to 3; 38 girls and 24 boys, most of whom belong to a nuclear family with unmet basic needs in the area of food, clothing, health and recreation; beneficiaries of assistance from the Ministry of Economic and Social Inclusion (MIES) in the Child Development Center (CDI) program, children who mostly showed a normal psychomotor profile and recognition of emotions such as anger, happiness and fear, indicators that were established through the application of the psychomotor battery (BMP) of Da Fonseca instrument made up of 7 psychomotor factors (tonicity, balance, laterality, notion of the body, spatial-temporal structure, global praxis

and fine praxis), and which are subdivided into 26 sub-factors, the average score of each factor being obtained (which is in the range of 1 to 4), the EKAT instrument (Emotion Knowledge and Awareness Test) is a scale of 36 items. The first 6 items analyze how they feel using a scale of faces, while the remaining 30 items use an observation scale to determine average scores with respect to the basic emotions that are innate in human beings (joy, anger, disgust, surprise, sadness, fear and mixed).

Through the implementation of the psychomotor intervention program I can improve the skills and motor skills of the infant to establish a profile mostly classified as good, finally you can come to understand that the interrelationship between emotion, movement and learning at child age is of vital importance to promote the overall development of the child.

KEY WORDS

Childhood, early childhood education, psychomotor skills, emotional intelligence.

INTRODUCCIÓN

I



I. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones que respaldan el desarrollo integral infantil cada vez tienen mayor aceptación por parte de los expertos (Beresaluce, 2009; Davo, Gil-González, Vives, Alvares y La Parra, 2008; López, 2010; Zabalza, 2006), ya que estas pautas se basan en las evidencias marcadas por sociedades que invierten en programas infantiles que contemplan: ámbitos en el eje cognitivo, nutricional, motriz y emocional, los dos últimos responden al ejercicio de este estudio.

La realidad educativa en el nivel inicial en Ecuador demanda un estudio pormenorizado del perfil psicomotriz y emocional del niño porque es necesario entender el comportamiento del infante de manera holística. Se considera el movimiento como elemento transversal para generar conocimiento, a este respecto Da Fonseca (1998) afirma que la psicomotricidad es concebida como la integración superior de la motricidad, producto de una relación inteligente entre el niño y el medio, siendo un instrumento privilegiado a través de la cual la consciencia se forma y se materializa; que se vincula con el componente emocional que Bar-On (2006) lo define como una inteligencia no cognitiva que se entiende como una variedad de habilidades y capacidades emocionales, personales y sociales que influyen en la destreza de un individuo para hacer frente a las demandas y presiones ambientales (Mishar y Bangun, 2014), por lo tanto constituyen estos ejes como base indispensable del desarrollo integral del niño.

En esta línea Da Fonseca (2000) sostiene que la motricidad no está limitada a las superficies corporales, ya que es la proyección de un mundo (el propio hombre) en otro mundo (entorno), por lo tanto, se concibe a la motricidad como el conector entre la subjetividad del ser con la comunicación que pueda tener con el mundo externo, son las primeras conexiones entre el entorno y la construcción del ser en sus diversas manifestaciones de contacto mediante el movimiento, la exploración y el descubrimiento.

En el mismo sentido se entiende a la competencia motora que según las aportaciones de Ruiz (2004), es la forma de actuar del niño frente a la resolución de una tarea motriz a satisfacer; para Gardner citado por Luca (2004), la inteligencia corporal- kinestésica es la capacidad de emplear el propio cuerpo para ejecutar actividades con gran eficiencia, eficacia y también para resolver problemas.

Las singularidades que presenta la primera infancia denota la importancia que tiene el trabajo del docente en educación inicial que debe articular actividades lúdicas, recreativas y sobre todo con gran variedad en movimientos y recursos, poniendo a prueba la capacidad ingeniosa de quien tiene a cargo niños pequeños; El movimiento libre y voluntario del niño expresado a través del dibujo, danza, música, deporte, recreación, lúdica, rondas, canciones y actividades propias de la edad infantil (Zabalza, 2014, Caycedo, Gutiérrez, Ascencio y Delgado, 2005, Albuquerque y Alves-Martins, 2016).

Se considera importante para el desempeño en educación inicial el aporte de varios pedagogos que basaron sus sustentos teóricos en tratados como el pensamiento de Federico Froebel que instauró bajo la visión de fundar una escuela nueva en este sentido como remarca Simone (2008), se construye un concepto denominado kirdergarten (jardín de infantes), así también Jean Piaget destaca dentro de la evolución del ser la etapa pre-escolar como el descubrimiento sensorio-motriz lo que implica que la actividad física debe estar presente en todo momento, las sensaciones que pueda percibir del entorno es indispensable para que vaya consolidando lo que está abstrayendo (Arbúes, Ibarrola y Magallán, 2014), en el mismo sentido María Montessori propone que la actividad libre, el movimiento sin condicionamientos estén presentes en el momento y lugar donde se lleva a cabo el aprendizaje. El enfoque pedagógico (Ismaloğlu, 2018) se basa en la libertad de movimiento, libre elección y principio de la auto educación; siendo uno de sus objetivos promover el auto conocimiento de niño y su libertad (Aydin, 2015).

Las actividades de educación inicial también están cargadas de variedad de emociones la pluralidad e intensidad de la mismas son respuestas propias de la edad, además se constituyen en una forma de comunicarse o expresar lo que siente mediante

manifestaciones de llanto, ira, alegría; destacando la relación que existe entre la inteligencia racional y la inteligencia emocional es innata e intrínseca, no hay una respuesta con una sola vía mientras sentimos también pensamos el equilibrio entre estas dos habilidades que permiten mantener y gestionar acciones que conllevan a un desarrollo integral (Goleman, 2008), así también lo defienden varios estudios (Extremera y Fernández- Berrocal, 2003; Martorell, González, Rasal y Estellés, 2009, Mateu y Piqueras 2014; Ribes, Bisquerra, Agulló, Filella y Soldevila, 2014).

La presente tesis doctoral se ha realizado dentro de un contexto de atención temprana y cuidado infantil con el propósito de establecer y determinar el perfil psicomotriz, socioeconómico y emocional de los niños de 2 a 3 años beneficiarios del programa “*Misión Ternura*” que se promueve en centros de desarrollo auspiciados por el Gobierno del Ecuador. La razón esencial para ejecutar esta investigación nace de la necesidad de generar programas reales, que respondan a la necesidad de la niñez, que rompa esquemas burocráticos que escolarizan a la infancia, momento imperdible que debe acumular experiencias vivenciales, significativas cargadas de afecto y respeto por el movimiento libre propio del niño que es estimulado por sus ganas de explorar, descubrir y percibir a través de sus sentidos, también responde a la preocupación que tienen las autoridades por el índice de alarmante de problemas multicausales que presenta la primera infancia sobre todo en el sector rural y urbano marginal.

Otro reto sin lugar a duda que enfrenta la infancia en el Ecuador, es la composición de su núcleo familiar, muchas veces este no garantiza el cumplimiento de sus derechos y debido a la pobreza no pueden satisfacer las necesidades básicas que el cuidado infantil demanda, esta realidad se ve asociada con la negligencia de autoridades de control que ven supuestas omisiones y despilfarros en programa de asistencia para familias de escasos recursos económicos y no hacen nada al respecto; los beneficiarios no recibe la ayuda correspondiente y el trabajo solo queda en buenas intenciones.

Razón por la cual el temple y dedicación del docente o cuidador en etapa inicial debe ser en su ejecución el más preciso, tiene que implementar programas de intervención psicomotriz, con un enfoque emocional que supla y busque acortar la brecha de retraso que presentan los niños en condición de vulnerabilidad; el generar acciones planificadas con una visión holística en educación pre-escolar es la vía correcta para generar un

desarrollo integral infantil. Sin lugar a duda este sustento se basa en reiterados estudios que buscan el bienestar de los más pequeños (Bustos y Russo, 2018; Cassio y Imbrizi, 2017; Ferreira, 2005; Heckman 2006; Inza, 2015; Leandro, 2010; Rodríguez, 2000; Olson, Greenfiel, Gardner y Cole 2017; Pereira, 2011; Pianta, Bridget, y Stuhlman, 2003; Prats et al., 2018; Shonkoff, 2012; Soukup-Ascensão, Da Sousa, Da Sousa y Karmiloff-Smith, 2016; Zabalza, 2018; Zabalza y Zabalza, 2018; Zych, Ortega-Ruiz y Sibaja, 2016).

La presente tesis doctoral tiene como estructura diez capítulos, cada una de estos tiene acápite que responde a la naturaleza de desarrollo del trabajo investigativo, y se detalla a continuación:

- El primer capítulo denominado “**Introducción**”, tiene una aproximación general al tema a desarrollar y se explica la estructura del trabajo investigativo.
- El segundo capítulo contiene un marco de índole documental científico que abordan los “**Fundamentos Teóricos**”, en base a la perspectiva y sustento necesario para el desarrollo del tema, donde se abarca términos básicos de este trabajo, tales como infancia, modelos pedagógicos de la infancia, psicomotricidad, programas psicomotrices o inteligencia emocional entre otros.
- El tercer capítulo nominado “**Justificación y los Objetivos**” trata sobre el planteamiento de las directrices del trabajo a ejecutarse mediante la redacción de los objetivos.
- En el cuarto capítulo “**Material y Métodos**” se detalla de manera pormenorizada los aspectos metodológicos relevantes de la investigación; así también se brinda información acerca de las variables de estudio, el diseño, la muestra, el contexto, instrumentos de recolección de datos y el procesamiento de los mismos, herramientas necesarias para cumplir con los objetivos propuestos anteriormente.
- En el capítulo quinto detalla “**Análisis de los Resultados**”, se presenta de manera pormenorizada todos los hallazgos relevantes objeto de la investigación,

realizando una correlación entre las variables de estudio en este caso el perfil psicomotriz, socioeconómico y emocional del infante.

- El sexto capítulo se denomina “*Discusión*”, en donde se argumentan mediante un sustento de diversos autores y con el criterio de la investigadora en relación a la experiencia generada por la intervención del programa psicomotriz con los infantes.
- El séptimo capítulo presenta las “*Conclusiones*” de la investigación, acápite en el cual se evidencia el cumplimiento de los objetivos planteados.
- El octavo capítulo “*Limitaciones del Estudio*”, se presenta de manera objetiva y real las restricciones propias de una investigación dirigida a un grupo infantil.
- En el noveno capítulo se detallan “*Perspectivas Futuras de la investigación*”, con una visión académica propia de la experiencia generada por el estudio y del ejercicio profesional.
- Al finalizar el trabajo de investigación se presenta el capítulo diez, en este consta las “*Referencias Bibliográficas*” utilizadas y los “*Anexos*”.

MARCO TEÓRICO

II



II. MARCO TEÓRICO

En este capítulo de la tesis doctoral se desarrolla el sustento teórico de aspectos relevantes de la investigación; de manera secuencial se exponen los diversos elementos que fundamentan este apartado que van desde la infancia como etapa de descubrimiento a través del movimiento del grupo etario sujeto de la investigación. En segundo lugar, se documentará todo lo relacionado con programas psicomotrices dedicados a la infancia a nivel general para puntualizar finalmente en programas para niños de 2 a 3 años de edad.

II.1. EVOLUTIVIDAD DEL SER HUMANO

Como lo han destacado diversas investigaciones de la antropología, los sentidos y significados asociados a los grupos de edad han variado tanto histórica como culturalmente, así lo manifiesta Rausky (2014), cuando señala que en todos los tiempos y sociedades se han producido diferenciaciones de la población según las edades; distinciones que han marcado el modo en que se han organizado las etapas de la vida, hoy entendidas en sociedades occidentales como niñez, juventud, adultez y vejez.

En este marco es donde las fronteras se trazan entre las expectativas asociadas a la edad que suelen ir definidas por una serie de derechos, deberes o formas de actuar, delimitadas por momentos de transición que difieren también según criterios relacionados con la pertenencia étnica, de clase y género.

Las etapas del ciclo vital (Blanco, 2011), están condicionadas no solo por la función fisiológica, psicológica y emocional inherente del ser humano; también sufren cambios por la presión social que llega a ejercer el conglomerado donde se desenvuelve el individuo y pasa a ser parte de un colectivo denominado sociedad; la misma que interviene en el desarrollo del ser por medio del intercambio cultural, bagaje estructurado por la carga idiomática, costumbres, tradiciones, relaciones societarias,

modelo económico y de legislación que determina el desenvolvimiento de todos los miembros de la sociedad; desde el infante hasta el anciano.

Por eso los rasgos de cada etaria tienen similitud lo que permite caracterizar de manera global los atributos de las fases de desarrollo del ser humano. Sin embargo, es necesario considerar que cada individuo responderá a su singularidad que tiene por el lugar donde convive y construye su vida. La herencia genética que tiene consigo y los estímulos ambientales que llegue a percibir serán detonantes en su formación.

II.1.1. ETAPA INFANTIL

La etaria comprendido entre la concepción y el inicio de la educación escolar es catalogada como infancia así lo señala el Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2017) en tal sentido, es este el estadio que pasa la madre gestante hasta el alumbramiento, acontecimiento que es crucial para el nuevo ser que nace; que requiere de cuidados permanentes con respecto a su alimentación, salud y estimulación. Esta etapa es vital para poder potenciar al máximo sus habilidades innatas, pero sobre todo se tienen que generar experiencias enriquecedoras que vayan construyendo en el infante nuevas destrezas o afinidades por desarrollar; tal es la importancia que Zuloaga (2018) mantiene que la calidad del vínculo familiar es innegable, en especial la relación madre-hijo, y su proyección en términos biológicos, de cultura familiar y social; para constituirse en garante de salud y bienestar.

En concordancia con lo expresado es necesario considerar que todo cuidado que se implemente a favor de la infancia es importante como manifiesta Alliaume (2015) porque cada medida de protección debe preservar la integralidad; esto quiere decir generar un soporte en el área cognitiva, física, socio-afectivo las cuales cultivan el desarrollo infantil.

En relación con lo descrito el aporte que brinda la experiencia laboral en educación inicial sirve como elemento conductor para sostener que la etapa infantil es la más apropiada para potenciar el desarrollo neuronal del ser, esto también se fundamenta en las conclusiones científicas que no admiten dudas y establecen que el cerebro de un niño

no nace tal y como es, sino que se desarrolla (Shonkoff, 2012). El proceso empieza antes del nacimiento e implica una compleja interacción de las conexiones neuronales que van formándose a partir de la experiencia y del entorno.

II.1.1.1. La Infancia

La etapa infantil es objeto de diversas investigaciones que refieren como concepto de infancia desde el período pre natal y extendiéndose hasta los 24 meses del ser, también es considerado como los 1.000 primeros días de vida (Unicef, 2017), la siguiente fase o etapa evolutiva del infante tiene gran importancia el desarrollo de su cerebro, el cual sigue evolucionando rápidamente, por lo que es necesario generar espacios de interacción que brinden una nutrición adecuada, estímulos afectivos y una relación cariñosas con los adultos. En este sentido, Batres (2016), se refiere a esta etapa como un estado de guardia y cuidado. Son numerosas las investigaciones que han tratado sobre las etapas de la infancia (Beresaluce, 2009; Davo et al., 2010; Zabalza, 2006).

En este sentido se definen los acontecimientos que el infante vive de manera profunda, en la etapa considerada de la primera infancia, momento en el cual se incorpora los valores, el lenguaje y los aprendizajes dirigidos por sus padres (Abrantes, 2013) y una etapa posterior en la cual estos aprendizajes se van abstrayendo para su interiorización.

Siendo los primeros meses de vida del infante considerados de gran importancia en la construcción del ámbito afectivo, mediante las manifestaciones de cariño de su madre, progenitor o quien este al cuidado del menor, estas acciones se ven ejecutadas mediante la imitación y entonamiento afectivo (Bordoni, 2018).

Estas consideraciones se basan en los aportes que realiza la neurociencia sobre la concepción de las etapas de la infancia; contribuyendo sobre todo a la determinación de la importancia que tiene los estímulos adecuados, y que debe ser ofrecidos por el ambiente y el hogar en los primeros días de vida siendo esta la primera infancia del ser humano (Lipina y Segretin, 2015).

En función a lo descrito se considera también la predominancia de un comportamiento sensorio-motriz y pre-operacional ubicándole al infante una etapa de descubrimiento lo que implica un trato especial, siendo este el período denominado como de primera infancia, luego de esta fase, se denota con claridad un incremento en el desarrollo cognitivo del niño (Romero, 2016).

Por lo cual se estipula a la primera infancia como la etapa considerada hasta los tres primeros años de vida, lo que implica desarrollar las capacidades y habilidades al máximo mediante una correcta nutrición y con estímulos adecuados, la siguiente etapa estimada como infancia se extiende hasta los cinco primeros años de vida del ser, como señala Mero et al. (2018).

II.1.1.1.1. EDAD PREESCOLAR

La tarea de educar sobre todo cuando se trata de niños pequeños en edades comprendida hasta los tres primeros años de vida debe ser vinculada al ambiente o a las raíces de la identidad (Zabalza, 2014). La etapa preescolar, es un período comprendido entre una edad aproximada que va desde los 3 años hasta el ingreso a la educación formal o escolar. En esta fase se requiere de un gran compromiso para el acercamiento entre el niño y la comunidad o entorno inmediato.

En este sentido el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2017) tiene como objetivo proveer ayuda a madres y niños en países en desarrollo; para lo cual ha considerado varios estudios (Hernández, 2006; Hidalgo y Güemes, 2011; Rodríguez, 2017), que han sido concluyentes en relación a las diversas etapas que tiene la infancia, determinar sus características, áreas, edad cronológica, aspectos físicos y fisiológicos para poder apoyar de manera eficaz y eficiente a este sector vulnerable como es la infancia.

En este período de transición, el pre-escolar empieza a concebir a la realidad mediante la acción que un objeto pueda ejecutar, no solo por su significado, en este sentido el niño comienza a ejecutar juegos de roles o imaginativos (Caycedo et al., 2005). La etapa de cambio que sufre el infante que deja su hogar y pasa hacia una institución educativa,

empieza a socializar entre iguales, les obliga a cumplir determinados horarios, reglas o normativas lo que conlleva una demanda cognitiva alta, porque el niño pre-escolar empezará a interpretar, analizar y predecir entre otras acciones más complejas (Duque y Vera, 2010).

Esta fase temporal de transición debe estar acompañada de una característica como eje de ejecución en el salón de clase, ya que la edad pre-escolar es la apropiada para generar una escritura, lectura, dibujo, danza creativa o recreativa, que será la base para que posteriormente en el período escolar el niño pueda formalizar dichas habilidades (Albuquerque y Alves-Martins, 2016).

Otro aspecto importante para que esta etapa cumpla con su propósito de incentivar el aprendizaje del niño, es el involucramiento que el docente presenta ante la formación del niño, contribuyendo a su desarrollo integral más allá del área cognitiva (Veraksa, Shiyani, Shiyani, Pramling y Pramling-Samuelsson, 2016).

II.1.1.2. La infancia en la historia

Las características propias de la edad generan gran interés por parte de los pedagogos e investigadores (Civaloro y Fuentes, 2013; Horn, da Silva y Abreu, 2013) para abordar el tema infantil. Este ideal o concepto se remonta al siglo XVII, como la presencia en las obras de Rousseau, mencionándose como concepto inicial sobre la visión de la infancia, contemplado en un principio: *“Al hombre en el hombre y el niño en el niño”* (Gómez y Alzate, 2013).

Con lo anteriormente señalado es evidente que se empieza a concebir al niño o infante por sus propias condiciones o características, todo esto sustentado en el postulado de Rousseau, antes de aquello existen relatos que hacen referencia al niño como una persona pequeña o como un adulto en miniatura, lamentablemente el estudio de la infancia no genera ningún tipo de interés por parte de quienes gobiernan como indican Miranda, Cortés y Vera (2017) o ejecutan leyes para que este sector sea reconocido, dependiendo de la organización socio-económica, forma de crianza e intereses sociopolíticos.

A lo largo de la historia poco a poco se han ido consiguiendo reconocimientos necesarios para garantizar el cuidado y protección hacia la infancia; desde la perspectiva legal hasta cómo se concibe al infante, definiéndole en la actualidad como un ser autónomo (Flores, Castillo y Jiménez, 2014), pensante, partícipe de procesos socializadores y de actividades automáticas que son características del infante.

La dinámica social y el aporte de ciencias como la pedagogía, psicología, política o economía, han obligado a cambiar la legislación sobre la concepción que se tenía de la infancia; también se ha modificado la visión del conglomerado social en función a como se percibía al infante; por lo tanto las políticas públicas y la inversión que se realiza en el ámbito infantil demanda un reconocimiento permanente del niño por sus características y no solo como una etapa que conlleva a la adultez; modificándose ese concepto de buen trato al niño solo por prevenir problemas futuros (Rodríguez, 2000).

El entusiasmo por conocer la versatilidad con la que el infante aprende es un interés que apasiona a diversos sectores, de manera especial en el ámbito de las ciencias sociales, por ello Olson et al. (2017) destacan la importancia del desarrollo infantil, pues esta etapa contribuye a la formación cognitiva de la persona en su etapa de la adultez.

En la actualidad a la infancia se le considera como un grupo de atención prioritaria, lo que garantiza su inclusión y trato equitativo en el sector societario, esto obliga a los gobiernos a invertir en educación infantil (Inza, 2015), lo que permite pasar de un sistema tutelar de protección a un sistema integral de derechos (Leandro, 2010).

Un cambio significativo que la sociedad presenta ante la inclusión real del infante en el desempeño familiar es el compromiso de los progenitores para afianzar los lazos de afectividad, sensibilidad o atención, aspectos para un desarrollo armónico, siendo esta etapa crucial y determinante en la vida del ser humano (Soukup-Ascençao et al., 2016).

II.1.1.3. La infancia en la actualidad

El camino que la pedagogía, psicología o la neuropsicología, ha marcado para que se reconozca la importancia de los primeros años de vida, es fundamental. La orientación

multidisciplinar guía de manera correcta e integral el trato que debe recibir un infante, para valorar su condición de vulnerabilidad, para ir construyendo la sociedad de buenos y buenas ciudadanas que hoy se demanda como señala Rojas (2018).

A criterio de Bustos y Russo (2018) la infancia ocupa un lugar privilegiado en el desarrollo de las sociedades, a nivel político, económico y en materia de protección y cuidado de sus derechos, a través de leyes, decretos y resoluciones.

En concordancia con lo expuesto y en la aplicabilidad de lo expresado la comunidad debe tratar a los niños como actores o autores sociales, reconociendo diferencias y características, que favorecen la vivencia a plenitud de la infancia (Cassio y Imbrizi, 2017), en todo conjunto societario deber ser considerados sujetos sociales, con participación y opinión sobre los hechos, como miembros activos de la sociedad y como sujetos de las instituciones modernas: escuela, familia, espacios de ocio, etc. (Ferreira, 2005).

En referencia a lo descrito se puede comprobar como en la infancia actualmente, se otorga gran importancia a su cuidado y desarrollo, promoviéndose mediante una oferta académica en el sector inicial o preparatorio para favorecer las potencialidades en el ámbito cognitivo, afectivo y motriz del infante (Ruiz, 2016).

Para concretar todo cambio que favorezca a la infancia es necesario comprometerse a generar una visión respetuosa sobre las capacidades que tiene el infante, el papel preponderante que tiene el docente de educación inicial que es muy significativo para consolidar esta transformación que implica una enseñanza multidireccional, reflexiva, experimental, diversa y cultural (Fernández y Gallardo, 2016).

El significado que tiene hoy en día la infancia no solo se centra en el desarrollo de todas sus habilidades o capacidades innatas, también se considera de manera vital el buen trato en la primera infancia porque al crecer en un contexto enriquecido por descubrimientos puede conocer, explorar, compartir y así consolidar su autonomía e identidad (Sánchez, 2016).

II.1.1.4. El desarrollo en la infancia

Considerar solamente al crecimiento físico, o el incremento de volumen o masa corporal no es sinónimo de desarrollo; este implica evolución que conlleva la adquisición de habilidades, descubrir capacidades y convertirlas en destrezas. Estudios actuales (Prats et al., 2018; Zabalza, 2018; Zabalza y Zabalza, 2018), denotan la importancia que tiene el brindar experiencias significativas al infante lo que conduce a un desarrollo integral (Shonkoff, 2012), visto como la carga genética y los estímulos del entorno, es decir una combinación entre lo innato y lo adquirido.

Los primeros días de vida, la velocidad y la complejidad con que se establecen las conexiones neuronales son únicas (Shonkoff, 2012) según indican las investigaciones recientes el ritmo de conexión puede ser a una velocidad de 1 millón por segundo (Center on the Developing Child at Harvard University, 2017).

Las conexiones neuronales nutridas por las experiencias de cuidado, afecto e interacción con el medio permiten que el infante pueda potenciar el ámbito motriz, sensorio-perceptivo, cognitivo y social; el desarrollo cerebral permite que el niño vaya construyendo a su ritmo, estilo y singularidad sus habilidades en el área física, emocional, social y cognitiva; por eso es importante generar oportunidades para que el infante pueda potenciar sus capacidades al máximo.

Investigaciones en psicología evolutiva plantean que las experiencias tempranas son fundamentales en la construcción de la mente (Fossa, 2013); por lo que es urgente que la actividad que se generen en la primera infancia tenga connotaciones que atiendan a su integralidad.

Para el ámbito económico, la primera infancia genera gran interés, como manifestó Heckman (2006), premio nobel de economía y que mira con buenos ojos a los gobiernos que invierten en la infancia; pues considera que es la mejor inversión y con mayor rédito económico, también el generar programas de pre escolar; porque con ello se promueve la equidad social y se descarta en gran medida posibles futuros problemas sociales.

II.1.1.5. El período pre escolar

El período pre- escolar de asistencia obligatoria por algunas legislaciones de diversos países y de libre elección por parte de otros; siendo esta una fase infantil de transición importante con respecto a la seguridad de apego (Huaiquián, Mansilla y Lasalle, 2016), convirtiéndose en una frontera entre las socializaciones aprendidas o no aprendidas en el seno familiar, y la formación que ofrece la escuela.

El período pre- escolar es el espacio transitorio mediante el cual un infante pasa del seno de su hogar hacia el acercamiento a centros de educación inicial o infantil, esta visión es el resultado de varios estudios (Pereira, 2011; Pianta et al., 2003), que consideran a los centros de cuidado infantil, kindergarden, guardería o centros de atención lugares que cumplen un rol para la construcción socio-emocional del pre-escolar (González y Solovieva, 2016).

Es necesario implementar un período de adaptación para que el infante pueda considerar el nuevo espacio de convivencia (Zambrano, Burbano y Venet, 2017), como es el centro de educación inicial y aceptarlo como propio, es pertinente establecer pautas de relación para que el infante no se sienta amenazado o peor aún como un invasor.

El período pre-escolar se define como el lapso de tiempo que el niño puede jugar, actividad que le permite establecer una capacidad de autocontrol y autoconciencia, habilidades no exploradas en el su hogar, convirtiéndose en una estrategia pedagógica que el infante acuda a centros pre-escolares o de educación preparatoria (Veraska et al., 2016).

Se considera también al período pre- escolar como la base para el futuro cognitivo del menor, porque en este transcurso el niño tiene experiencias sociales, culturales y comunicativas lo que permite la construcción de su propio conocimiento, manifestado cuando puede recordar, saber, pensar (Nelson, 2014).

El espacio y tiempo destinado a la construcción de competencias sociales y un progresivo equilibrio en el ámbito emocional mediante el juego infantil, es el período que marca el desarrollo del ser, por lo tanto, la importancia de contribuir positivamente en el período de transición llamado pre-escolar se hace necesario el involucramiento del docente para el correcto desenvolvimiento del niño en el centro (Zych et al., 2016).

La etapa pre-escolar edad entre los tres a cinco años de edad corresponde indiscutiblemente al período de mayor crecimiento intelectual del ser, para lo cual es necesario estimular positivamente la adquisición de hábitos que fomente sus habilidades y destrezas (Nelson, 2014).

II.1.2. LA NIÑEZ

El desarrollo humano para León y Pereira (2004) tiene unas etapas principales entre ellas: la concepción, la gestación y el parto en una sola fase; después la primera infancia de 0 a 2 años, a continuación, la etapa pre escolar de 3 a 6 años y la etapa escolar de 7 a 12 años, siendo esta considerada el estadio de la niñez.

La etapa de la niñez tiene singularidades presentes en su comportamiento y desempeño escolar; la capacidad de recepción de información se convierte en su aliado para el aprendizaje (Rios y Cardona, 2016), la habilidad con la que se desplaza en el centro educativo o por lugares determinados es sin lugar a duda la mayor demostración de autonomía e independencia; descartando ese concepto erróneo que etiqueta al niño como menor o menor de edad (Gascón y Godoy, 2015).

Esta etapa es crucial y debe ser aprovechada al máximo por la educadora o familiares para nutrir de experiencias enriquecedoras, gestionar emociones ante situaciones inesperadas y cultivar aprendizajes significativos.

La niñez es el estadio comprendido entre la infancia y la fase juvenil; período que posee sus propias características fisiológicas, neuropsicológicas y neuromotoras; permitiéndole al niño tener un aprendizaje operacional que puede ser modificado por la injerencia socio- cultural donde se desarrolla (Lozano, 2016).

El escenario societario actual conlleva a una visión conceptual globalizadora de la niñez, convirtiéndola en un sector participativo, constructivo y transformador en el ámbito familiar, educativo y comunitario (Tonon et al., 2017).

Por lo tanto, la niñez es una transición cronológica que debe ser respetada en todas sus dimensiones y en todos los sectores de inmersión; siendo el adulto el garantista para que pueda el niño desarrollarse de manera global e intencionada (Montejo, 2017).

II.1.2.1. Características de la niñez

Para León y Pereira (2004) el área física del niño mejora su motricidad fina y gruesa, incrementa su fuerza; su cognición se vuelve concreta; paulatinamente disminuye el egocentrismo pero aumenta su capacidad memorística; en el área de la lingüística su vocabulario se enriquece y empieza con el proceso de la escritura (Múñoz, 2017). En el aspecto socio- emocional se empieza a construir su autoconcepto y autoestima.

El perfil característico de esta etapa permite marcar un trabajo de ruta para establecer actividades que faciliten la comprensión del entorno en el cual se desenvuelve el niño, apoyar con material didáctico la interiorización de conceptos como indican Ruiz y Prada (2015), mediante la creación de espacios de recreación con elementos particulares que desarrollen el equilibrio, la concentración, el tono, o todo el conjunto de motricidad gruesa y fina, (Cárdenas, 2015) será la manera correcta de manifestar el aprecio y respeto merece el niño.

A nivel afectivo el niño empieza a autorregularse, esto se manifiesta en dos niveles primero de manera externa dentro de una categoría socio- cultural y después de manera interna, esta singularidad está presente en la etapa de la niñez (Muñoz, 2017).

Dentro del área cognitiva existe un incremento de vocabulario lo que le permite tener diálogos más fluidos entre iguales y con adultos; necesitan que sus opiniones y conversaciones sean valoradas, sus aportes tienen que ser considerados como elementos significativos; también tiene que ser parte de su contexto; para que se puedan desplegar

todas sus potencialidades (Contreras y Pérez, 2011). La curiosidad y creatividad, son características típicas que el niño presenta en relación al área cognitiva (Gascón y Godoy, 2015).

En lo referente a la madurez motriz que presenta el niño se pueden establecer patrones de movimiento, marcha, estática, coordinación o ritmo como elementos de desarrollo que permiten valorar su estado. Acciones que son complemento de la integralidad del niño, el área motriz, cognitiva, afectiva y social que componen su totalidad (Poca, 2011).

Además, el niño durante esta franja etaria sufre cambios fisiológicos que se manifiestan en el aumento de talla, incremento de peso, iniciación a la atracción por el sexo opuesto; todo esto demanda de un conocimiento, por lo tanto, la relación de desarrollo y aprendizaje siempre está presente (Duek, 2010).

II.1.2.1.1. DESARROLLO DEL NIÑO

La interacción de los padres y madres (Camacho, 2008), es fundamental en el desarrollo de la niñez, y se conciben elementos como imitación, moldeamiento, expansión, retroalimentación, reforzamiento, lengua, repetición, vocabulario y juegos, los que permiten ampliar horizontes favorables para el niño (Peña, Vera y Sántiz, 2017).

El ejemplo del adulto es el mejor aprendizaje que puede recibir un niño, desde la forma de hablar, caminar, alimentarse y la manera como se relacionan con los demás, estos elementos se van adquiriendo mediante la imitación; por lo tanto, es necesario que el rol del adulto que puede ser el padre o madre de la familia en el hogar y la docente o cuidadora en el centro escolar tiene que ser el mejor referente tanto en el área cognitiva como en el área afectiva y social (Zapata y Restrepo, 2013).

Es necesario también considerar las posibles estrategias que el padre de familia o educador tiene que realizar para que el niño pueda tener contacto con la naturaleza en espacios como mariposarios, huertas y granjas, que les permita formar nexos de convivencia respetuosa con los seres vivos (Castro y Morales, 2015); siendo

imprescindible brindar al niño con un ambiente sano y acogedor para su desenvolvimiento de manera autónoma y segura.

En consideración a lo manifestado en función al desarrollo del niño también se debe ponderar el nexo afectivo que se establece con sus maestros durante el período de escolarización, motivo por el cual los docentes identificar las emociones que el niño expresa mediante gestos, comportamientos y verbalizaciones, lo que permitirá un entendimiento- empatía emocional durante el proceso de aprendizaje (Cassinda, Angulo y Guerra, 2017).

Otro elemento vinculante al desarrollo pleno del niño es el currículo que se aplicará en los años de escolaridad, por lo tanto es necesario incorporar dentro de las áreas básicas otras ramas que descubran los talentos que posee el niño, sea en el área deportiva, musical, actoral, científica o plástica (Villalobos, 2014).

II.1.2.1.2. LEGISLACIÓN A FAVOR DE LA NIÑEZ

Cada logro que se alcance en favor de la infancia, niñez y adolescencia es un triunfo para la humanidad, el inyectar recursos para reducir brechas o para beneficiar con programas educativos, de salud o alimentación siempre serán considerados como un aporte significativo en la construcción de la equidad. Para la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1995) el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento.

Teniendo presente que la necesidad de proporcionar al niño una protección especial ha sido enunciada en la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño y adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959, (Brenes, 2016) y reconocida en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (en particular, en los artículos 23 y 24), en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en particular, en el artículo 10) y en los estatutos e instrumentos pertinentes de los

organismos especializados y de las organizaciones internacionales que se interesan en el bienestar del niño.

La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 (CND), obligar a los países miembros a estatuir legislaciones a favor del niño, comprometiendo la participación del estado como ente custodio y a la familia como núcleo básico de protección y cuidado del menor; para lo cual se han formulado códigos y leyes que tienen un común denominador al estipular que prevalecerá el interés supremo del niño ante toda acción, también se contempla un trato preferencial, se condena la discriminación y todo acto de violencia en contra de un menor (Dávila y Naya, 2012).

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), es un estamento de apoyo y vigilante ante las políticas públicas que los gobiernos formulen para garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños, es por eso que en el año 2007 se creó el Instituto de Desarrollo e Innovación Educativa (IDIE) de Primera Infancia y Derecho de la niñez, siendo el primer encuentro con sede en Colombia llegando a acuerdos que favorecen la universalización del ejercicio de derechos de los niños (OEI,2010).

En función al cumplimiento de los derechos de los niños el Comité de Derecho del Niño (CND), exige a los gobiernos un informe cada 5 años sobre las medidas que han adoptado para precautelar la aplicabilidad de leyes, normas y protocolos que favorezcan al niño, considerando a este grupo etario como prioritario y como interés supremo de cada estado, que se encuentran siempre vigilante ante los siguientes artículos:

- a) No a la discriminación (Art. 2)
- b) Interés superior del niño (Art. 3)
- c) Derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo (Art. 6)
- d) Respeto a la opinión del niño (Art. 12) (CDN,2015)

En relación a lo descrito es notorio que organismos a nivel mundial están generando cambios legislativos a favor del niño, no solo para prevenir problemas futuros, sino para brindar igual oportunidades a seres en inequidad o estado de desventaja sea por su condición económica, étnica, de género o por su estatus de residencia.

Catalogado un proyecto ambicioso la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), plantea 17 objetivos globales que pretenden alcanzar un desarrollo sostenible; en relación a fomentar una educación inclusiva de calidad y un aprendizaje permanente para todos; para lo cual se coordina, ejecuta y evalúa proyectos que promuevan el acceso a una educación de calidad libre de violencia de género.

II.1.3. ADOLESCENCIA

La adolescencia es la etapa que enmarca la vida del ser humano; la metamorfosis fisiológica y psicológica que se da a notar a primera vista, sus principales manifestaciones como una referencia sucinta; aumento de talla, la aparición del vello axilar y púbico (Silva y Mejía, 2015); el desarrollo morfológico de acuerdo al sexo y sus procesos singulares (Gallegos, 2007), en cuanto a lo psicológico, en esta etapa se comienza a tener cambios repentinos de humor, actitudes de rebeldía, compleja atracción por las transgresiones a las normas y valores de los adultos (Peñas, 2008).

Los cambios presentados en la adolescencia están cargados de irreverencia, se convierten en sus propios guías, ampliando su círculo ético dando importancia a quienes considera amigos (Vargas, Giraldo, y Martinez, 2017), y restándose valor al consejo de quienes hasta los 12 años aproximadamente ha ejercido el control y tutela de su comportamiento. Por eso es necesario que el padre o madre de familia en casa mantenga una disciplina conciliadora, un dialogo abierto y sobre todo respeto por las preferencias que en ese momento cree el adolescente es lo correcto.

El colegio o colectivo social se convierte en un ideal social (Bilbao y Jofré, 2017), tiene un aporte significativo en el desempeño del adolescente marcando las pautas para que se tenga una conexión entre lo que se plantea en el hogar y en el centro de aprendizaje.

II.1.4. ADULTO

La etapa adulta tiene varios marcadores de la juventud (Echarri y Pérez, 2007) que representan pasos cruciales en el proceso de ganar autonomía y hacerse adulto: «a) la

transición del sistema educativo formal al mercado de trabajo; b) la formación de una nueva familia a través de la unión conyugal y/o paternidad/maternidad; c) la obtención de la independencia residencial a partir del abandono del hogar de los padres; d) la búsqueda y construcción de una identidad propia» (Rausky, 2014).

La relación que marcan diversos autores en función al desarrollo de la humanidad en cuestión en edades y características no difieren, al contrario existen varios puntos de coincidencia como en la etapa adulta, fase marcada por el deseo de independencia y de formar un hogar como señalan Avellar, Veloso, Salvino y Bandeira (2017), situación que tiene agentes socio- económicos determinantes, la escases de ingreso hace que el joven pase de manera abrupta a la adultez teniendo que abandonar un estatus de comodidad en el hogar de sus padres para formar parte del sistema laboral; en muchas ocasiones no acceden a estudios de tercer nivel o grado; esas condiciones marcan también el paso de etapas evolutivas sin considerar grupos etarios.

II.1.5. ADULTO MAYOR

La vejez empieza cuando se alcanza la edad de 60, 65 o más años, como indica Navarro (2017), se encuentra caracterizada por la apariencia física, las actividades y los papeles en la vida, todos estos factores señalan un envejecimiento, pero todavía la autonomía suficiente en términos de bienestar físico y capacidad mental, involucramiento social y economía como para llevar una vida adecuada, independiente y de calidad. La ancianidad se caracteriza por una o varias limitaciones de autonomía física, mental, social o económica, y está relacionada con el deterioro de la salud y la pérdida de capacidad social y económica (Ham-Chambe, 2003).

Es curioso ver como las características de dependencia y vulnerabilidad al inicio de la vida se repite también en el ocaso de la misma (Miró, 2007). La senectud del ser humano responde a diversos factores entre ellos culturales, porque en diversos estados la vejez es sinónimo de sabiduría, pero en otros muchos al contrario es un sector que debe ser invisibilizado por el deterioro que sufre el ser humano. Esta etapa lamentablemente tiene como característica general el abandono y en otros casos extremos hasta el maltrato; en diversos estados se realiza esfuerzos grandes por brindar

a este sector apoyo asistencial de alimentación, acompañamiento, medicina, terapia y alojamiento para cubrir sus necesidades elementales.

II.2. MODELO PEDAGÓGICO

El modelo pedagógico expresa los estándares de la comunidad a la cual pertenecen los agentes epistémicos (maestro y discípulo, profesor y alumno, docentes y discentes), paradigmas pedagógicos que determinan el modo de ver, comprender, interpretar y/o explicar el mundo (Rengifo et al., 2015); de acuerdo a este precepto el modelo pedagógico está compuesto por sujetos, contextos, pensamiento y escenarios que posibilitan la educación.

En función a lo descrito es necesario encontrar en el ejercicio docente un sentido pedagógico, siendo una reflexión consciente y sistemática, individual o colectiva sobre los contenidos, las formas y sujetos involucrados en la práctica educativa.

En esta línea Berruti citado por Barberousse, Vargas, y Corrales (2018), tiene como punto de partida las diferentes relaciones que se dan en la práctica, en torno a las jerarquías en el tiempo y el espacio donde se realizan, los contenidos que transmiten, su selección y formato de transmisión, las posiciones y disposiciones de los sujetos participantes.

En relación a lo manifestado para Barberousse et al. (2018) es necesario que la escuela pública, como principal institución educativa para la infancia, debe ofrecer a todos los niños y sus familias modos de ser, estar y hacer. Con esta afirmación lo que se pretende es buscar espacios de conciliación o encuentro entre los sectores y sobre todo el accionar de los sujetos que deben formar parte activa del proceso educativo.



Figura II.1. Modelos pedagógicos de la educación infantil



Figura II.2. Proceso pedagógico en la educación infantil

II.2.1. MODELO FROEBELIANO

El método que Federico Froebel instauró bajo la visión de fundar una escuela nueva en este sentido como remarca Simone (2008), se construye un concepto denominado *kindergarten* (jardín de infantes), que es el espacio físico en el cual la educación debe organizarse de acuerdo con los intereses y necesidades del niño, razón por la cual juegos y juguetes son las actividades más naturales y educativas que se puede generar con espontaneidad, esta afirmación lo hace en sustento a sus diversos estudios en el desarrollo de la educación en la etapa de infantil.

Federico Froebel es el creador y fundador del *kindergarten* en un inicio, hoy adaptado a cada región y denominado de diversas maneras, en la actualidad es común oír hablar de los centros educativos infantiles, cuya característica tienen la diversidad de material estructurado y no estructurado que promueva la potencialización de habilidades, destrezas y capacidades en la primera infancia (Jiménez, 2017).

Adicional a la estructura del espacio físico que describe Froebel, lo importante es el quehacer educativo en los primeros años que propone, como la libertad de movimiento, la posibilidad que debe tener el niño al expresar las ideas a través del dibujo, canto o pintura entre otras manifestaciones.

En la pedagogía de Froebel se instaura una nueva concepción del protagonismo del infante en el proceso de aprendizaje, se lo considera como un agente creativo, activo, descubridor y actor central de su propio aprendizaje.

Froebel citado por Alves (2011), sostiene que el aprendizaje del niño debe considerar tres partes: la teórica o intelectual, la instrucción práctica y la aplicación a la vida real. La primera perspectiva tenía por objetivo enseñar la esencia, la naturaleza y las características del niño. La segunda y tercera en función al proceder del niño en la comunidad.

El aporte revelador de este pedagogo tiene gran relevancia porque se concibe al niño como un ser capaz, hábil e independiente con la posibilidad de equivocarse, repetir, asimilar o descartar un aprendizaje.

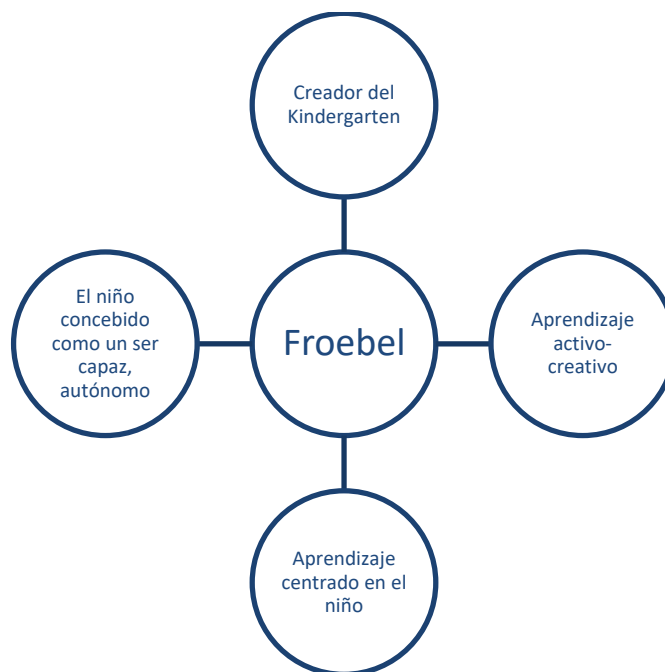


Figura II.3. Modelo Educativo propuesto por Froebel

II.2.2. MODELO PIAGETIANO

El aporte de Jean Piaget a la educación en general es muy relevante, porque expone claramente cómo se construye el aprendizaje desde una perspectiva psicológica y pedagógica (Cárdenas, 2011), este autor sostiene que la inteligencia y la representación constituyen una superación de la imitación, del simbolismo, del juego y de la imagen; lo que se puede interpretar como formas de pensar primitivas y otras superiores que evolucionan de manera lenta y en función al progreso de las mismas.

Por lo tanto, el niño en la etapa etaria de sus primeros tres años se caracteriza por un estadio sensorio motriz (esquemas) siendo este un pensamiento primitivo pues maneja preconceptos relacionados con esquemas verbales donde prevalece la función simbólica de base, y ésta es el sustento teórico para el trabajo docente de educación inicial, es la explicación sucinta que permite entender porque el niño se interesa por aprender conceptos nocionales.

El aprendizaje del niño en etapa pre-escolar es sensorio-motriz lo que implica que la actividad física debe estar presente en todo momento, las sensaciones que pueda percibir del entorno es indispensable para que vaya consolidando lo que está abstrayendo (Arbúes et al., 2014).

La conciliación entre una explicación pedagógica y psicológica fue posible desde el criterio de Jean Piaget, cuando combinando una explicación característica etaria explica la forma de aprender de la persona; en la etapa comprendida o entendida como infancia la esencia es la actividad sensorial y motriz, donde todas las experiencias que el niño puede tener a través de la percepción con sus sentidos y desplazándose a voluntad tendrán un gran impacto en la formación de significados que está construyendo.

El concepto universal a las etapas cognitivas de desarrollo y su maduración biológica; sin considerar el aporte del medio o cultura fue defendido por Jean Piaget (Badakar, 2017). Esta afirmación contempla el aporte del desarrollo evolutivo que tiene el ser humano, sin distinguir la condición social, cultural o geográfica, pretendiendo que la concepción de cómo se elabora el conocimiento en las diversas etapas del ser humano sea universal; afirmaciones que tiene adeptos y también quienes cuestionan esta aseveración.

Piaget según las aportaciones de Maciel, Holanda, García y Nonato (2016) también habla acerca de lo que el infante, no pueden realizar aún, entre esas actividades está, el no reconocer las normas en el sentido de que algo debe ser evitado según precepto de ley: actúan por deseo o afecto.

La explicación que Jean Piaget realiza en función a los acontecimientos en cada estadio o grupo etario es relevante, porque explica lo que el niño puede realizar, aquello que le interesa, lo que le es difícil de entender o está fuera de su concepción. Brinda una visión desde la perspectiva del niño y no desde el adulto.

Desde la perspectiva piagetiana del conocimiento (Sánchez, 2016), no solamente se reflejan procesos psíquicos, sino que se abarcan todas las formas estructurales de los organismos vivos y su objeto funcional será garantizar la supervivencia de estos.

También tal y como afirma Rodríguez (2017), al exponer que Piaget concebía a la educación como un modo de adaptación al ambiente comparable al que realizan las especies zoológicas. En este sentido Castaño (2011), asegura que la experiencia está dada por aplicar los instrumentos cognoscitivos, así como una atribución de relaciones entre objetos, la cual provee una cadena causal entre eventos.

El tratado de Jean Piaget nos acerca al entendimiento del proceso de aprendizaje del infante, implica ¿Qué aprende?, ¿Cómo aprende? y ¿Por qué aprende?; aspectos muy valiosos para el ejercicio del docente.

El estudio de Piaget deja enunciados sobre los cambios cognitivos que se dan por el desarrollo del ser, concebidos como estadios caracterizados por un rango etario determinado y por condiciones calificadas como asimilación, acomodación y socialización. Elementos que son parte del proceso que el niño enfrenta mientras está aprendiendo; como por ejemplo cuando quiere armar un rompecabezas e intenta unir las piezas, luego las organiza y muestra su logro. Ahí se evidencia el postulado de asimilar, acomodar y socializar (Jiménez, 2011).

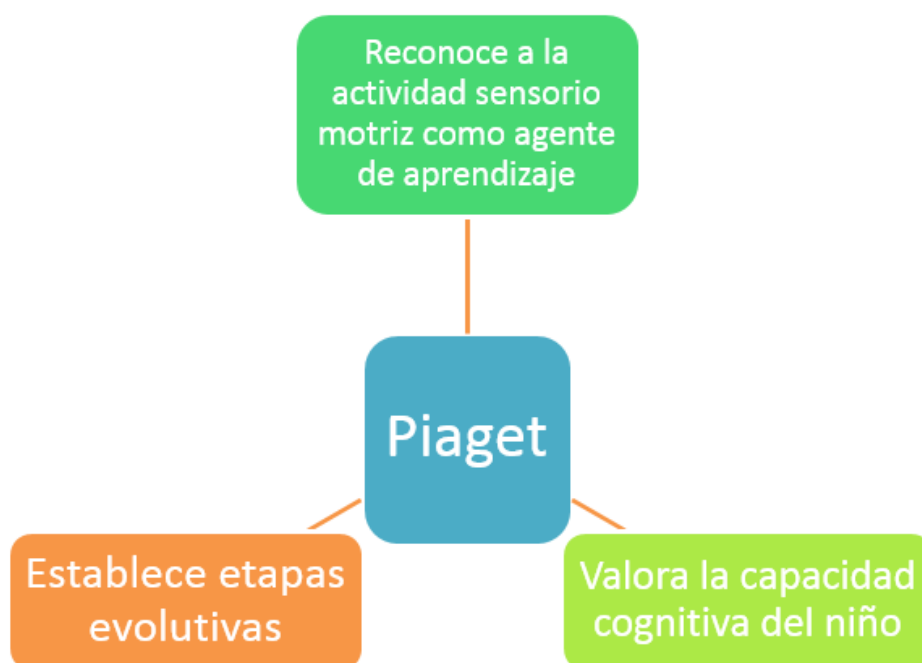


Figura II.4. Modelo pedagógico Piagetiano

II.2.3. MODELO PEDAGÓGICO WALLIONIANO

Otro modelo a criterio de Picanço y Noronha (2016), es el que mantiene que la teoría psicogenética de Henry Wallon basa su soporte teórico en la comprensión de la dimensión motora como constituyente de la persona, puesto que tiene como uno de los puntos principales en integración los dominios el área afectiva y cognitiva. Esta teoría permite visualizar al infante en su integridad y también en comprender al ser en todas sus dimensiones, se concibe al infante libre en constante movimiento porque esta acción es la que le permite aprender, conocer, explorar y sobre todo descubrir mediante sus propias experiencias, y establece la importancia del movimiento en el aprendizaje.

Según Wallon la motricidad es una de las formas más ricas de interacción con el medio, es un instrumento de comunicación de la vida psíquica; por eso cuando el infante desde sus primeros días de vida mueve sus manos, agita sus pies, abre y cierra los párpados, trata de sujetar objetos es su forma de conectarse con el mundo que le rodea; estas habilidades motrices van en incremento siempre y cuando existe estímulos adecuados que favorezcan esta madurez motriz.

En este contexto podríamos señalar algunos elementos clave dentro de esta teoría:

a) El ambiente en el aprendizaje

El medio ofrece las oportunidades para la ontogénesis que se realiza y al mismo tiempo permite afirmar que los infantes a medida que adquieren más posibilidades de acciones transforman el medio más eficiente organizado, complejizado, compatibilizado con sus nuevos propósitos. En este sentido la interacción entre el infante, su deseo y el descubrimiento del medio mediante el movimiento es lo que Wallon concibe como un ambiente de aprendizaje óptimo para que el niño pueda manifestar todas sus posibilidades.

b) Socialización del infante

En el ámbito de la socialización del infante según García (2014), la individualización infantil es el resultado de su socialización; con lo que se demuestra que el ser es el conjunto de las relaciones sociales; reafirmando el sincretismo del pensamiento del

infante; apoyando su teoría en la evolución genética, dialécticamente captada, de la realidad de los procesos que marcan la continuidad y discontinuidad simultáneas de lo fisiológico y lo psicológico.

La correlación entre el ser y hacer conlleva a la maduración psico-pedagógica planteada por Wallon, las diversas etapas distinguidas por el grupo de edad al que pertenece y caracterizada por manifestaciones propias como la impulsividad, emoción y movimiento; se convierten en pautas para que la docente puede contribuir a la construcción de aprendizajes considerando las singularidades que presenta el niño.

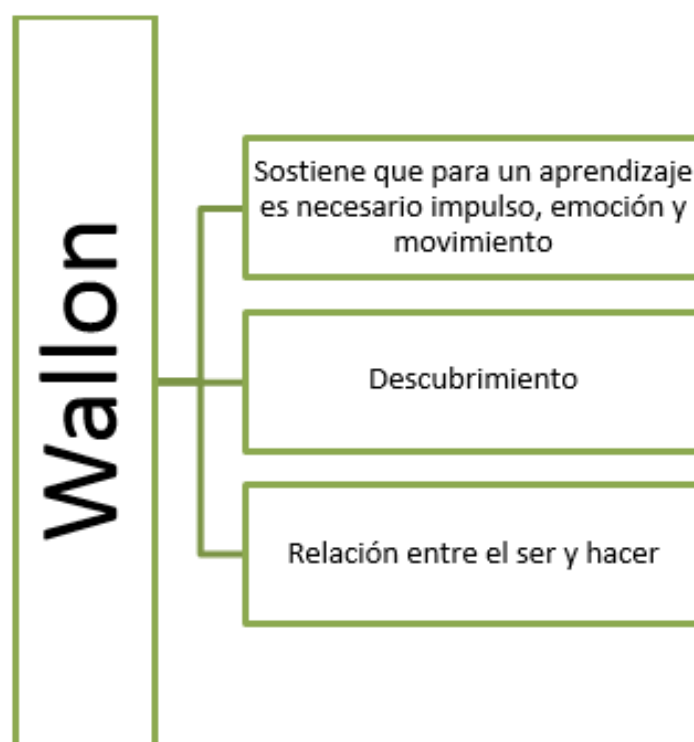


Figura II.5. Esquema pedagógico de Wallon

II.2.4. MODELO PEDAGÓGICO DE DECROLY

Decroly citado por Ríos y Cerquera (2014), mantiene que el fin de la educación es la adaptación del ser al medio natural y social. Esta actividad se promueve por medio de los centros de interés; es decir ese espacio físico o temporal destinado a la construcción específica de un aprendizaje.

Este modelo motiva la relación ideovisual, para la iniciación a la lecto-escritura, en función a la presentación de diversos materiales que motiven para que el infante mejore su dicción e incremente su vocabulario. De igual manera se procede con los demás ámbitos o áreas de aprendizaje en el nivel inicial.

El método Decroly promovía una escuela activa y del interés obliga a una libertad de movimientos y de acción. La escuela favorece las actividades del juego y movimiento que deviene educativas como son: explorar, construir y producir.

Este nivel de aprendizaje aún no comprendido en algunas instancias educativas, promueve la libertad que no quiere decir anarquía; la libertad que el niño debe tener en la educación es indispensable, el infante se mueve porque esa es su condición adicional tiene que tener un interés o motivación, lo que Decroly considera centros de interés que es ese material concreto que ayuda a explicar un fenómeno poco comprendido como por ejemplo el ciclo de la vida, o la descifrar una palabra o acertijo.

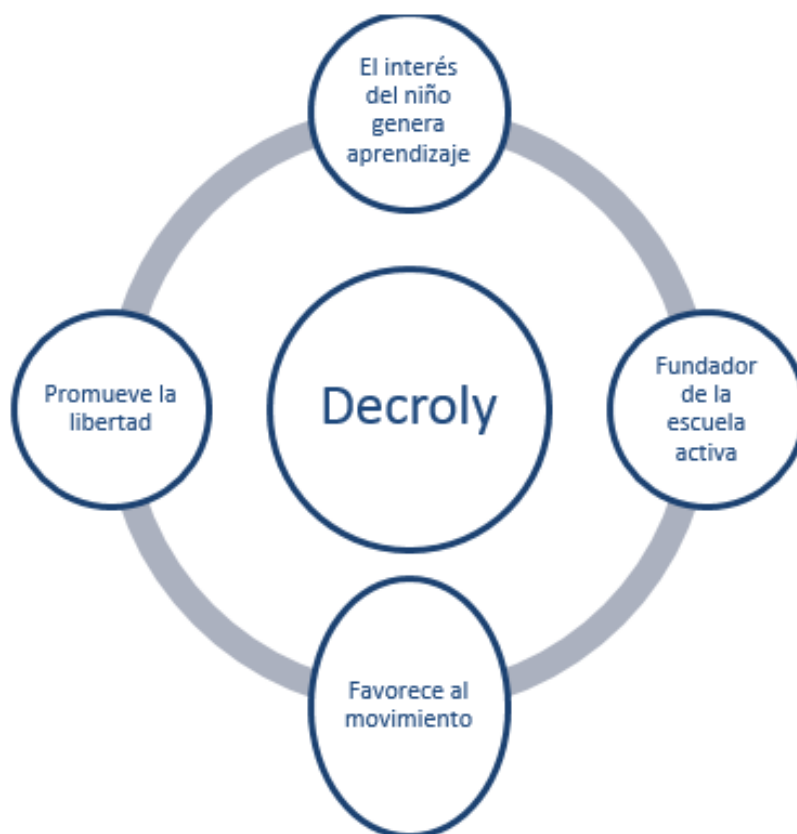


Figura II.6. Propuesta pedagógica de Decroly

II.2.5. MODELO DE BANDURA

El modelo de Bandura tiene una gran implicación social (Heald, 2017). Los tiempos exigen actividades sociales que creen el sentido de eficacia colectiva de las personas para influir en las condiciones que configuran sus vidas y de las generaciones futuras. En educación inicial el modelo de Bandura es traducido en la imitación o espejo, por lo tanto el docente, cuidador, representante o padre de familia (Vergara, 2017) tiene que estar comprometido de manera vivencial con la crianza del infante.

Bandura citado por Tsang, Hui y Law (2012) enfatiza que las creencias de autoeficacia determinan como las personas piensan, se motivan y se comportan; por eso es necesario desde la infancia generar espacios de auto-conocimiento, exploración y que fomenten la identidad. Bandura reconoce como parte del aprendizaje las experiencias vicarias que se basan en la observación del desempeño; acción considerada exitosa de la tarea por el modelo social, los padres y maestros son el ejemplo o modelo; como resultado el aprendiz o niño desarrollará capacidades similares al modelo.

El aprendizaje según Bandura manifiesta que puede haber aprendizaje por observación, e incluso cuando el observador no reproduce las respuestas del modelo durante la adquisición, y, por tanto, no recibe refuerzo (Sola-Morales, 2016).

El concepto de socialización como aprendizaje se centra en la niñez porque en esta etapa se adquiere las habilidades, actitudes y comportamientos considerados adecuados para la vida social; durante los primeros años son los padres, amigos y docente quienes tendrán el mismo grado de influencia en la construcción de aprendizaje del niño, sin embargo hay que considerar que las instituciones socializadoras influyen en la adquisición de nuevos roles y proceso de identificación tiene un papel preponderante.

El modelismo de Bandura en los primeros años de educación marcan un ritmo y un estilo en el niño que aprende, por lo tanto es necesario que el acercamiento primero debe estar cargado de estímulos correctos, apropiados y enriquecedores para la promoción de eventos futuros. Las primeras experiencias del niño en el centro educativo con la docente tienen que estar enmarcada en lo deseos y anhelos del infante.

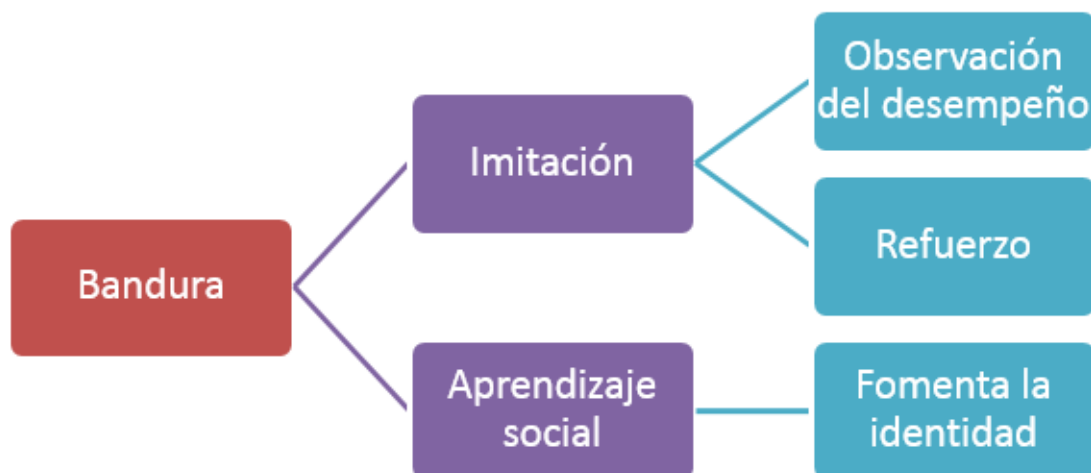


Figura II.7. Modelo de Bandura

II.2.6. MODELO GLENN DOMAN

Para conceptualizar este modelo se parte de las aportaciones de Torres y Rodríguez (2006), quienes conciben el desarrollo temprano como un período altamente prolífico y maleable; determinando su progresividad en el área psicomotora, cognitiva y socioemocional. La etapa temprana o infantil es importante para la potenciación de habilidades del ser, pues indica que toda experiencia externa debe ser positiva lo cual combinado con una predisposición genética dotada de una carga ambiental conseguirá que el niño pueda desarrollar todas sus habilidades; propuesta que es planteada por el psicólogo norteamericano Glenn Doman.

En esta línea Côté, Borge, Geoffroy, Rutter y Tremblay (2008), mediante un ejemplo de bloques describe el aprendizaje en edad infantil; enunciando que los bloques son la materia prima (genotipo), también habla de las características del bloque y sus posibles combinaciones (ambiente e interacción; ambiente- genes). Este proceso posibilita mayor cantidad de conexiones neuronales que es lo que se busca en los primeros años de vida. En relación a lo que propone Côté et al. (2008), es de estrecha relación a lo que manifiesta Doman al exponer que la carga genética tiene igual importancia que el estímulo y la interacción que el niño pueda tener con el medio para consolidar su aprendizaje o inclinación a este.

Una propuesta de Glenn Doman viene determinada en función al proceso de lectura en los primeros años de vida ya que es la estimulación o intervención temprana con la implementación de “bits” recursos visuales que permitan un acercamiento entre la figura, sonido, pronunciación y por último la escritura de una palabra.

Doman citado por Sibaja, Sánchez, Rojas y Fornaguera (2016) sostienen que la estimulación temprana aporta a la plasticidad cerebral del infante; lo que se ve reflejado en la adquisición de nuevas habilidades, mayor capacidad psicomotora y destrezas cognitivas emocionales.

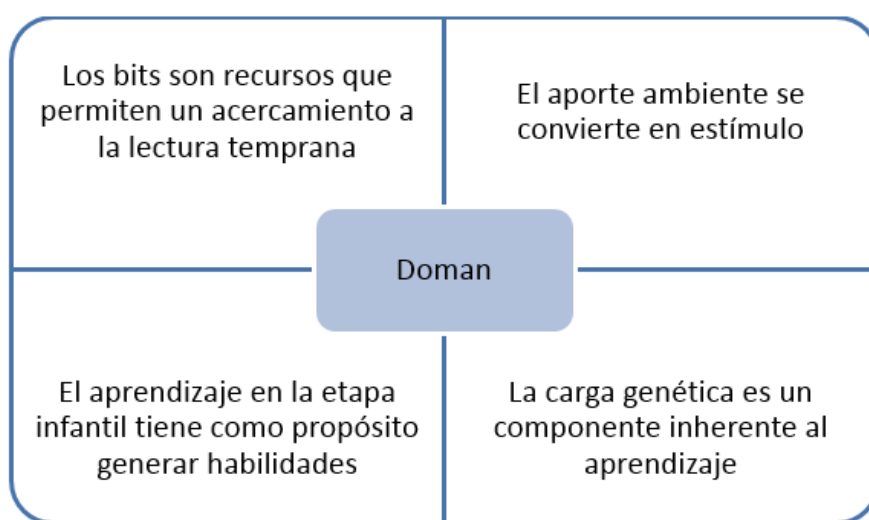


Figura II.8. Esquema de aprendizaje de Doman

II.2.7. MODELO MONTESSORI

El método ideado por Montessori se originó en su trabajo con niños con deficiencias mentales y discapacidades físicas (Obregón, 2006) y después de un tiempo, se dirigió a todos los niños de entre tres y seis años. El enfoque sostiene que los niños aprenden mediante la intuición, la imaginación, la fantasía y la creatividad.

El método Montessori en un inicio tuvo el diseño de taller, similar en su formato al del jardín de infantes, con fiestas y juegos, donde solo cambiaba el significado proyectivo de las soluciones, sin embargo, esto podría parecer extremadamente libre, buscando como objetivo final vincular el arte con la ciencia y la tecnología, a través de la experiencia práctica y el desarrollo del pensamiento conceptual.

Los modelos de educación inicial procuran que la actividad libre, el movimiento sin condicionamientos estén presentes en el momento y lugar donde se lleva a cabo el aprendizaje. El enfoque pedagógico (Ismaloğlu, 2018) se basa en la libertad de movimiento, libre elección y principio de la auto educación; siendo uno de sus objetivos promover el auto conocimiento de niño y su libertad (Aydin, 2015).

La importancia de este método (Lillard et al., 2017), radica en el desarrollo de la creatividad del niño porque respeta las diversas respuestas que puede dar por la exploración que tiene el niño sobre el espacio o material designado, al contrario de la metodología convencional que buscan una respuesta.

La mente del niño hasta los 6 años es muy absorbente, (Kirkham y Kidd, 2015) y capta con gran facilidad, de manera especial si la exploración del aprendizaje lo hace con material adecuado para cada edad y área de aprendizaje. En este sentido enseñar se convierte en una tarea fácil (Morales, 2015), puesto que no es necesario elegir qué es lo que hay que darle al niño, basta con ponerle todo al alcance de las manos para que satisfaga su apetito mental. El niño requiere absoluta libertad de elección.

Los principales principios de este método (Casella, 2015), se basa en la no interferencia con la individualidad y la libertad expresiva del niño; el respeto a la independencia de la naturaleza psicológica, física y social que se va desarrollando; preparando al niño para la vida adulta y para el contexto (Khachatryan, 2015), y promueve las habilidades sociales del niño (Ansari y Winsler, 2014).

Los postulados descritos ratifican la vigencia del método Montessori hasta la actualidad, puesto que es el compendio de varias propuestas educativas, y reúne y acoge criterios diversos del desarrollo del niño en sus primeros años. La introducción del niño en referencia al proceso de aprendizaje tiene que ser mediante la exploración de material didáctico destinado para la consolidación de la construcción de conceptos que está formando el niño mediante la manipulación y exploración del entorno.

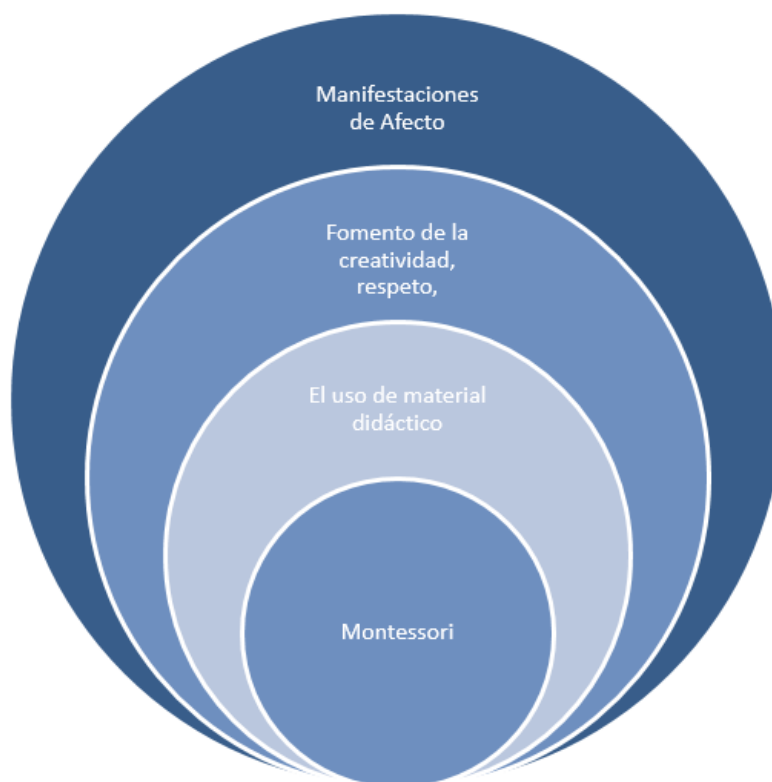


Figura II.9. El aprendizaje según Montessori.

II.2.8. MODELO PESTALOZZI

El padre de la pedagogía moderna Pestalozzi, (García, 2013), lo describe como un hombre controvertido y generador de polémicas. En este sentido Soëtard (2016), sostiene que Pestalozzi atravesó un período decisivo para nuestra historia: el del ingreso a la modernidad; su puesta en acción pedagógica la tarea de introducir al niño en el mundo nuevo al ponerle siempre en las manos los instrumentos de su entorno.

Este modelo propone construir una educación moderna. En este sentido Aguiar y Rodríguez (2017) insisten en una educación activa, centrada en el alumnado donde los trabajos manuales, juegos, actividades físicas, excursiones, etc. recobran un protagonismo importante.

El maestro Pestalozzi manifestaba que aprendió el arte de enseñar de un gran número de niños solos; para lo cual concibió naturalmente el pensamiento de hacerles dibujar, escribir y trabajar en clase (Da Costa, 2014). Mientras el maestro fue hasta entonces el responsable de la enseñanza y la instrucción de los contenidos escolares, al educador

correspondía, además de las tareas del maestro, la de enseñar los sentimientos de amor, bondad, moral, fraternidad, entre otros (Alves, 2011).

Pestalozzi elaboró su propuesta pedagógica retomando de Rousseau el concepto de la educación como un proceso que debe seguir la naturaleza y principios como: la libertad, la bondad innata del individuo y la personalidad de cada niño (Zanata, 2005). Al analizar las ideas más importantes de Rousseau, se destaca:

- La preparación del niño para la vida futura debe basarse en el estudio de las cosas que corresponden a sus necesidades e intereses actuales. Antes de enseñar las ciencias, ellas necesitan ser llevadas a despertar el gusto por su estudio. Los verdaderos maestros son la naturaleza, la experiencia y el sentimiento. El contacto del niño con el mundo que la rodea es que despierta el interés y sus potencialidades naturales.
- La educación es un proceso natural, que se fundamenta en el desarrollo interno del alumno. Los niños son buenos por naturaleza, y tienen una tendencia natural a desarrollarse.

Es necesario considerar lo expuesto por Pestalozzi al ejecutar proyectos, programa o planificaciones con niños de educación inicial, el proceso tiene que estar garantizado por la libertad, por la posibilidad que tienen para expresar lo que están sintiendo o entendiendo el medio. El educar conlleva además de instruir también ser, actuar y proceder como fin último y ejemplificador para el niño.

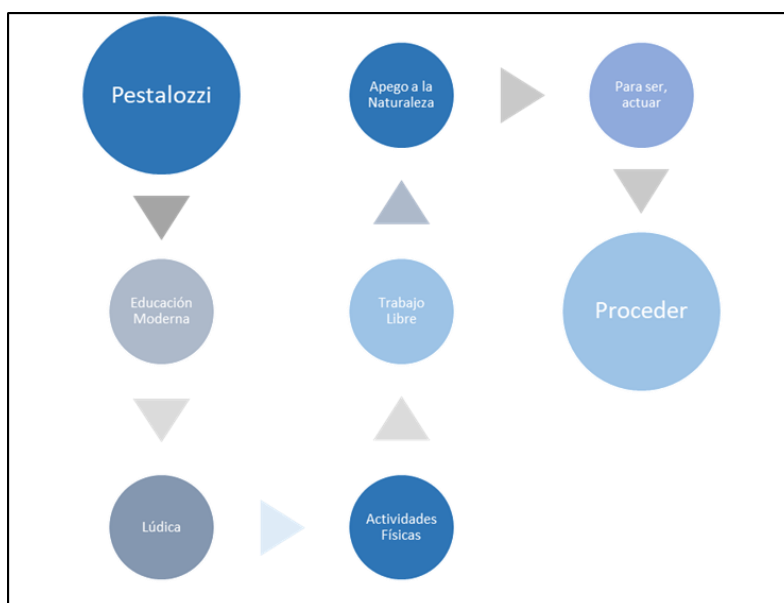


Figura II.10. Modelo Pedagógico de Pestalozzi

II.3. SISTEMA EDUCATIVO EN EL ECUADOR

Ecuador está ubicado en la costa oeste de Sudamérica, posee cuatro regiones naturales y una gran riqueza cultural diversa caracterizada por la multietnicidad y plurinacionalidad de sus pueblos (González, 2011), el reconocimiento social de estos elementos singulares motivó a realizar una reforma a la Constitución Política en el 2008, para garantizar las particularidades propias de cada grupo societario.

Incorporando en la Carta Magna elementos de importante trascendencia, la preservación de idiomas originarios como el *kichwa* y el *shuar*; estableciendo derechos a la madre tierra o *pachamama* (De Souza-Santos, 2010), más allá de un estereotipo folclórico que se mantenía por cuestiones de turismo, sino, que se ve a los pueblos y nacionalidades propias con su cosmovisión andina que promueve el buen vivir o *sumak kawsay* (Macas, 2010), la reivindicación social desde un pronunciamiento soberano, Landa (2015) señala que debe consolidarse en base a educación de calidad, siendo esta un proceso ineludible e inexcusable por parte del estado, centrándose en el ser humano, de interés público y declarada como área de prioridad estatal (Plá, 2016).

La constitución política considera a niños, niñas y adolescentes como un grupo de atención prioritario lo que implica ampliar la cobertura de servicios en el ámbito de salud, nutrición y educación para promover un desarrollo integral. El Sistema Nacional de Educación garantizará la potenciación de las capacidades individuales y colectivas de la población; ya que los niveles están constituidos por inicial, básico y bachillerato (Constitución, 2008).

Para que exista una correcta aplicación de lo dispuesto por la Constitución; está el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural que estipula los niveles y subniveles de educación, para lo cual establece grupos etarios; educación inicial contiene dos subniveles; inicial 1(unos), que no es escolarizado y comprende infantes de hasta tres años de edad; inicial 2 (dos); que estipula a infantes de tres a cinco años de edad, todo este accionar pedagógico está regentado por el Ministerio de Educación, organismo rector a nivel nacional LOEI (2011)

Las instituciones educativas en el Ecuador por su sostenimiento se clasifican en fiscales que son subvencionadas por el estado, fiscomisional que tiene un presupuesto mixto y recibe partidas gubernamentales y aportes de padres de familia mediante pensiones mensuales y las instituciones particulares que no tiene ningún financiamiento público, sin embargo, están sujetos a la normativa estatal.

Se cuenta también con diversos sectores gubernamentales participes del Plan Nacional de Desarrollo, que tiene una vigencia entre el 2017-2021, siendo su objetivo primero el garantizar una vida digna con iguales oportunidades para todas las personas (SENPLADES, 2017), esta declaración se hace en función a la propuesta de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2016) en la cual se establece que la primera infancia es la etapa más importante del ser humano porque en este período se sientan las bases para el desarrollo futuro en el ámbito cognitivo, afectivo y social en esta relación lamentablemente en el Ecuador todavía existe cifras que alarman como un cuarto de la población menor de dos años de edad (24,8%) presenta desnutrición crónica, afectando principalmente a niños indígenas y del sector rural (INEC, 2014).

Para lo cual desde el 2013 el gobierno nacional promueve la construcción de Unidades Educativas del Milenio (UEM) en *kichwa Sumak Yachana Wasi* su equivalente a casa del saber, que son instituciones que están ubicadas en sectores rurales con presencia mayoritariamente indígena, que buscan garantizar el acceso a una educación de calidad, con visión intercultural e inclusiva (Cruz, 2017). En este sentido se entiende la educación como la oportunidad de disminuir brechas socio-económicas y no solo como un derecho que proporciona el estado ecuatoriano. Sin embargo, estos establecimientos responden a estándares alejados del contexto y realidad de la comunidad; siendo los valores, formas de interrelación y coexistencia de la comunidad lo que da sentido al Buen vivir o *Sumak Kawsay* (Choquehuanca, 2010).

En este sentido el gobierno trata de ampliar la cobertura de servicios y programas estatales en favor de la primera infancia, siendo el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES), organismo rector que tiene dos modalidades de atención integral infantil; los Centros Infantiles del Buen Vivir (CIBV), que son instituciones que acogen a niños de 0 a 36 meses de igual manera la modalidad no institucionalizada denominada

Creciendo con Nuestros Hijos (CNH); que se refiere a un trabajo de territorio, las educadoras del nivel inicial acuden a los hogares para proporcionar asistencialismo en el ámbito educativo y nutricional.

Lo que exige una nueva forma de hacer docencia, por lo tanto las Instituciones de Educación Superior (IES) que ofrecen carreras de tercer nivel o pre-grado (Paladines, 2015), relacionadas con la formación docente de nivel inicial han rediseñado sus mallas curriculares con el objetivo de actualizar contenidos, pero sobre todo responder a la demanda actual de requerimientos para ocupar plazas de trabajo en el Ministerio de Educación y Ministerio de Inclusión Económica y Social, principales establecimientos receptores de profesionales en el ámbito docente.

Los cambios más relevantes que se han realizado es en el modelo pedagógico, el cual promueve la formación de profesionales con capacidad crítica en la lectura social para su transformación positiva (Romero, 2016). La corresponsabilidad entre universidad y comunidad tiene que responder a las necesidades del contexto, solo así se efectivizarán las medidas adoptadas por el Gobierno Central.

También se propone desarrollar la capacidad de investigación y resolución de problemas a través de la incertidumbre, singularidad y conflicto (Herrera, Parrilla, Blanco y Guevara, 2018), que desde la práctica se vayan construyendo proyectos vitales y académicos del futuro profesional docente.

Otro aporte relevante en la formación del nuevo docente ecuatoriano es la práctica de valores en la vida profesional, lo que compromete al educador en formar niños, adolescentes con la capacidad de valorar, reflexionar, criticar, y argumentar los fenómenos sociales a tal punto que sus valores sean su guía, y que sea su orientador interno quien se refleje en su actuación cotidiana (Reyes, Guevara y Bonne, 2017).

II.3.1. NIVEL EDUCATIVO INICIAL

A lo largo del tiempo se han venido planteando reformas educativas que buscan solucionar diversos problemas en este sector, en la última década se construyó el Plan

Decenal 2006-2015 con el aporte del sector civil, gremial y gubernamental que se compromete a la universalización de la educación en el nivel inicial de cero a cinco años, aumentando la tasa de culminación de bachillerato y la erradicación del analfabetismo (Isch, 2011) entre otras metas alentadoras.

Los estímulos adecuados en los primeros años de vida garantizan un desarrollo integral infantil, por eso es necesario generar experiencias organizadas (Di Caudo, 2012), que van más allá de una planificación de contenidos, y es el descubrimiento de sus capacidades a través del juego, de la exploración y teniendo como base un equilibrado aporte nutricional.

Por eso es necesario establecer una conexión afectiva entre el docente y el infante para que se pueda potencializar las habilidades (Betancourth, Burbano y Venet, 2017), y también para que consolide lo aprendido en casa o su entorno inmediato.

Todo accionar educativo en el nivel de atención de 0 a 3 años, los CNH y CIBV (MSP, 2017) tienen como principios la atención integral infantil desde el entorno familiar inmediato basado en la ternura y con un enfoque de igualdad de derechos; siendo la flexibilidad, interculturalidad y corresponsabilidad de los elementos estructurales para la ejecución del programa infantil.

El trabajo del MIES, está direccionado mediante círculos de cuidado, recreación y aprendizaje que en un circuito cercano de gran concentración de población alberga de 21 a 39 niños y mujeres gestantes con sus familias; en zonas de población dispersa los usuarios son en un número de 16 a 20 niños y mujeres gestantes con sus familias.

Dentro de la programación ejecutada por el MIES, existen estrategias para consolidar la atención integral infantil, como la consejería familiar, la participación familiar y comunitaria todo esto con el apoyo intersectorial y multicompetentes.

La modalidad CNH, es la atención del infante y de la madre gestante en territorio brindando consejos en salud, alimentación, nutrición, aprendizaje, juego, seguridad y protección, todo esto respetando la visión familiar de crianza; fortaleciendo las actividades cotidianas; el educador infantil deja una planificación que debe ser

ejecutada por los padres de familia; el hogar es sujeto a visitas semanales, quincenales o mensuales según sea la ubicación del círculo de trabajo (MIES, 2015).

El monitoreo que se realiza en los hogares también tiene como objetivo verificar el buen trato que el infante debe recibir en su hogares; puesto que un estudio entre el Plan Internacional y la Universidad San Francisco de Quito, estos concluyen sobre las causas de la violencia intrafamiliar en contra de los miembros más pequeños del hogar y también esa violencia provocada por la discriminación de género; estableciéndose tres premisas: una determinada por la herencia cultural, otra por la práctica de un mal tratado confundido con disciplina y respeto; y finalmente se establece que esta situación está presente en las familias y en los colectivos sociales.

Ante esta situación nace el Plan Ternura que se aplica en los CNH y CIBV, teniendo como objetivo principal promover la participación de la familia y grupos societarios cercanos al infante para consolidar mediante diálogos en compromiso de buen trato, cuidado o crianza respetuosa para los infantes.

II.3.1.1. Currículo de Educación Inicial

La modalidad de CNH y CIBV y amparándose en el Acuerdo interministerial (MINEDUC y MIES, 2014) consideran en el Capítulo II: De los Servicios de Desarrollo Integral para la Primera Infancia, en el Art. 9.- De los estándares de calidad educativa: *“Todas las Instituciones que presten servicios de desarrollo integral para la primera infancia deberán aplicar el currículo oficial de educación inicial publicado por el Ministerio de Educación (MINEDUC)”*p.5

En este sentido el currículo de educación inicial recoge el principio consagrado en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOEI, 2014) en su Capítulo V: De la Estructura del Sistema Nacional de Educación. Art 40. *“Nivel de educación inicial. - El nivel de educación inicial es el proceso de acompañamiento al desarrollo integral que considera los aspectos cognitivo, afectivo, psicomotriz, social, de identidad y autonomía...”*.

El Currículo de educación inicial del 2014 tiene tres ejes de desarrollo y aprendizaje: el primero basa su estructura en el desarrollo personal y social del infante; el segundo eje es descubrimiento del medio natural y cultural; el tercero es expresión y comunicación, cada uno de estos ejes cuenta con ámbitos y componentes que aportan al perfil de salida que se pretende alcanzar en el nivel inicial; siendo el currículo reformado mediante Acuerdo No. MINUDEC-ME-2016-00020-A; lo que genera una nueva visión en el modelo pedagógico aplicado en todos los niveles.

El nuevo currículo denominado integrador estructura dentro de los ámbitos diversas áreas del conocimiento tales como:

- Identidad y autonomía
- Convivencia
- Relaciones lógico- matemáticas
- Comprensión y expresión oral y escrita
- Comprensión y expresión artística
- Expresión corporal
- Descubrimiento y comprensión del medio natural y cultural, área del conocimiento que tiene como objetivo el acercamiento del infante hacia la investigación considerando a los criterios de desempeño tales como observar, explorar, indagar, experimentar, registrar, medir, comunicar.

La enseñanza del inglés como lengua extranjera, el currículo lo considera como un eje transversal. Cada elemento curricular de aprendizaje en el nivel preparatorio cuenta con objetivos, aprendizajes básicos y deseables; los cuales son valorados mediante el criterio de desempeño que evalúa las destrezas alcanzadas en el nivel, que serán de manera consecuente habilidades requeridas para el siguiente año de educación básica.

II.4. PROGRAMAS PSICOMOTRICES EN EDUCACIÓN INFANTIL

El estudio de la psicomotricidad surge por la importancia del movimiento con relación al aprendizaje o funciones cognitivas superiores, a lo que Da Fonseca (1998) afirma que la psicomotricidad es concebida como la integración superior de la motricidad, producto

de una relación inteligente entre el niño y el medio, siendo un instrumento privilegiado a través de la cual la consciencia se forma y se materializa; brindando una visión holística de la interrelación entre pensamiento- acción (Pons y Arufe, 2015), lo que le permite al niño desplazarse por lugares reconocidos por él como el colegio, el parque o un estadio.

En este sentido se considera a la integralidad del niño como una unidad por lo que Da Fonseca (1998) manifiesta que la motricidad tampoco puede ser estudiada de forma aislada, es indisociable de la organización del tono de reposo y acción, del control postural y de la regulación vestibular gravitatoria y especial, de la noción que el cuerpo ocupa en relación a ese mismo espacio; lo que favorece a la auto regulación para determinar la identidad y autonomía del niño.

Por lo tanto Da Fonseca (1998) argumenta que el niño aprende a controlar los objetos que fueron desarrollados en la historia humana y aprende a utilizar medios externos y señales, para intentar organizar mejor su propio comportamiento; en relación a lo descrito se establece una interconexión entre los procesos internos del ser con la capacidad de manipular, modificar o crear nuevos materiales del entorno, siendo competencias específicas el lanzar objetos, saltar, correr y jugar (Ruiz, Mata y Moreno, 2007).

Del mismo modo Da Fonseca (2000) sostiene que la motricidad no está limitada a las superficies corporales, ya que es la proyección de un mundo (el propio hombre) en otro mundo (entorno), por lo tanto se concibe a la motricidad como el conector entre la subjetividad del ser con la comunicación que pueda tener con el mundo externo; el dominio de su coordinación motriz no solo le ayuda a fomentar competencias motoras sino que le permitirá que el niño pueda integrarse mediante el juego (Ruiz, 2004).

Otro concepto que se debe de tener en cuenta es la competencia motora que según las aportaciones de Ruiz (2004), es la forma de actuar del niño frente a la resolución de una tarea motriz a satisfacer; para Gardner citado por Luca (2004), la inteligencia corporal-kinestésica es la capacidad de emplear el propio cuerpo para ejecutar actividades con gran eficiencia, eficacia y también para resolver problemas.

En concordancia con lo expresado anteriormente (Cenizo, Ravelo y Morilla, 2017) se considera a la competencia motora como la capacidad de ordenar, organizar actividades mediante el movimiento direccionadas al cumplimiento de un objetivo determinado con la precisión y efectividad, de igual manera la coordinación en habilidades como saltar, correr y manejar objetos se puede establecer como la competencia motora (Ruiz, Rioja, Graupera, Palomo y García, 2015). En referencia a lo descrito también se considera a la madurez en aspectos tales como el control tónico, coordinación motora general y la precisión motora como agentes determinantes en la adquisición de la competencia motora (Abellán, Calvo, Rabadán, 2018).

En el mismo sentido (Bedoya, 1998) estima que la progresión en el control del proceso dinámico y complejo caracterizado por el control de uno mismo y de las acciones con o sin objetos en el medio se establece como competencia motriz. También es necesario establecer los niveles que la habilidad motora, teniendo como base de su desarrollo el primer nivel que responde a un aprendizaje de reflejos, en el siguiente nivel un conocimiento esquemático activo y finalmente una conciencia superior que representa o conceptualiza (Herrero, 2000).

En coincidencia con lo argumentado (Méndez, López y Sierra, 2009) definen a la competencia motriz como el conjunto de procedimientos, conocimientos, actitudes, y sentimientos que intervienen en diversas circunstancias del medio o en la vida diaria, esa capacidad de enfrentar y resolver dificultades, es considerada como la habilidad motriz que le permite al niño desenvolverse de manera eficiente. Los programas desarrollados a lo largo de la geografía mundial son numerosos, los cuales se señalan a continuación:

II.4.1. PROGRAMA EN AMÉRICA

En América Latina dentro de los programas curriculares no existe de manera puntual un proyecto psicomotriz que potencie las habilidades motoras de los niños en etapa inicial o preparatoria. En este sentido, en Colombia algunos investigadores han evaluado el dominio de competencias motoras en niños de etapa pre-escolar mediante la Batería Psicomotora (BPM) de Víctor Da Fonseca (Palacio, Pinillos, Herazo, Galeano y Prieto, 2017).

Estos estudios reflejan aspectos valorativos como son la observación psicomotriz global, tonicidad, equilibrio, lateralidad, noción de cuerpo, estructuración espacio temporal, praxia global y fina; también con estos estudios se puede estimar que los programas gubernamentales resultan escasos para tratar de manera específica el área motora que demanda la actividad del niño.

Considerando la importancia que tiene la actividad motriz en la primera infancia, en Colombia existe evidencia de un programa que destaca la importancia del movimiento en los primeros años porque a través de esto el niño puede descubrir las potencialidades de su cuerpo y con este llegar a entender el mundo que le rodea; por lo tanto se plantea siete factores que contemplados dentro de la Batería Psicomotriz de Víctor Da Fonseca constituyen un programa de habilidades motoras que implica entre otros elementos el lanzamiento y recepción de objetos, giros, desplazamiento, carreras y saltos, todo esto en sesiones semanales durante cuatro meses con el objetivo de estudiar el perfil psicomotriz del niño (Noguera, Quintero, Vidarte y García, 2015).

Siendo el desarrollo de los sistemas sensoriales y sensomotores la base para la construcción de habilidades complejas relacionadas al aprovechamiento académico del estudiante; motivo por lo que en Colombia se considera a la praxia global, praxia fina, estructura espacio- temporal, lateralidad, noción de cuerpo, tonicidad y equilibrio como factores motores aplicado en programas para su potencialización (Sánchez et al., 2016).

En el país antes mencionado existe estudios que valoran el desarrollo motriz de niños en edad pre-escolar mediante la adaptación del test Denver, lo que implica una aplicación de ejercicios continuos y sistemáticos sobre el área gruesa, motriz fino- adaptativa; lenguaje y personal- social, con una escala dicotómica de respuesta ausente- presente (Hormiga, Camargo, Orozco, 2008).

De igual manera el instrumento denominado Denver ha sido objeto de modificación en México, país en el cual, se introduce una escala de desarrollo psicomotriz para valorar las habilidades motoras en los niños de etapa infantil, considerando los movimientos de: gateo, sedestación, bipedestación, caminar, correr, brincar y movimientos asociados con la prensión como hitos en el aprendizaje psicomotriz del niño (Bolaños et al., 2006).

En la misma perspectiva Argentina demuestra el índice de desarrollo psicomotor en niños menores de seis años mediante un estudio comparativo entre la encuesta nacional de nutrición y salud, con indicadores tales como la sonrisa, manejo de la pinza y el mantener erguida la cabeza (Lejarraga, Kelmansky, Masautis y Nunes, 2018).

En cuanto a lo que acontece en Chile se puede establecer que tiene la misma dificultad que los países anteriormente mencionados, el peso curricular del desarrollo cognitivo tiene una gran importancia, menoscabando el área psicomotriz (Astudillo et al., 2018), reconociendo a la actividad de caminar como el hito en el desarrollo motriz, sesgando los demás ámbitos de control psicomotriz; siendo este un indicador de la calidad educativa que persigue Chile (Soto y Rodríguez, 2016).

Otro aporte relevante es la importancia que se brinda al aprendizaje psicomotriz en la etapa infantil o preescolar cuando por medio de la aplicación de la Escala de Desarrollo Motor se puede establecer el aporte significativo que tiene el movimiento con relación a la adquisición de habilidades motoras que permitan el descubrimiento del medio y la participación vigorosa en el juego (Cigarroa, Sarqui y Zapata- Lamana, 2016).

En el mismo sentido en Costa Rica, se emplea la batería del test KTK (*Körperkoordinationstest für Kinder*) para valorar el desarrollo motor del infante, aspecto que revela su importancia porque de este se deriva otros ámbitos tales como el área cognitiva, afectiva y física (Herrera y Araya, 2015).

El instrumento de valoración psicomotor de la primera infancia de Piq y Vayer, fue aplicado en La Paz (Bolivia) para considerar el aporte que tiene el desarrollo de la coordinación óculo manual y organización perceptiva lo que permite establecer una relación con las estrategias grafoplásticas como agente de estimulación para consolidar la estructuración del esquema corporal del niño (Tintaya, 2012).

En Ecuador los esfuerzos gubernamentales pretenden una educación integral del ser, lo que implica potenciar el área cognitiva, social, afectiva y motriz, en el currículo de nivel preparatorio existe el componente de educación física, ámbito que se encarga de la planificación para el cumplimiento de los objetivos requeridos dentro de un aprendizaje deseable del grado (MINUDEEC, 2016), esto es observable en el proceso de adquisición

de habilidades que se van desarrollando en el niño; es necesario considerar al movimiento grueso que involucra a brazos, piernas, tronco y al área fina como rostro, manos, pies que permiten en conjunto mantener equilibrio, control tónico y coordinación (Román y Calle, 2017).

La realidad en la región demuestra que el desarrollo psicomotriz de los niños que asisten a los CIBV o son beneficiarios del programa CNH, reciben actividades relacionadas con estimulación temprana, sin embargo, no existe un programa de educación psicomotriz que permita el desarrollo integral del infante (Segers et al., 2018).

En Norteamérica, concretamente en los Estados Unidos, sucede todo lo contrario a lo antes descrito, a pesar de ser una nación con reciente historia, tienen un sistema educativo universal y gratuito, lo que permitió potencializar el talento de sus habitantes, de manera especial en la primera infancia, sector en el cual se invierte gran cantidad de recursos económicos lo que ayuda a desarrollar programas curriculares que fomenten las habilidades cognitivas, socio-afectivas y motoras de los infantes (Sallis et al., 1993).

En Estados Unidos se aplica el instrumento de valoración motriz denominado *Movement Assessment Battery for Children-Test* (MABC Test), que considera que la coordinación motriz favorece al desarrollo de las habilidades académicas y sociales del infante; por eso se implementa en diversos centros de cuidado pre-escolar programas que permitan el desenvolvimiento motriz del niño (Venetsanou, 2011).

También el mismo instrumento se aplica para valorar y prevenir posibles problemas motrices que el niño pueda presentar en su desarrollo motor, para lo cual se establece parámetros o indicadores que respondan al nivel que debe tener el infante según su edad cronológica. (Kwok, Mackay, Agnew, Synnes y Zwicker, 2018).

II.4.2. PROGRAMAS EN EUROPA

En España la educación infantil cuenta con dos subniveles, el primero que abarca de los 0 a los 3 años de edad y el segundo de 3 a 6 años de edad (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018) etapa que cuenta con un programa curricular que incluye

guías, textos o proyectos que establecen metodologías y materiales para la concreción curricular, considerando cuatro ámbitos de desarrollo integral del niño, para lo cual se plantea áreas de conocimiento como son el entorno, comunicación y autonomía, teniendo como estructura básica los contenidos entre los cuales están el cuerpo y la propia imagen, juego y movimiento, lenguaje verbal, lenguaje corporal (Red Europea de Información sobre Educación, 2018).

En este sentido Cuesta, Prieto, Gómez, Barrera y Madrona (2016) exponen un programa psicomotriz que cuenta con 42 ítems agrupados en 10 indicadores que evalúa lateralidad, coordinación dinámica, equilibrio, ejecución motriz, control tónico-postural, control respiratorio, esquema e imagen corporal, disociación motriz, coordinación viso- motriz, orientación y estructuración espacial, para mejorar la psicomotricidad con la aplicación de juegos cooperativos.

De la misma manera se trabaja con la batería del test KTK (*Körperkoordinationstest für Kinder*), la cual sirve como instrumento para la validación de programas motrices que se implementan en edades escolares tempranas para favorecer el autoconcepto de cuerpo, su imagen, percepción y también las habilidades motrices, que son ejes curriculares de educación física dentro del territorio español (Torralba, Vieira, Lleixá y Gorla, 2016).

También es posible realizar variaciones en los instrumentos de medición motriz como por ejemplo dentro de la batería del test KTK (*Körperkoordinationstest für Kinder*), para una mejor aplicabilidad se incluye coordinación, control de objetos, lo que permite tener una visión global del desarrollo motriz del niño en etapa inicial (Cenizo, Ravelo, Morilla y Fernández- Truan, 2013).

Considerando lo importante que es el nivel motor en los primeros años se establece como instrumento para su valoración el Test Motor GRAMI-2 que permite obtener información de manera confiable y segura con respecto a los ámbitos de coordinación locomotriz con sus variantes agilidad, velocidad, con objetos, con un solo apoyo (pie). (Carrillo, Guillamón y García, 2018).

Esto refleja la existencia de programas específicos dentro del territorio español para generar habilidades motrices indispensables en el desarrollo motriz infantil (Álvarez,

2013) y expresa que la valoración psicomotriz también se puede realizar mediante dimensiones de relación tales como con su propio cuerpo, con otras personas, con objetos y con el espacio.

Con respecto a lo expresado se establece también la Escala de Evaluación de la Psicomotricidad en Preescolar (EPP) como un instrumento válido para evaluar avances en el ámbito psicomotriz en etapa inicial; escala que posee parámetros tales como locomoción, equilibrio, coordinación y conocimiento del esquema corporal con actividades puntuales como caminar de puntillas, subir escaleras, andar sobre una tabla actividades que demanda de 20 a 30 minutos de aplicación con una valoración de 1 a 2 puntos por ítem logrado o habilidad adquirida; estas actividades han servido para determinar la relación inteligencia y psicomotricidad (Garaigordobil y Amigo, 2010).

En este sentido en Finlandia, entró en vigencia una reforma a la Ley de educación infantil (540/2018), con fecha primero de septiembre de 2018; en la cual se enfatiza aún más sobre la prioridad del interés del niño en la planificación, organización, producción o decisión sobre la educación de la primera infancia. Al hilo de este acontecimiento, se plantea una estrategia nacional que responda al objetivo de tener un trabajo interdisciplinario, donde el interés del niño conlleve la toma de decisiones en el ámbito social, siendo esta la prioridad de bienestar familiar y social la que se pretende generar en este país.

Un enfoque similar presenta el currículo de Italia, país en el cual no es obligatorio la asistencia al jardín de infantes, sin embargo, esta decisión la toma el progenitor o tutor, dentro de los aprendizajes deseables se dividen en cinco campos de experiencia tales como: El yo y el otro; cuerpo y movimiento; imágenes, sonidos y colores; discursos y palabras y conocimiento del mundo; pautas de aplicación nacional (Ministerio de Educación, Universidad e Investigación, 2018).

Ofrecer a todos los niños en etapa infantil la mejor preparación para el mundo de mañana es lo que pretende el Consejo de la Unión Europea; para conseguir este objetivo países como Francia, España, Inglaterra, Alemania (Llorent, 2013) promueven la educación en etapa infantil o pre- escolar que tiene como estrategia un programa curricular que fomenta las habilidades sociales, afectivas, cognitivas, motrices del niño.

II.4.3. PROGRAMAS EN ASIA

En Japón, el Ministerio de Educación, Deportes, Ciencia, Deportes y Tecnología (MEXT, 2018), considera de vital importancia dar atención a la primera infancia motivo por el cual desde el 2006 ha implementado centros de educación y atención a la primera infancia, en el 2008 se ha planteado de manera permanente revisar los contenidos impartidos, mejorar el acceso y aliviar la carga económica de los padres de familia, también se pretende mejorar el apoyo hacia familias y comunidades que estén a cargo de niños que se encuentren en la etapa infantil; su programa curricular se basa en una estructura tecnológica, científica, deportiva, cultural y artística.

Sin contar con suficiente información acerca de la pertinencia de las pruebas desarrolladas en Occidente para niños de diferentes etnias. La batería de Evaluación ABC (Assessment Battery for Children) es un instrumento de valoración motriz en edades temprana, considerando que el rendimiento de los niños chinos de Hong Kong entre las edades de 4 y 6 años se comparó con niños de la misma edad de los Estados Unidos que participaron en la estandarización más reciente del Movimiento ABC, con resultados que apuntan a un mejor manejo en las secciones de destreza manual y equilibrio dinámico, mientras que los niños estadounidenses fueron mejores en la proyección y recepción de objetos en movimiento (Chow, Herderson, Barnett, 2001).

En Hong Kong y Singapur, la atención educativa se centra en responder a las necesidades actuales y globalizadoras, lo que implica tener programas escolares con un enfoque multicultural lo cual invita a los actores educativos a consolidar habilidades lingüísticas y sociales para la adaptación en diversos contextos; la implementación de este, se desarrolla desde las etapas escolares hasta los niveles superiores; el nivel pre escolar o infantil no es obligatorio; lo que sugiere que no existe programas específicos para esta etapa (Gopinathan y Lee, 2017).

II.4.4. PROGRAMA EN ÁFRICA

Para el continente africano hablar de universalización de la educación o bajos índices de analfabetismo es un reto, en África occidental y central el conflicto bélico que vivió esa

región deja muchas secuelas negativas entre estas la deserción escolar, pobreza, endeudamiento externo, para lo cual diversos gobiernos han emprendido campañas de retorno escolar (Unicef, 2005).

En este sentido el gobierno de Gabón en el 2004, reconoció a la etapa pre primaria como la educación no obligatoria dirigida a niños de 3 a 5 años, que tiene como objetivo facilitar el despertar de la mente y el cuerpo, a través de actividades divertidas, para garantizar la socialización del niño mediante la convivencia en grupo y el respeto a las reglas, también promover el desarrollo de la comunicación y la expresión (Eyeang, 2011).

África oriental y meridional, mediante la derogación de aranceles para acceder a la educación promueve que niños acudan a los centros educativos, demostrando los gobiernos de esta región voluntad política para alcanzar la universalización de la educación. (UNICEF, 2005)

En países occidentales las baterías de programas que se aplican son estandarizadas y proporcionan herramientas de evaluación listas para ser utilizadas, esto no sucede en países como Kenia donde las limitaciones son significativas por lo que se recomienda realizar pruebas in situ. El Inventario de Desarrollo Kilifi (Kilifi Developmental Inventory KDI) se centra en la evaluación psicomotora en niños de 6 a 35 meses para la identificación de niños con discapacidades del desarrollo, observándose rendimientos significativamente bajos en puntuaciones psicomotoras no estandarizadas y puntuaciones locomotoras mínimas (Abubakar, Holding, Baar, Newton y Vijyer, 2008).

Alrededor de 200 millones de niños no logran potenciar su desarrollo en países de ingresos bajos y medios, con estos resultados se hace un llamado a la iniciativa mundial para que de manera urgente se mejore el desarrollo infantil temprano en los primeros 5 años de vida La pobreza, la malnutrición, las enfermedades infecciosas recurrentes y / o crónicas, además de una estimulación cognitiva inadecuada, pueden tener consecuencias de por vida en el desarrollo (Sabanathan, Wills y Gladstone, 2015).

Mediante la evaluación de hogares en Sudáfrica se encontró que el desarrollo mental se debe principalmente a la capacidad de la madre para estructurar el entorno de

aprendizaje del niño, esto se consigue a través de la provisión de materiales de juego y la participación materna en las actividades del niño.

Estos elementos se cree que promueven el desarrollo, concluyéndose que las variables socioeconómicas evaluadas no determinaban únicamente el comportamiento materno; formando de la parte cultural de actuar, considerando a la estimulación materna que tiene como el eje mediante 34 actividades que engloban a la motricidad gruesa y otros 34 ejercicios encaminados a la motricidad fina. También se evidencia trabajos en el área de lenguaje y en el ámbito social, siendo esto intervenciones de estimulación basada en la comunidad de la primera infancia que pueden tener beneficios duraderos en el bienestar socioemocional cognitivo, a pesar de los entornos socioeconómicos adversos (Gladstone et al., 2010).

II.4.5. PROGRAMA EN OCEANÍA

Oceanía abarca islas del Pacífico Sur, también su territorio continental estados como Australia, Nueva Zelanda y países de la península de Malaca, lo que implica gran diversidad al tratar de abarcar territorialmente los procesos educativos (James y Bossu, 2014).

En Australia, para consolidar lo propuesto por el estamento rector educativo, se está evaluando la formación del futuro profesional en el área de pre-escolar, de igual manera se está considerando la pertinencia de los contenidos y eventos curriculares para contribuir a un desarrollo integral del infante (Farrell, 2005).

En Australia, se presenta interés por valorar el desarrollo motor grueso y la relación que tiene con la adquisición del lenguaje, también con el fomentar habilidades sociales para lo cual se aplica el programa Gross Motor Skill a niños menores de 5 años que son parte de diversas modalidades de servicio como atención en el hogar o un pre escolar, encontrando gran relación entre el desempeño motriz con la adquisición de otras destrezas (Veldman, Jones y Okely, 2016).

II.5. GUÍAS Y ESTUDIOS PSICOMOTRICES EN EDUCACIÓN INFANTIL

El desarrollo integral infantil es un reto en la programación curricular de los estados, motivo por el cual se estima las diversas aristas de crecimiento del ser; siendo las áreas afectiva-social, cognitiva y motriz las que constituyen los principales ejes de aprendizaje; en consecuencia, la Unicef (2017) propone una guía de orientación programática que promueve el desarrollo en la primera infancia; teniendo en cuenta la redacción de objetivos, planificación de metas, planteamiento de estrategias, indicadores de servicios y actuaciones multisectoriales que aporten al cumplimiento de lo propuesto; siendo una de las actividades esquematizadas el brindar una interacción saludable con el entorno, lo que implica el reconocimiento del mismo mediante el descubrimiento, también debe estar presente el juego como interacción con el medio, actividades que requieren un trabajo motriz grueso y fino para que el niño pueda desenvolverse en el ambiente; siendo la estimulación temprana la opción planteada por este organismo para conseguir el bienestar infantil.

Para articular de mejor manera Unicef, en cada región se buscan aliados gubernamentales que apoyen las iniciativas en beneficios de la infancia, en este sentido en Cuba se plantea un programa denominado “*Educa a tu Hijo*”, el cual se implementa desde los años 60 y sigue en vigencia, siendo este programa el producto de un trabajo interdisciplinar entre pedagogos, pediatras, docentes en cultura física, higienistas y sociólogos quienes con una visión holística plantean una estructura de intervención no institucionalizada, lo que involucra directamente a la comunidad y padres de familia en el desarrollo del niño; siendo los promotores y ejecutores quienes están en contacto directo con los familiares en calidad de monitores para facilitar el proceso de aprendizaje; empezando este programa con actividades grupales que promueven la relación social, en un segundo momento existe la tutoría individualizada y para finalizar la sesión de trabajo donde se realizan juegos, donde el promotor puede comprobar dependiendo el desenvolvimiento del niño si en casa se está trabajando el programa; que posee diversos materiales de apoyo en el cual consta orientaciones que se deben hacer por edad y área, como por ejemplo actividades de motricidad fina a partir del primer año de edad como abrir y cerrar cajas, enroscar y desenroscar tapas de botellas, imitar

movimientos entre otras acciones; este programa por su comprobada efectividad y permanencia en el tiempo es base para que en otros países como México, Ecuador o Guatemala adopten modelos similares para trabajar en el sector infantil, con una visión no escolarizada involucrando a la comunidad y padres de familia para aportar al desarrollo holístico del infante (Unicef, MIDEDEC, CELEP, 2002; Palacio et al., 2017).

Con respecto al Programa “*Educa a tu hijo*”, se han realizado trabajos investigativos puntuales de su intervención para lo cual se ejecutan actividades que favorecen el desarrollo motor del niño, planteando un esquema lúdico compuesto por cinco bloques de atención tales como: juegos de movimiento grupales, de exteriores, activos, de habilidad y agilidad, guardando siempre la misma estrategia metodológica que cuenta con el número y el nombre del juego, objetivos, materiales, organización, desarrollo, reglas, indicaciones metodológicas y concluyendo con un diagrama que permite visualizar el ejercicio propuesto; este programa lúdico se considera un aporte favorable en el desarrollo motor del infante (Torres, 2011).

En el mismo sentido se ejecuta el Programa de Recreación Física, integrado por especialistas en el área de cultura física y en educación preescolar configurándolo a este esquema que se encuentra dentro del programa “*Educa a tu hijo*”, lo que implica la aplicación de 100 juegos manteniendo una secuencia que empieza con el nombre del juego, luego se expone el material o medio a utilizar, organización, desarrollo, reglas, evaluación y recomendaciones; esta intervención se implementó durante los meses de julio y agosto sin precisar los números de sesiones o su duración, concluyendo que el niño después de la aplicación de este programa refleja mayor motivación- participación, mejora en la habilidades intelectuales y capacidades físicas, calidad en la ejecución de actividades creativas e independencia motriz (Frómata y Perna, 2016)

De igual manera Unicef en Chile propone una guía denominada *¿Te suena familiar?*, es una guía para la familia, en la cual de manera metodológica se describen mediante ejemplos y reflexiones como diversas actividades cotidianas contribuyen al aprendizaje del infante; describen de manera pedagógica y psicológica como un juego de escondidas puede contribuir en el área motriz y afectiva a la misma vez; también se detalla como la acción de vestirse o desvestirse no solo aporta en la autonomía del ser a la par también se destaca la relevancia en el ámbito motriz porque debe tener coordinación óculo –

manual; existen gráficos que acompañados por leyendas van relatando la vida familiar y la interacción de los miembros, enfatizando la importancia que tiene un nuevo miembro y el cuidado que este requiere para potenciar todas sus habilidades (Unicef, 2015; Cuesta et al., 2016).

Con el mismo propósito de precautelar, potenciar y desarrollar las habilidades infantiles Unicef en México, se implementa el programa de Estimulación Temprana, en el cual se detallan las actividades, tiempo y material para la ejecución de los ejercicios que promoverán un desarrollo integral infantil, cabe destacar que este programa se desglosa por área de intervención y por edad; como por ejemplo en el rango etario de 2 a 3 años en el ámbito motor grueso del infante se le debe animar a que se ponga en puntas de pie, doblar la rodillas y ponerse de pie sin utilizar las manos; pasar por obstáculos, pararse en un solo pie, correr persiguiendo una pelota, animarle a mover los brazos en diversas direcciones; en cuestión a la motricidad fina se plantean ejercicios como dibujos libres, abrir y cerrar manillas de puertas o pelar frutas; todas estos ejercicios pueden estar acompañados por música, las sesiones no deben durar más allá de los treinta minutos y se puede realizar tanto en espacios al aire libre como en un salón. (Unicef, 2011; Aristizabal, Ramos y Chirino, 2018)

Teniendo relación con lo expuesto por Unicef en Costa Rica se elabora una guía de estimulación temprana en la cual de manera detallada se describe por grupo etario el área a desarrollar, actividades o conductas que el niño debe cumplir, orientación, material y dentro de esta indicación se desagrega el área específica, ítem, instrucción y recurso; como por ejemplo en el rango de edad de 2 a 3, en el área física motor gruesa el ítem es mantener el equilibrio en un pie por ocho segundo sin ayuda o apoyo, la orientación es el ejemplo del ejercicio, y el material es el espacio físico, otro ítem es pasar por debajo de tres sillas plásticas reptando, atrapar un balón, sube y baja escaleras; en el área motriz fina cierra el puño y mueve el pulgar, imita la figura de la letra H, recoge fideos finos; todas estas actividades debe realizar el examinador, el niño observa y replica estos movimientos (Carvalho, Ribeiro y Valentini, 2016; Unicef, 2011).

De igual manera Unicef en Panamá, promociona la guía curricular de estimulación temprana que contempla un rango etario de 0 a 6 años; en la cual se promueven el desarrollo motor grueso con actividades de control de cabeza y músculos del cuello,

teniendo como lineamientos metodológicos que empiezan con enseñar objetos, masajes para generar atención y también se establecen recursos didácticos en este caso particularmente se sugieren sonajeros o juguetes; dentro de la misma área se establece como actividad equilibrar el cuerpo en posición de agachado o en cuclillas hasta ejecutar progresivamente ejercicios cómo manejar triciclos. En referencia a la motricidad fina se sugiere ejercitar los músculos de la mano con estímulos con objetos de diversas formas y texturas, también realizar dibujo libre, es necesario incorporar material para que se pueda modelar, además el manipular líquidos que puedan vaciarse de un recipiente a otro, con respecto al esquema corporal se plantean actividades a modo de reconocer o identificar partes del cuerpo, o utilizar la expresión corporal como medio de comunicación (Herón, Gil y Sáez, 2017; Unicef, 2004).

Con respecto a lo descrito anteriormente Unicef destaca el programa de enfermeras a domicilio en Serbia, el cual tiene por objeto el precautelar la salud del infante, también se tiene que algunas enfermeras visiten el hogar donde se encuentren los recién nacidos para garantizar su óptimo desarrollo, en el mismo sentido en Jordania se presenta un programa para mejorar el desempeño de las funciones parentales destacando que los padres deben garantizar un crecimiento sano, seguro y potencializado para el infante.

Con esta misma perspectiva en Pakistán se implementa el programa de cuidado para el desarrollo infantil (CDD, por sus siglas en inglés) que tiene como objetivo mejorar las capacidades cognitivas, socio-afectivas, motrices del infante, mediante la implementación de estrategias lúdicas con objetos cotidianos como por ejemplo convertir una taza en un elemento lúdico que promueva el aprendizaje en el infante.

El caso de Etiopía tiene el programa llamado Enseñanza Acelerada para la Escuela, el cual consiste en la aplicación de un plan de 160 horas de instrucción; donde docentes fomentan actividades al aire libre con el relato de cuentos, presentación de tarjetas, rimas, rondas y espacios de arte que permite que el infante pueda adquirir competencias en diversas esferas como conciencia personal y medioambiental, coordinación ojo-mano (Pardo et al., 2015; Unicef, 2017).

Teniendo como base los esquemas regionales descritos se realizan estudios en función a la aplicación de guías particulares como es el caso del Programa de Intervención

Psicomotriz que tiene como objetivo verificar los efectos del mismo en la edad pre escolar, para lo cual se considera tres fases para la aplicación del mismo; la primera de actividades iniciales (bienvenida, recibimiento, empatía), la segunda sobre actividades fundamentales (ejercicios estructurados como: construir rompecabezas, saltar, correr, escalar, salta a la pata coja) y la tercera con tareas finales (relajación, despedida), todo esto durante 2 meses de ejecución con una duración de 1 hora cada sesión de trabajo, en el ambiente de trabajo del gimnasio escolar, llegando a la conclusión que el Programa de Intervención Psicomotriz favorece a la formación de un autoconcepto que refleja un incremento de la creatividad, capacidad de resolver problemas, aprender a trabajar en equipo, comprensión y comunicación con los demás (Silva, Neves y Moreira, 2016).

En otro estudio con similares características se implementó el Programa de Intervención Psicomotriz (PIP), con el objetivo de mejorar la creatividad motriz en niños de preescolar, para lo cual se trabajó con 20 sesiones, dos veces por semana con una duración de 60 minutos cada una, teniendo un esquema programático comprendido en: un primer momento denominado de preparación, seguido por un segundo que es la propuesta, exploración y evolución, el tercero de distensión y finalmente el cuarto de verbalización; llegando a la conclusión que el PIP favorece a la creatividad motriz con características de flexibilidad, originalidad e imaginación (Justo y Franco, 2008)

Teniendo una estrecha relación, se esquematiza un Programa de Intervención Psicomotriz en relación con el accionar de la educación física, planteándose como finalidad generar espacios recreativos, adaptando un modelo de juegos motores que para este caso se denominará motricidad lúdica, siendo los principios para ejecutar la planificación elementos como: contenidos y experiencias significativas, interesantes, adecuados al nivel de desarrollo, útiles y que se puedan ejecutar con recursos del medio (López, 2008).

Por la importancia que genera potenciar el desarrollo integral infantil se plantea el Programa de Ciclo Materno Infantil que tiene tres áreas a cubrir: socio- emocional, psicomotriz y cognitivo- lingüística; con respecto al área psicomotriz la cual se subdivide en dos grupos el ámbito motor grueso que se estimula mediante actividades lúdicas el movimiento como saltar, correr, balancearse, patear y el otro ámbito la motricidad fina que busca ejercitar la precisión de la mano con ejercicios que implican

técnicas de papel y grafo- plásticas, llegando a la conclusión que este programa fomenta el autoestima, mejora la posibilidad de relación entre iguales y prepara para para la etapa escolar del niño (Cerdas, Polanco y Rojas, 2002).

Por el impacto que tiene el generar procesos metódicos con el fin de potenciar las habilidades del infante se estructura el Programa Preescolar de Educación Física Integral (PPEFI), el cual ejecuta actividades que atienden a características del sistema locomotor como correr, saltar, galopar, deslizarse, brincar, lanzar, apañar, en sesiones de 60 minutos, divididos en dos momentos, el primero de actividades que generen movimiento, el segundo momento el cual tiene actividades lúdicas que promueven la relajación; llegando a la conclusión que este programa aporta en el rendimiento académico y la creatividad del niño en etapa pre- escolar (Jiménez y Araya, 2009).

Con esta perspectiva se esquematiza un programa con más minutos en educación física, teniendo como objetivo favorecer el desarrollo motor en niño de la etapa preescolar; ejecutándose este programa durante 10 semanas, con 2 sesiones a la semana, el primer encuentro con una duración de 60 minutos y el segundo con un lapso de 30 de minutos de intervención, con actividades específicas como correr, saltar, apañar y destrezas específicas deportivas, concluyendo que el programa más minutos en educación física favorece al desarrollo locomotor y manipulativo del niño (Jiménez y Araya, 2009).

El énfasis de generar programas de psicomotricidad radica en la importancia de propiciar habilidades motrices en la edad infantil, para lo cual se pretende construir una propuesta de educación física animada, que tiene como elementos a considerar la conciencia corporal, esquema corporal, manipulaciones, emociones, reflejos, temporalidad, espacialidad y creatividad, todo esto ejecutado en sesiones que contemplen fases a modo de preparación, recogida, impulsividad, actividad motriz espontánea, juego simbólico y de construcción, análisis, despedida y finalmente de representación y lenguaje; todo esto con el objetivo de contribuir al desarrollo integral del infante destacando factores socio- emocionales, físico-motores y físico-senso-perceptivos (Gil, Contreras, Gómez, 2008).

Un aspecto relevante que debe estar presente en la construcción de programas de intervención psicomotriz en la relación que debe tener los aspectos metodológicos que

brinda el conocimiento en el área de cultura física y la experticia en el área de educación inicial; contemplando esta singularidad se esquematiza una intervención con las siguientes aristas habilidades motrices: locomotoras, manipulativas, estabilidad; vida activa y saludable con el núcleo de aprendizaje autonomía; otro aspecto es seguridad, juego limpio y liderazgo a la par de identidad y convivencia, fusionando dos áreas de aprendizaje cultura física y educación inicial, obteniendo resultados favorables luego de la intervención del programa con respecto a las habilidades motrices de los niños (Luarte, Poblete y Flores, 2014).

II.5.1. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA MOTORA INFANTIL

La relación que existe entre la actividad psicomotriz y el desarrollo de la competencia motora en la etapa infantil es considerada crítica, porque en este lapso de tiempo es donde se forma hábitos saludables que perduran a lo largo de la vida, por eso es necesario generar espacios de recreación, activación sensorial y perceptiva para lograr un correcto desenvolvimiento del niño en etapa pre escolar en diferentes ambientes (Da Rocha et al., 2016)

En tal sentido las habilidades o competencias motrices son acciones musculares o corporales requeridas para ejecutar un acto deseado que implique aspectos locomotores, manipulativos o de control de objetos (Murgui, García y García, 2016), por lo tanto, las construcciones de estas destrezas se desarrollan cuando existe la estimulación correcta en el aspecto psicomotriz se convierte esto en el dominio del área motora.

En el mismo sentido se considera competencia motriz como la resolución de situaciones motrices con eficacia lo que permite perfilar un autoconcepto, posibilitando determinar avances en el área socio- afectiva (Hernández, Velásquez, Martínez, Garoz y Tejero, 2011), la construcción de elementos autónomos que fomenten la percepción propia del infante facilita el proceso de desarrollo integral.

En concordancia con lo antes descrito se puede estimar que la competencia motriz es la capacidad de los sujetos para utilizar y adaptar sus recursos motrices de manera eficaz y

eficiente en relación de desempeño con su propio cuerpo en el tiempo y con el espacio que lo rodea (Hellín, Moreno y Rodríguez, 2006); siendo la etapa infantil el momento propicio para potenciar habilidades motrices que se desarrollan a través de la práctica deportiva o lúdica.

Siguiendo de manera concomitante se estipula la relación entre la capacidad intelectual y el movimiento, de tal forma que se puede afirmar que existe aprendizaje cuando están presentes actividades motrices; esta idea se defiende al incorporar ejercicios senso perceptivo y senso-motrices en la etapa infantil (Ruiz, 1992), elementos de cultura física o lúdicos permiten generar hábitos deportivos que contribuyen en diversos aspectos del desarrollo del niño.

La conexión que existe entre cuerpo, mente y sentimiento es un desarrollo conjunto promovido por las actividades sensoriales, perceptivas y motrices que potencian las habilidades en edades tempranas a través del movimiento corporal (Mas y Castellá, 2016), consecuentemente, es importante que la actividad motriz se encuentre acompañada por la acción del movimiento corporal.

En relación al campo de aplicación de programas motrices, sin lugar a duda el docente de educación inicial o preparatoria tiene la obligación de canalizar actividades vinculadas tanto en el ámbito intelectual como psicomotriz (Viscarro, Antón y Cañabate, 2011), para promover de manera integral el desarrollo armónico del infante.

Con esta visión en la etapa preescolar o inicial, el movimiento que realiza el infante se debe concebir como una respuesta de manifestación o expresión vital del ser, donde se conjugan interacciones del cuerpo mismo, de este en el espacio y en el tiempo (Limiñana, 2004), siendo la recreación, la cultura física o la práctica de deportes escenarios propicios para la construcción de competencias motrices.

Considera la competencia por el mismo niño como la capacidad de desempeño que tiene frente a una inquietud motriz, cognitiva o afectiva, para lo cual, es necesario brindar la mayor cantidad de estímulos posibles para generar destrezas de logro al poder jugar, cantar, actuar, pintar, bailar entre otras actividades (Brauner, Valentini y De Souza, 2017).

La capacidad de desempeño del niño en el entorno se puede concebir como una competencia, esto se manifiesta cuando el infante mantiene su cuerpo en equilibrio, tono o preferencia lateral (Cabra, Hincapié, Jiménez y Tobón, 2011), estructuras que, combinadas con material didáctico, con acompañamiento de mascotas o con estímulos naturales cobran mayor relevancia en la construcción de las mismas.

El movimiento es una capacidad innata que tiene el niño esta se visualiza en un inicio con la presencia de los reflejos, luego integra de manera consciente las manos, en la posterior fase se señalan diferentes partes del cuerpo considerado esta acción como competencia motora, también es capaz de coordinar e inhibir movimientos; para esto, es necesario que el niño pueda experimentar con su propio cuerpo como punto de referencia en tiempo y espacio (Paniagua, 2016).

Igualmente se considera que la destreza motora gruesa está presente cuando existe control muscular, coordinación corporal y locomoción, en tanto que la motricidad fina se manifiesta en el control y coordinación de segmentos corporales para realizar tareas más precisas y complejas (Quino y Barreto, 2015), esta madurez se consigue cuando se ejercita mediante los programas psicomotrices o por medio de estímulos integrales.

Los programas de movimiento deben ser una prioridad en la etapa infantil, siendo las habilidades motoras consideradas como bloques de construcción indispensables para el desarrollo de habilidades específicas con la intervención de estímulos ambientales, sociales, familiares y cognitivos que propician la adquisición y mejoras de funciones motoras (Bucco y Zubiaur, 2013).

Los términos “*Ser, pensar y hacer*” se convierten en una competencia, por lo tanto, la conexión que se genera a través las senso-percepciones, del movimiento insertadas en un campo socio-afectivo y cultural brindan la posibilidad de crear competencias motoras en la edad inicial (Medeiros, 2012).

Los ejercicios lúdicos, actividades deportivas o la promoción de la cultura física se constituyen en programas psicomotrices que consolidan competencias en el área motriz que se inicia en la infancia, pero que perduran hasta la adolescencia (Guillamón, 2015),

convirtiéndose en un indicador de bienestar multidimensional dirigido hacia la satisfacción física, social, afectiva y cognitiva.

El movimiento libre y espontáneo que tiene el niño es necesario para poder crear una competencia motora lo que le permitirá asegurar el florecimiento de su personalidad que se logra a través de actividades lúdicas no competitivas sobre las habilidades motoras gruesas aplicando programas integrales que permiten expresar sus ideas, sentimientos, emociones con lo cual puedan acceder a la búsqueda de placer, interactuar consigo mismo, con el entorno que promueva su creatividad, participación y construcción de su ser para un futuro (Fritz y Vargas, 2013).

Otra fuente de construcción de competencia motora es la actividad física la cual, en etapa infantil, es innata, por lo tanto, promueve la exploración motivada por la curiosidad que permite que el niño alcance niveles aceptables de aptitud física (Guzmán, 2010), siendo recomendable que todo proceso físico se encuentre dentro de un programa para que los beneficios sean perdurables e integrales.

También se concibe como competencia motora a la capacidad con la que puedan actuar con eficiencia para desarrollar cada una de las tareas encaminadas en las clases de educación física (Márquez, Azofeifa y Rodríguez, 2019); actividades dentro de programas que permiten afinar y precisar respuestas motrices.

La concepción de competencia motriz se nutre de una visión transversal no solo perteneciente al ámbito de la educación física, sino que amplía sus objetivos de desarrollo hacia áreas afectivas, motivacionales, cognitivas y sociales (Pérez, García, Hortigüela, Aznar y Vidal, 2016) considerando el desarrollo integral como lo óptimo para la educación infantil.

En el mismo sentido se concibe a la competencia motriz como la habilidad para solventar una dificultad considerando que el niño construye esta capacidad involucrando conocimientos, eventos sociales y sobre todo sentimientos, como por ejemplo la perseverancia ante un desafío o reto (Gómez, 2016). Es necesario considerar aspectos como el ambiente, la herencia y la maduración como aquellos elementos que aportan en la construcción de competencias motrices, siendo la etapa infantil estimada como

crucial para fomentar la práctica de actividades que contribuyan de manera eficiente al desarrollo motor del niño (Gamboa, 2010).

Por otra parte, el área motriz se encuentra relacionada con la habilidad para moverse y desplazarse, permitiendo al niño tener contacto con todo aquello que le rodea. Comprende la coordinación entre lo que se ve y lo que se toca, que lo hace capaz de sentir objetos con los dedos, pintar, dibujar o manipular entre otros (Albornoz y Guzmán, 2016), siendo la motricidad fina la que permite esa exploración minuciosa y prolija, convirtiéndose en un ejercicio efectivo cuando se aplican varios consolidados en un programa, el cual pueden fomentar y facilitar la precisión al ejecutar actividades motrices finas que demandan de coordinación óculo-manual, senso-percepciones, imitación gestual o manual.

Siendo las senso – percepciones el inicio de la construcción del conocimiento infantil; porque a través de la aproximación que el niño tiene con la manipulación, observación, degustación y escucha de los estímulos ambientales se van consolidando aprendizajes nuevos (Casolo y Albertazzi, 2013), habilidades motrices finas que se van desarrollando en medida de los estímulos proporcionados en el medio familiar o educativo; aplicando actividades como ensartar, la dátilo- pintura, el modelar y construir como estrategias didáctico- lúdicas que fomentan esta área.

El período sensorio motor, se encuentra caracterizado por la necesidad de realizar experiencias directas con los objetos reconociéndolos a través de la percepción por la necesidad motriz del niño que todo lo toca, chupa, recorre, descubre y explora el ambiente que lo rodea (Schapira, 2007), por eso es necesario que esta etapa sensible esté nutrida de varios componentes entre ellos la libertad de movimiento, el fomento de la actividad física, el sentido lúdico en sus actividades y que logra afianzar hábitos motrices saludables para el niño.

El desarrollo motriz fino, se origina en la necesidad del niño por entender el medio que lo rodea, este descubrimiento empieza mediante la prensión, luego esta acción va evolucionando (Justo, 2014) y adquiere diversas extensiones como la manipulación de objetos, enroscar, desenroscar, ensartar, punzar, abrir, cerrar, entre otras acciones que demandan prensión, precisión y coordinación.

La sensación que percibe el niño cuando reciben diversos estímulos se convierten en su primer aprendizaje; por eso en la etapa infantil es necesario generar programas que respondan a este requerimiento; que contenga ejercicios o actividades simples (López, 2010), pero a la vez cargadas de novedad motriz, que se conviertan en pequeños retos fáciles de resolver, descubrimientos de fácil acceso o trayectos de corto camino que permitan al niño afianzar su seguridad sobre el dominio de su propio cuerpo en relación al tiempo y espacio.

La sensación se constituye en el canal directo entre el estímulo y la respuesta que tiene el niño, por lo general siendo este un movimiento como reacción a lo percibido (Shuare y Montealegre, 1997), lo que provoca que en el niño la búsqueda de más sensaciones por ende amplíe su visión de aprendizaje, de construcción de descubrimiento, en si de un movimiento libre y voluntario con el cual accede a diversos escenarios.

Las actividades sensorio perceptivas y sensorio motrices facilitan que el niño pueda interactuar con el ambiente mediante objetos, a los cuales poco a poco reconoce por su utilidad, beneficio o característica (Oiberman, Paolini y Mansilla, 2012), de tal forma que las actividades programadas de ejecución motriz deben responder a la necesidad que el niño tiene, con esto se consigue que este motivado durante el proceso de construcción de habilidades motrices.

El aspecto lúdico debe estar presente para que el niño se encuentre motivado, por eso cuando se programan actividades sensorio motrices, esto implica una puesta en escena de todas las capacidades del niño para aprender (Delgado, 2011), porque compromete la participación de su propio cuerpo, el dominio de este frente a diversos estímulos que son percibidos por sus sentidos.

Otro evento importante dentro del accionar motriz, es la coordinación óculo- manual, porque esta habilidad se convierte en la base para los procesos cognitivos complejos, que son abstractos en su totalidad como son la lectura y escritura (Rigal, 2006), por eso es necesario en los primeros años de vida generar espacios activos que empleen material para que el niño pueda percibir diversos estímulos que faciliten el dominio de competencias motrices que a futuro le serán indispensables en el aprendizaje.

La importancia de generar actividades motrices en edades tempranas radica en la posibilidad de aprovechar de manera sana el tiempo libre; acerca a las costumbres de la comunidad, facilita la socialización y sobre todo construye la base para una vida futura saludable y deportiva (Ruiz, 2011), también permite desarrollar en el niño actitudes positivas frente a la competencia o derrota según sea el caso.

También la actividad sensorio motriz permite que el niño pueda experimentar su movilidad y la relación con el entorno, realizando estas actividades con gusto y con el mismo deleite repiten gestos (Mota, 2018), la imitación, la reiteración o repetición tiende a ser uno de los ejercicios que más atrae a los niños pequeños.

Tanto el desarrollo de habilidades relacionadas con la motricidad fina como la gruesa se convierten en competencias motoras, siendo el caminar, correr, escalar o trepar considerados como hitos en el ámbito motor grueso del niño (Vericat y Orden, 2010), teniendo que ser ejercitado cada aspecto para conseguir que el niño pueda desplazarse con confianza y seguridad en cualquier entorno.

Las habilidades motrices gruesas exigen de la movilización de grandes masas musculares, el saltar, caminar, correr, gatear lanzar, receptor, patear, golpear demanda de coordinación en su accionar (Carrera, 2015), por lo tanto, es necesario generar ejercicios físicos que requieran una respuesta motriz global; cada vez que el niño pueda ejecutar actividades que le permitan construir competencias motoras su respuesta será efectiva.

El propósito de realizar ejercicios motrices de praxia global es buscar que el niño pueda tener un mayor control de sus músculos y por ende mayor libertad de movimientos (Medina, 2002), actividades fáciles para el adulto, en el niño demanda de preparación (correr, saltar, esquivar, parar, subir y bajar escalones).

El equilibrio, la postura y coordinación de los diferentes grupos musculares en el niño se debe trabajar desde edades tempranas porque esto se convierte en la ruta o mapa para que pueda el niño ir organizando el mundo que lo rodea (Gómez, 2009), la ejercitación de estas habilidades motrices se consigue a través de ejercicios físicos que encaminen la maduración de estas y sobre todo llegar a la competencia de las mismas.

El niño que motrizmente es competente también lo es en el ámbito social, afectivo y cognitivo y de manera específica en el área lógica matemática (Noguera, Herazo y Vidarte, 2012) por eso es indispensable que se ejecuten programas psicomotrices que potencien las habilidades del niño.

II.6. INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ETAPA INFANTIL

La emoción se considera un estado de excitación o alteración ante un acontecimiento externo, de ahí surge el estudio de la inteligencia intra e interpersonal que conlleva a plantearse un análisis profundo de habilidad o capacidad de gestionar emociones desde las edades tempranas (López, 2005)

Por lo tanto, es necesario dentro de las actividades cognitivas o formales que se planifican en clase considerar temas que incluyan sesiones de gestión de emociones, actitudes como la empatía, compañerismo, simpatía o amabilidad, que no es un elemento separado de la cognición, movimiento o ambiente social del niño, al contrario, es en esencia un agente articulador para lograr el desarrollo integral del infante.

Es necesario visualizar a la inteligencia emocional como la capacidad de sentir, entender o gestionar las emociones, lo que conlleva a la participación de la familia y escuela para contribuir de manera efectiva en el manejo de estos sentimientos que deben ser canalizados desde edades tempranas (Cabello, 2011)

La familia y los cuidadores son quienes sirven de referentes en la construcción de identidad, autonomía y comportamiento del niño, por lo que es necesario que tenga estímulos adecuados en función al manejo y gestión de las emociones que tiene el infante (Ramírez- Lucas, Ferrando y Sainz, 2015)

La manifestación de emociones que regulan el comportamiento humano en sí mismo y en los demás expresa la importancia que esta capacidad tiene, motivo por el cual se debe

considerar educar con una visión holística que permita el tratamiento de emociones o sentimientos en procesos regulares en un salón de clase (Aguaded y Pantoja, 2015)

El nivel de complejidad al tratar un tema determinado como la resolución de un problema dentro del ámbito lógico matemático debe tener la misma relevancia cuando se trate de resolver un conflicto que tenga como objetivo ser más empático o cordial.

Con el afán de brindar una explicación a todo acontecimiento que rodea la actividad humana, también se busca encontrar una relación entre la capacidad emocional e intelectual, estimando que un niño que maneja o gestiona sus emociones tiene una mejor capacidad de aprender (Jiménez y López- Zafra, 2009)

Generando una aproximación curricular de los posibles contenidos que deban adaptarse dentro de la regularidad en la planificación tienen que incluirse elementos en el tratamiento de temas como son la conciencia y regulación emocional, autoestima o habilidades sociales que podrían ser actividades que permitan desarrollar y articular temas que no están contemplados dentro de un salón de clase (Ribes et al., 2014)

La relación entre rendimiento escolar y el desarrollo del constructo denominado inteligencia emocional tiene aceptación por los resultados que se evidencian en el aprovechamiento académico que demuestran los niños al final del período escolar (Extremera y Fernández- Berrocal, 2003)

Siendo las aptitudes personales y sociales las estructuras emocionales globalizadoras que enmarcan al autoconocimiento, autorregulación, motivación y empatía que se deben construir en un campo cooperativo más que competitivo, convirtiendo al ser no solo en un cúmulo de conocimientos, sino también como gestor de emociones desde edades tempranas (García, 2008)

Cuando el niño logra identificar, sentir, emocionarse, es necesario buscar gestores que le permita canalizar esta experiencia, por lo general el lenguaje no verbal implica su mejor y mayor medio de comunicación, un gesto que puede expresar un sentimiento vivido entre los más comunes como son la ira, miedo o felicidad (Mestre, Guil, Martínez- Cabañas, Larrán y González, 2011)

También se manifiesta explícitamente que dentro del área de educación o cultura física debe estar presente la actividad motriz como canalizador de sentimientos y emociones que hacen que esta actividad sea más relajada, por el mismo contexto de su práctica en espacios abiertos como canchas, estadios o coliseos que permiten desinhibirse y expresar todo lo desea (Ruiz, Lorenzo y García, 2013)

La relación que existe entre la inteligencia racional y la inteligencia emocional es innata e intrínseca, no hay una respuesta con una sola vía mientras sentimos, también pensamos, el equilibrio entre estas dos habilidades que permiten mantener y gestionar acciones que conllevan a un desarrollo integral (Goleman, 2008)

La manifestación de una autorregulación se pone de manifiesto en el ámbito social en las relaciones con los demás, indicador indispensable para valorar la inteligencia emocional, por lo tanto, un territorio en el cual convergen un sin número de etnias o culturas tiene que ser un espacio de construcción de práctica amigable, caso contrario se convierte en un lugar de miedo para quien lo habita (Pulido y Herrera, 2015)

Manifestaciones culturales, artísticas las cuales evidencian la creatividad, el sentido de lo estético de los pueblos, sobre todo cuando los niños expresan sus emociones a través de obras de teatro, pinturas o dibujos con diversas técnicas, donde se encuentra presente la inteligencia emocional, por lo que no es un tema aislado, las docentes de educación inicial o infantil lo aplican diariamente, como programa o estructura curricular (Fernández y Montero- García, 2016).

Un aporte indudable para la construcción de un pensamiento más afectivo es con ayuda de la meditación, el cuestionamiento por el que se propone trabajar desde edades tempranas en el campo de la filosofía para niños con un enfoque de habilidades conductuales, cognitivas y de relación con los demás (Giménez y Quintanilla, 2009)

La transcendencia de aplicar actividades o sesiones que contengan ejercicios de autorregulación, autocontrol o empatía desde edades infantiles tiene efectos a largo plazo pues evita impulsividad, ansiedad o irritabilidad en los jóvenes y en personas adultas que están sujetas a procesos de estrés (Pena y Repetto, 2008)

Por lo que es necesario que los docentes que van a ejercer su labor tengan una formación más allá del ámbito cognitivo, se debe preparar en la construcción de habilidades emocionales y sociales que le permitan orientar al niño que estará bajo su tutela en la jornada de clases, es necesario cambiar los contenidos no solo en el currículo escolar sino también en el nivel superior (Teruel, 2000)

A este respecto también se establece que la formación docente debe incluir competencias emocionales, lo que le permitirá al futuro educador ser considerado como agente de cambio por cuanto el docente emocionalmente competente se hallará preparado para interactuar de manera positiva y adecuada con la comunidad educativa (Pegalajar y López, 2015)

En concordancia con lo expresado se enfatiza que la formación docente debe responder a dos dimensiones: la cognitiva y emocional; porque el educador se convierte en el líder en la clase, lugar y momento propicio para ir más allá de contenidos conceptuales y educar en estrategias afectivas, llegando a creer que es posible enseñar matemáticas con el corazón y lenguaje con relaciones sociales (Bueno, Teruel y Valero, 2005)

El desarrollo emocional no es tarea solo de una persona, es una sabiduría compartida de los docentes, padres, familias y la comunidad que intervienen para contribuir a una estabilidad emocional del niño que permita prevenir posibles emociones perjudiciales a futuro (De Andrés, 2005), por lo tanto, la gestión de emociones es tarea mancomunada.

El núcleo familiar y sus manifestaciones afectivas hacia el niño contribuyen para el equilibrio en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, demostrándose cuando el niño expresa sus sentimientos sin ningún tipo de recelo o vergüenza (López y González, 2005) el fomento de la identidad y autonomía que se genera en casa, pero que se articula o se pone en práctica en la convivencia entre pares.

Las manifestaciones de sentimientos que puedan expresar los niños encajan dentro de diversas habilidades sean estas interpersonales, intrapersonales, naturalistas o comunicativas en su afán de mantener una relación armoniosa con las personas que lo

rodean (Miralles, Alfageme y Rodríguez, 2014), por lo que es necesario brindar un ambiente donde puedan manifestar sus emociones con seguridad.

Por eso es necesario generar programas de competencia socio-emocionales dentro del salón de clase para promover la aceptación social y prevenir trastornos emocionales asociados al rechazo social en la infancia (Mateu y Piqueras 2014). También es importante profundizar en el estudio de la relación que tienen las competencias emocionales y sociales en el desarrollo integral infantil que abarca habilidades comunicativas, físicas, deportivas, artísticas y creativas (Mateu, 2018) y previene problemas futuros con las manifestaciones de sus sentimientos y tener miedo al rechazo.

El tratamiento de la inteligencia emocional tiene que ser desde edades tempranas lo que permite construir a un futuro ciudadano estable que mantiene un equilibrio en sus relaciones sociales y comunitarias porque estas actividades fueron practicadas desde sus primeras manifestaciones emocionales (Martorell et al., 2009). Por lo que la inteligencia emocional debe ser un elemento curricular presente con igual importancia y aplicación como los ámbitos de desarrollo cognitivo o motriz, es necesario incluir en la formación del docente de educación inicial competencias socio- afectivas para que este puede convertirse en el gestor de emociones que el niño, la familia y la comunidad necesita.

II.6.1. MODELOS PARA VALORAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

El modelo de Mayer y Salovey valora la regulación de emociones que se refiere a las habilidades para recibir tanto estímulos positivos como negativos, la reflexión sobre esta emoción para no minimizarla ni exagerarla; también se evalúa la comprensión y análisis de las emociones: conocimiento emocional donde se considera la habilidad de reconocer la emociones y nombrarlas, establecer un vínculo entre la emoción y situación, considerar la presencia de dos emociones al mismo tiempo por un lado como facilitadora del pensamiento, y por otra como percepción, evaluación y expresión de las emociones (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005)

Existen indicadores que pueden considerarse como evaluaciones de la inteligencia emocional como los auto-informes que expresan ideas del conocimiento de mis sentimientos, valoración por externos con indicadores para el manejo de situaciones de conflicto, y también con tareas de ejecución como son la descripción del estado de ánimo de un retrato (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004)

También se manejan estándares como la atención de sentimientos, claridad emocional y reparación de estados de ánimo en función para determinar un coeficiente en la inteligencia emocional (Extremera y Fernández- Berrocal, 2004) considerandos que articulan la valoración de indicadores para establecer un patrón cuantificable.

En la medición de la inteligencia emocional que plantea Mayer y Salovey se concreta valorar la percepción emocional, facilitación emocional, comprensión y regulación emocional establecido en un orden jerárquico (Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera, 2011), que permite determinar el nivel emocional.

La valoración que propone Mayer y Salovey en relación a la inteligencia emocional contempla 48 ítems agrupados en tres categorías: atención a los sentimientos con 21 indicadores, claridad en los sentimientos con 15 y regulación emocional con 12 (Trujillo y Rivas, 2005) lo que demuestra la capacidad de la persona en su habilidad emocional disposición para adaptarse a diversas circunstancias.

Existe también una propuesta mediante el test de Bar-On, para lo cual es necesario valorar 5 escalas compuestas que comprenden 15 subescalas: intrapersonal (que comprende autoestima, autoconciencia emocional, asertividad, independencia y autoactualización); interpersonal (que comprende empatía, responsabilidad social, y la relación interpersonal); gestión del estrés (que comprende la tolerancia al estrés y el control del impulso); adaptabilidad (que comprende pruebas de fidelidad, flexibilidad y resolución de problemas); y estado de ánimo general (que comprende el optimismo y la felicidad). Una breve descripción de estas competencias, habilidades y facilitadores de inteligencia social y emocional son referente para describir la inteligencia emocional del ser (Bar- On, 2006)

El modelo de Bar-On, mantiene que la inteligencia emocional es una sección transversal de competencias emocionales y sociales interrelacionadas, habilidades y facilitadores que afectan el comportamiento inteligente (Mishar y Bangun, 2014).

Tabla II.1. Modelo de inteligencia emocional de Bar-On

Componentes	Subcomponentes
Intrapersonal	Autoestima
	Autoconciencia emocional
	Asertividad
	Independencia
	Auto- acualización
Interpersonal	Empatía
	Responsabilidad social
	Relaciones interpersonales
Adaptability	Realidad
	Flexibilidad
	Resolución de problemas
Stress management	Manejo de estrés
	Tolerancia al estrés
General mood components	Optimismo
	Felicidad

Bar-On (2006) define a la inteligencia emocional como una inteligencia no cognitiva que se entiende como una variedad de habilidades y habilidades emocionales, personales y sociales que influyen en la capacidad de un individuo para hacer frente a las demandas y presiones ambientales (Mishar y Bangun, 2014). Con la misma perspectiva el célebre autor del Best Seller Inteligencia Emocional Daniel Goleman, en relación a la teoría propuesta en relación del éxito que una persona puede alcanzar cuando desarrolla su inteligencia emocional, plantea su valoración en un test o escala que arrojará el perfil emocional de una persona (Kathoon, 2013).

Tabla II.2. Emotional & Social Competence Inventory (ESCI)

COMPONENTES	SUBCOMPONENTES
Auto conciencia	Auto conciencia emocional
Auto regulación (gestión)	Orientación al logro
	Adaptabilidad
	Auto control emocional
	Visión positiva
Responsabilidad social	Empatía
	Conciencia organizativa
	Resolución de conflictos
Relaciones sociales	Entrenador-Mentor
	Influyente- Líder
	Líder- inspirador
	Trabajo en equipo

La estrecha relación entre indicadores personales y sociales demuestra la gestión de emociones que autodenominadas propias se manifiestan cuando el individuo se relaciona, esto ocurre desde edades tempranas cuando el niño busca dar explicación a sus sentimientos a través de sus gestos o algún tipo de expresión, de igual manera cuando trata de interpretar la emoción de su compañero o maestro; por lo que es valioso contar con instrumentos que permitan establecer un perfil y potenciar habilidades no descubiertas aún.

Otro instrumento de valoración referente a la inteligencia emocional es el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), que engloba tres componentes generales: atención emocional, claridad emocional y reparación de las emociones (Sánchez, Fernández- Berrocal, Montañés y Latorre, 2008), manifestaciones conductuales que se ponen en manifiesto cuando la persona mantiene contacto con los demás seres.

En etapa infantil la valoración del aspecto cognitivo, motriz, social y sobre todo el de tipo emocional debe estar acompañada con instrumentos que visualicen el evento sujeto de medición, por tal motivo para la comprensión de emociones se ha utilizado el reconocido y validado instrumento *Affective Knowledge Test (AKT)*, que está estructurado por tres parámetros: etiquetado, identificación y causalidad emocional, esto debe estar acompañada por una hoja que contenga el rostro con cuatro estados de ánimo (ira, felicidad, tristeza, miedo), teniendo una puntuación final de 16 aciertos (correcto) o desaciertos (incorrectos). El evaluador realiza preguntas según la categoría, por ejemplo se pregunta ¿Este niño está feliz?, para la identificación se realiza una pregunta mencionando ¿Si tú te caes, como te sientes?, en la causalidad emocional se puede manifestar: Ana está comiendo una golosina, pero se le cayó al suelo. ¿Qué paso cómo crees que se siente ahora? (Fernández- Angulo, Quintanilla y Giménez- Dasi 2015).



Figura II.11. *Expressive and Receptive Identification of Emotions*. (extraído de <http://lucerozepedaa.weebly.com>, 2019)

Con este referente valorativo se tiene presente que la relación social del preescolar durante el año académico pretende desarrollar habilidades emocionales que permitan la autorregulación que empiezan con un estímulo emocional, se convierte en un proceso cognitivo y desencadena en un comportamiento, pero también es necesario generar un conocimiento emocional para evitar en el niño episodios de agresividad (Dehman, Basset, y Zinsser, 2012).

Existe también la escala valorativa propuesta por Pons, Harris y Rosnay (2004) mediante el *Test of Emotion Comprehension (TEC)*, el cual pretende explorar el nivel de comprensión emocional del infante para lo cual se ha dividido en 9 bloques para evaluar, manteniendo el siguiente orden: Reconocimiento de emociones en base a expresión facial, Comprensión de las causas externas de las emociones, Comprensión de la influencia de un recuerdo en un estado emocional presente, Comprensión de las emociones basadas en deseos, Comprensión de las emociones basadas en creencias, Comprensión de la posibilidad de esconder un estado emocional, Comprensión de la posibilidad de controlar una emoción experimentada, Comprensión de emociones mixtas, Comprensión de emociones morales, siendo el puntaje total de 9 puntos signado 1 punto por cada acierto, con esta valoración se puede comprobar si el niño comprende sus emociones (Angulo, Guerra y Blanco, 2018).

Al ser valorada la comprensión emocional mediante el *TEC* permite visualizar en el niño el efecto que tiene el reconocimiento de las emociones básicas, el rol de las causas situacionales, recuerdos, deseos, creencias, reglas morales, diferencias- similitudes entre emociones reales y aparentes, lo que le permitirá al niño tener un avance en la construcción de su entendimiento con relación a su emoción, con lo que será un joven y adulto estable (Soria, 2009)

Otro aporte que pretende generar el *TEC* es establecer entre el conocimiento de las emociones con la posible adaptabilidad social del infante en sus primeros años de vida y de igual manera durante el crecimiento de la persona a lo largo del tiempo, y de esta manera evitar posibles desajustes sociales (Fernández-Angulo et al., 2016)

La descripción de los párrafos anteriores se refiere a estudios que se han realizado en poblaciones de niños, adolescentes y adultos; sobre todo en países considerados del primer mundo o desarrollados; estudios que reflejen valoraciones emocionales en edad temprana en América del Sur y el Caribe son escasos; porque se da mucha importancia en el cumplimiento de un currículo que no contempla escalas de índole emocional.

La propuesta de un nuevo cuestionario de emociones para niños se aplica en diferentes provincias de Argentina considerando los siguientes enunciados: soy una persona alegre, soy muy feliz, me divierto mucho con las cosas que hago, casi siempre estoy contento, casi siempre la paso bien, soy bastante tranquilo, soluciono mis problemas con mucha tranquilidad, casi siempre estoy relajado, la mayor parte de los días me siento en paz, aunque tenga problemas me mantengo en paz, me quedo tranquilo aunque no pueda hacer lo que me gusta, me pone triste ver a otro que no tiene con quien jugar, si veo llorar a alguien a mí también me da ganas de llorar, me pongo mal si veo que alguien se lastima, cuando alguien esta aburrido me dan ganas de..., si alguien está llorando me dan ganas de abrazarlo o consolarlo, me quiero mucho a mí mismo, siento que soy muy valioso, siento que soy muy importante, me gusta devolver favores, siempre que puedo devuelvo favores que recibo; todos estos indicadores agrupados en dimensiones como la alegría, serenidad, satisfacción, simpatía y gratitud (Oros, 2014)

Este estudio evidencia aspectos de jerarquía superior en el ámbito emocional como las relaciones sociales, el auto-concepto, la gestión emocional o la responsabilidad social

enunciada en otros test pueden adaptarse para esquematizar un posible perfil emocional en edades tempranas.

Otro estudio en Argentina realiza una comparativa entre la inteligencia, la psicomotricidad y el autoconcepto en niños de edad promedio de cinco años arrojando como resultado la significancia que tiene estas variables entre sí; la competencia motora en concordancia con el nivel cognitivo, también se enfatiza en la relación entre el nivel de autoestima y el autoconcepto con el nivel de aprovechamiento académico (Garaigordoboil y Amigo, 2010).

En el afán de precautelar el bienestar general o integral del infante se promueve diversas estrategias desde varios sectores con el fin de mantener un entorno armonioso, las experiencias que se construyen desde el periodo perinatal hasta los primeros años de vida son cruciales y sensibles están abiertos para conexiones positivas, siendo en esta etapa propicia para el fortalecimiento de las mismas siempre y cuando exista interacción confiable y receptiva con adultos en el ámbito emocional y cognitivo, también se asegura que las relaciones estables y afectuosas garantizan una vida equilibrada.

La relación entre las educadoras del nivel inicial y los niños generan apoyo emocional, lo que crea relaciones positivas, también disfrutan pasar tiempo juntos; lo que permite formar un incremento en el desarrollo socio-emocional, avance en las habilidades pro-social y en su autorregulación (LoCasale-Crouch et al., 2016)

Por eso es necesario generar la mayor cantidad posible de programas interdisciplinarios e interinstitucionales a favor de la primera infancia por el alcance e impacto que esto tiene en la sociedad, en América Latina las condiciones de desarrollo infanto- juveniles responde a diversas situaciones y condiciones políticas, geográficas, étnicas, culturales o económicas, sin embargo se tiene que aunar esfuerzos y sobre todo valorar la repercusión a futuro que tiene la afectividad y las emociones en el desarrollo del infante.

Una muestra de esto es el programa denominado: “*Ser feliz, creciendo feliz*” en Bogotá – Colombia que tuvo la intervención de secretarías de estado como Integración Social, Cultura, Recreación y Deporte, Educación y Salud, teniendo un alcance a 50.000 niños menores de 5 años, en 20 localidades, siendo los principios orientadores el afecto, la

interculturalidad, la libertad, el arraigo y la corresponsabilidad. Los protagonistas de esta intervención son las familias que a partir de esta experiencia promueven la construcción y fortalecimientos de vínculos emocionales y afectivos entre los miembros familiares (Eslava, 2014).

En el mismo país también nace un programa designado como: “*Cuerpo sonoro, arte y primera infancia*” enmarcado en la estrategia < De 0 años a siempre > que implica acciones integrales enfocados en la primera infancia encaminados a cualificar y enriquecer los vínculos afectivos, cognitivos y sociales entre los niños, agentes educativos y familias comprometidos con el cuidado, protección, atención y garantía de su desarrollo integral (Eslava, 2014).

Una experiencia similar se vive en México con el programa: “*Sintiendo el arte en mi ser*” que atiende a niños desde 2 años 8 meses hasta 5 años 11 meses, del Distrito Federal, lo que busca este programa es potenciar en los niños la sensibilidad, iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación entre otras competencias, esto lo realizan mediante la participación del infante en talleres de expresión musical, expresión circense, expresión dramática, expresión literaria y expresión corporal (Espinoza, 2014).

En el caso particular del Ecuador se implementa el programa multidisciplinar e intersectorial “*Misión Ternura*” que se concibe como un proceso de movilización nacional a favor del adecuado comienzo en la vida de niñas y niños, lo que implica cuidar a la madre, nacer bien, cuidar con ternura a niños y niñas, y cuidar a los y las cuidadoras con un emblemática intervención en cuatro ámbitos: atención integral en salud con ternura, alimentación y nutrición, juego y aprendizaje temprano, seguridad y protección (Secretaría Técnica Plan Toda una Vida, 2018).



Figura II.12. Misión Ternura. (extraído de Secretaría Técnica Plan Toda una Vida, 2018)

Todo esta estructura de la política pública aterriza en los Centros Infantiles del Buen Vivir (CIBV) también en el trabajo de territorio Creciendo con Nuestros Hijos (CNH), que son estrategias gubernamentales que pretenden blindar la población de edad infantil que es considerada no solo sensible sino crítica.

II.6.2. RELACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL ÁMBITO MOTRIZ

Los componentes de la emoción son: el aspecto neurofisiológico, conductual y cognitivo, siendo el primer componente que se visibiliza cuando el niño tiene rígido su cuerpo cuando siente miedo o se sonroja ante un evento que le cause vergüenza, el segundo componente hace referencia al posicionamiento corporal o gestual al sentir una emoción determinada y el último elemento se manifiesta al momento que el niño identifica o racionaliza su sentimiento (Bisquerra, 2003).

Un aporte significativo que brinda la neurociencia en la exploración de las emociones que tiene el ser humano, se evidencia cuando existen respuestas fisiológicas tales como, taquicardia, sudoración o tensión motriz (Bisquerra, 2006), esta activación afectiva en un niño se nota cuando se encuentra feliz tiene mayor predisposición para realizar cualquier actividad física.

El tratamiento de la inteligencia emocional como eje articulador entre las múltiples inteligencias que posee el niño, se debe considerar para ejecutar programas o estudios que beneficien de manera integral al infante, teniendo presente siempre que educar contempla la inserción social del menor (Leal, 2011).

La gestión emocional se pone en manifiesto cuando el niño está en el proceso educativo, porque este proceso debe provocar una movilización a todos los niveles: intelectual, afectivo y corporal, esto prevee que el niño enriquece su entendimiento a través de sus propias averiguaciones (Coretón y Sánchez, 2010).

Los componentes de intervención en edades tempranas garantizan a formación integral del ser, por lo tanto es obligación del educando generar programas que proporcionen bienestar en el infante; la práctica continua de actividades motivacionales como: cuentos, títeres, danza, pintura y sobre todo la facilidad del movimiento libre genera en el niño la suficiente confianza para que pueda construir su autodefinición y autoconcepto (Bisquerra, 2011).

La conexión existente entre diversos elementos curriculares permiten que coincidan y contribuyan al desarrollo integral del infante, añadir dentro de la microplanificación áulica permite que un ámbito de trabajo sea un componente de inteligencia emocional como: manifestar y asumir el efecto de los demás; controlar el propio comportamiento; tolerar la frustración, acciones que están dentro del área: conocimiento de sí mismo y autonomía, dentro del bloque: el cuerpo, imagen y salud.

OBJETIVOS

III



III. OBJETIVOS

En este tercer capítulo de este informe de tesis doctoral se exponen la justificación de dicho trabajo de investigación, el planteamiento del problema y los objetivos de la investigación.

III.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El tratamiento del ser humano en la infancia es el reto vigente de las organizaciones a nivel mundial, los aportes que han brindado las diferentes ciencias invitan abordar la temática con una perspectiva contextual, vivencial e integral. El trabajo en edad temprana demanda de una atención constante, responsable e intersectorial, que implica la participación de varios actores para proveer protección y bienestar a este sector prioritario, el fortalecimiento del área cognitiva, afectiva y motriz exige que el servicio de educación infantil cumpla con estas demandas, se considera el aporte de Perpiñan (2009) y Mayorga, Madrid y García (2015) quienes abarcan a la atención temprana como la intervención en el tratamiento de la población infantil de 0 a 6 años considerando la globalidad del niño con intervenciones de equipos multi e interdisciplinar.

La población ecuatoriana infantil presenta problemas en su desarrollo, este retraso es multicausal el índice de pobreza es alto al igual que la tasa de desempleo otro indicador preocupante es la desnutrición crónica infantil y carencia de servicios básicos lo que impide que los niños en etapa infantil cuenten con todos los elementos para conseguir un óptimo desempeño, por lo que es necesario generar programas que contemplen la particularidad del infante en esta etapa, que necesita ejercitar al niño de manera senso-perceptiva y motriz con lo cual se pretende conseguir mejores resultados en su desenvolvimiento en su contexto.

Con esta premisa desde el ámbito de la educación inicial se prioriza la atención efectiva a la primera infancia con programas encaminados a la prevención de carencias en el

área motriz tanto en la praxia gruesa como en la fina, en busca de un acompañamiento de quienes conforman el ambiente de aprendizaje del niño, en este caso educadoras, coordinadores, prestadores de servicios de salud y alimenticios, sobre todo con los progenitores quienes son los responsables del cuidado y bienestar del infante.

Para la atención infantil existen centros de acogida que brindan servicios educativos, alimentario y otros complementos en un horario que contempla hasta ocho horas de cuidado, estos centros basan su accionar en planificaciones diarias que responden a un currículo nacional; priorizando ejercicios que potencian el área cognitiva por lo que es importante la implementación de programas motrices que contribuyan a la verdadera necesidad en la primera infancia siendo esta el movimiento y la activación sensorio-perceptiva.

La presente investigación cuenta con el planteamiento de las siguientes hipótesis:

H1: Comprobar el efecto que tiene un programa psicomotriz en la competencia motriz en una muestra de niños que acuden al Centro de Desarrollo Infantil “Sembrados de Ilusiones” Chambo - Ecuador. Siendo H_0 la negación a nuestra H1 y por tanto la hipótesis nula.

En la siguiente tabla se muestran las variables de manera explícita en relación a las hipótesis.

Tabla III.1. Variables en relación con las hipótesis

COMPARACIÓN CON LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA PSICOMOTRIZ		
BATERÍA PSICOMOTRIZ		
Variable Dependiente	Antes	Después
Tono	H0 v/s H1	H0 v/s H1
Equilibrio	H0 v/s H1	H0 v/s H1
Lateralidad	H0 v/s H1	H0 v/s H1
Noción de cuerpo	H0 v/s H1	H0 v/s H1
Estructuración espacio-tiempo	H0 v/s H1	H0 v/s H1
Praxia global	H0 v/s H1	H0 v/s H1
Paxia fina	H0 v/s H1	H0 v/s H1

Tabla III.2. Variables en relación con las hipótesis

COMPARACIÓN CON LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA PSICOMOTRIZ		
MABC-2		
Variable Dependiente	Antes	Después
Perfil de movimiento	H0 v/s H1	H0 v/s H1
Destreza manual	H0 v/s H1	H0 v/s H1
Puntería y atrape	H0 v/s H1	H0 v/s H1
Equilibrio	H0 v/s H1	H0 v/s H1

Tabla III.3. Variables en relación con las hipótesis

COMPARACIÓN CON LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA PSICOMOTRIZ		
EMOTION KNOWLEDGE AND AWARENESS TEST		
Variable Dependiente	Antes	Después
Conocimiento emocional	H0 v/s H1	H0 v/s H1
Conciencia emocional	H0 v/s H1	H0 v/s H1

III.2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

En este trabajo de investigación se exponen tres objetivos generales y los específicos de cada uno de ellos como se detallan a continuación:

Objetivo General I

- Determinar los perfiles socioeconómicos, psicomotrices y emocionales de niños de 2 a 3 asistente al Centro de Desarrollo Infantil “Sembrador de Ilusiones” Chambo- Ecuador

Objetivos Específicos I

- Dictaminar los aspectos generales socioeconómicos de niños (sexo, tipo de familia, vivienda, idioma, etnia y recursos económicos).

- Conocer el perfil psicomotriz y emocional de los escolares.

Objetivo General II

- Establecer las relaciones que existen entre las variables socioeconómicas, psicomotrices y emocionales de los escolares.

Objetivos Específicos II

- Exponer las relaciones existentes entre las variables socioeconómicas (familia, vivienda, etnia, idioma y recursos económicos) según parámetros psicomotrices y emocionales.
- Dictaminar la relación que existe entre los componentes psicomotriz y los emocionales.

Objetivo General III

- Intervenir con un programa psicomotriz para mejorar la competencia motriz en niños de edad de 2 a 3 años asistentes al Centro de Desarrollo Infantil “Sembrador de Ilusiones” Chambo- Ecuador.

Objetivos Específicos III

- Valorar los efectos diferenciales del programa psicomotriz, así como analizar y registrar posibles diferencias en competencia motora de los niños
- Dimensionar las posibles diferencias en los resultados de las variables evaluadas a partir de la información obtenida en la revisión bibliográfica.

METODOLOGÍA

IV



IV. MATERIAL Y MÉTODOS

En este cuarto bloque del informe de tesis doctoral se definen el diseño y la muestra empleada, para continuar con las variables y descripción de los instrumentos necesarios en este estudio; se detalla el procedimiento aplicado para la toma de datos y el programa de intervención, finalizándose con las herramientas estadísticas empleadas.

IV.1. DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio que se presenta posee un enfoque de carácter cuasi-experimental, de corte longitudinal y de tipo cuantitativo, considerando la naturaleza del problema objeto del estudio, presentando una característica científica que parte al identificar y formular el problema, seguida de una revisión de literatura afín al tema, con la que se construye un marco referencial, se formula una hipótesis, la aplicación de instrumentos que permite recolectar datos para que sean procesados con la intención de confirmar o refutar la hipótesis (Hernández, Fernández y Baptista, 2010)

También permite evaluar la intervención realizada, en este caso con la implementación del programa psicomotriz, con el propósito claro de resolver un problema cuya magnitud, incidencia o equivalente pueda cuantificarse; longitudinal porque se analizó los cambios al paso del tiempo, recolectando la información en diferentes momentos o períodos con un diseño de evolución de grupo o cohorte (Hernández- Sampieri y Mendoza, 2018)

La planificación de la investigación responde a la naturaleza y características descritas antes:

Tabla IV.1. Fases de la investigación

PRIMERA FASE.- CONCEPTUALIZACION Y CONTEXTUALIZACION DE LA INVESTIGACION	
Octubre 2017 a Noviembre 2018	FASE 1.- Definición del problema de la investigación.
	FASE 2.- Presentación del tema para su aprobación.
	FASE 3.- Elaboración de las propuestas para el trabajo metodológico de la tesis.
	FASE 4.- Concertación de las acciones de la investigación.
	FASE 5.- Revisión bibliográfica.
SEGUNDA FASE.- TRABAJO DE CAMPO	
Diciembre del 2018 a Noviembre del 2019	FASE 6.- Recopilación de documentos para su análisis.
	FASE 7.- Selección de las técnicas para la recogida de información.
	FASE 8.- Selección de la muestra y aplicación de técnicas para la recogida de datos (Periodo Pre)
	FASE 9.- Aplicación del programa de intervención psicomotriz
	FASE 10.- Recogida de datos posterior (Periodo Post)
TERCERA FASE.- RECOPIACIÓN E IDENTIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN	
Diciembre del 2019 a Abril del 2020	FASE 11.- Análisis y procesamiento de la información.
	FASE 12.- Ordenamiento de la información para la elaboración del informe.
	FASE 13.- Elaboración del informe.
	FASE 14.- Presentación del informe

Igualmente se establece en el siguiente esquema gráfico las fases del estudio realizado en el Centro de Desarrollo Infantil “Sembrador de Ilusiones” Chambo- Ecuador:

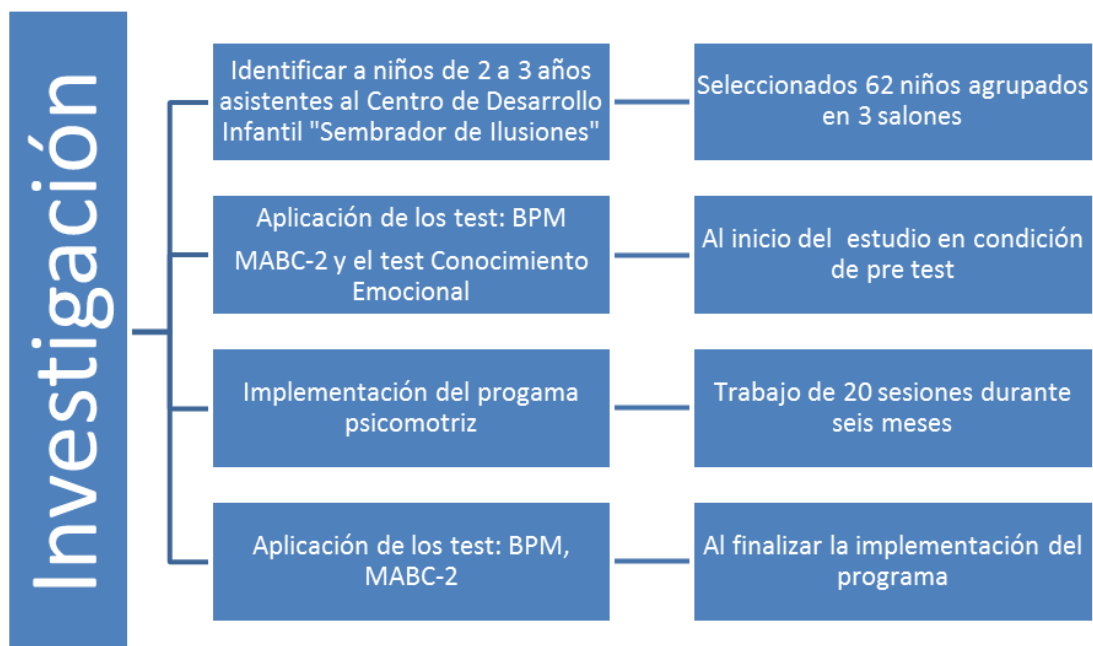


Figura IV.1. Esquema general del estudio de campo

Dando continuidad al diseño de la investigación y siguiendo la planificación que se establece vamos a exponer los siguientes apartados:

- La muestra y población de referencia.
- Las técnicas e instrumentos para la recolección de los datos.
- Procedimiento de recogida de datos.
- El análisis de los datos.

IV.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

En este apartado se describe la población que es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones (Chaudhuri y Stenger, 2005) y la muestra escogida para el análisis, este epígrafe queda estructurado en dos apartados, por un lado, el análisis del contexto donde se enmarcan los participantes y por otro lado la caracterización de la muestra.

IV.2.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se establecen los parámetros socio-demográficos singulares de la región, un sucinto relato de las particularidades de Ecuador, país sudamericano de habla hispana, multiétnico y pluricultural con pueblos originarios que mantiene su idioma natal el kichwa, multidiverso marcado por cuatro regiones naturales: la costa, sierra, oriente y la región insular.

La historia del Ecuador nace desde una época aborígen, la cual es rescatada por diversos estudios que tiene como evidencia varias comunidades que sobreviven en sus territorios propios, la época de la conquista que dio origen a la vida colonial para luego conseguir la independencia del yugo español y con ello una sociedad en democracia desde 1830 (Ayala, 2008).

Ecuador tiene un territorio 283.561 km², la población actual es de 17. 356. 720, la capital es el Distrito Metropolitano de Quito, lo límites del país son al norte con

Colombia, por el sur y este con Perú y al oeste con el Océano Pacífico en el cual se encuentra el archipiélago de Galápagos constituyéndose esta en la región insular; por lo tanto, Ecuador cuenta con territorio continental dividido en tres regiones caracterizada cada una de estas por su clima, costumbres, dialectos, vestimentas y alimentación, tal es el caso de la región costa que su temperatura oscila entre 12° a 28° , lo que invita a extranjeros a visitar las playas, adicionalmente su gastronomía se basa en los productos frescos que obtienen del mar, en la región amazónica u oriente la característica es la abundancia de flora y fauna siendo el territorio que mayor diversidad tiene por metro cuadrado en el mundo, el paisaje es adornado por constantes cascadas, ríos y bosques húmedos; la región sierra o interandina tiene como predominante la Cordillera de los Andes por lo que esta parte del territorio es atravesada por varios volcanes, montañas y nevados, es así el caso del tercer nevado más alto del mundo el Chimborazo, palabra de origen kichwa que significa trenza, es esta provincia donde se encuentra el cantón Chambo, lugar en el cual se realizó la investigación.

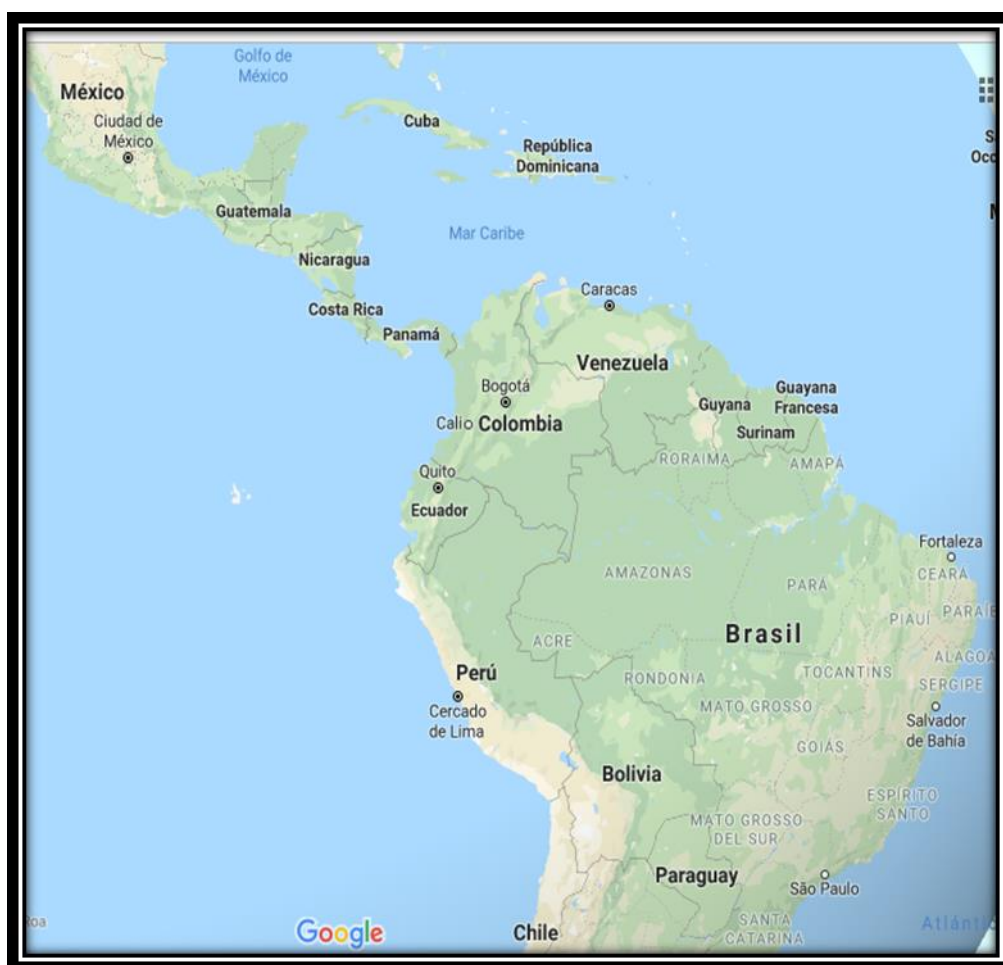


Figura IV.2 Mapa de Ecuador en la región (extraído de <https://www.google.com/maps/@-1.6306183,-84.5647888,4z>, 2019)

La Región Interandina o Sierra está conformada por 10 provincias desde el norte Carchi Imbabura, Pichincha con su capital el Distrito Metropolitano de Quito siendo esta también la capital del Ecuador, Cotopaxi, Bolívar, Tungurahua, Chimborazo, Cañar, Azuay, Loja, en esta región es donde hay mayor concentración de población indígena que se dedica a la agricultura y ganadería, otro sector a la confección de artesanías o manualidades y emprendimientos en procesos de alimentos y materia prima.

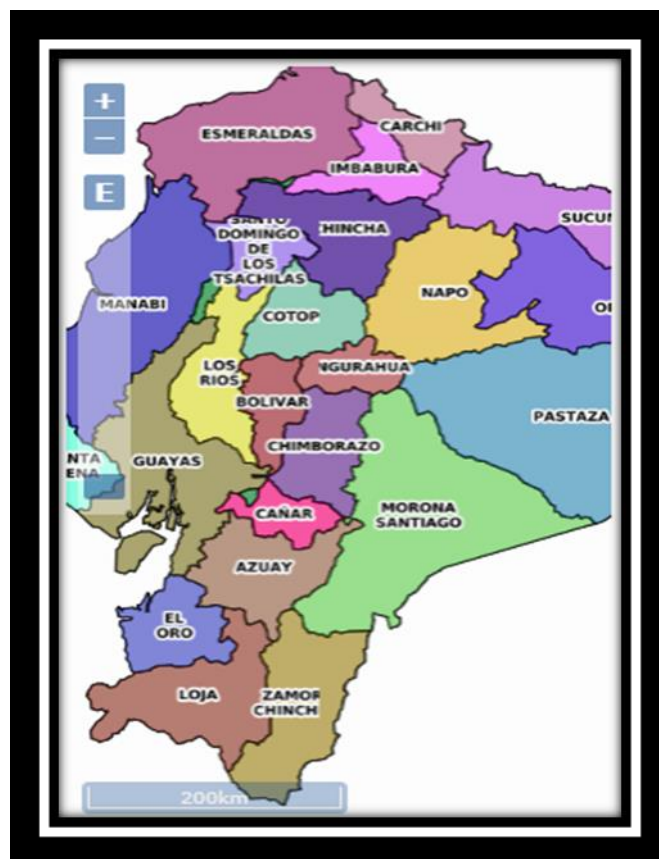


Figura IV. 3 Mapa de las provincias de Ecuador continental (extraído de <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/cartografia-digital-2010/>, 2019)

Las condiciones de vida se registran mediante el Instituto Nacional de Censos (INEC), que refleja datos desde el 2006 fecha en la cual los niveles de pobreza por necesidades básicas insatisfechas llega al 52% de la población, en comparación al 35,8% en el año 2014, la tasa de analfabetismo que se encuentra con mayor frecuencia en la ruralidad alcanza el 7,2% en personas mayores de 15 años; registrando también un índice de bajo peso en la edad infantil del 15,7%; con respecto a la cobertura de servicios de salud llega en 43,5 % en el sector urbano y 37.2% en el rural lo que ocasiona que en las

edades de 1 a 4 años de la población se presente enfermedades diarreicas y respiratorias entre 16,9 a 46,3 %.

Todos estos indicadores forman parte de la estratificación socio económica de las familias siendo conceptualizado desde el nivel A que representa el 1,9% de la población la cual cuenta con todas las condiciones para satisfacer necesidades como vivienda, salud, educación, alimentación, vestimenta y transporte, la clasificación B alcanza 11,2% de la población, el C + en un 22,8% y el C- 49,3% niveles en los cuales se presenten carencias en algunos de las necesidades básica y finalmente el D con un 14,9 % que tiene diversas carencias. En la provincia de Chimborazo los indicadores guardan estrecha relación con lo tendencia nacional, siendo la pobreza o la falta de recursos que permita a la población satisfacer sus necesidades básicas.

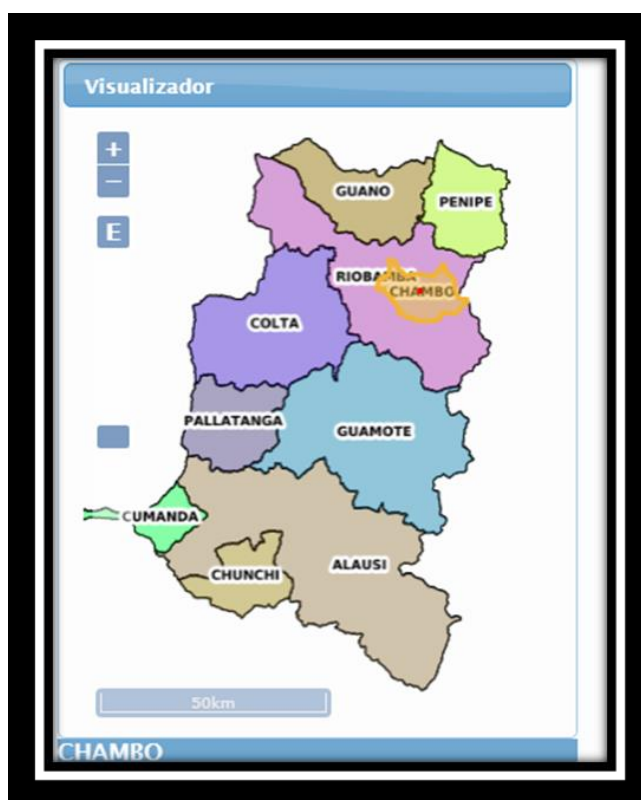


Figura IV.4. Mapa de la provincia de Chimborazo y sus cantones (extraído de <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/cartografia-digital-2010/, 2019>)

En el cantón Chambo perteneciente a la provincia de Chimborazo existe una población total de 11.885 habitantes siendo la tasa de analfabetismo de 11,7%, registrándose 361,2 niños por cada 1000 mujeres en edad reproductiva, la mayoría de población

económicamente activa se dedica a labores de agricultura, ganadería y elaboración de ladrillo, el sector cuenta con diversos atractivos naturales que se convierten en lugares de concentración turística, también existe una unidad educativa denominada “*Leopoldo Freire*” (de 1^o a 10^o grado) y un colegio que se lleva el nombre del cantón; en oferta de servicios para desarrollo infantil existen dos centros, el CDI “Sembradores de Ilusiones” de sostenimiento fiscal y la Casa de la Tía de inversión privada.

El CDI “*Sembrador de Ilusiones*” cuenta con 8 educadoras, 2 asistentes, 1 persona de servicio, 2 personas encargadas de la preparación del alimento y 1 coordinadora que están a cargo de 83 niños de edad comprendida entre los 1 y 3 años, el horario de atención es desde las 8h00 hasta las 16h00, período en el cual las educadoras promueven la actividad física, motriz, cognitiva, descanso y alimentación, se rigen mediante el Currículo Integrador del Ministerio de Educación aplicando una planificación flexible de acuerdo a lo logros que pueda alcanzar el niño, manteniendo presente que esta etapa no es escolarizada.



Figura IV.5. Mapa del cantón Chambo (extraído de <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/cartografia-digital-2010/>, 2019)

IV.2.2. LA MUESTRA

En este apartado del informe de investigación se va a explicar cómo se ha escogido la muestra que es un subgrupo de la población (Hernández- Sampieri y Mendoza, 2018) así como las características de la misma; en primer lugar, se analiza y describe el universo de población y seguidamente se estudia la selección de los participantes.

IV.2.2.1. Descripción del Universo

El primer paso se identifica el Centro de Desarrollo Infantil en el cual se puede implementar el programa, se considera rango de edad, número de asistentes y accesibilidad al mismo, por lo que el CDI “*Sembradores de Ilusiones*” es el lugar óptimo para la realización del estudio. Este proceso demandó solicitar la autorización del Distrito Riobamba- Chambo del Ministerio de Inclusión Económica y Social, para la aplicación de test, el trabajo con los niños y educadoras del centro, al contar con la aprobación por parte de la dirección distrital, se tuvo varios encuentros con la coordinadora del CDI para establecer grupos etarios, horarios de trabajo, espacios, materiales y poder socializar el proyecto.

El CDI “*Sembrador de Ilusiones*” acoge a 83 niños de 1 a 3, que provienen de familias de escasos recursos económicos y de comunidades rurales como Catequilla, Guayllabamba, Vergel, Guntus, Daldal, Airon, Puculpala, Balcashi, Pucate, Pantaño, al ser un Centro emblemático que cuenta con una infraestructura nueva, dotado de los servicios básicos, áreas recreativas, esto resulta atractivo para los usuarios lo que permite tener un número considerable de asistentes.



Figura IV. 6. Foto del Centro de Desarrollo Infantil (archivo personal, 2019)

IV.2.2.2. Selección de los Participantes: Descripción de la Muestra

Para seleccionar y determinar la muestra de nuestro estudio hemos realizado un muestreo no aleatorio y de conveniencia. Para calcular el error muestral con un universo pequeño (Álvaro, 2015; Martínez-Martínez, 2013; Molina-García, 2014; Rodríguez-Osuna, 2001; Zurita, 2015), se ha empleado la siguiente fórmula:

$$e = \sqrt{\frac{(K^2 P(1-P)) \cdot (N-n)}{n \cdot (N-1)}}$$

Figura IV.7. Fórmula para el cálculo del error muestral.

Los datos de esta fórmula significan lo siguiente: **N**= tamaño del universo; **K** = nivel de confianza (para $1-\alpha = 0.95$; $K = 1.96$); **P** = Proporción de una categoría de la variable; **P (1-P)** = varianza en caso de que se distribuye binomialmente); **n** = tamaño de la muestra; **e** = error de muestreo (error máximo que asumimos cometer en torno a la proporción).

Los datos del error muestral en función del tamaño de la muestra en relación con el universo, son los que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla IV.2. Datos de la distribución muestral de los infantes.

	N	K	P	n	e
Participantes	62	1,96	0,5	62	0,09

De la tabla anterior: **N** = tamaño del universo; **K** = nivel de confianza (para $1-\alpha = 0.95$; $K = 1.96$); **P** = Proporción de una categoría de la variable; **P (1-P)** = varianza en caso de que se distribuye binomialmente); **n**= tamaño de la muestra; **e** = error de muestreo (error máximo que asumimos cometer en torno a la proporción).

La muestra se ha recogido en un centro, solicitando la participación a todos aquellos

niños del rango de edad de dos a tres años. Hemos tenido especial cuidado de que no se repitan sujetos, haciendo un seguimiento individualizado en el pase de los cuestionarios. Por tanto, en cuanto al porcentaje de escolares y el error de muestreo, los datos de nuestra muestra se ajustan satisfactoriamente.

Igualmente debemos indicar que se siguieron una serie de criterios:

Los **criterios de inclusión** de este estudio fueron:

- Población infantil de entre 2 y 3 años.
- Estado cognitivo que permita una comunicación fluida.

Los **criterios de exclusión** fueron:

- Tener una edad de 1 a 2 años

Una vez definida la muestra se expone una tabla donde se resumen todos los participantes de la misma y las diversas etapas que han ido estableciéndose, hasta alcanzar la muestra final del estudio.

Tabla IV.3. Etapas transcurridas en la elección de los participantes.

Alumnos Totales	Primera Fase "Muestra-Pre"	Segunda Fase "Alumnos Excluidos"	Tercera Fase "Participantes en Programa"	Cuarta Fase "Abandono Programa"	Quinta Fase "Muestra-Post"
62	76	10	66	4	62

IV.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

En este apartado del cuarto capítulo de la tesis se exponen las técnicas de investigación que se utilizarán (instrumentos, estrategias y análisis documental). En relación a este epígrafe se establece al instrumento como el registro de datos observables que representan verdaderamente los conceptos o las variables que tiene el investigador en mente, debe tener como características la validez y la confiabilidad; válido por el éxito que el instrumento mide y representa un concepto; confiable por su estabilidad en el tiempo (Cerquera, Cala y Galvis, 2013).

Se ha utilizado un instrumento indispensable para este tipo de análisis como es “*el cuestionario*” por ser una herramienta eficaz y rápida en su aplicación, siendo de un costo accesible y llegando a un mayor número de participantes, además facilita el análisis de lo que se debe investigar, existe cuestionarios pre existentes y los que se puede elaborar con el fin propuesto del trabajo investigativo (Ortiz, 2006).

Para establecer el conocimiento y entender el fenómeno que se pretende estudiar, se plantearon cuestiones que se les aplicaron directamente a los sujetos implicados en la investigación. Este instrumento específico se aplica mediante una entrevista personal que debe reflejar la solvencia del entrevistador en el manejo del cuestionario, procurando ser neutral, cordial y servicial (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) considerando el objetivo de obtener información de la población encuestada sobre diferentes variables motivo de estudio.

Para la presente investigación se han utilizado cuatro tipos de instrumentos/cuestionarios, el primero de tipo “**SOCIO- ECONÓMICO**”, un segundo titulado “**BPM**”, un tercero denominado “**MABC-2**”, y por último el “**CONOCIMIENTO EMOCIONAL**”, todos ellos han sido estructurados en preguntas cerradas y validados por sus correspondientes autores.

IV.3.1. VARIABLES

En este apartado concerniente a las variables presentes en este estudio, señalar que se encuentran relacionadas en función del problema de investigación que se programa y se hallan justificadas de manera manifiesta en los objetivos planteados en el apartado anterior.

a) Variables Socioeconómicas.

Para la selección de las variables descriptivas se tomaron en cuenta aspectos que en alguna etapa del proceso de investigación podrían marcar diferencias en el caso de los

infantes en relación con el tipo de familia que conforma, formación académica de los representantes, vivienda, ingresos económicos para cubrir necesidades.

- Tipo de familia
- Número de hermanos
- Representante del infante
- Tipo de vivienda
- Etnia con la cual se identifica
- Idioma familiar
- Recursos económicos en relación para la dotación de material al centro
- Recursos económicos en relación al cuidado médico
- Recursos económicos en relación a la alimentación
- Recursos económicos en relación a la recreación
- Recursos económicos en relación a control odontológico

b) Variables perfil psicomotriz

En lo concerniente a este tipo de variable, se determina según la batería psicomotriz de Da Fonseca (1998) que contiene factores psicomotrices y que se relacionan a continuación:

- Tonicidad
- Equilibrio
- Lateralidad
- Noción de Cuerpo
- Estructuración Espacio- Temporal
- Praxia Global
- Praxia Fina

c) Variable de perfil psicomotriz

En lo concerniente a este tipo de variable, según la batería de evaluación del movimiento para niños (MABC-2) que contiene tres dimensiones

- Destreza manual
- Puntería y atrape

- Equilibrio

d) Variable de Inteligencia Emocional

En cuanto a la variable de inteligencia emocional se tradujo el cuestionario *Emotion Knowledge and Awareness*, propuesto por Rossi (2016).

- Conocimiento emocional
- Conciencia emocional

IV.3.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

A continuación, se exponen las herramientas e instrumentos escogidas para este trabajo de investigación citando las características de las mismas.

IV. 3.2.1. Cuestionario socioeconómico

La primera herramienta utilizada en este trabajo de investigación fue el cuestionario socioeconómico (**ANEXO 1**). Esta herramienta contenía aspectos como identidad, lengua materna, un perfil económico, representante paternal, número de hermanos, condición de la vivienda.

IV. 3.2.2. Batería Psicomotriz (BPM) Vítor Da Fonseca

Este instrumento contiene 7 factores psicomotrices y 26 subfactores (**ANEXO 2**), se evalúan según una puntuación de 1 a 4 puntos, obteniendo la puntuación media de cada factor la cual es redondeada. Esta puntuación se traduce de forma global para cada factor.

La puntuación máxima es de 28 puntos (4 x 7 factores), la mínima es de 7 puntos (1x7) y la media es de 14 puntos, siendo el tipo del perfil según el puntaje. Puntos 27-28 perfil psicomotor superior, de 22-26 bueno, 14-21 normal, 9-13 dispráxico y 7-8 deficitario.

La puntuación de manera general, en todos los factores y subfactores, el nivel de realización se encuentra medido numéricamente de la siguiente forma:

- **4 puntos:** Realización perfecta, precisa y con control (excelente, óptimo, objetivando facilidades de aprendizaje)
- **3 puntos:** Realización completa adecuada y controlada (bueno, disfunciones indiscernibles, no objetivando dificultades de aprendizaje)
- **2 puntos:** Débil realización con dificultades de control y señales desviadas (Débil, insatisfactoria, disfunciones ligeras, objetivando dificultades de aprendizaje)
- **1 punto:** Ausencia de respuesta, realización imperfecta, incompleta, inadecuada y descoordinada (Muy débil, disfunciones evidentes y obvias, objetivando dificultades de aprendizaje significativas)

Cada uno de los factores se valora de la siguiente forma:

- **Tonicidad:** con un puntaje de 1 a 4, evaluando extensibilidad, pasividad, paratonía, diadococinesias, sincinesias de miembros inferiores y superiores
- **Equilibrio:** con un puntaje de 1 a 4, evaluando inmovilidad, equilibrio estático: apoyo rectilíneo, puntas de pies, apoyo unipodal, equilibrio dinámico: marcha controlada, evolución en el banco, saltos con apoyo unipedal, saltos pie juntos,
- **Lateralidad:** con un puntaje de 1 a 4 se valora la lateralidad: ocular, auditiva, manual, pedal.
- **Noción de Cuerpo:** con un puntaje de 1 a 4 se evalúa los siguiente subfactores de sentido kinestésico, reconocimiento derecha- izquierda, auto- imagen, imitación de gestos, dibujo del cuerpo.
- **Estructuración Espacio- Temporal:** en un rango de 1 a 4 puntos se considera la: organización, estructuración dinámica, representación topográfica, estructuración rítmica
- **Praxia Global:** con valores de 1 a 4 se puntúa: coordinación óculo-manual, coordinación óculo- pedal, dismetría, disociación: miembros superiores, miembros inferiores, coordinación
- **Praxia Fina:** la escala valorativa es de 1 a 4 para puntuar coordinación dinámica manual, tamborilear, velocidad- precisión

IV.3.2.3. MABC-2

Esta batería denominada “*Movement ABC (Assessment Behavior of Children)*” fue propuesta por Henderson y Sudgen (1992), este instrumento fue adaptado y validado por Ruiz- Pérez y Graupera- Sanz (2003) manteniendo las mismas características y rango de aplicación; rango de edad 1: de 4 a 6 años, rango de edad 2: de 7-10 años y rango de edad 3: de 11 a 16 años (**ANEXO 3**).

- **Dimensión manual:** consiste en realizar 3 pruebas: introducir 6 monedas, 6 cuentas y dibujar un trazo
- **Puntería y atrape:** consiste en atrapar el saquillo y lanzar el saquillo
- **Equilibrio:** andar de puntillas, equilibrio en una sola pierna, saltar sobre alfombrillas

IV.3.2.4. Escala de Conocimiento y Conciencia Emocional

Este test valora mediante una escala de dominios emocionales frente a diversas situaciones cotidianas, al ser aplicado a niños de edad entre 2 y 3 años la mayor parte de preguntas se hizo acompañada de gráficos, pictogramas y experiencias vivenciales para la mayor comprensión del test. (**ANEXO 4**), la dominancia de la emoción se agrupa en el siguiente detalle:

- **Feliz: ítems:** 14, 15, 23, 36
- **Triste: ítems:** 7, 18, 27, 31
- **Enojado: ítems:** 21, 29, 30
- **Asustado: ítems:** 10, 22, 28, 35
- **Disgustado: ítems:** 9, 20, 26, 32
- **Sentimientos encontrados:** 12, 13, 17, 24, 25, 34

IV.3.3. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

El programa de intervención psicomotriz se elaboró en función al contexto de aplicación, al grupo etario de trabajo y en busca de los objetivos planteados, para lo cual



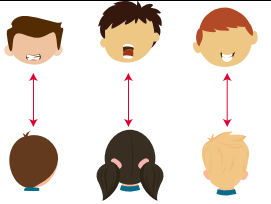

la estructura del programa refleja una planificación que responde al movimiento libre, a la lúdica, al trabajo autónomo y grupal, motivado con estrategias adecuadas para la edad.

- El programa de intervención motriz consta de veinte sesiones; cada una de ellas tiene dos bloques en el primer bloque se encuentra datos de identificación tales como: número, duración, objetivos, contenido, material, metodología y competencia. En el segundo bloque se encuentra detallado el desarrollo de la sesión contemplando el tiempo, las actividades iniciales, de construcción y de despedida, adicionalmente cuenta con un gráfico ilustrado que permite comprender el ejercicio planteado; también este esquema tiene relación con la planificación de clase de la educadora; lo que genera en el niño seguridad al actuar.
- Por la temática de las actividades en las sesiones el programa psicomotriz se divide en dos grandes bloques de intervención. El primero que contempla actividades de sensoriales, manuales, de coordinación óculo- manual, ejercicios finos: gestos y movimientos. El segundo bloque se configura ejercicios de actividad motriz de respuesta gruesa como equilibrio, marcha, desplazamiento, salto.
- La estructura de cada sesión es igual para que el niño procese la actividad como cotidiana, la variante está en la diversidad de ejercicios para favorecer diferentes factores motrices.
- La sesión del programa tiene una duración de 30 minutos aproximadamente.
- La sesión es aplicada por la investigadora, con la ayuda de la educadora y la auxiliar del aula.
- Cada sesión de trabajo se aplicó una vez por semana, por cinco meses seguidos.
- Cada sesión de trabajo se replicó en todos los salones objeto de investigación.
- El programa de intervención se lo realizó durante la jornada habitual de trabajo de 8h00 a 16h00 dentro del Centro de Desarrollo Infantil “*Sembrador de Ilusiones*”
- El éxito de aplicabilidad de un programa con niños en edad preescolar se debe a la variedad y novedad de movimientos que la educadora o asistente realice y con esa premisa se elaboró el programa.


BLOQUE-1

ÁREA MOTRIZ FINA

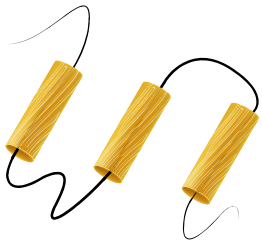


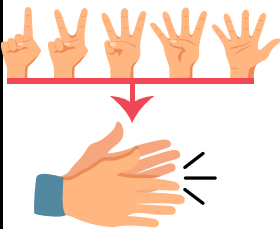
En la primera sesión de potencia acciones que implica movimientos finos y precisos, se trabaja en imitación, se favorece la relajación y se establece una conexión afectiva

Sesión No 1		Duración: 30´
Ejercicio: "Primero tú"		
Objetivos: Desarrollar la habilidad gestual en rostro y mano del niño. Promover la capacidad de respuesta motora. Incentivar la precisión motriz en el rostro y manos.		
Contenido: Mediante la imitación buscar la precisión de los movimientos finos del rostro y mano permite el dominio gestual al manifestar o expresar ideas, sentimientos o temores.		
Material: Espejo (no indispensable)		Metodología: Consignar órdenes a seguir; para mayor comprensión imitar los movimientos del instructor.
Competencias: Afinar movimientos gestuales		
	Tº	DESARROLLO DE LA SESIÓN
ESQUEMA DE CONSTRUCCIÓN	5´	Este espacio temporal será destinado para saludar, brindar la bienvenida a los niños; adicionalmente se procede al reconocimiento de diversos estamos de ánimo y la expresión que esto puede ocasionar. 
	10´	Al ser una actividad de imitación el adulto responsable de la aplicación de la sesión se coloca frente a los niños y realiza los siguientes gestos del rostro que demuestren: Felicidad; Tristeza; Asombro; Inflar; Desinflar. Luego de cada gesto se debe solicitar al niño que repita la acción. 
	10´	Posteriormente de manera conjunta se realiza diversos gestos con la mano, gestos que deben indicar: Saludo; Despedida; Llamar; Abrir y cerrar en forma puño; Pintar; Dibujar; entonar diversos instrumentos musicales tales como: guitarra, tambor, flauta. 
ESQUEMA DE RELAJACIÓN DESPEDIDA	5´	Colocarse en dos filas; un niño frente al otro para que a manera de reflejo puedan imitar los gestos que realizan sus compañeros. Ejercicios que serán ejecutados de manera autónoma. 

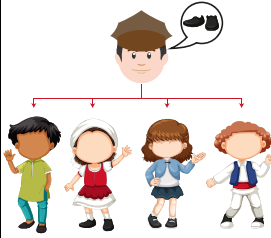



En la sesión número 2, se busca afianzar la recepción y lanzamiento del balón, motivándole con la frase yo sí puedo, adicionalmente el trabajar en parejas y de manera grupal incentiva el niño a dar lo mejor de su esfuerzo.

Sesión No 2		Duración: 30'	
Ejercicio: "Yo sí puedo"			
Objetivos: Ejercitar los patrones de agarrar (receptar) y lanzar. Estimular la habilidad de recepción. Promover la capacidad de lanzar.			
Contenido: Ejercitar la coordinación óculo- manual implica la correspondencia entre el sentido de la vista y la mano; siendo una actividad que requiere precisión mediante actividades lúdicas como el lanzamiento y recepción del balón.			
Material: Balón mediano de hule.		Metodología: Trabajo grupal y por parejas que permita el lanzamiento y recepción del balón.	
Competencias: Precisión en el agarre y lanzamiento			
	Tº	DESARROLLO DE LA SESIÓN	
ESQUEMA CONCEPTUAL DE PARTIDA	5'	Al inicio de la sesión se procede a la realizar un calentamiento de las extremidades superiores e inferiores, mediante diversos movimientos. De manera seguida se procede a indicar a los niños la actividad que se desarrollará Posterior se pasa a entregar el balón por unos minutos para que puedan familiarizarse con el mismo.	 Pelota de hule
	10'	Los niños deben formar dos filas colorase frente a frente en una distancia de un metro. Luego de la formación se procede a entregar un balón de hule de tamaño mediano que sea de fácil aprensión por parte del niño. Posteriormente se emite la orden que lance el balón a su compañero que se encuentra frente suyo. Se termina este ejercicio cuando todos los niños completaron la actividad	
		10'	Colocarse en forma circular y pasar el balón con agilidad entre los niños, sin dejar caer al suelo. Después en el mismo lugar que están ocupando, se proceden a sentar y tienen que pasar el balón a sus compañeros, termina la actividad cuando todos los niños hayan participado
ESQUEMA DE RELAJACIÓN DESPEDIDA	5'	Mediante el juego "tingo" se retornará a la actividad regular de clase; el balón se pasa mientras suena la palabra tingo, tingo... y cuando se escuche la palabra tango, se para el balón y quien tiene el balón tiene que tomar asiento, así hasta que todos ocupen su lugar.	

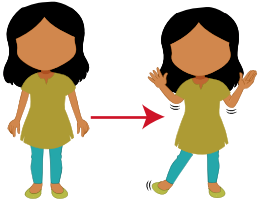
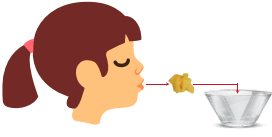

En la sesión número tres se trabaja con materiales pocos explorados como son los macarrones y esto genera en el niño curiosidad, pero sobre todo gran predisposición para trabajar afianzando el factor motriz fino de coordinación ojo- mano

Sesión No 3		Duración: 30'	
Ejercicio: " El collar "			
Objetivos: Propiciar momentos lúdicos para conseguir precisar movimientos finos coordinados Ejercitar la coordinación ojo- mano mediante actividades recreativas			
Contenido: Ejercitar la coordinación óculo- manual implica la correspondencia entre el sentido de la vista y la mano; siendo una actividad que requiere precisión mediante actividades lúdicas como la elaboración de un collar mediante ensartar fideos en un trozo de lana.			
Material: Fideo tubular (macarrón) Lana		Metodología: Trabajo individual y grupal. (Libre)	
Competencias: Afinar coordinación ojo- mano			
	Tº	DESARROLLO DE LA SESIÓN	
ESQUEMA CONCEPTUAL DE PARTIDA	5'	Para iniciar la sesión se realiza ejercicios que implican movimientos de la mano, palma y dedos, con acciones continuas. Se procede a simular la acción que se va a realizar con el fideo y la lana; el movimiento de ensartar.	
	10'	En la mesa de trabajo se procede a entregar a cada niño un trozo de lana de 50 cm. Con un macarrón (fideo tubular) al extremo atado. Posteriormente se entrega 12 macarrones (Fideo tubular) El siguiente paso es señalar que el niño debe ensartar los fideos por la lana y hacerlo hasta que ya no tenga ni un solo macarrón en su mesa Finalmente, el instructor ata los extremos de la lana. Si es deseo del niño este recurso lo puede utilizar como collar o pulsera.	
ESQUEMA DE CONSTRUCCIÓN	10'	Posteriormente a la actividad individual se procede a realizar el ejercicio grupal, para lo cual se entrega en cada mesa de trabajo una base rectangular de espumaflex de 80 cm que tiene cada 10 cm un palo de pincho, luego cada niño recibe 5 fideos macarrón o tubulares que deben ser ensartados en cada palo. El grupo que termine la actividad primero, es el grupo que tiene el reconocimiento de los demás compañeros mediante aplausos.	
ESQUEMA DE RELAJACIÓN DESPEDIDA	5'	Para retornar a la calma se procede a realizar un aplauso rítmico generado por el incremento o la disminución del golpe entre las manos con uno, dos, tres, cuatro o cinco dedos.	

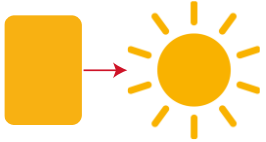



En la sesión número cuatro tiene la particularidad de ser un ejercicio muy común practicado en casa, porque la siembra y la agricultura es el sustento de la mayoría de población del sector, al asociar este movimiento con una canción y material nuevo como el algodón se convierte en una sensación divertida

Sesión No 4		Duración: 30´	
Ejercicio: "Voy a sembrar"			
Objetivos: Propiciar momentos lúdicos para conseguir precisar movimientos finos coordinados. Afinar movimientos coordinados entre ojo- mano Estimular movimientos finos coordinados.			
Contenido: La coordinación óculo- manual implica la correspondencia entre el sentido de la vista y la mano; siendo una actividad que requiere precisión			
Material: Semillas: habas, maíz, fréjol, lenteja. Recipiente plásticos Algodón Vaso plástico		Metodología: Trabajo individual y por consignas.	
Competencias: Precisar el movimiento coordinado de ojo- mano			
	Tº	DESARROLLO DE LA SESIÓN	
ESQUEMA CONCEPTUAL DE PARTIDA	5´	Empezamos el trabajo con el juego el capitán manda; con la consigna de buscar semejanzas entre los participantes tales como: por el color de sus zapatos, vestimenta, peinado, entre otras. Por la tanto se establece órdenes como: Formar grupos de cuatro niños con zapatos de color negro, grupo de tres niños con cabello corto, parejas de niños con pantalón.	
	10´	En la mesa de trabajo se procede a entregar a cada niño diferentes semillas y cuatro recipientes Se solicita que clasifique por igualdad de características (tamaño, color, especie) Luego se pide que coloque en cada recipiente lo que clasificó. Finalmente se retira los recipientes con semillas.	
ESQUEMA DE CONSTRUCCIÓN	10´	Cada niño recibe una semilla, adicional un vaso con algodón para realizar la germinación de la misma; Primero se pide a los niños que coloquen algodón en la base del vaso, luego la semilla posteriormente se cubre la semilla con otra capa de algodón, el instructor pasa poniendo un poco de agua en cada vaso.	
ESQUEMA DE RELAJACIÓN DESPEDIDA	5´	Se despide esta sesión con una canción. Vamos a sembrar Con amor, con amor Vamos a sembrar Con amor, con amor Se planta con el dedo Con amor, con amor Se planta con el dedo Con amor, con amor.	


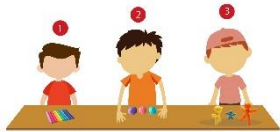
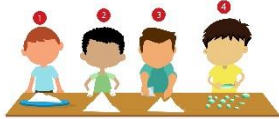

La sesión número cinco tiene la singularidad de combinar dos estrategias de movimiento tanto fino como grueso, además al empezar con una actividad que transfiere el poder a otro niño buscamos afianzar confianza y seguridad. El acompañamiento de melodía al ejercicio contribuye a la relajación del niño.

Sesión No 5		Duración: 30'
Ejercicio: "Bolitas de papel "		
Objetivos: Favorecer el agarre mediante el trabajo del reflejo de prensión. Realizar actividades lúdicas que estimule la prensión en el niño Activar el reflejo prensil		
Contenido: Reflejo prensil: aparece al poner un dedo en la palma de la mano abierta y lo que hace que ésta se cierre alrededor del dedo y, si se intenta retirar, el niño aumenta su agarre; este reflejo primitivo en el bebé debe estar maduro hasta los tres años.		
Material: Papel periódico Papel seda		Metodología: La actividad de la sesión se realizará de manera individual, por parejas
Competencias: Afianzar el reflejo de prensión para la preparación en movimientos de pre- escritura		
	Tº	DESARROLLO DE LA SESIÓN
ESQUEMA DE CONCEPTUAL DE PARTIDA	5'	Se empieza la sesión con el juego del maniquí, un niño se pone adelante del salón y los demás compañeros pasan y pueden realizar una acción sobre su compañero. Por ejemplo, mover su brazo, mover su pierna, mover, quitar o poner una prenda de vestir. Esta dinámica termina cuando hayan pasado como máximo 10 compañeros.
		
ESQUEMA DE CONSTRUCCIÓN	10'	En la mesa de trabajo se procede a entregar a cada niño cinco hojas de papel periódico Luego se solicita que hoja por hoja tome con la mano agarre, apriete fuertemente y finalmente arrugue. Con las bolas de papel que haya realizado se solicita coloque en un recipiente que simulando lanzamiento de un balón de básquet. La actividad termina cuando todos los niños del salón hayan terminado.
	10'	Con el papel de seda se solicita realice bolas, luego el niño tiene que soplar la bola por toda la superficie de la mesa y depositar en un recipiente que está al final de la mesa sujetado mediante cinta adhesiva. Este ejercicio está completo cuando todas las bolas de papel de seda hayan sido depositadas en el recipiente mediante soplidos.
		
ESQUEMA DE RELAJACIÓN DESPEDIDA	5'	La sesión termina con una canción Mi mano, mi mano puede saludar Mi mano, mi mano puede sujetar Mi mano, mi mano puede apretar Mi mano, mi mano puede arrugar Mi mano, mi mano se va a despedir.
		



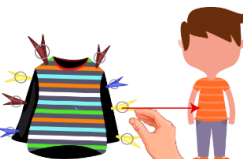
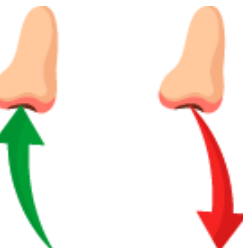
La sesión número seis mediante la exploración y descubrimiento de pintura de diversos colores se asocia con movimiento, textura y sensación; por lo tanto, se activa la percepción para conseguir despertar la noción de tiempo- espacio y conciencia corporal

Sesión No 6		Duración: 30'	
Ejercicio: "Soy artista"			
Objetivos: Desarrollar la senso-percepción a través de la dactilopintura libre Incentivar las manifestaciones artísticas a través del dactilo pintura. Estimular el movimiento fin de las manos a través de la dactilo pintura.			
Contenido: La senso-percepción es el proceso que permite la captación de los estímulos físicos y su interpretación vía la actividad cerebral.			
Material: Formatos A3 Pinturas de agua, diversos colores. Tarjeta de colores. Papel de periódico (pliego)		Metodología: Trabajo individual; libre; grupal para realizar mosaico.	
Competencias: Percibir estímulos táctiles			
	Tº	DESARROLLO DE LA SESIÓN	
ESQUEMA DE CONCEPTUAL DE PARTIDA	5'	<p>Con la presentación de tarjetas de colores; manifestar las emociones, deseos, lugares o cosas que se les asemeja. Se da un ejemplo; El color amarillo es como el sol y me da ganas de bailar. Este ejercicio de iniciación termina cuando todos hayan expresado por lo menos una idea acerca de la tarjeta de color</p>	
	10'	<p>En la mesa de trabajo se procede a entregar a cada niño un formato A3, de igual manera recipientes pequeños con pintura de agua de diversos colores. Posteriormente se solicita al niño que empape las yemas de los dedos y proceda a pintar en el formato A3. El formato de trabajo es libre por lo tanto la actividad termina cuando el niño, así lo decida. El siguiente paso fue el colgar su obra para exhibir.</p>	
ESQUEMA DE CONSTRUCCIÓN	10'	<p>Se conforma grupos de trabajo de diez integrantes y se solicita empapar la palma de las manos y luego plasmar en el pliego de papel periódico con un formato libre. Cuando todos los participantes hayan completado el mural grupal, se procede a exhibir el trabajo colocando en la pared del salón.</p>	
	5'	<p>Para poder retomar las actividades normales del grupo, se acompaña a los niños para que procedan a lavarse las manos y retornar al salón.</p>	
ESQUEMA DE RELAJACIÓN DESPEDIDA	5'		



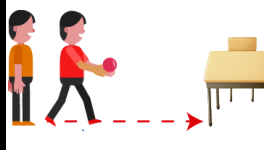

En la sesión número siete se realiza ejercicios asociados para adquirir destreza en el factor motriz fino necesario para que se convierta en competencia

Sesión No 7		Duración: 30'
Ejercicio: " Mis manos creativas"		
Objetivos: Desarrollar la senso-percepción a través de amasar Potenciar la senso-percepción a través del modelado Estimular la habilidad motora fina a través de diversos materiales		
Contenido: La senso percepción es el proceso que permite la captación de los estímulos físicos y su interpretación vía la actividad cerebral.		
Material: Harina Agua Plastilina		Metodología: Trabajo manual con material, aplicado por consignas y utilidad libre
Competencias: Reconocer estímulos táctiles		
	Tº	DESARROLLO DE LA SESIÓN
ESQUEMA DE CONCEPTUAL DE PARTIDA	5'	<p>Empezar con un poema. Repetir por 3 ocasiones con la mímica respectiva.</p> <p>Con mis ojos veo mil colores Con mi boca pruebo mil sabores Con mis manos pinto para mis amores.</p> 
	10'	<p>En la mesa de trabajo se procede a entregar a cada niño una barra de plastilina</p> <p>Luego se solicita al niño mediante diversos movimientos manuales pueda variar la consistencia y forma original de la barra de plastilina.</p> <p>Con el material moldeable el niño tiene que realizar diversas figuras a su gusto.</p> <p>Finalmente se pide al niño que exhiba sus creaciones.</p> 
		<p>En la mesa de trabajo se procede a entregar a cada niño una cantidad de harina</p> <p>Luego se solicita que haga una montaña con la misma</p> <p>Posteriormente se pide que haga un orificio en el medio de la montaña</p> <p>En ese momento se pasa incorporando agua</p> <p>Se solicita al niño que mezcle el agua con la harina</p> <p>Finalmente se pide al niño que amase y forme diversas figuras.</p> 
ESQUEMA DE RELAJACIÓN DESPEDIDA	5'	<p>Para poder retomar las actividades normales del grupo, se acompaña a los niños para que procedan a lavarse las manos y retornar al salón.</p> 

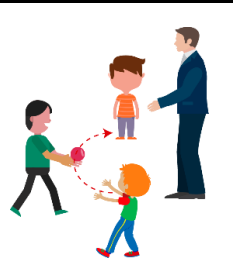
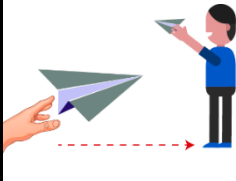


En la sesión ocho trabajamos elementos necesarios para cualquier actividad tal como, quietud y movimiento, serenidad y algarabía; luego se procede a realizar ejercicios finos que demandan precisión.

Sesión No 8		Duración: 30`	
Ejercicio: "Abotonar"			
Objetivos: Propiciar acciones motrices finas que promuevan la coordinación óculo - manual Estimular ejercicios cotidianos que involucren coordinación ojo- mano mediante actividades recreativas			
Contenido: Ejercitar la coordinación óculo- manual implica la correspondencia entre el sentido de la vista y la mano; siendo una actividad que requiere precisión mediante actividades lúdicas mediante plantillas que representen prendas de vestir que posean botones			
Material: Plantillas con botones y ojal respectivamente. Pinzas de ropa		Metodología: Trabajo individual y grupal. (Libre)	
Competencias: Afinar coordinación ojo- mano			
	Tº	DESARROLLO DE LA SESIÓN	
ESQUEMA DE CONSTRUCCIÓN	5´	Realizar una fila con todos los niños, deben estar en posición firmes y con el rostro que demuestre quietud/ seriedad; la docente o instructor pasa realizando muecas frente a los niños quienes se ríen o expresan algún cambio de ánimo se procede a retirar del grupo y se hace otra fila.	
	10´	En la mesa de trabajo se procede a entregar a cada niño una plantilla que tiene la réplica de un suéter/blusa con varios botones de un lado en el otro los respectivos ojales; la orden es que el niño abotone y desabotone este material, cuando termine su platilla se intercambia entre los compañeros.	
ESQUEMA DE CONSTRUCCIÓN	10´	Posteriormente se coloca en una prenda de vestir de adulto varias pinzas de ropa, se entrega esta prenda cubierta de pinzas de ropa a grupos de trabajo que están en las diversas mesas, luego se solicita a los niños que saquen las pinzas de ropa de la prenda entregada y coloquen en sus prendas el niño que más pinzas tenga gana.	
ESQUEMA DE RELAJACIÓN DESPEDIDA	5´	Para retornar a la calma se procede a realizar ejercicios de inhalación y exhalación mediante ritmo, desde una acción acelerada hasta un proceder pausado y relajado.	

En la sesión número nueve se busca trabajar acciones motrices finas con mayor énfasis y para tener una complementariedad se relaciona con ejercicios lúdicos dirigidos que abarca el movimiento del todo el cuerpo.

Sesión No 9		Duración: 30´	
Ejercicio: "Decorar"			
Objetivos: Propiciar acciones con material que promuevan la coordinación óculo - manual Estimular ejercicios cotidianos que involucren coordinación ojo- mano mediante actividades creativas			
Contenido: Ejercitar la coordinación óculo- manual implica la correspondencia entre el sentido de la vista y la mano; siendo una actividad que requiere precisión mediante actividades lúdicas como la elaboración de collage con diversos materiales.			
Material: Goma Hojas impresas con diversos diseños Material (papel picado, fómix, plumas, algodón) Balón de plástico		Metodología: Trabajo individual y grupal. (Libre)	
Competencias: Precisar coordinación ojo- mano			
	Tº	DESARROLLO DE LA SESIÓN	
ESQUEMA DE CONCEPTUAL DE PARTIDA	5´	Colocar a los niños en un círculo el instructor o docente se coloca en medio, quien está bailando, luego procede a tocar en el hombro a un niño, este tiene que pasar al centro a bailar, posteriormente el niño toca a un compañero en el hombro y pasa al centro al bailar de este modo se continua hasta que hayan participado todos.	
	10´	En la mesa de trabajo se procede a entregar a cada niño una hoja impresa con diversos diseños (casa, carro, animales, útiles escolares, entre otros) de igual forma se entrega una tapilla con goma y materiales como papel, fómix, plumas, algodón para que decore el gráfico que tiene.	
ESQUEMA DE CONSTRUCCIÓN	10´	Posteriormente se coloca a los niños en fila y al niño que se encuentra en primer lugar se le pide que extienda la mano, en la palma se coloca un balón de plástico pequeña, la orden es llevar el balón sin hacer caer hasta el otro lado del salón	
ESQUEMA DE RELAJACIÓN DESPEDIDA	5´	Finalmente se procede a realizar un círculo con los niños, en el medio la docente o instructor se coloca con una sogu y empieza a girar; el niño tiene que esquivar la sogu, el niño que es topado pasa a tomar asiento.	

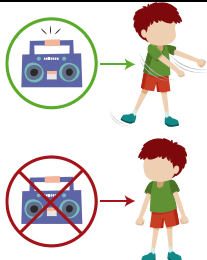
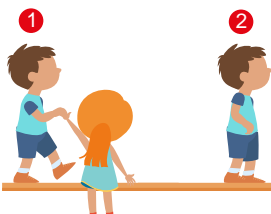
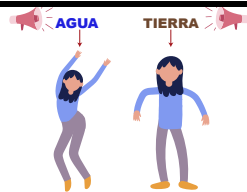

En la sesión número diez se busca que el niño realice diversas acciones que fomente su seguridad al momento de hacer lanzamiento y recepciones de objetos, iniciando su factor motriz lateral, ampliando el campo visual.

Sesión No 10		Duración: 30`	
Ejercicio: "Volar"			
Objetivos: Estructurar acciones recreativas que promuevan el lanzamiento y recepción			
Contenido: : Ejercitar la coordinación óculo- manual implica la correspondencia entre el sentido de la vista y la mano; siendo una actividad que requiere precisión mediante actividades lúdicas como el lanzamiento y recepción de aviones de papel			
Material: Hojas de periódico Balón Agua jabonosa		Metodología: Trabajo individual y grupal. (Libre)	
Competencias: Afinar proceso de recepción y lanzamiento			
	Tº	DESARROLLO DE LA SESIÓN	
ESQUEMA DE CONSTRUCCIÓN	5´	Colocar a los niños en forma circular la docente se coloca en el medio, posteriormente se les dice a los niños que cuando escuchen su nombre extienda los brazos y receten el balón que será lanzado por la docente, el niño que fue nombrado y recibió el balón pasa al centro, nombra a un compañero y lanza el balón, así se continua hasta completar la actividad con todos los niños.	
	10´	En la mesa de trabajo se procede a entregar a cada niño una hoja de periódico y se le va doblando según la instrucción de la docente hasta convertir en aviones de papel, luego se solicita al niño que lance el avión lo más lejos que pueda, que siga su trayectoria y que lo recoja.	
	10´	En el patio de la institución se solicita a los niños que lancen el balón entregado lo más alto que puedan y que lo atrapen cuando este descendiendo, en caso de no sujetar el balón tienen que ir por este.	
ESQUEMA DE RELAJACIÓN DESPEDIDA	5´	Para retomar la calma se procede a formar un círculo, la docente o instructor tiene forma burbuja con agua jabonosa previamente elaborada y el niño tiene que reventar. Luego que todos participen retoman sus asientos.	

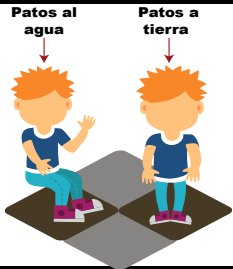
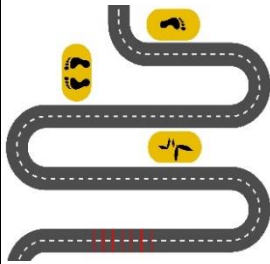

BLOQUE-2

ÁREA MOTRIZ GRUESA

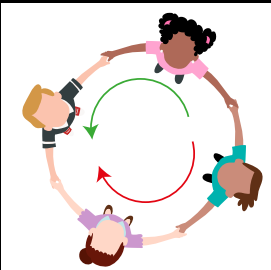
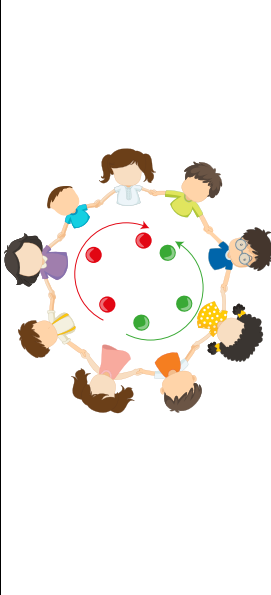
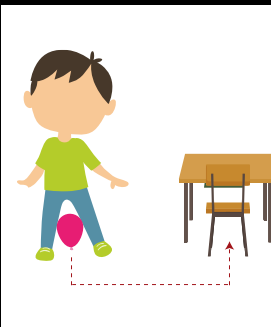
En la sesión número uno del bloque dos, se afianza el equilibrio tanto dinámico como estático adicional se busca el perfeccionamiento del mismo al incluir melodía y ritmo.

Sesión No 1		Duración: 30´
Ejercicio: “ Pirata”		
Objetivos: Afianzar la habilidad motora de equilibrio a través de actividades lúdicas. Explorar el equilibrio dinámico y estático mediante actividad simbólica.		
Contenido: El equilibrio es la capacidad de asumir y sostener cualquier posición del cuerpo, siendo el equilibrio estático cuando se proyecta el centro de gravedad del cuerpo dentro del área delimitada por los contornos externos de los pies		
Material: 2 Tablas plana de tres metros de largo 4 Bases de madera de una altura		Metodología: Trabajo individual y grupal con consigna
Competencias: Control postural en referencia al equilibrio estático y en movimiento		
	Tº	DESARROLLO DE LA SESIÓN
ESQUEMA CONCEPTUAL DE PARTIDA	5´	Jugamos al baile de las estatuas, todos los niños están bailando mientras está sonando la música, cuando ya no se escuche ninguna melodía los niños tienen que mantener sin realizar ningún movimiento simulando ser una estatua. 
ESQUEMA DE CONSTRUCCIÓN	10´	Se forma dos columnas; una frente a cada base con tabla de equilibrio, se solicita que cada niño camine sobre la tabla, a un inicio del trayecto se recomienda que sea acompañado por una persona que facilite este proceso. Luego tiene que realizar este ejercicio el niño sin apoyo, tampoco con ninguna ayuda durante el trayecto 
	10´	Se forma un grupo con los niños, luego se les informa que cuando escuchen la palabra agua tienen que moverse agitando los brazos simulando que están nadando y que cuando escuchen la palabra tierra deben mantenerse inmóvil o estático. 
ESQUEMA DE RELAJACIÓN DESPEDIDA	5´	La despedida es con una canción para devolver la tranquilidad con los niños. Amiguitos a descansar Bla, bla, bla Amiguitos nos vamos a sentar Bla, bla, bla Amiguitos vamos atender Ja, ja. 

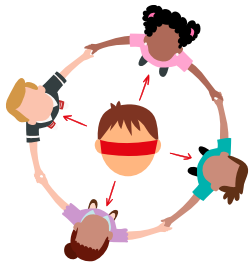
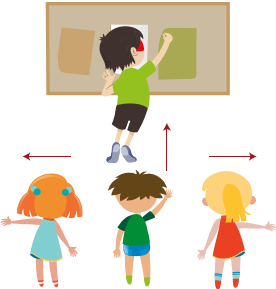
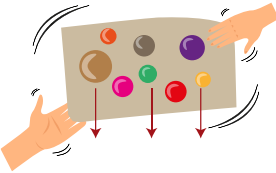
En la sesión número dos se trabaja con elementos muy poco explorados y utilizados, los circuitos posibilitan que el niño adquiera seguridad y continuidad de recorrido según el ritmo de desplazamiento, también adquiere paulatinamente la destreza de detenerse y esquivar obstáculos.

Sesión No 2		Duración: 30'	
Ejercicio: "Circuito"			
Objetivos: Afianzar la habilidad motora de equilibrio a través de actividades lúdicas. Explorar el equilibrio dinámico y estático mediante actividad simbólica. Mantener el interés por la actividad física controlada que fomente la habilidad motora de equilibrio			
Contenido: El equilibrio es la capacidad de asumir y sostener cualquier posición del cuerpo, siendo el equilibrio estático cuando se proyecta el centro de gravedad del cuerpo dentro del área delimitada por los contornos externos de los pies			
Material: Circuito plano		Metodología: Trabajo individual y grupal con consigna	
Competencias: Dominio postural con respecto al equilibrio estático y en movimiento			
	Tº	DESARROLLO DE LA SESIÓN	
ESQUEMA CONCEPTUAL DE PARTIDA	5'	A cada niño se le coloca en medio de una baldosa, posteriormente le dice que cuando escuche patos al agua tiene que ponerse en cuclillas y cuando se dice patos a la tierra tiene que ponerse de pies, sin moverse.	
ESQUEMA DE CONSTRUCCIÓN	20'	El circuito motriz consiste en figuras planas colocadas en el suelo que indican una acción, por ejemplo la huella de un pie solo significa que el niño deberá pasar con solo pie, si se encuentra las dos huellas eso implica que el niño deber pasar con los dos pies, si el camino esta curvilíneo o zigzagueante tiene que seguir esa dirección, también se encontrará con hojas acuáticas (nenúfares) en las cuales tendrán que pasar saltando como sapos; habrá líneas finas y rectas que deben pasar caminando colocando un pie a la vez. El ejercicio se termina cuando el circuito se complete y lo hayan realizado todos los niños	
ESQUEMA DE RELAJACIÓN DESPEDIDA	5'	Finalmente, esta actividad se termina con un ejercicio que le permita relajarse y la vez afianzar lo aprendido, por lo tanto, los niños deben ponerse en pareja uno frente al otro, colocar los brazos extendidos puestas las manos sobre los hombros, así en esa posición subir y bajar. Este ejercicio se lo repite por 10 ocasiones.	

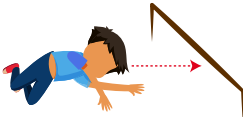
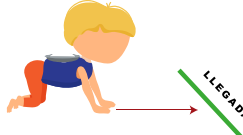
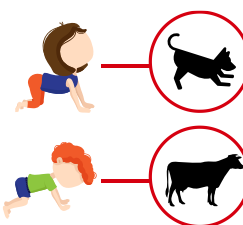
En la sesión tres se explora la preferencia lateral con algunos ejercicios, no se invade ni direcciona la afinidad por el manejo o dominio lateral.

Sesión No 3		Duración: 30`	
Ejercicio: "Derecha- izquierda"			
Objetivos: Descubrir la preferencia lateral que tiene el niño mediante el juego. Estimular el lado dominante del cuerpo del niño en relación a sí mismo.			
Contenido: Siendo la lateralidad la preferencia que muestran la mayoría de los seres humanos por un lado de su propio cuerpo.			
Material: Globos Balón de plástico		Metodología: Trabajo individual y grupal con consigna	
Competencias: Conciencia lateral en referencia a su propio cuerpo			
	Tº	DESARROLLO DE LA SESIÓN	
ESQUEMA CONCEPTUAL DE PARTIDA	5´	Se solicita a todos los niños formen un círculo tomados de las manos, y al escuchar la orden del docente tienen que moverse a la derecha o la izquierda según sea la consigna. Luego se solicita que se abra el círculo y formen una fila de igual manera tomada de la mano se solicita que alcen la mano derecha o izquierda según sea la consigna, de igual manera se lo hace con los pies.	
	20´	Se conforman grupos de trabajo con los niños, se solicita tomen asiento en el suelo en forma de círculo se entrega dos balones medianos de plástico, de manera indistinta a dos niños y se da la orden de derecha y el balón tiene que ir en ese sentido, luego se dice en el otro sentido izquierda y el balón debe dirigirse en esa dirección. Se termina la actividad cuando los balones se encuentran en un mismo lugar. El segundo momento consiste en que los niños se pongan de pies y formen filas para lo cual se les solicita que simulen las siguientes acciones: Saludar Hablar por teléfono Comer Limpiar su mesa de trabajo. Taparse con su mano un ojo Ver a través de su mano haciendo un círculo	
ESQUEMA DE RELAJACIÓN DESPEDIDA	5´	Para lograr que el niño retome la calma se le entrega un globo y se solicita que se ponga en medio de las piernas y de esa manera caminando muy despacio para que no se le caiga el globo vaya a su asiento.	


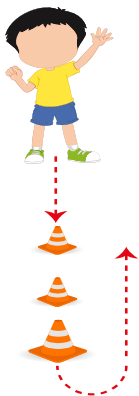

En la sesión número cuatro, mediante la aplicación de la lúdica se promueve que el factor de direccionalidad en relación a un objeto, lo que ayuda a fortalecer la preferencia lateral del niño.

Sesión No 4		Duración: 30`	
Ejercicio: "Guiando al ciego"			
Objetivos: Descubrir la preferencia lateral que tiene el niño mediante el juego. Estimular el lado dominante del cuerpo del niño en relación a sí mismo. Fomentar la empatía entre compañero a través de actividades lúdicas			
Contenido: Siendo la lateralidad la preferencia que muestran la mayoría de los seres humanos por un lado de su propio cuerpo.			
Material: Pañuelos Cartel Pelotas de plástico pequeñas de colores Balón Conos (Botellas)		Metodología: Trabajo individual y grupal con consigna	
Competencias: Preferencia lateral de su propio cuerpo			
	Tº	DESARROLLO DE LA SESIÓN	
ESQUEMA CONCEPTUAL DE PARTIDA	5`	Se procede de manera grupal a trabajar la gallinita ciega, se pone a todos los niños de pies en forma circular, a un niño se vende los ojos y luego se solicita reconozca a sus compañeros a través del tacto. Termina cuando identifica a un compañero.	
ESQUEMA DE CONSTRUCCIÓN	20`	Se conforman grupos de trabajo con los niños, se solicita formen dos filas se escoge a un niño que se le venda los ojos y se le entrega el dibujo que complementa al cartel puesto en la pared del frente. Los niños tendrán que ir diciendo izquierda- derecha – arriba- abajo según sea el caso hasta que el niño coloque el dibujo faltante en el cartel. El segundo momento consiste en que los niños se pongan de pies y formen filas para lo cual se les solicita que realicen las siguientes acciones: Patear el balón y debe este pasar por medio de los conos (botellas) que están en frente de los niños. La actividad concluye cuando todos los niños hayan participado.	
ESQUEMA DE RELAJACIÓN DESPEDIDA	5`	Para que el niño puede relajarse se coloca en el centro del salón dentro de una tela extendida algunas pelotas de plástico de colores medianos livianos, luego se conforma dos grupos, uno frente al otro y en medio la tela extendida con las pelotas, luego se entrega un pañuelo al niño de cada grupo se solicita que se acerque a la tela con las pelotas y se le pide que mediante movimientos del pañuelo pueda sacar una pelota del motón. El grupo que haya sacado más pelotas del motón es el grupo ganador.	

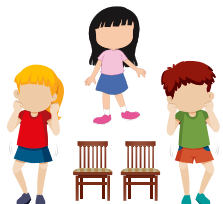


La sesión número cinco hace referencia al desplazamiento primero del ser que es gatear o llukana en kichwa, con esta actividad se busca afianzar el desplazamiento y la coordinación de movimiento.

Sesión No 5		Duración: 30´	
Ejercicio: “LLukana”			
Objetivos: Potenciar la habilidad motora del gateo. Ejercitar el gateo a través de actividades lúdicas Incentivar la ejecución de ejercicios coordinados como el gateo.			
Contenido: El gateo se considera al desplazamiento que realiza el niño apoyándose en manos y rodillas.			
Material: Sillas Palo de escoba Balón de tamaño mediano		Metodología: Trabajo individual y grupal con consigna	
Competencias: Coordinación de movimiento cruzado			
	Tº	DESARROLLO DE LA SESIÓN	
ESQUEMA CONCEPTUAL DE PARTIDA	5´	Se procede a formar una fila con todos los niños, posteriormente se ordena que pase gateando debajo del palo de escoba que esta sostenido a sus costados por sillas; la actividad termina cuando todos hayan participado.	
ESQUEMA DE CONSTRUCCIÓN	20´	Se conforman grupos de trabajo con los niños, se solicita formen dos filas; de manera seguida se pide el primer niño de la fila se coloque en posición de gateo, en la espalda se pone un recipiente mediado rectangular con una cantidad mínima de harina, se pide que lleve este producto hasta la línea de llegada. La actividad termina cuando todos hayan participado. En un segundo momento se solicita a los niños tomar posición de gateo uno alado de otro y se pasa por el medio de la fila un balón de tamaño pequeño que no se quede atrancado en su recorrido; al terminar el mismo el ejercicio concluye.	
ESQUEMA DE RELAJACIÓN DESPEDIDA	5´	Para finalizar y los niños puedan relajarse, se le solicita que imiten el modo de caminar de los siguientes seres mencionados: Perro Gato Vaca Borrego	


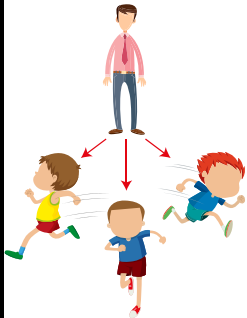
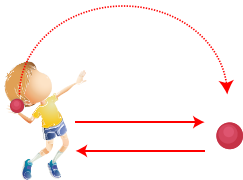
La sesión número seis tiene por nombre purina que significa caminar, actividad motriz gruesa que implica un desplazamiento coordinado entre los miembros superiores e inferiores.

Sesión No 6		Duración: 30´	
Ejercicio: "Purina"			
Objetivos: Potenciar la habilidad motora de marchar Ejercitar el marchar a través de actividades lúdicas Incentivar la ejecución de ejercicios coordinados como marchar			
Contenido: Es la forma natural de locomoción vertical, cuyo patrón motor se caracteriza por una acción alternativa y progresiva de las piernas y un contacto continuo con la superficie de apoyo.			
Material: Conos Pañuelo Formato A3 Pelotas de plástico pequeñas		Metodología: Trabajo individual y grupal con consigna	
Competencias: Dominio de desplazamiento al caminar			
	Tº	DESARROLLO DE LA SESIÓN	
ESQUEMA CONCEPTUAL DE PARTIDA	5´	Para iniciar esta sesión le hacemos que todos los niños formen una línea y coloquen las manos en los hombros del compañero que esta frente suyo, de esa manera según el ritmo que se marque tiene que caminar de forma lenta o rápida. La actividad termina a la orden del instructor.	
ESQUEMA DE CONSTRUCCIÓN	20´	Se hace formar dos filas de niños, el primer niño de cada fila tiene que salir y caminar de manera rápida y precisa a lo largo del salón sorteando los conos que están colocados en hilera, gana el niño que llegue primero sin haber tocado o derribado ningún cono. En un segundo momento los niños en la misma formación tienen que salir corriendo tomar el pañuelo que está al otro extremo de su posición inicial; luego regresa a su equipo. El ejercicio termina cuando todos hayan participado.	
ESQUEMA DE RELAJACIÓN DESPEDIDA	5´	Para despedir la sesión en la formación que están, se toma al niño primero de cada fila y se les entrega un formato A3 y una pelota pequeña de plástico. Cada niño toma una punta del formato y en medio esta la pelota de plástico que tiene que ser llevada hacia una canasta, la cual está colocada al lado contrario de donde iniciaron su partida. La actividad termina cuando todos hayan participado.	



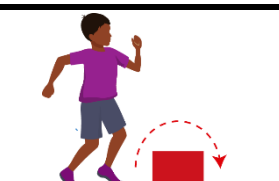

En la sesión número siete denominada tushuna que significa bailar, se establece movimientos voluntarios motivados por diversas melodías, también se incorpora algunos elementos como sillas para demandar mayor atención en el niño.

Sesión No 7		Duración: 30´	
Ejercicio: "Tushuna"			
Objetivos: Bailar al ritmo de la melodía. Bailar en forma individual y grupal			
Contenido El baile es un movimiento que implica al cuerpo entero, manos, piernas, brazos, pies, al compás y siguiendo el ritmo de una música determinada.			
Material: Reproductor Sillas		Metodología: práctico, imitativo, verbal y juego	
Competencias: Movimiento rítmico controlado			
	Tº	DESARROLLO DE LA SESIÓN	
ESQUEMA DE CONCEPTUAL DE PARTIDA	5´	Para empezar la sesión se procede a realizar el baile de la silla, todos los niños participan tienen que bailar alrededor de las sillas previamente colocadas en el centro del salón. Mientras suene la melodía los niños bailan, cuando la melodía se detiene los niños buscan una silla, quien se quede sin asiento debe ir con la docente-instructor. La actividad termina cuando queda un solo niño sentado.	
ESQUEMA DE CONSTRUCCIÓN	20´	En forma libre se solicita a los niños se coloquen alrededor del salón, en un primer momento se pone música nacional que motive el movimiento rítmico de los niños, luego se pide busquen una pareja para realizar el baile, finalmente los movimientos son dirigidos por el instructor para formar pasos que lo realicen todos a la vez. En segundo evento se solicita a los niños imitar personajes principales (diablo huma, danzante, payaso, perro) de los bailes tradicionales como corsos, pases de niños y comparsas carnavaleras.	
ESQUEMA DE RELAJACIÓN DESPEDIDA	5´	Para despedir la sesión formamos un círculo con todos los niños pedimos que realicen ejercicios de estiramiento, como elevar sus brazos, bajar sus brazos a nivel de sus pies, se pongan en cuclillas, inhalen y exhalen. Cuando se haya retornado a la tranquilidad se pasa a cada asiento para que retomen sus actividades normales.	

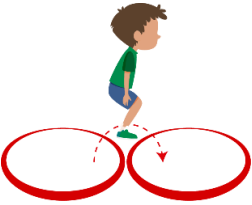
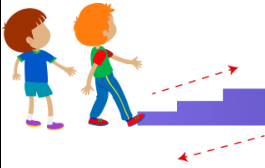
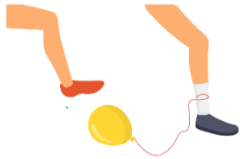
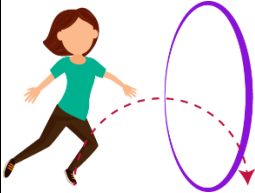
En la sesión número ocho el ejercicio kallpana que se define como correr, este tipo de desplazamiento implica que el niño controle la velocidad y distancia por donde recorre, se genera confianza y seguridad al transitar.

Sesión No 8		Duración: 30`	
Ejercicio: "Kallpana"			
Objetivos: Correr con cambios de dirección libremente y por planos en el piso. Correr sorteando obstáculos en el salón. Correr y parar con naturalidad.			
Contenido: Un proceso complejo y coordinado que involucra a todo el cuerpo, adicionalmente debe ser controlado en el momento de su suspensión.			
Material: Balones de plástico Posta (testigo)		Metodología: práctico, grupal, lúdico.	
Competencias: Control postural ante el movimiento y la quietud.			
	Tº	DESARROLLO DE LA SESIÓN	
ESQUEMA CONCEPTUAL DE PARTIDA	5´	Para empezar la sesión se procede a realizar ejercicios de calentamiento que involucre acelerar y disminuir el ritmo de carrera del niño en su propio sitio; mediante la consigna lento, lento el ritmo de carrera del niño responde a esa cualidad, después se procede a decir rápido, rápido. La actividad termina al repetir el ciclo 5 veces.	
ESQUEMA DE CONSTRUCCIÓN	20´	Para esta actividad el educador se convierte en el oso hormiguero, los niños son las hormigas, todos tienen que correr, cuando el oso hormiguero atrapa a una hormiga, esta tiene que ser ayudada por dos compañeros hasta llegar a una de las dos bases previamente colocada en el piso del salón, mientras los compañeros ayudan a llegar a la base a la hormiga que se encuentra estática no pueden ser capturados. El juego termina cuando todos los niños sean atrapados. En un segundo momento se sale con el niño al patio del centro infantil, se realizan grupos de trabajo, con cinco participantes cada uno para lo cual se les hace colocar en posición de carrera de posta; indicando que el objeto que se entrega al primer participante tiene que entregar al segundo y así hasta llegar a la meta. La actividad termina cuando todos participaron sin importar el orden de llegada.	
ESQUEMA DE RELAJACIÓN DESPESIDA	5´	Finalmente se forma grupos de 10 integrantes, a quienes se les entrega un balón de plástico, se pide que lo lancen lo más lejos que puedan, luego se les pide que vayan corriendo a recoger el balón que lanzaron. Se termina cuando todos los niños hayan participado. Al concluir este ejercicio se solicita a los niños inhalen y exhalen para lograr que se relajen y puedan continuar sus actividades normales.	

La sesión nueve genera movimientos gruesos coordinados de trabajo individual y grupal que promueve la participación activa del niño

Sesión No 9		Duración: 30'	
Ejercicio: "Patinar"			
Objetivos: Precisar el desplazamiento con material Promover el desplazamiento con la implementación de material			
Contenido: Un proceso complejo y coordinado que involucra a todo el cuerpo, adicionalmente debe ser controlado en el momento de su suspensión.			
Material: Platos desechables Balón		Metodología: Trabajo individual y grupal. (Libre)	
Competencias: Incorporar en el dominio del desplazamiento material			
	Tº	DESARROLLO DE LA SESIÓN	
ESQUEMA DE CONSTRUCCIÓN	5'	Dividimos al grupo de niños en dos columnas una frente a la otra, entregamos una soga, cada niño de sujetar fuerte cuando la docente de la señal cada columna debe tirar para su lado, si un niño es movido de su sitio tiene que pasar al otro lado.	
	10'	Se coloca a los niños en cinco columnas, a cada niño que esta al inicio se entrega un par de platos desechables y se le pide al niño que tiene simular patinar (desplazarse sin alzar los pies) tiene que hacerlo en línea recta debe llegar al otro lado del salón.	
	10'	En el patio con los niños se forma 5 columnas cada una frente a una rayuela de cajones grandes. La orden es que el niño cuando vea un solo cuadros debe saltar con los pies juntos y cuando estén dos cuadros debe saltar y colocar un pie en cada cuadro.	
ESQUEMA DE RELAJACIÓN DESPEDIDA	5'	En el patio el docente lanzará un balón de plástico por el suelo el niño de esquivar el balón, el niño que es topado por el balón de tomar asiento.	

En la sesión número diez motiva a que el niño participe en actividades motrices combinados con materiales que promueven el desplazamiento con material.

Sesión No 10		Duración: 30´	
Ejercicio: “Sube y baja”			
Objetivos: Precisar el desplazamiento con material Promover el desplazamiento con la implementación de material			
Contenido: Un proceso complejo y coordinado que involucra a todo el cuerpo, adicionalmente debe ser controlado en el momento de su suspensión.			
Material:		Metodología: Trabajo individual y grupal. (Libre)	
Competencias: Incorporar en el dominio del desplazamiento material			
	Tº	DESARROLLO DE LA SESIÓN	
ESQUEMA DE CONSTRUCCIÓN	5´	Colocamos aros en el piso y frente a ellas un grupo de niños, el primero que este en la fila debe saltar en medio del aro; el ejercicios termina cuando todos haya terminado	
	10´	Se coloca a los niños en una columna, a cada niño que esta al inicio se solicita que debe subir los tres escalones que están colocados en el patio, luego tiene que proceder a bajar.	
ESQUEMA DE CONCEPTUAL DE PARTIDA	5´	En un tobillo del niño se ata un globo con un trozo de lana lo que permite sujetar el globo y que esta a una respectiva distancia del pie. Luego se les pide a los niños que tienen que reventar el globo de sus compañeros, pero que cuiden el globo que tienen en su pie.	
	10´	Se coloca a los niños en una columna, luego se le pide a cada niño que esta primero pase por medio del aro que esta frente de él.	

IV.4. PROCEDIMIENTO

En esta fase se describen todas las tareas del trabajo de campo que se efectúan para la recogida de datos; lo primero que se realizó fue un dialogo con la encargada de la aplicación del programa que lo ejecuta el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES), y el trabajo en territorio está a cargo del Distrito Riobamba- Chambo, institución que extendió el permiso respectivo para la implementación del proyecto investigativo desde la fase del pre test, luego para la aplicación del programa y el post test, a continuación la investigadora se puso en contacto con los participantes a través de la coordinación del centro de desarrollo infantil, entregándoles la carta de aceptación con el proyecto de implementación y con los test.

En cuanto al desarrollo del trabajo de campo, este permitió aplicar la batería de test para recoger la información en la fase “**PRE**” que se realizó durante el mes de marzo de 2019, el programa de intervención fue realizado durante los meses de abril a septiembre de 2019 y finalmente los datos “**POST**” se recogieron en octubre de 2019. El programa de intervención que constaba de dos bloques fue administrado durante cinco meses, así semanalmente se realizaban una sesión, del se refleja en el siguiente cuadro:

Tabla IV.4. Cronograma del programa de intervención

CRONOGRAMA		Grupo de trabajo
Mes 1	Semana 1	PPMI
	Semana 2	PPMI
	Semana 3	PPMI
	Semana 4	PPMI
Mes 2	Semana 1	PPMI
	Semana 2	PPMI
	Semana 3	PPMI
	Semana 4	PPMI
Mes 3	Semana 1	PPMI
	Semana 2	PPMI
	Semana 3	PPMI
	Semana 4	PPMI
Mes 4	Semana 1	PPMI
	Semana 2	PPMI
	Semana 3	PPMI
	Semana 4	PPMI
Mes 5	Semana 1	PPMI
	Semana 2	PPMI
	Semana 3	PPMI
	Semana 4	PPMI

IV.5. COLABORACIÓN DE PERSONAL DE APOYO

Con el fin de garantizar una mayor fiabilidad en el proceso de toma de datos, fue necesario unificar los criterios metodológicos y técnica de los sujetos que formaban el grupo de colaboradores.

El grupo de trabajo se dividió en tres salones, el primer salón con 21 niños, en el segundo con 20 y el tercer salón con 21 niños, en cada salón existe una educadora y una auxiliar y la investigadora que dirige y aplica el programa, la formación previa con respecto a la implementación de cada sesión, se socializa y se viabiliza los ejercicios con la finalidad de que cada niño cumpla con lo planificado.

Al final de cada jornada se analiza el cumplimiento de la sesión de trabajo, al ser aplicada con niños de 2 a 3 años, se tienen ciertas constantes tales como: presencia de llanto, interrupciones por necesidades básicas, somnolencia o inquietud, características propias de edad, para lo cual se implica que se ejecute los ejercicios con mayor precisión, con entusiasmo por parte de las educadoras.

IV.6. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS

En primer lugar, y con el objetivo de comprobar la fiabilidad de los ítems que conforman las escalas y subescalas de los cuestionarios empleados se emplea el coeficiente alpha de Cronbach; el cual nos sirve para cuantificar el grado de correlación parcial que existe entre los ítems incluidos, es decir el grado en el que los ítems del constructo están relacionados. Así pues, en cuanto más próximo se encuentre al valor 1 mayor será la fiabilidad de lo que se quiere estudiar.

En segundo lugar, se utilizó el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS 20.0), así los datos obtenidos en la batería de preguntas han sido almacenados mediante la hoja de cálculo del programa estadístico Statistickal Package for Social Sciences (SPSS versión 20.0 para Windows), como archivos de extensión sav, para poder ser tratados estadísticamente desde este programa.

Para el estudio estadístico de los parámetros, en primer lugar se realizó la prueba Kolmogorov-Smirnov (más de 50 participantes) para pruebas no paramétricas, para establecer la normalidad de los datos, una vez determinado se realizó el estudio descriptivo para ello se utilizaron frecuencias, porcentajes, medias y desviación típica encaminados a describir todas las variables del estudio; igualmente para el estudio de tipo comparativo, se emplearon tablas de contingencia, chi-cuadrado de Pearson y ANOVA.

En tercer lugar, se estableció una comparativa entre el Pre y el Post, y finalizando determinando que programa de intervención actúa en mayor medida, para ello se realiza una comparativa de medias.

RESULTADOS

V



V. RESULTADOS

En este capítulo se establece el análisis de los resultados del trabajo de la investigación, abordando tres apartados. En primer lugar, se desarrolla el estudio descriptivo y comparativo de las variables objeto de estudio; a continuación, se establece una comparativa entre todas las variables y por último, se elaboran los resultados del programa de intervención.

V.1. DESCRIPTIVOS

En cuanto a los descriptivos que se refiere en este trabajo de investigación, se analizarán la variables socioeconómicas (sexo, familia, número de hermanos, tipo de vivienda, etnia, idioma y recursos económicos), perfil psicomotor (test Da Fonseca y MABC-2) e inteligencia emocional, estableciendo las diversas y posibles comparativas entre los parámetros de la misma variable.

V.1.1. SOCIOECONÓMICOS

En esta investigación de carácter descriptivo y de tipo cuasiexperimental, participaron un total de 62 niños en edad preescolar de ambos sexos (38,7% de niños y 61,3% de niñas). El 40,3% pertenecían a una familia extendida, el 38,7% a una nuclear y el 21% a una familia monoparental. Todos los participantes tenían hermanos (el 64,5% tenían un hermano, y el 35,5% dos hermanos); en cuanto al tipo de vivienda donde residían, el 46,8% lo hacían en una arrendada, el 32,3% en una propia y el 21% en una prestada. El 91,9% eran mestizos y el 8,1% indígenas en lo referente a la etnia. El idioma del 91,9% era el español y el quichua el 8,1%.

En lo referente a los recursos económicos de los niños analizados, en relación al material el 41,9% si tenían los recursos necesarios, mientras que el 58,1% no los poseían; para la vestimenta el 69,4% no tenían los recursos mientras que el 30,6% si; para la alimentación el 56,5% no poseían mientras que el 43,5% si; en lo concerniente a

los recursos para la recreación y salud, en ambos casos el 71% no tenían los recursos necesarios mientras que el 29% si los poseían.

Tabla V.1. Descriptivos de las variables sociodemográficas

Sexo		Número de Hermanos	
Niños	38,7% (n=1205)	Uno	64,5% (n=40)
Niñas	61,3% (n=1311)	Dos	35,5% (n=22)
Familia		Tipo de vivienda	
Extendida	38,7% (n=24)	Propia	32,3% (n=20)
Nuclear	40,3% (n=25)	Arrendada	46,8% (n=29)
Monoparental	21,0% (n=13)	Prestada	21% (n=13)
Identificación con una etnia		Idioma Familiar	
Mestizo	91,9% (n=57)	Español	91,9% (n=57)
Indígena	8,1% (n=5)	Quichua	8,1% (n=5)
Recurso económico para material		Recurso económico para la vestimenta	
Si	41,9% (n=26)	Si	30,6% (n=19)
No	58,1% (n=36)	No	69,4% (n=43)
Recurso económico para la alimentación		Recurso económico para la recreación	
Si	43,5% (n=27)	Si	29% (n=18)
No	56,5% (n=35)	No	71% (n=44)
Recurso económico para salud			
Si	29% (n=18)		
No	71% (n=44)		

Como se puede apreciar en la siguiente figura (Figura V.1), el número de niñas (61,30%) es superior al de niños (38,70%).

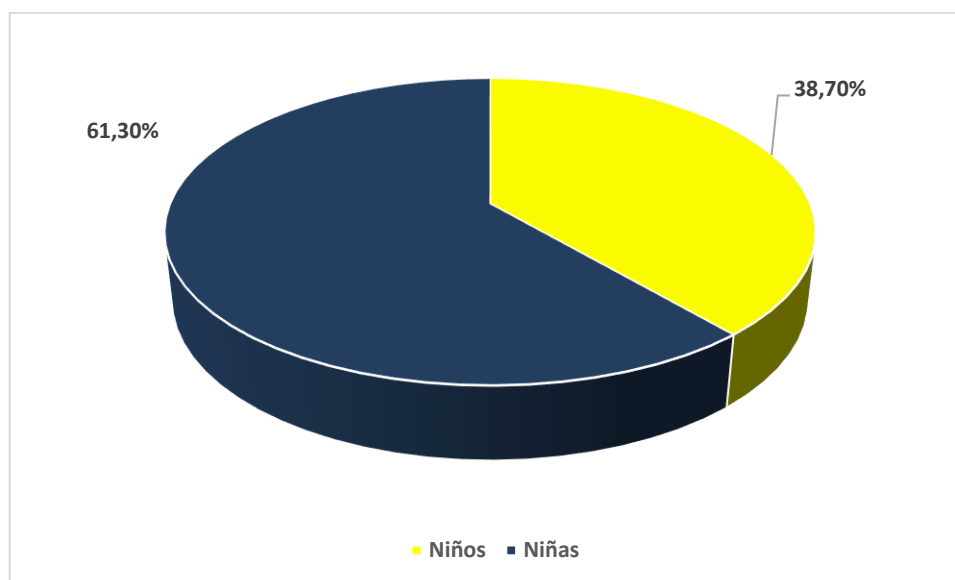


Figura V.1. Distribución de la muestra por sexo

En lo que respecta al número de hermanos, el 64,5% tenían un hermano mientras que el 35,5% tenían dos hermanos (Figura V.2).

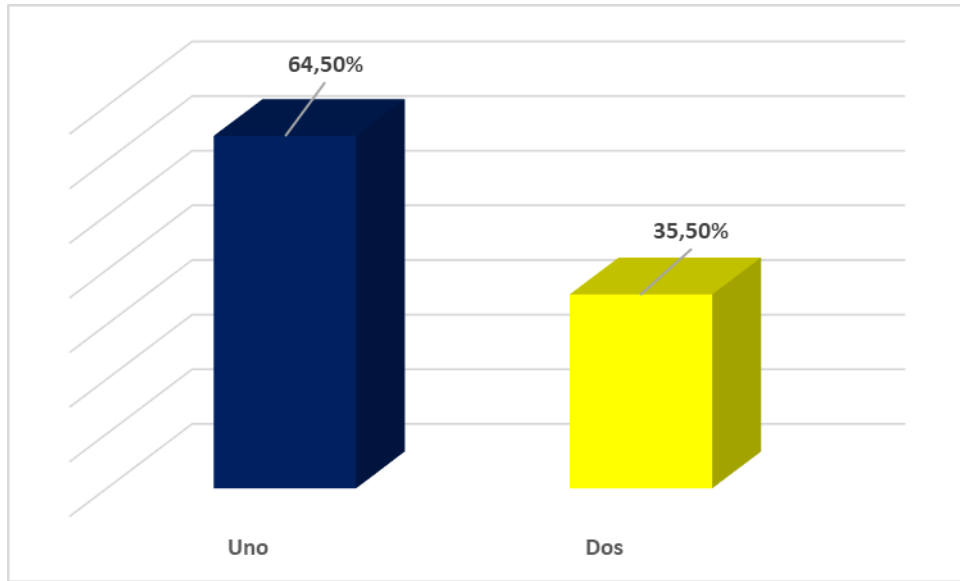


Figura V.2. Número de los hermanos de los participantes

A nivel del tipo de familia, la más frecuente dentro de los participantes es la nuclear, seguida de la extendida y por último la monoparental (Figura V.3).

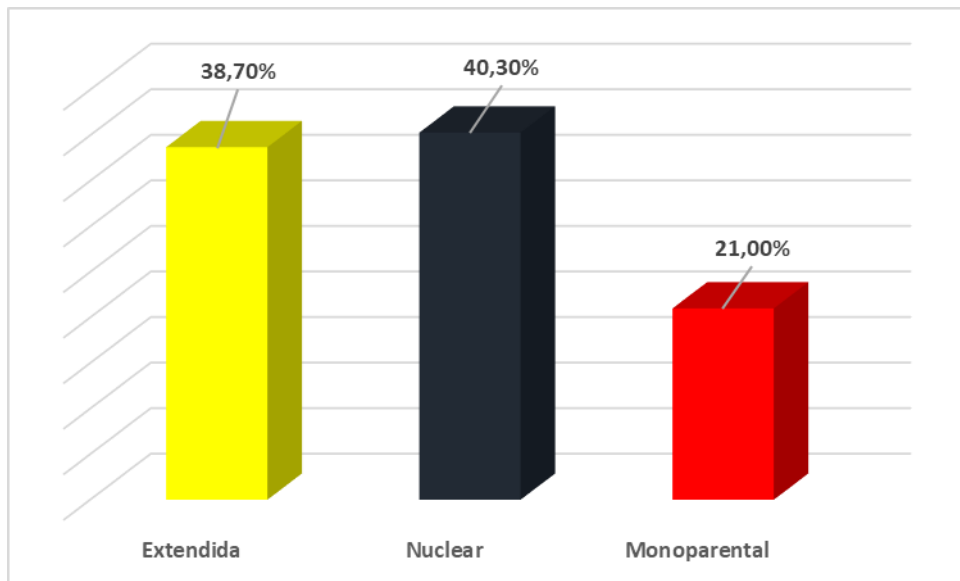


Figura V.3. Distribución del tipo de familia

En función del tipo de vivienda donde residen los participantes la mayoría de ellos lo hacían en domicilios arrendados, seguidos de viviendas propias, y siendo los menos usuales los domicilios prestados.

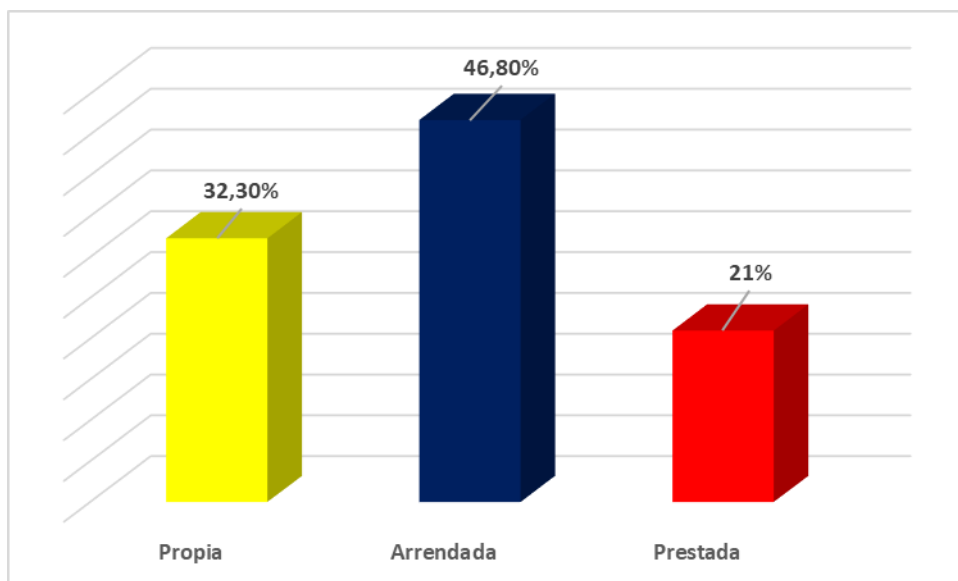


Figura V.4. Distribución del tipo de vivienda donde residen los participantes

En el caso del grupo étnico y el idioma estos coinciden de tal forma que aquellos que eran mestizos coincidían con hablar en español representando al 91,90% de los participantes, mientras que el 8,10% eran indígenas y conversaban en quichua.

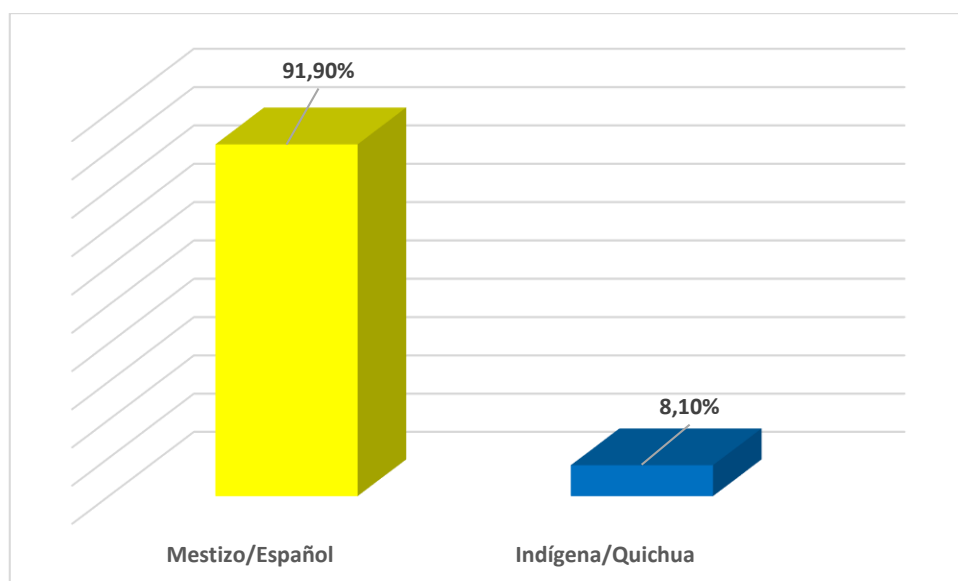


Figura V.5. Distribución del idioma y grupo étnico de los participantes

En lo referente a los recursos económicos, cuando es para material el 58,10% indican no tener, en lo concerniente a la vestimenta el 69,40% no poseían los recursos necesarios, en lo referente a la alimentación el 56,54% no tienen los medios necesarios, y finalmente en la recreación y salud, el 71% no disfrutaban de los recursos.

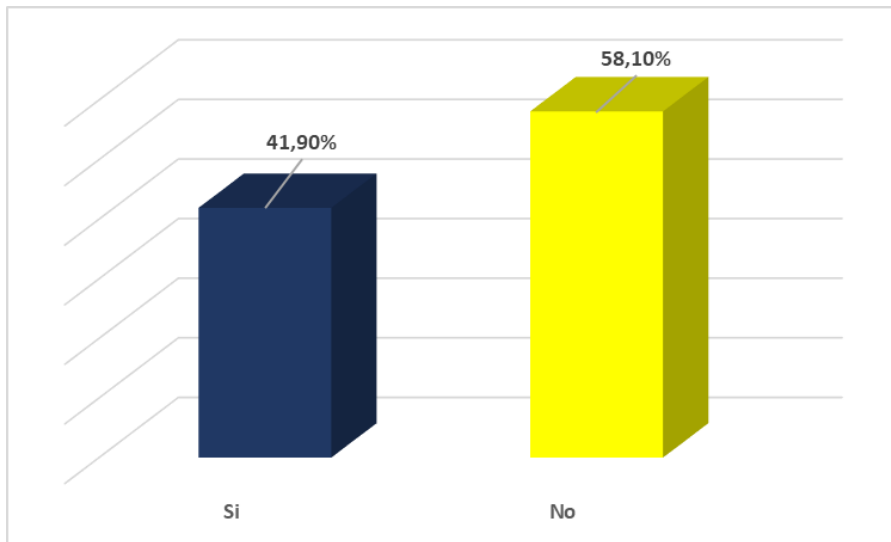


Figura V.6. Distribución de los recursos económicos para material

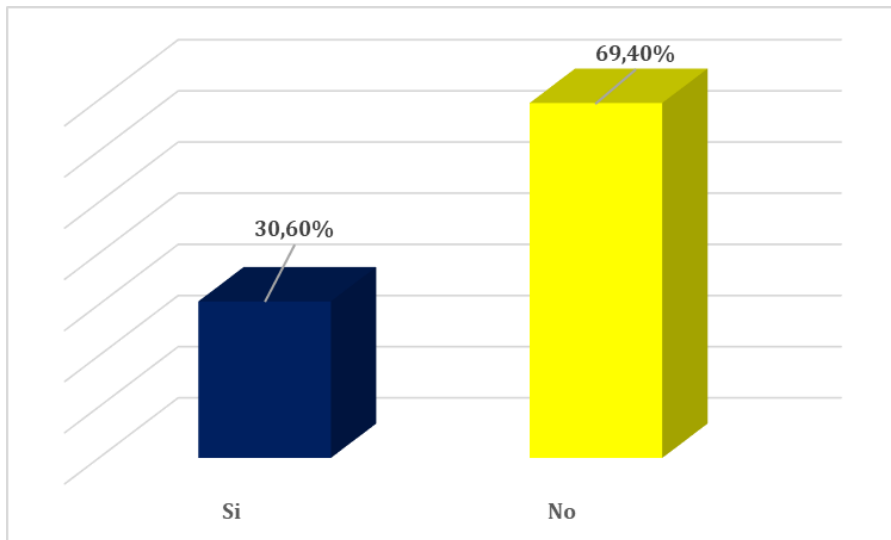


Figura V.7. Distribución de los recursos económicos para vestimenta

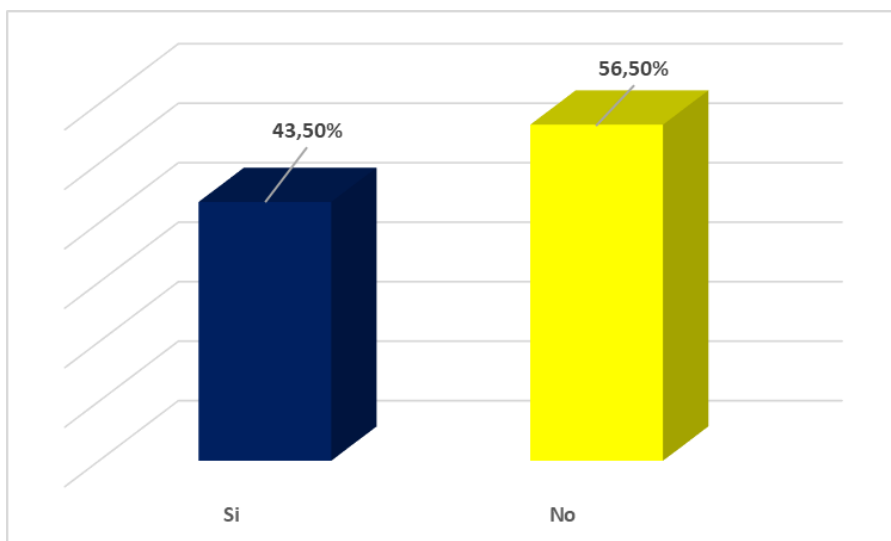


Figura V.8. Distribución de los recursos económicos para alimentación

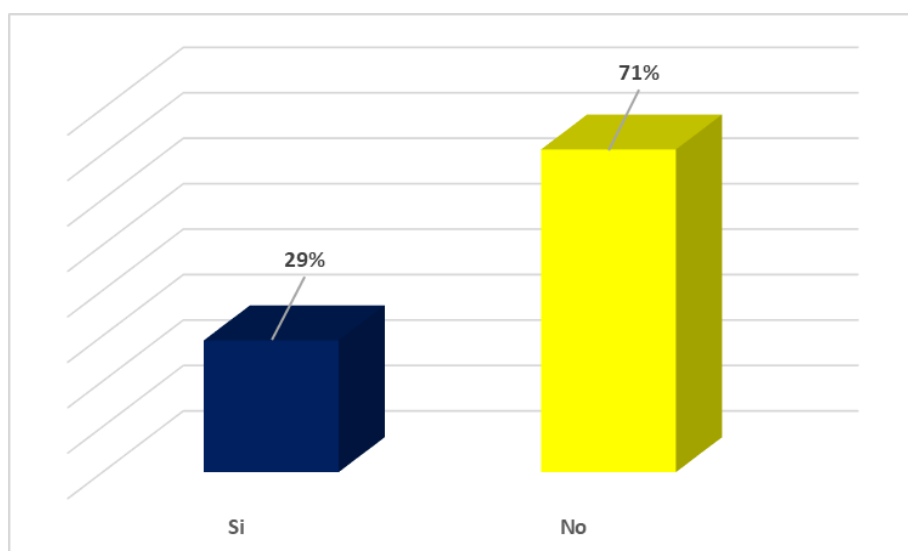


Figura V.9. Distribución de los recursos económicos para recreación

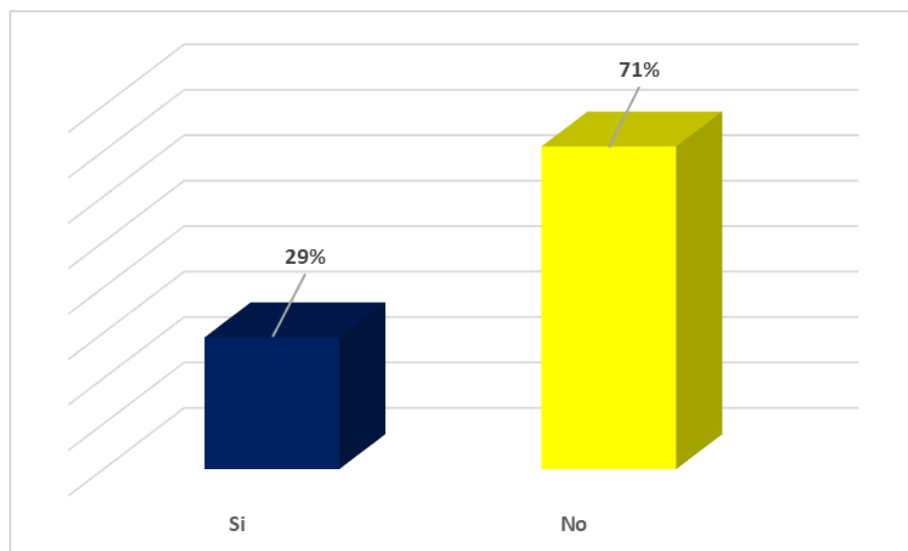


Figura V.10. Distribución de los recursos económicos para salud

V.1.2. VARIABLE DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

En el análisis descriptivo de la variable inteligencia emocional, se analizaron las caras propuestas en el test y después se muestran las categorías de este cuestionario (feliz, triste, enojado, asustado, disgustado y sentimientos encontrados).

En lo referente a las caras, y su identificación, las caras que se ven feliz, triste y molesta reciben el 100% de acierto, el resto obtiene valores muy cercanos al máximo de acierto, de esta manera asustada (91,9%), sorprendida (88,7%) y disgustado (91,9%).

Tabla V.2. Descriptivos de las caras y su interpretación

Que cara se ve feliz		Que cara se ve triste	
Feliz	100% (n=62)	Triste	100% (n=62)
Que cara se ve asustada		Que cara se ve sorprendida	
Asustada	91,9% (n=57)	Enfadada	8,1% (n=5)
Triste	3,2% (n=2)	Feliz	3,2% (n=2)
Disgustada	4,8% (n=3)	Sorprendida	88,7% (n=55)
Que cara se ve molesta		Que cara se ve disgustada	
Molesta	100% (n=62)	Disgustado	91,9% (n=57)
		Triste	8,1% (n=5)

En cuanto a la inteligencia emocional y sus dimensiones, el parámetro que obtuvo el valor medio más elevado fue la de enojado (M=2,26), seguido de los sentimientos encontrados (M=1,90), feliz (M=1,84), disgustado (M=1,76), triste (M=1,75), y por último asustado (M=1,56).

Tabla V.3. Valores obtenidos por dimensiones de la Inteligencia Emocional.

Feliz	M= 1,84 (D.T=,500)
Triste	M= 1,75 (D.T=,127)
Enojado	M= 2,26 (D.T=,226)
Asustado	M= 1,56 (D.T=,299)
Disgustado	M= 1,76 (D.T=,393)
Sentimiento encontrado	M= 1,90 (D.T=,244)

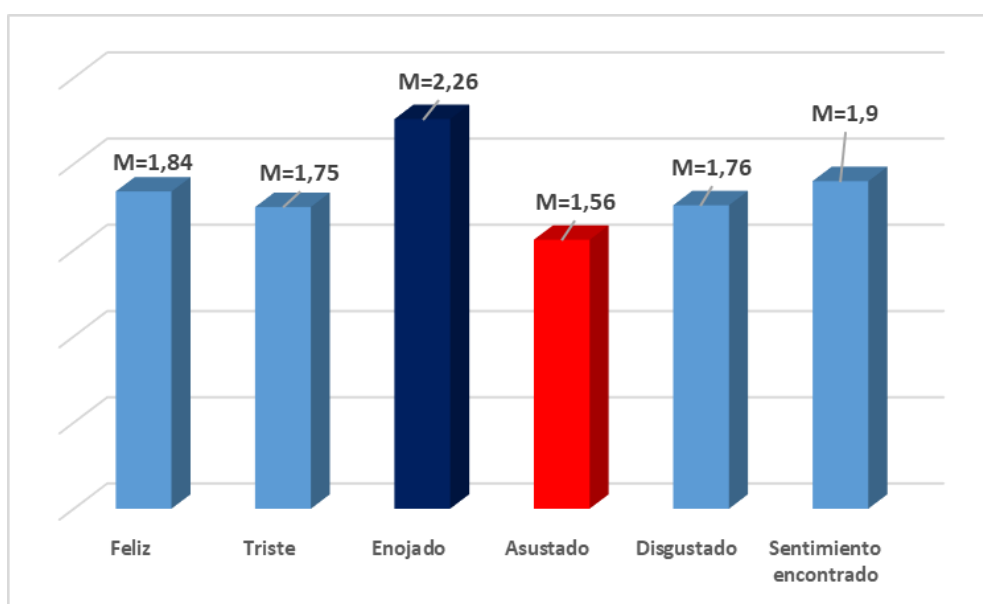


Figura V.11. Valores obtenidos por dimensiones de la Inteligencia Emocional.

V.1.3. VARIABLES PERFIL PSICOMOTRIZ PRE

Se realizó un análisis descriptivo de la variable del perfil psicomotriz, en primer lugar se muestran los descriptivos básicos del test de Da Fonseca en su fase PRE, para a

continuación analizar las pruebas del MABC-2.

Tabla V.4. Descriptivos de los ítems del Test de Da Fonseca Pre

Test Da Fonseca			
RESPIRACIÓN		APNEA	
Cuatro inspiraciones completas	85,5% (n=53)	Bloqueo torácico entre 10 y 20 segundos	72,6% (n=45)
Cuatro inspiraciones correctas y controladas	14,5% (n=9)	Bloqueo torácico entre 20 y 30 segundos	27,4% (n=17)
EXTENSIBILIDAD MIEMBROS SUPERIORES		Bloqueo torácico 30 segundos	0% (n=0)
Resistencia	8,1% (n=5)	PARATONÍA	
No toca codos	88,7% (n=55)	Revela tensiones muy fuertes	4,8% (n=3)
Señales de esfuerzo	3,2% (n=2)	Revela tensiones moderadas	90,4% (n=56)
Si toca codos	0% (n=0)	Revela tensiones ligeras	4,8% (n=3)
FATIGA		Revela tensiones débiles	0% (n=0)
Revela señales de fatiga	41,9% (n=26)	No revela tensiones	0% (n=0)
Revela fatiga sin significativo clínico	58,1% (n=36)	EXTENSIBILIDAD MIEMBROS INFERIORES	
DIADOCINESIAS		Valores inferiores	30,6% (n=19)
No realiza movimientos de pronación y supinación	3,2% (n=2)	Separación de segmentos entre 60 y 100	69,4% (n=43)
Realiza movimientos de pronación y supinación descoordinado	88,7% (n=55)	Separación de segmentos entre 100 y 140	0% (n=0)
Realiza movimientos de pronación y supinación con ligera desviación	8,1% (n=5)	Separación de segmentos entre 140 y 180	0% (n=0)
Realiza movimientos de supinación y pronación correctos	0% (n=0)	EQUILIBRIO ESTÁTICO	
NOCIÓN DE CUERPO		Mantiene equilibrio menos de 10´	29% (n=18)
Nombra de cuatro a ocho partes del cuerpo	75,8% (n=47)	Mantiene el equilibrio entre 10 a 15´	58,1% (n=36)
Nombra de seis a doce partes del cuerpo	24,2% (n=15)	Mantiene el equilibrio entre 15 a 20´	12,9% (n=8)
Nombra más de doce partes del cuerpo	0% (n=0)	Mantiene el equilibrio más de 20´	0% (n=0)
EQUILIBRIO DINÁMICO		100% (n=62)	
EVALÚA LATERALIDAD PEDAL		EVALÚA LATERALIDAD AUDITIVA	
Tarea con señales ambidiestras	6,5% (n=4)	Tareas con señales ambidiestras	3,2% (n=2)
Tarea con vacilaciones	90,3% (n=56)	Tareas con permanentes vacilaciones	88,7% (n=55)
Tarea con ligeras vacilaciones	3,2% (n=2)	Tareas con ligeras vacilaciones	8,1% (n=5)
Tareas sin vacilaciones	0% (n=0)	Tareas sin vacilaciones	0% (n=0)
EVALÚA LATERALIDAD MANUAL		REALIZAR TAMBORILEO MANUAL	
Tareas con permanentes vacilaciones	41,9% (n=26)	Varios errores	53,2% (n=33)
Tareas con ligeras vacilaciones	58,1% (n=36)	Dos errores	46,8% (n=29)
Tareas sin vacilaciones	0% (n=0)	Un error	0% (n=0)
EVALÚA LATERALIDAD OCULAR		GOLPE DE MANOS	
Tareas con señales ambidiestras	4,8% (n=3)	Un acierto	16,1% (n=10)
Tareas con permanentes vacilaciones	43,5% (n=27)	Dos aciertos	79% (n=49)
Tareas con ligeras vacilaciones	51,6% (n=32)	Tres aciertos	4,8% (n=3)
Tareas sin vacilaciones	0% (n=0)	Cuatro aciertos	0% (n=0)
REALIZAR PUNTOS EN UNA HOJA CUADRICULADA		MOVIMIENTO CORPORAL EN RELACIÓN OBJETO	
15 puntos	29% (n=18)	Cuatro movimientos controlados	21% (n=13)
de 20 a 30 puntos	71% (n=44)	Seis movimientos controlados	79% (n=49)
De 30 a 50 puntos	0% (n=0)	Ocho movimientos controlados	0% (n=0)
GOLPE DE PIES		REALIZAR UNA PULSERA	
Un acierto	45,2% (n=28)	Seis minutos	6,5% (n=4)
Dos aciertos	54,8% (n=34)	De cuatro a cinco minutos	79% (n=49)
Tres aciertos	0% (n=0)	De dos a tres minutos	14,5% (n=9)
Cuatro aciertos	0% (n=0)	En dos minutos	0% (n=0)
REALIZAR CRUCES		LANZAMIENTO Y RECEPCIÓN DEL BALÓN	
10 a 15 cruces	62,9% (n=39)	Tres aciertos	11,3% (n=7)
15 a 20 cruces	37,1% (n=23)	Cuatro aciertos	88,7% (n=55)
Más de 20 cruces	0% (n=0)		

En lo referente al perfil psicomotor, se detectó que el 95,2% de los participantes lo tenían normal, mientras que bueno se encontró en el 4,8% de los sujetos.

Tabla V.5. Descriptivos del perfil psicomotor según Da Fonseca Pre

Perfil Psicomotor	
Normal	95,2% (n=59)
Bueno	4,8% (n=3)

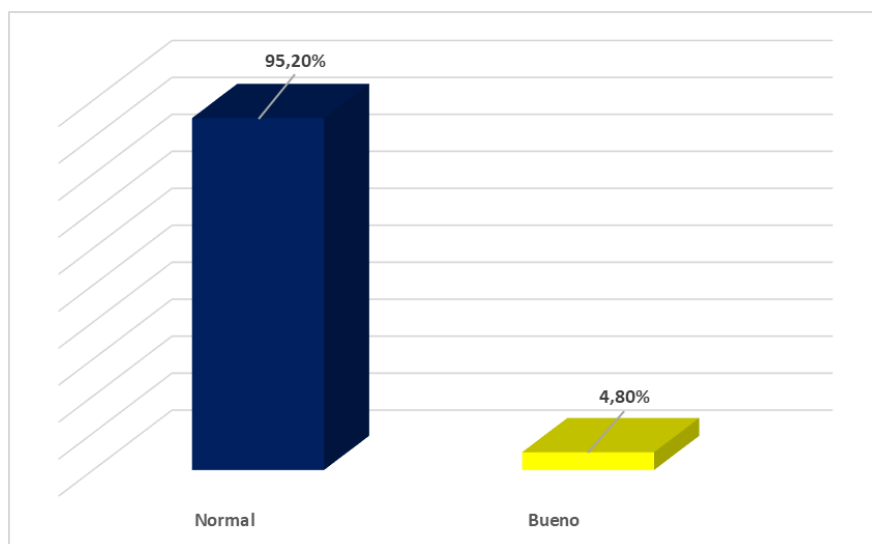


Figura V.12. Distribución del perfil psicomotor de los participantes según Da Fonseca Pre.

En lo referente a la segunda prueba de perfil psicomotor a través del MABC-2, los datos de las ocho pruebas arrojaron los siguientes resultados:

Tabla V.6. Relación de pruebas del MABC-2 Pre

Perfil Psicomotor	Consecución	N	%
Introduce seis monedas	Si Logra	7	11,3%
	No Logra	55	88,7%
Enhebrar cuerdas	Si Logra	2	3,2%
	No Logra	60	96,8%
Dibujar un trazado	Si Logra	60	96,8%
	No Logra	2	3,2%
Atrapa el saquito	Si Logra	53	85,5%
	No Logra	9	14,5%
Lanzar el saquito a una diana	Si Logra	36	58,1%
	No Logra	26	41,9%
Equilibrio en una pierna	Si Logra	18	29%
	No Logra	44	71%
Andar en puntillas	Si Logra	12	19,4%
	No Logra	50	80,6%
Saltar en alfombrillas	Si Logra	11	17,7%
	No Logra	51	82,3%

En cuanto al cuestionario, en la siguiente figura se aprecia las pruebas que más fueron logradas por los participante (dibujar un trazado y atrapa el saquito) con un porcentaje superior al 85%, por el contrario enhebrar las cuerdas fue la menos lograda, ya que solamente un 3,20% fue capaz de realizarla.

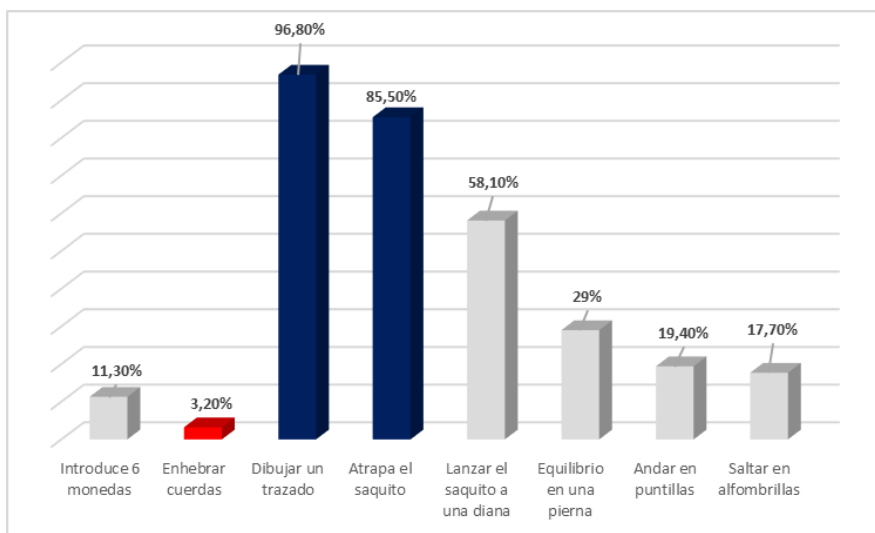


Figura V.13. Distribución de las pruebas desarrolladas por los participantes según el MABC-2 Pre.

En cuanto a las dimensiones del cuestionario de perfil psicomotriz MABC-2, la puntuación menos elevada fue la de equilibrio (M=1,77), seguido de la dimensión manual (M=1,62) y por último la puntería y atrape (M=1,28), se recuerda que 1 es “si logra” y 2 “no logra”.

Tabla V.7. Descriptivos del perfil psicomotor según MABC-2 Pre

Perfil psicomotor MACB-2 Pre	
Dimensión Manual	M= 1,62 (D.T=,160)
Puntería y Atrape	M= 1,28 (D.T=,308)
Equilibrio	M= 1,77 (D.T=,225)

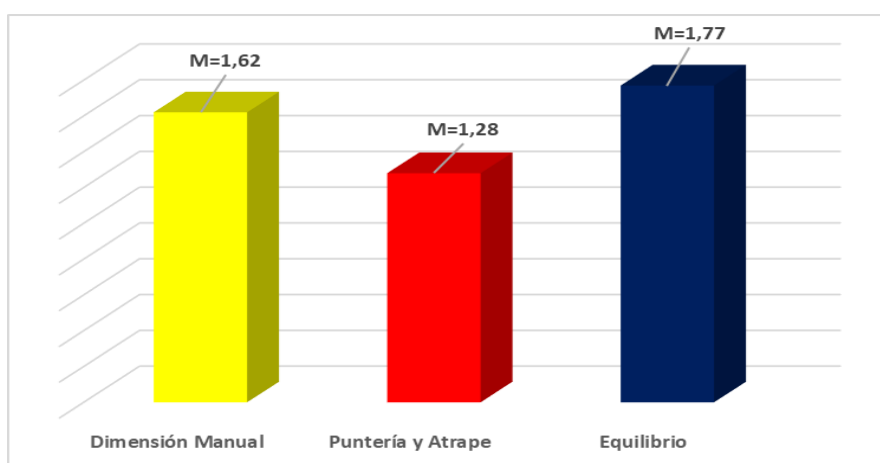


Figura V.14. Distribución de las dimensiones del MABC-2 Pre.

V.2. COMPARATIVOS

En este apartado se analizó las relaciones existentes entre todo el conjunto de variables presentes en esta investigación, variables socioeconómicas, variables de perfil psicomotriz y variables de inteligencia emocional, para establecer las posibles relaciones que se producen entre ellos.

V.2.1. VARIABLES SOCIOECONÓMICAS EN FUNCION DE LAS VARIABLES PSICOMOTRICES

Tomando como referencia los análisis comparativos, vamos a establecer las relaciones entre las variables socioeconómicas (sexo, familia, número de hermanos, tipo de vivienda, etnia, idioma y recursos económicos) y las variables psicomotrices (test de Da Fonseca y MABC-2), y de inteligencia emocional.

En estas primeras tablas del estudio relacional no se detectan diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0,050$) en ninguno de los casos tal y como se reflejan en las siguientes tablas.

Tabla.V.8. Distribución del sexo según perfil psicomotor ($p=,845$).

	Sexo	Perfil Psicomotor		Total
		Normal	Bueno	
Femenino	Recuento	36	2	38
	% Sexo	94,7%	5,3%	100,0%
	% Perfil Psicomotriz	61,0%	66,7%	61,3%
Masculino	Recuento	23	1	24
	% Sexo	95,8%	4,2%	100,0%
	% Perfil Psicomotriz	39,0%	33,3%	38,7%

Tabla.V.9. Distribución del número de hermanos según perfil psicomotor ($p=,188$).

	Número de hermanos	Perfil Psicomotor		Total
		Normal	Bueno	
Uno	Recuento	37	3	40
	% Idioma/Etnia	92,5%	7,5%	100,0%
	% Perfil Psicomotriz	62,7%	100,0%	64,5%
Dos	Recuento	22	0	22
	% Idioma/Etnia	100,0%	0,0%	100,0%
	% Perfil Psicomotriz	37,3%	0,0%	35,5%

Tabla.V.10. Distribución del tipo de familia según perfil psicomotor (p=,111).

Tipo de familia		Perfil Psicomotor		Total
		Normal	Bueno	
Nuclear	Recuento	24	0	24
	% Familia	100,0%	0,0%	100,0%
	% Perfil Psicomotriz	40,7%	0,0%	38,7%
Extendida	Recuento	24	1	25
	% Familia	96,0%	4,0%	100,0%
	% Perfil Psicomotriz	40,7%	33,3%	40,3%
Monoparental	Recuento	11	2	13
	% Familia	84,6%	15,4%	100,0%
	% Perfil Psicomotriz	18,6%	66,7%	21,0%

Tabla.V.11. Distribución del tipo de vivienda según perfil psicomotor (p=,099).

Tipo de vivienda		Perfil Psicomotor		Total
		Normal	Bueno	
Propia	Recuento	19	1	20
	% Vivienda	95,0%	5,0%	100,0%
	% Perfil Psicomotriz	32,2%	33,3%	32,3%
Arrendada	Recuento	29	0	29
	% Vivienda	100,0%	0,0%	100,0%
	% Perfil Psicomotriz	49,2%	0,0%	46,8%
Prestada	Recuento	11	2	13
	% Vivienda	84,6%	15,4%	100,0%
	% Perfil Psicomotriz	18,6%	66,7%	21,0%

Tabla.V.12. Distribución del idioma/etnia según perfil psicomotor (p=,599).

Idioma/Etnia		Perfil Psicomotor		Total
		Normal	Bueno	
Mestizo/Español	Recuento	26	0	26
	% Idioma/Etnia	100,0%	0,0%	100,0%
	% Perfil Psicomotriz	44,1%	0,0%	41,9%
Indígena/Quichua	Recuento	33	3	36
	% Idioma/Etnia	91,7%	8,3%	100,0%
	% Perfil Psicomotriz	55,9%	100,0%	58,1%

Tabla.V.13. Distribución del recurso económico de material según perfil psicomotor (p=,131).

Recurso económico de material		Perfil Psicomotor		Total
		Normal	Bueno	
SI	Recuento	26	0	26
	% R.E. Material	100,0%	0,0%	100,0%
	% Perfil Psicomotriz	44,1%	0,0%	41,9%
NO	Recuento	33	3	36
	% R.E. Material	91,7%	8,3%	100,0%
	% Perfil Psicomotriz	55,9%	100,0%	58,1%

Tabla.V.14. Distribución del recurso económico de alimentación según perfil psicomotor (p=,119).

Recurso económico de alimentación		Perfil Psicomotor		Total
		Normal	Bueno	
SI	Recuento	27	0	26
	% R.E. Alimentación	100,0%	0,0%	100,0%
	% Perfil Psicomotriz	45,8%	0,0%	41,9%
NO	Recuento	32	3	36
	% R.E. Alimentación	91,4%	8,6%	100,0%
	% Perfil Psicomotriz	54,2%	100,0%	58,1%

Tabla.V.15. Distribución del recurso económico de alimentación según perfil psicomotor (p=,238).

Recurso económico de vestimenta		Perfil Psicomotor		Total
		Normal	Bueno	
SI	Recuento	19	0	19
	% R.E. Vestimenta	100,0%	0,0%	100,0%
	% Perfil Psicomotriz	32,2%	0,0%	30,6%
NO	Recuento	40	3	43
	% R.E. Vestimenta	93,0%	7,0%	100,0%
	% Perfil Psicomotriz	67,8%	100,0%	69,4%

Tabla.V.16. Distribución del recurso económico de recreación y salud según perfil psicomotor (p=,256).

Recurso económico de recreación y salud		Perfil Psicomotor		Total
		Normal	Bueno	
SI	Recuento	18	0	18
	% R.E. Recreación/Salud	100,0%	0,0%	100,0%
	% Perfil Psicomotriz	30,5%	0,0%	29,0%
NO	Recuento	41	3	44
	% R.E. Recreación/Salud	93,2%	6,8%	100,0%
	% Perfil Psicomotriz	69,5%	100,0%	71,0%

En cuanto a las dimensiones del perfil psicomotriz según el MABC-2, los datos reflejan que en relación con el sexo, no se detectan diferencias estadísticamente significativas ($p \geq 0,05$) en la dimensión manual ni en la puntería y atrape, pero si se encuentran en el equilibrio ($p=0,005$), estas vienen determinadas porque las niñas tienen más equilibrio ($M=1,84$) que los niños ($M=1,68$).

Tabla.V.17. Perfil psicomotor MABSC-2 según sexo

	Sexo	M	DT	t	gl	Prueba t para la igualdad de medias				
						Sig. (bilat.)	Dif. medias	Dif. error estándar	Inf	Sup
Dimensión	Niña	1,63	,186	,156	60	,877	,006	,042	-,078	,091
Manual Pre	Niño	1,62	,112	,173	59,92	,863	,006	,037	-,069	,082
Puntería y	Niña	1,32	,291	1,515	60	,135	,120	,079	-,038	,279
Atrape Pre	Niño	1,20	,326	1,475	44,83	,147	,120	,081	-,044	,285
Equilibrio	Niña	1,84	,215	2,913	60	,005	,161	,055	,050	,272
Pre	Niño	1,68	,208	2,937	50,37	,005	,161	,055	,051	,272

En lo referente a la familia y las dimensiones del perfil psicomotriz según el MABC-2, los datos no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p \geq 0,05$) en ninguno de los casos tal y como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla V.18. Perfil psicomotor MABC-2 según tipo de familia

Perfil Psicomotriz MABS-2	Familia	Media	Desviación Típica	F	Sig
Dimensión Manual Pre	Nuclear	1,65	,068	,698	,502
	Extendida	1,60	,166		
	Monoparental	1,64	,253		
Puntería y Atrape Pre	Nuclear	1,27	,294	,965	,387
	Extendida	1,24	,292		
	Monoparental	1,38	,362		
Equilibrio Pre	Nuclear	1,84	,169	2,541	,087
	Extendida	1,70	,260		
	Monoparental	1,79	,216		

Igualmente no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0,050$) entre el perfil psicomotor con escala MABC-2 según el número de hermanos, tal y como refleja en la siguiente tabla.

Tabla.V.19. Perfil psicomotor MABC-2 según número de hermanos

Nº Hermanos	M	DT	Prueba t para la igualdad de medias							
			t	gl	Sig. (bilat.)	Dif. medias	Dif. error estándar	Inf	Sup	
Dimensión Manual Pre	Uno	1,60	,148	-1,376	60	,174	-,058	,042	-,143	,026
	Dos	1,66	,178	-1,305	37,256	,200	-,058	,044	-,148	,032
Puntería y Atrape Pre	Uno	1,25	,299	-1,112	60	,271	-,090	,081	-,254	,072
	Dos	1,34	,323	-1,087	40,651	,283	-,090	,083	-,259	,077
Equilibrio Pre	Uno	1,80	,210	,962	60	,340	,057	,059	-,062	,177
	Dos	1,74	,250	,914	37,480	,366	,057	,062	-,069	,185

En lo referente al tipo de vivienda y las dimensiones del perfil psicomotriz según el MABC-2, los datos no encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p \geq 0,05$) en ninguno de los casos, tal y como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla V.20. Perfil psicomotor MABC-2 según tipo de vivienda

Perfil Psicomotriz MABS-2	Vivienda	Media	Desviación Típica	F	Sig
Dimensión Manual Pre	Propia	1,66	,000	,809	,405
	Arrendada	1,60	,219		
	Prestada	1,61	,125		
Puntería y Atrape Pre	Propia	1,27	,302	,299	,742
	Arrendada	1,31	,338		
	Prestada	1,23	,259		
Equilibrio Pre	Propia	1,76	,288	0,096	,909
	Arrendada	1,79	,187		
	Prestada	1,76	,210		

En lo concerniente al grupo étnico/idioma y las dimensiones del perfil psicomotriz según el MABC-2, los datos no encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p \geq 0,05$) en ninguno de los casos, tal y como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla V.21. Perfil psicomotor MABC-2 según etnia/idioma

		Prueba t para la igualdad de medias								
		95% intervalo confianza								
Etnia/Idioma		M	DT	t	gl	Sig. (bilat.)	Dif. medias	Dif. error estándar	Inf	Sup
Dimensión Manual Pre	Mestizo/Español	1,62	,167	-,542	60	,590	-,040	,075	-,191	,110
	Indígena/Quichua	1,66	,000	-1,845	56,00	,070	-,040	,022	-,085	,003
Puntería y Atrape Pre	Mestizo/Español	1,27	,314	-,888	60	,378	-,128	,144	-,416	,160
	Indígena/Quichua	1,40	,223	-1,182	5,496	,286	-,128	,108	-,399	,143
Equilibrio Pre	Mestizo/Español	1,77	,228	-,900	60	,372	-,094	,105	-,305	,115
	Indígena/Quichua	1,86	,182	-1,088	5,168	,325	-,094	,087	-,316	,126

En lo referente al recurso económico de material y las dimensiones del perfil psicomotriz según el MABC-2, los datos no encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p \geq 0,05$) en ninguno de los casos, tal y como se aprecia:

Tabla V.22. Perfil psicomotor MABC-2 según recurso económico de material

		Prueba t para la igualdad de medias								
		95% intervalo confianza								
R.E. Material		M	DT	t	gl	Sig. (bilat.)	Dif. medias	Dif. error estándar	Inf	Sup
Dimensión Manual Pre	SI	1,61	,224	-,564	60	,575	-,023	,041	-,106	,059
	NO	1,63	,093	-,502	31,272	,619	-,023	,046	-,118	,071
Puntería y Atrape Pre	SI	1,25	,324	-,696	60	,489	-,055	,079	-,215	,104
	NO	1,30	,299	-,688	51,389	,495	-,055	,080	-,217	,106
Equilibrio Pre	SI	1,73	,283	-1,462	60	,149	-,084	,057	-,199	,030
	NO	1,81	,167	-1,351	37,591	,185	-,084	,062	-,209	,041

En lo referente al recurso económico de la alimentación y las dimensiones del perfil psicomotriz según el MABC-2, los datos no encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p \geq 0,05$) en ninguno de los casos, tal y como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla V.23. Perfil psicomotor MABC-2 según recurso económico de alimentación

R.E. Alimentación		Prueba t para la igualdad de medias								
		M	DT	t	gl	Sig. (bilat.)	Dif. medias	Dif. error estándar	Inf	Sup
Dimensión	SI	1,61	,220	-,502	60	,618	-,020	,041	-,103	,062
Manual Pre	NO	1,63	,094	-,458	33,385	,650	-,020	,045	-,113	,071
Puntería y	SI	1,24	,321	-,929	60	,356	-,073	,079	-,231	,084
Atrape Pre	NO	1,31	,299	-,921	53,946	,361	-,073	,079	-,233	,086
Equilibrio	SI	1,75	,286	-,810	60	,421	-,046	,057	-,162	,068
Pre	NO	1,80	,165	-,759	39,167	,452	-,046	,061	-,171	,078

En lo que se refiere al perfil psicomotor y tener recursos para vestimenta los datos mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0,050$) en la dimensión manual pre y en el equilibrio, estas vienen determinadas porque en aquellos que sí tenían recursos presentaban mayor valor medio ($M=1,70$) que los que no tenían ($M=1,59$); también se detectaron en el equilibrio aunque aquí los que no tenían recursos pasaron datos más elevados ($M=1,83$) que los que sí ($M=1,64$).

Tabla V.24. Perfil psicomotor MABS-2 según recurso económico de vestimenta

R.E. Vestimenta		Prueba t para la igualdad de medias								
		M	DT	t	gl	Sig. (bilat.)	Dif. medias	Dif. error estándar	Inf	Sup
Dimensión	SI	1,70	,105	2,462	60	,017	,104	,042	,019	,190
Manual Pre	NO	1,59	,171	2,948	53,518	,005	,104	,035	,033	,176
Puntería y	SI	1,26	,348	-,322	60	,749	-,027	,085	-,198	,143
Atrape Pre	NO	1,29	,293	-,301	29,801	,766	-,027	,091	-,214	,159
Equilibrio	SI	1,64	,282	-3,260	60	,002	-,188	,057	-,303	-,072
Pre	NO	1,83	,168	-2,696	23,849	,013	-,188	,069	-,332	-,044

En lo que se refiere al perfil psicomotor y tener recursos para salud y recreación los datos mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0,050$) en la dimensión

manual pre y en el equilibrio, estas vienen determinadas porque en aquellos que si tenían recursos presentaban mayor valor medio (M=1,70) que los que no tenían (M=1,59); también se detectaron en el equilibrio aunque aquí los que no tenían recursos pasaron datos más elevados (M=1,84) que los que sí (M=1,62).

Tabla V.25. Perfil psicomotor MABC-2 según recurso económico de salud y recreación

R.E. Salud y Recreación		Prueba t para la igualdad de medias								
		M	DT	t	gl	Sig. (bilat.)	Dif. medias	Dif. error estándar	Inf	Sup
Dimensión Manual Pre	SI	1,70	,107	2,430	60	,018	,105	,043	,018	,191
	NO	1,59	,169	2,917	49,051	,005	,105	,036	,032	,177
Puntería y Atrape Pre	SI	1,27	,352	-,073	60	,942	-,006	,087	-,180	,167
	NO	1,28	,293	-,067	27,138	,947	-,006	,094	-,199	,186
Equilibrio Pre	SI	1,62	,277	-3,679	60	,001	-,211	,057	-,326	-,096
	NO	1,84	,168	-3,012	22,311	,006	-,211	,070	-,356	-,065

V.2.2. COMPARATIVA ENTRE VARIABLES PSICOMOTRICES SEGÚN TEST DE DA FONSECA Y MABC-2

A continuación se establece la comparativa entre los dos tests que han pasado para determinar el perfil psicomotor. En lo referente al test de Da Fonseca y las dimensiones del perfil psicomotriz según el MABC-2, los datos no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p \geq 0,05$) en ninguno de los casos tal y como se aprecia.

Tabla V.26. Perfil psicomotor Da Fonseca según perfil psicomotor MABC-2

Perfil Psicomotriz MABS-2	Familia	Media	Desviación Típica	F	Sig
Dimensión Manual Pre	Deficitario	0	0	,170	,681
	Dispráxico	0	0		
	Normal	1,62	,164		
	Bueno	1,66	,000		
	Superior	0	0		
Puntería y Atrape Pre	Deficitario	0	0	,085	,772
	Dispráxico	0	0		
	Normal	1,27	,311		
	Bueno	1,33	,288		
	Superior				
Equilibrio Pre	Deficitario	0	0	,000	,989
	Dispráxico	0	0		
	Normal	1,77	,228		
	Bueno	1,77	,192		
	Superior	0	0		

V. 3. VARIABLES PERFIL PSICOMOTRIZ POST

Se realizó un análisis descriptivo de la variable del perfil psicomotriz, en primer lugar se muestran los descriptivos básicos del test de Da Fonseca en su fase POST, para a continuación analizar las pruebas del MABC-2.

Tabla V.27. Descriptivos de los ítems del Test de Da Fonseca Post

TEST DA FONSECA			
RESPIRACIÓN		APNEA	
Cuatro inspiraciones completas	82,3% (n=51)	Bloqueo torácico entre 10 y 20 segundos	0% (n=0)
Cuatro inspiraciones correctas y controladas	17,7% (n=11)	Bloqueo torácico entre 20 y 30 segundos	61,3% (n=38)
EXTENSIBILIDAD MIEMBROS SUPERIORES		Bloqueo torácico 30 segundos	38,7% (n=24)
Resistencia	0% (n=0)	PARATONÍA	
No toca codos	0% (n=0)	Revela tensiones muy fuertes	0% (n=0)
Señales de esfuerzo	67,7% (n=42)	Revela tensiones moderadas	0% (n=0)
Si toca codos	32,3% (n=20)	Revela tensiones ligeras	0% (n=0)
FATIGA		Revela tensiones débiles	79% (n=49)
Revela señales de fatiga	30,6% (n=19)	No revela tensiones	21% (n=13)
Revela fatiga sin significativo clínico	69,4% (n=43)	EXTENSIBILIDAD MIEMBROS INFERIORES	
DIADOCINESIAS		Valores inferiores	0% (n=0)
No realiza movimientos de pronación y supinación	0% (n=0)	Separación de segmentos entre 60 y 100	0% (n=0)
Realiza movimientos de pronación y supinación descoordinado	0% (n=0)	Separación de segmentos entre 100 y 140	66,1% (n=41)
Realiza movimientos de pronación y supinación con ligera desviación	95,2% (n=59)	Separación de segmentos entre 140 y 180	33,9% (n=21)
Realiza movimientos de pronación y supinación correctos	4,8% (n=3)	EQUILIBRIO ESTÁTICO	
NOCIÓN DE CUERPO		Mantiene equilibrio menos de 10'	0% (n=0)
Nombra de cuatro a ocho partes del cuerpo	0% (n=0)	Mantiene el equilibrio entre 10 a 15'	0% (n=0)
Nombra de seis a doce partes del cuerpo	93,5% (n=58)	Mantiene el equilibrio entre 15 a 20'	79% (n=49)
Nombra más de doce partes del cuerpo	6,5% (n=4)	Mantiene el equilibrio más de 20'	21% (n=13)
EQUILIBRIO DINÁMICO		100% (n=62)	
EVALÚA LATERALIDAD PEDAL		EVALÚA LATERALIDAD AUDITIVA	
Tarea con señales ambidiestras	0% (n=0)	Tareas con señales ambidiestras	0% (n=0)
Tarea con permanentes vacilaciones	0% (n=0)	Tareas con permanentes vacilaciones	0% (n=0)
Tarea con ligeras vacilaciones	66,1% (n=41)	Tareas con ligeras vacilaciones	74,2% (n=46)
Tareas sin vacilaciones	33,9% (n=21)	Tareas sin vacilaciones	25,8% (n=16)
EVALÚA LATERALIDAD MANUAL		REALIZAR TAMBORILEO MANUAL	
Tareas con permanentes vacilaciones	0% (n=0)	Varios errores	0% (n=0)
Tareas con ligeras vacilaciones	56,5% (n=35)	Dos errores	27,4% (n=17)
Tareas sin vacilaciones	43,5% (n=27)	Un error	72,6% (n=45)
EVALÚA LATERALIDAD OCULAR		GOLPE DE MANOS	
Tareas con señales ambidiestras	0% (n=0)	Un acierto	0% (n=0)
Tareas con permanentes vacilaciones	0% (n=0)	Dos aciertos	11,3% (n=7)
Tareas con ligeras vacilaciones	83,9% (n=52)	Tres aciertos	83,9% (n=52)
Tareas sin vacilaciones	16,1% (n=10)	Cuatro aciertos	4,8% (n=3)
REALIZAR PUNTOS EN UNA HOJA CUADRICULADA		MOVIMIENTO CORPORAL EN RELACIÓN OBJETO	
15 puntos	0% (n=0)	Cuatro movimientos controlados	0% (n=0)
de 20 a 30 puntos	25,8% (n=16)	Seis movimientos controlados	16,1% (n=10)
De 30 a 50 puntos	74,2% (n=46)	Ocho movimientos controlados	83,9% (n=52)
GOLPE DE PIES		REALIZAR UNA PULSERA	
Un acierto	0% (n=0)	Seis minutos	0% (n=0)
Dos aciertos	0% (n=0)	De cuatro a cinco minutos	4,8% (n=3)
Tres aciertos	53,2% (n=33)	De dos a tres minutos	82,3% (n=51)
Cuatro aciertos	46,8% (n=29)	En dos minutos	12,9% (n=8)
REALIZAR CRUCES		LANZAMIENTO Y RECEPCIÓN DEL BALÓN	
10 a 15 cruces	19,4% (n=12)	Tres aciertos	4,8% (n=3)
15 a 20 cruces	29% (n=18)	Cuatro aciertos	95,2% (n=59)
Más de 20 cruces	51,6% (n=32)		

En lo referente al perfil psicomotor, se detectó que el 100% (n=62) de los participantes lo tenían bueno.

Tabla V.28. Descriptivos del perfil psicomotor según Da Fonseca Post

Perfil Psicomotor	
Bueno	100% (n=62)

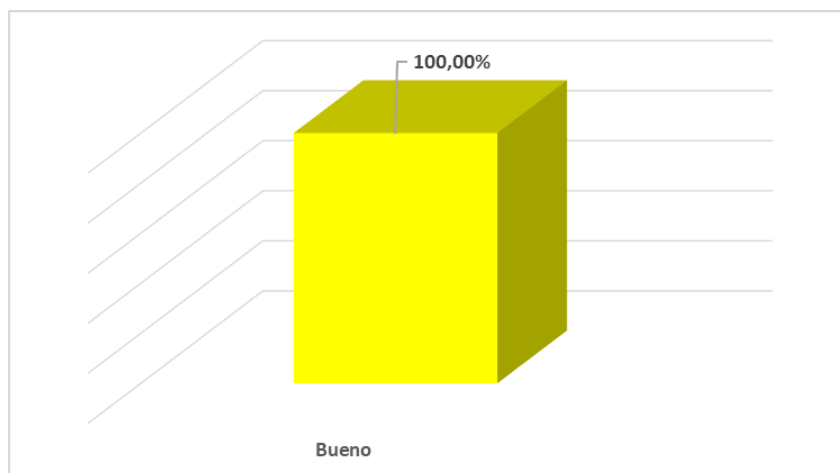


Figura V.15. Distribución del perfil psicomotriz de los participantes según Da Fonseca Post.

En lo referente a la segunda prueba de perfil psicomotriz a través del MABC-2, los datos de las ocho pruebas arrojaron los siguientes resultados:

Tabla V.29. Relación de pruebas del MABC-2 Post

Perfil Psicomotor	Consecución	N	%
Introduce seis monedas	Si Logra	59	95,2%
	No Logra	3	4,8%
Enhebrar cuerdas	Si Logra	50	80,6%
	No Logra	12	19,4%
Dibujar un trazado	Si Logra	62	100%
	No Logra	0	0%
Atrapa el saquito	Si Logra	62	100%
	No Logra	0	0%
Lanzar el saquito a una diana	Si Logra	50	80,6%
	No Logra	12	19,4%
Equilibrio en una pierna	Si Logra	55	88,7%
	No Logra	7	11,3%
Andar en puntillas	Si Logra	58	93,5%
	No Logra	4	6,5%
Saltar en alfombrillas	Si Logra	58	93,5%
	No Logra	4	6,5%

En cuanto al cuestionario, en la siguiente figura se aprecia como en todas las pruebas se supera el 80% de logro siendo dibujar un trazado y atrapa el saquito con un porcentaje del 100%, las dos donde todos los participantes lograron realizar.

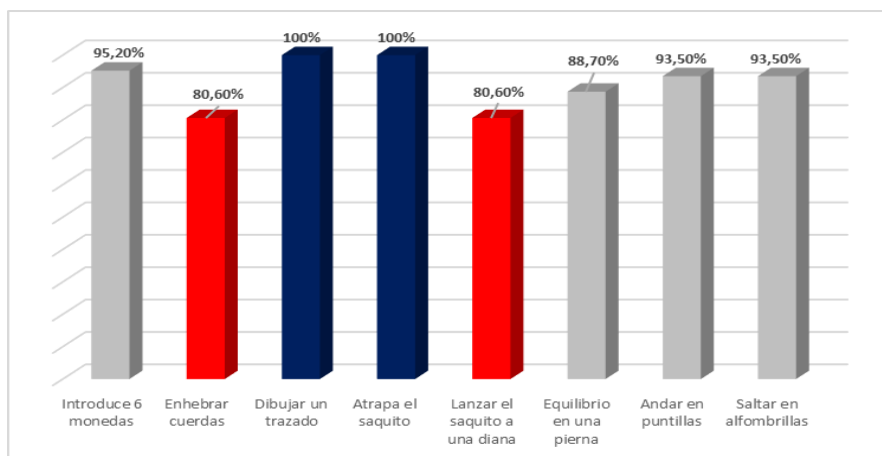


Figura V.16. Distribución de las pruebas desarrolladas por los participantes según el MABC-2 Post.

En cuanto a las dimensiones del cuestionario de perfil psicomotriz MABC-2 post, se observa como las tres dimensiones están cercanas al 1 (si logra) donde el equilibrio obtiene 1,12 de media, seguido de la puntería y atrape (M=1,09) y por último la dimensión manual (M=1,08).

Tabla V.30. Descriptivos del perfil psicomotor según MABC-2 Post

Perfil psicomotor MABC-2 Pre	
Dimensión Manual	M= 1,08 (D.T=,167)
Puntería y Atrape	M= 1,09 (D.T=,199)
Equilibrio	M= 1,12 (D.T=,449)

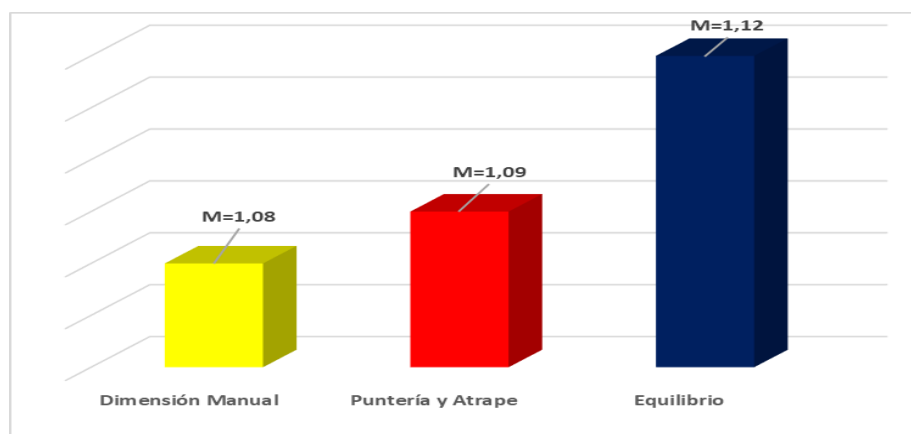


Figura V.17. Distribución de las dimensiones del MABC-2 Post.

V. 4. PRE Y POST TEST

En lo referente al programa de intervención en este apartado vamos a comprobar la influencia del mismo basándonos en los dos test analizados sobre el perfil psicomotor. En todos los casos se produce un aumento tras el programa de intervención como se aprecia en la siguiente tabla y figuras.

Tabla V.31. Descriptivos del perfil psicomotor según Da Fonseca Pre- Post

		PRE	POST			PRE	POST	
RESPIR	Cuatro inspiraciones completas	85,5%	82,3%	APNEA	Bloqueo torácico entre 10 y 20 segundos	72,6%	0%	
	Cuatro inspiraciones correctas y controladas	14,5%	17,7%		Bloqueo torácico entre 20 y 30 segundos	27,4%	61,3%	
EXTENS. MM. SUPERIORES	Resistencia	8,1%	0%	PARATONÍA	Bloqueo torácico 30 segundos	0%	38,7%	
	No toca codos	88,7%	0%		Revela tensiones muy fuertes	4,8%	0%	
	Señales de esfuerzo	3,2%	67,7%		Revela tensiones moderadas	90,4%	0%	
FATIG	Si toca codos	0%	32,3%	PARATONÍA	Revela tensiones ligeras	4,8%	0%	
	Revela señales de fatiga	41,9%	30,6%		Revela tensiones débiles	0%	79%	
DIADOCINESIAS	Revela fatiga sin significativo clínico	58,1%	69,4%	EXTENS. MM. INFERIORES	No revela tensiones	0%	21%	
	No realiza movimientos de pronación y supinación	3,2%	0%		Valores inferiores	30,6%	0%	
	Realiza movimientos de pronación y supinación descoordinado	88,7%	0%		Separación de segmentos entre 60 y 100	69,4%	0%	
	Realiza movimientos de pronación y supinación con ligera desviación	8,1%	95,2%		Separación de segmentos entre 100 y 140	0%	66,1%	
NOCIÓN CUERPO	Realiza movimientos de supinación y pronación correctos	0%	4,8%	EQUILIBRIO ESTÁTICO	Separación de segmentos entre 140 y 180	0%	33,9%	
	Nombra de cuatro a ocho partes del cuerpo	75,8%	0%		Mantiene equilibrio menos de 10´	29%	0%	
	Nombra de seis a doce partes del cuerpo	24,2%	93,5%		Mantiene el equilibrio entre 10 a 15´	58,1%	0%	
EQUILIBRIO DINÁMICO		100%	100%	EQUILIBRIO ESTÁTICO	Mantiene el equilibrio entre 15 a 20´	12,9%	79%	
EVALÚA LAT. PEDAL	Nombra más de doce partes del cuerpo	0%	6,5%		Mantiene el equilibrio más de 20´	0%	21%	
	Tarea con señales ambidiestras	6,5%	0%		EVALÚA LAT. AUDITIVA	Tareas con señales ambidiestras	3,2%	0%
	Tarea con vacilaciones	90,3%	0%			Tareas con permanentes vacilaciones	88,7%	0%
	Tarea con ligeras vacilaciones	3,2%	66,1%	Tareas con ligeras vacilaciones		8,1%	74,2%	
Tareas sin vacilaciones	0%	33,9%	Tareas sin vacilaciones	0%		25,8%		
EVALÚA LAT. MANUAL	Tareas con permanentes vacilaciones	41,9%	0%	TAMBORI MANUAL	Varios errores	53,2%	0%	
	Tareas con ligeras vacilaciones	58,1%	56,5%		Dos errores	46,8%	27,4%	
	Tareas sin vacilaciones	0%	43,5%		Un error	0%	72,6%	
EVALÚA LAT. OCULAR	Tareas con señales ambidiestras	4,8%	0%	GOLPE DE MANOS	Un acierto	16,1%	0%	
	Tareas con permanentes vacilaciones	43,5%	0%		Dos aciertos	79%	11,3%	
	Tareas con ligeras vacilaciones	51,6%	83,9%		Tres aciertos	4,8%	83,9%	
	Tareas sin vacilaciones	0%	16,1%		Cuatro aciertos	0%	4,8%	
PUNTOS HOJA	15 puntos	29%	0%	MVIO. CORPORAL	Cuatro movimientos controlados	21%	0%	
	de 20 a 30 puntos	71%	25,8%		Seis movimientos controlados	79%	16,1%	
	De 30 a 50 puntos	0%	74,2%		Ocho movimientos controlados	0%	83,9%	
GOLPE PIES	Un acierto	45,2%	0%	REAL PULS	Seis minutos	6,5%	0%	
	Dos aciertos	54,8%	0%		De cuatro a cinco minutos	79%	4,8%	
	Tres aciertos	0%	53,2%		De dos a tres minutos	14,5%	82,3%	
	Cuatro aciertos	0%	46,8%		En dos minutos	0%	12,9%	
REAL CRUCE	10 a 15 cruces	62,9%	19,4%	LANZ. RESEP BALÓN	Tres aciertos	11,3%	4,8%	
	15 a 20 cruces	37,1%	29%		Cuatro aciertos	88,7%	95,2%	
	Más de 20 cruces	0%	51,6%					

En lo que respecta a la respiración disminuye levemente pasando del 14,50% en el Pre al 17,70% en el Post dentro de las cuatro inspiraciones correctas y controladas, tal y como se refleja en la siguiente figura.

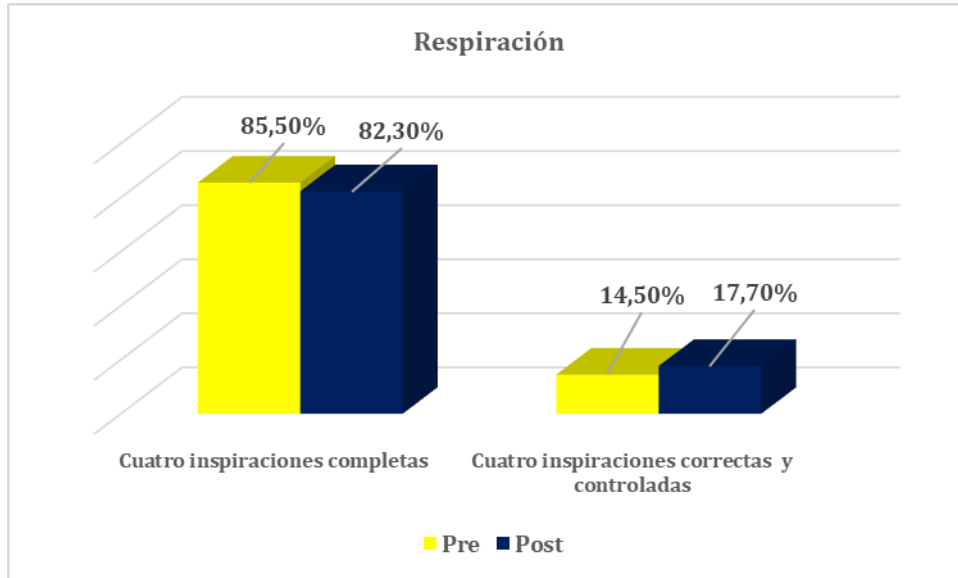


Figura V.18. Distribución de la respiración de los participantes entre Pre-Post

En lo concerniente a la APNEA, tal y como se puede apreciar en la siguiente figura el mayor porcentaje se agrupaba en el bloqueo torácico de 10 a 20 segundos (72,60%) en la fase Pre, modificándose tras el programa de intervención (en el Post) donde el mayor porcentaje se agrupaba en el bloqueo torácico de 20 a 30 segundos (61,30%) y en bloqueo torácico 30 segundos (38,70%).

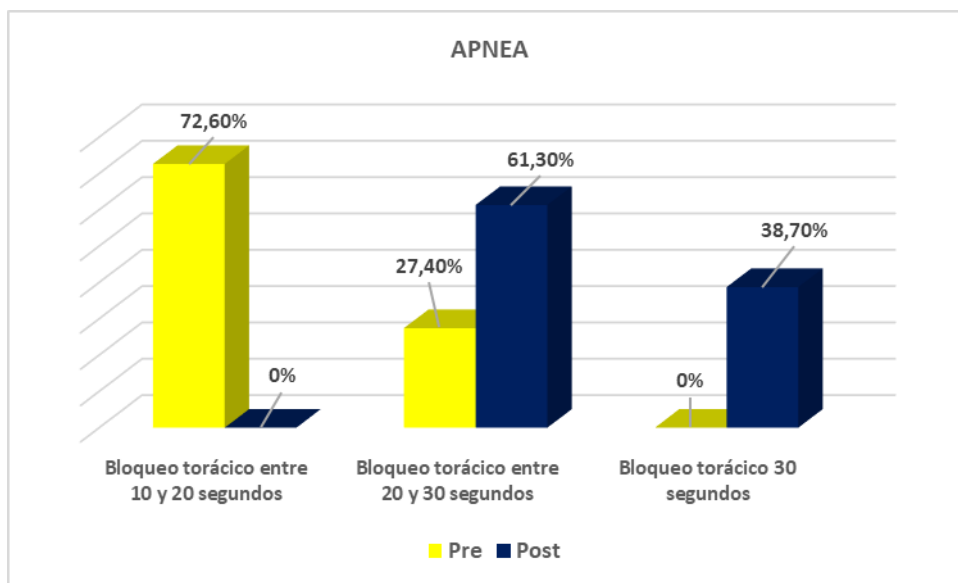


Figura V.19. Distribución de la APNEA de los participantes entre Pre-Post

En cuanto a la extensibilidad de los miembros superiores, durante la fase Pre, el 88,70% de los participantes no toca con los codos, mientras que en la fase Post el 67,70% mostraba señales de esfuerzo o el 32,30% tocaba con los codos tal y como se muestra en la siguiente figura.

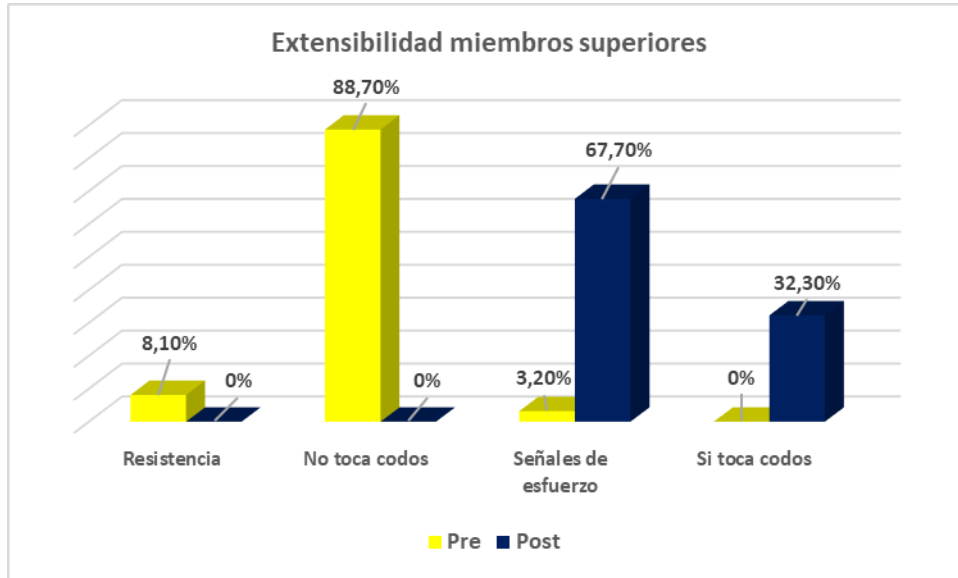


Figura V.20. Distribución de la extensibilidad de los miembros superiores de los participantes entre Pre-Post

En lo concerniente a la paratonía durante la fase Pre, el 90,40% de los participantes revelan tensiones moderadas, mientras que en la fase Post el 79% revelaban tensiones débiles o el 21% no revelan tensiones tal y como se muestra en la siguiente figura.

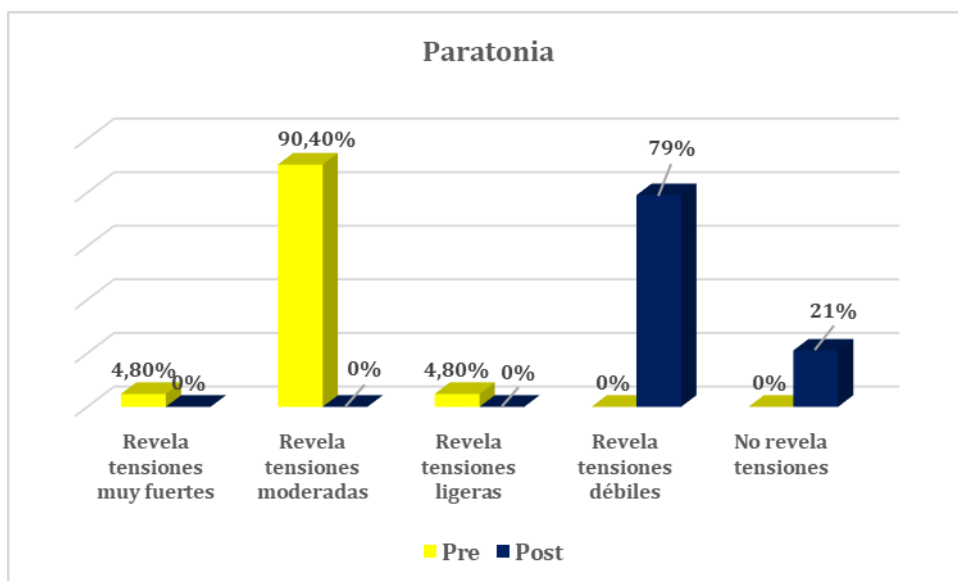


Figura V.21. Distribución de la paratonía de los participantes entre Pre-Post

En lo concerniente a la fatiga, tal y como se puede apreciar en la siguiente figura el mayor porcentaje en la fase Pre se agrupaba en revela fatiga sin significativo clínico (58,10%) en la fase Pre, modificándose tras el programa de intervención (en el Post) donde el mayor porcentaje también se agrupaba en esta categoría con un 69,40%.

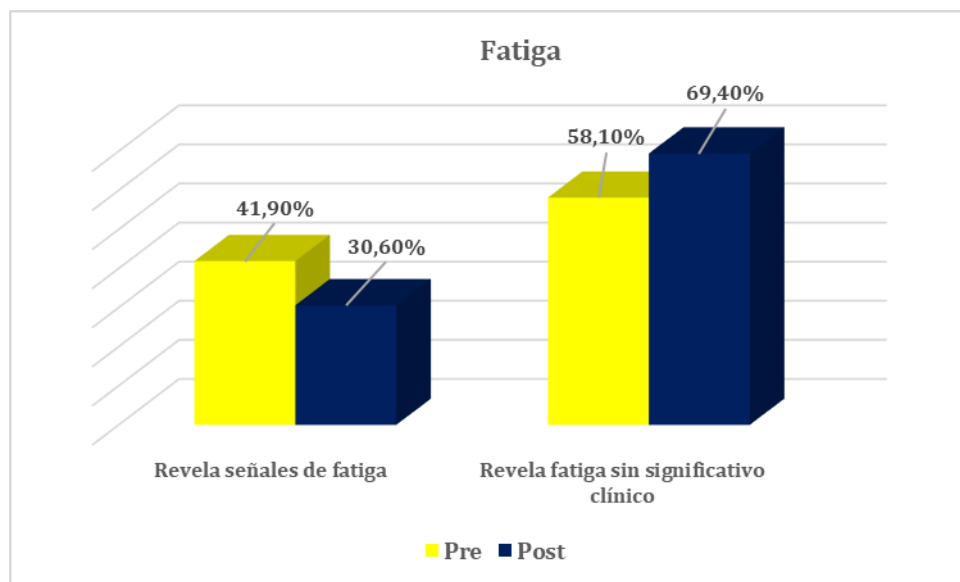


Figura V.22. Distribución de la fatiga de los participantes entre Pre-Post

En lo concerniente a la diadocinesias, tal y como se puede apreciar en la siguiente figura el mayor porcentaje se agrupaba en realiza movimientos de pronación y supinación descoordinado (88,70%) en la fase Pre, modificándose tras el programa de intervención (en el Post) donde el mayor porcentaje se agrupaba en realiza movimientos de pronación y supinación con ligera desviación (95,20%).

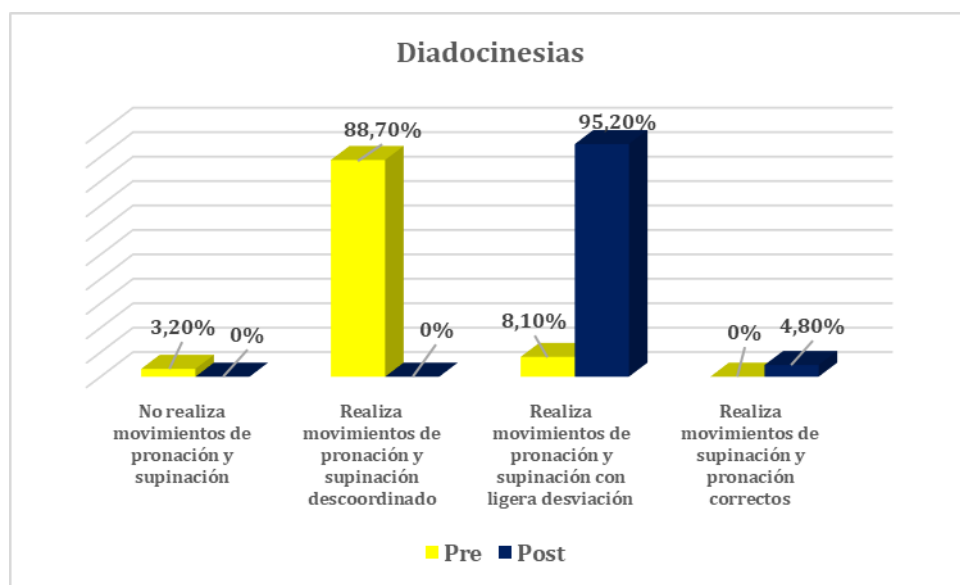


Figura V.23. Distribución de la diadocinesias de los participantes entre Pre-Post

En cuanto a la extensibilidad de los miembros inferiores, durante la fase Pre, el 69,40% de los participantes tenían una separación de segmentos entre 60 y 100 o el 30,60% tenían valores inferiores, mientras que en la fase Post se invierten los valores siendo el 66,10% de los participantes los que mostraban una separación de segmentos entre 100 y 140 y el 33,90% los que tenían separación entre 140 y 180 tal y como se muestra.

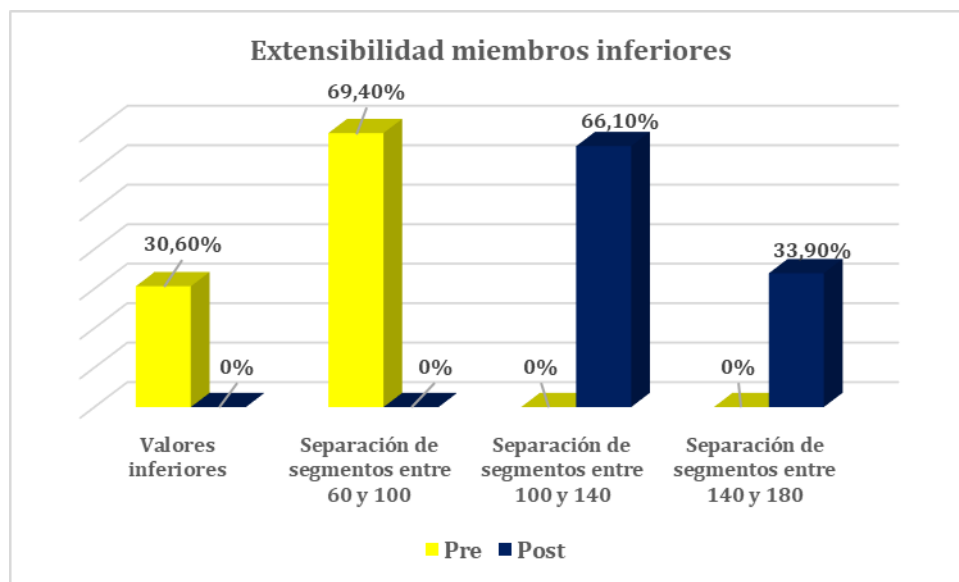


Figura V.24. Distribución de la extensibilidad de los miembros inferiores de los participantes entre Pre-Post

En el equilibrio estático la mayoría de los participantes tenían sus porcentajes más elevados en mantiene el equilibrio entre 10 a 15 segundos (58,10%) en su fase Pre, cambiando tras el programa de intervención con un aumento a mantener el equilibrio entre 15 a 20 segundos del 79% de los participantes, e incluso un 21% mantiene el equilibrio más de 20 segundos.

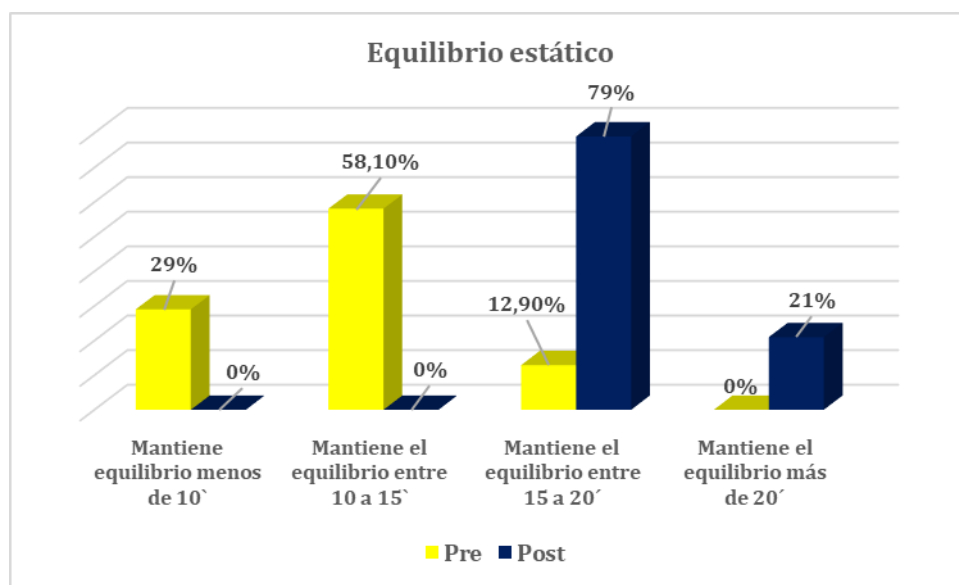


Figura V.25. Distribución del equilibrio estático de los participantes entre Pre-Post

En lo concerniente a la noción del propio cuerpo, tal y como se puede apreciar en la siguiente figura el mayor porcentaje en la fase Pre se agrupaba en nombra de cuatro a ocho partes del cuerpo (75,80%), modificándose tras el programa de intervención (en el Post) donde el mayor porcentaje se agrupaba en nombra de seis a doce partes del cuerpo (93,50%).

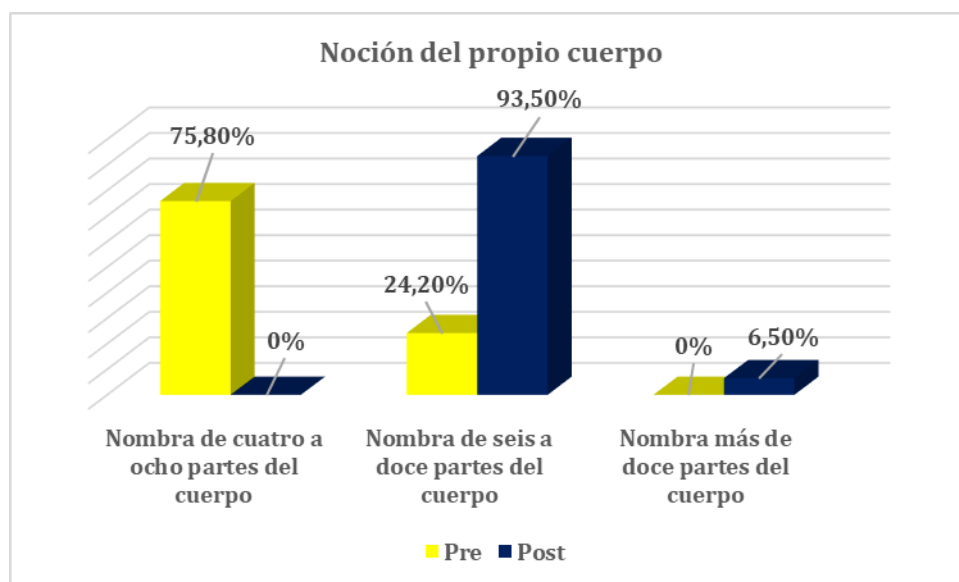


Figura V.26. Distribución de la noción del cuerpo de los participantes entre Pre-Post

En cuanto a la evaluación de la lateralidad pedal, durante la fase Pre, el 90,30% de los participantes tenían tareas con permanentes vacilaciones, mientras que en la fase Post se invierten los valores siendo el 66,10% de los participantes los que mostraban tareas con ligeras vacilaciones y el 33,90% los que tenían tareas sin vacilaciones tal y como se muestra en la siguiente figura.

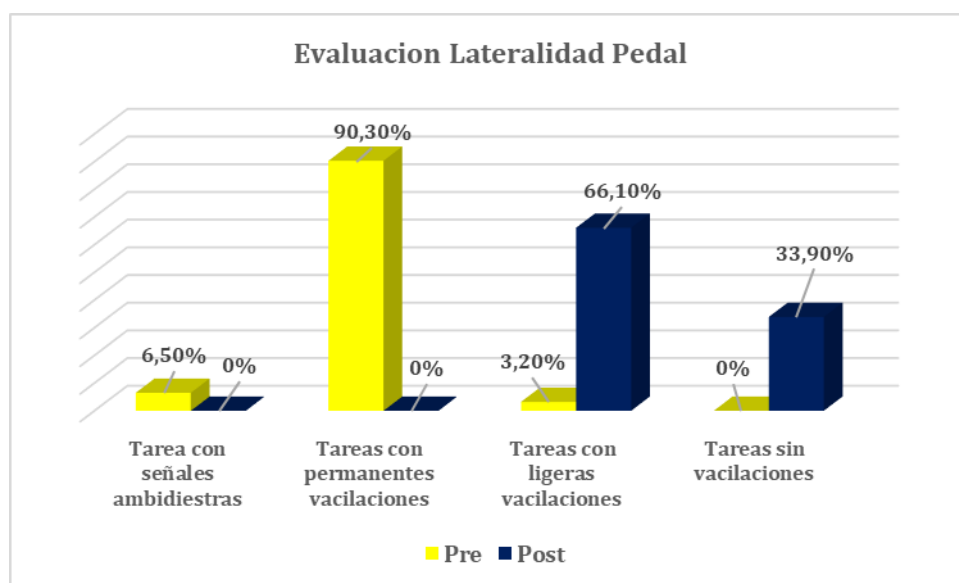


Figura V.27. Distribución de la evaluación de la lateralidad pedal de los participantes entre Pre-Post

En lo referente a la evaluación de la lateralidad auditiva, durante la fase Pre, el 88,70% de los participantes tenían tareas con permanentes vacilaciones, mientras que en la fase Post se invierten los valores siendo el 74,20% de los participantes los que mostraban tareas con ligeras vacilaciones y el 25,80% los que tenían tareas sin vacilaciones tal y como se muestra en la siguiente figura.

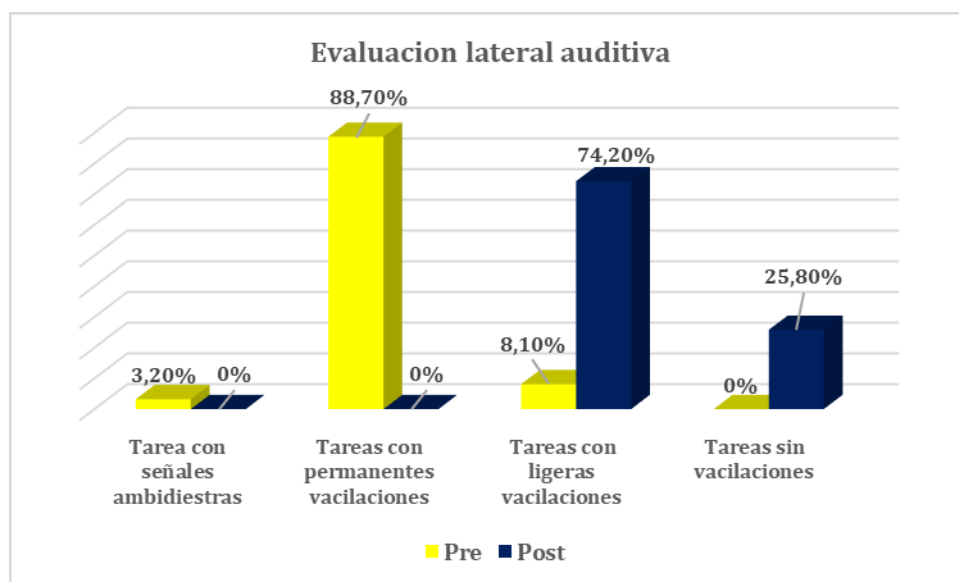


Figura V.28. Distribución de la evaluación de la lateralidad auditiva de los participantes entre Pre-Post

En cuanto a la evaluación de la lateralidad manual, durante la fase Pre, el 41,90% de los participantes tenían tareas con permanentes vacilaciones y el 58,10% mostraban tareas con ligeras vacilaciones, mientras que en la fase Post se invierten los valores siendo el 56,50% de los participantes los que mostraban tareas con ligeras vacilaciones y el 43,50% los que tenían tareas sin vacilaciones tal y como se muestra.

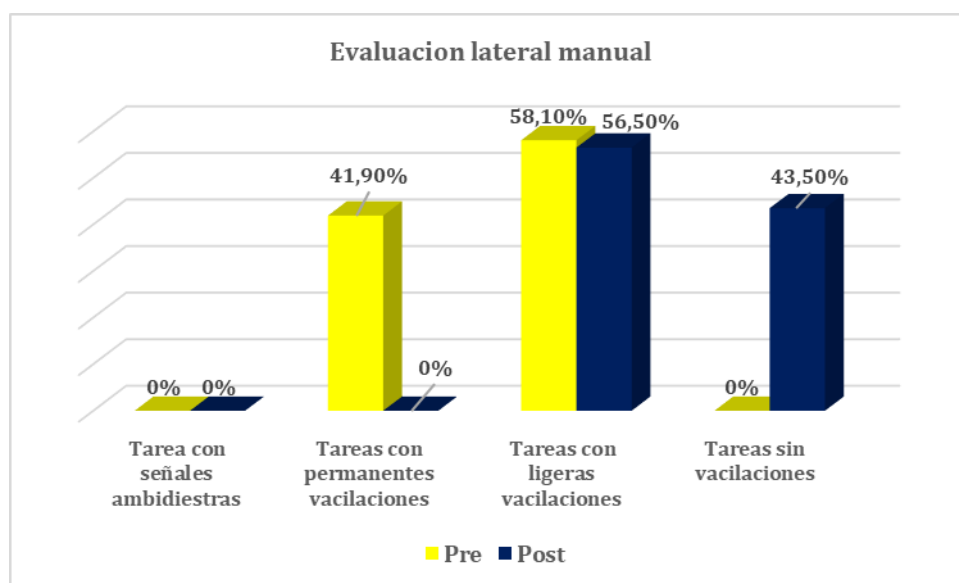


Figura V.29. Distribución de la evaluación de la lateralidad manual de los participantes entre Pre-Post

En cuanto a la evaluación de la lateralidad ocular, durante la fase Pre, el 43,50% de los participantes tenían tareas con permanentes vacilaciones y el 51,60% mostraban tareas con ligeras vacilaciones, mientras que en la fase Post se invierten los valores siendo el 83,90% de los participantes los que mostraban tareas con ligeras vacilaciones y el 16,10% los que tenían tareas sin vacilaciones tal y como se muestra.

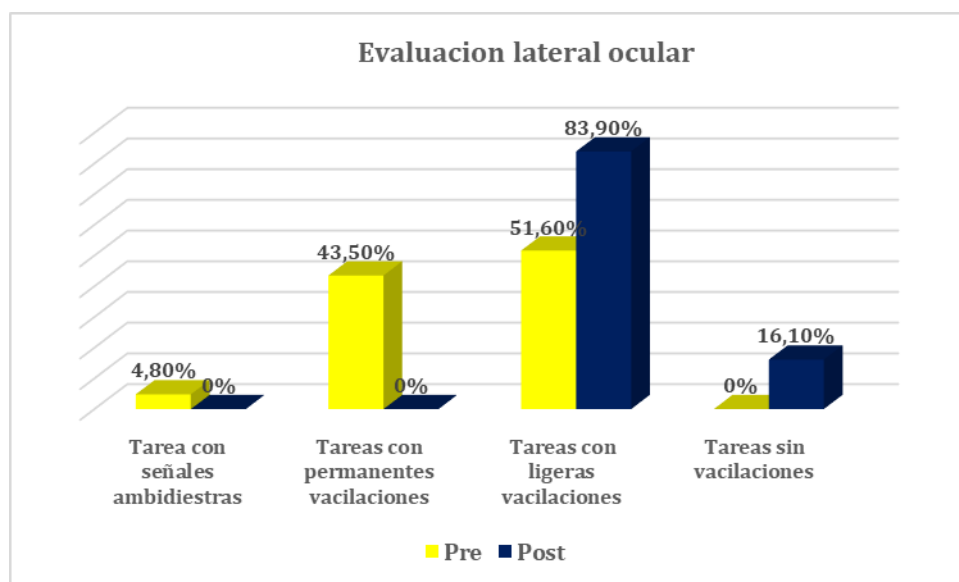


Figura V.30. Distribución de la evaluación de la lateralidad ocular de los participantes entre Pre-Post

En lo concerniente a tamborilear manual, tal y como se puede apreciar en la siguiente figura el mayor porcentaje se agrupaba en varios errores (53,20%) y dos errores (46,80%) en la fase Pre, modificándose tras el programa de intervención (en el Post) donde el mayor porcentaje se agrupaban en un error (72,60%).

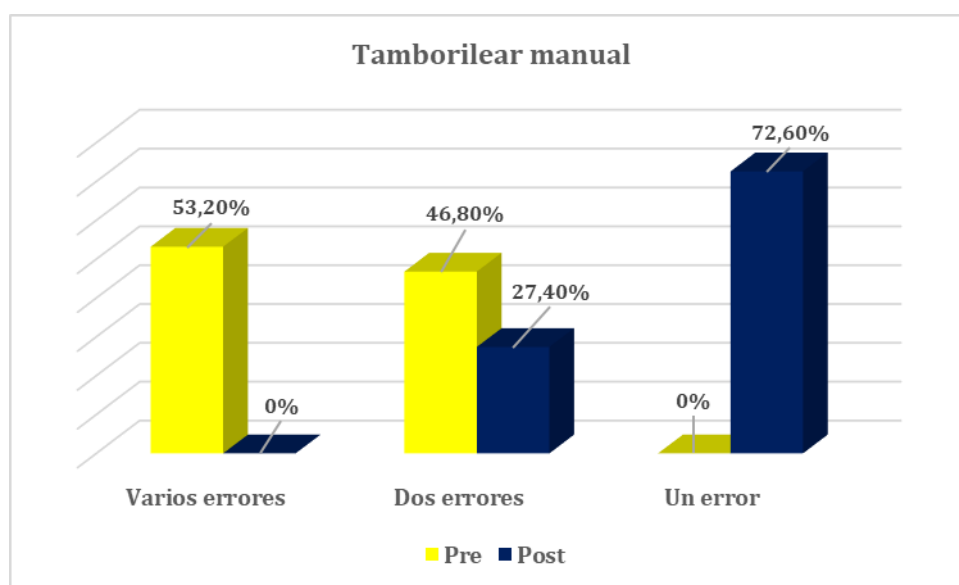


Figura V.31. Distribución de tamborilear manual de los participantes entre Pre-Post

En lo concerniente a golpear con la mano, tal y como se puede apreciar en la siguiente figura el mayor porcentaje se agrupaba en dos aciertos (79%) en la fase Pre, modificándose tras el programa de intervención (en el Post) donde el mayor porcentaje se agrupaban en tres aciertos (83,90%).

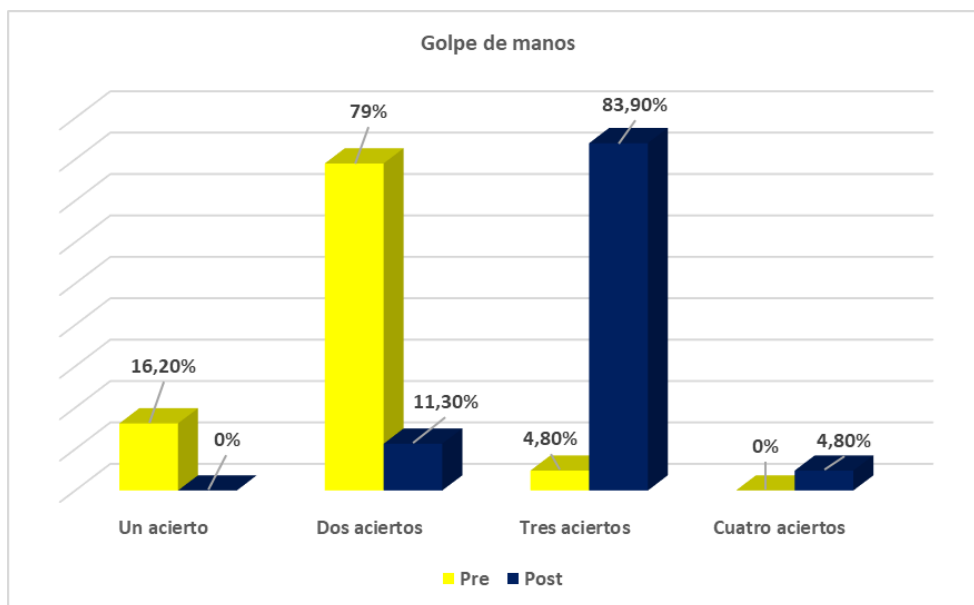


Figura V.32. Distribución del golpeo de manos de los participantes entre Pre-Post

En lo que respecta a marcar en los puntos de hoja, tal y como se puede apreciar en la siguiente figura el mayor porcentaje se agrupaba en de 20 a 30 puntos (71%) en la fase Pre, modificándose tras el programa de intervención (en el Post) donde el mayor porcentaje se agrupaba en de 30 a 50 puntos (74,20%).

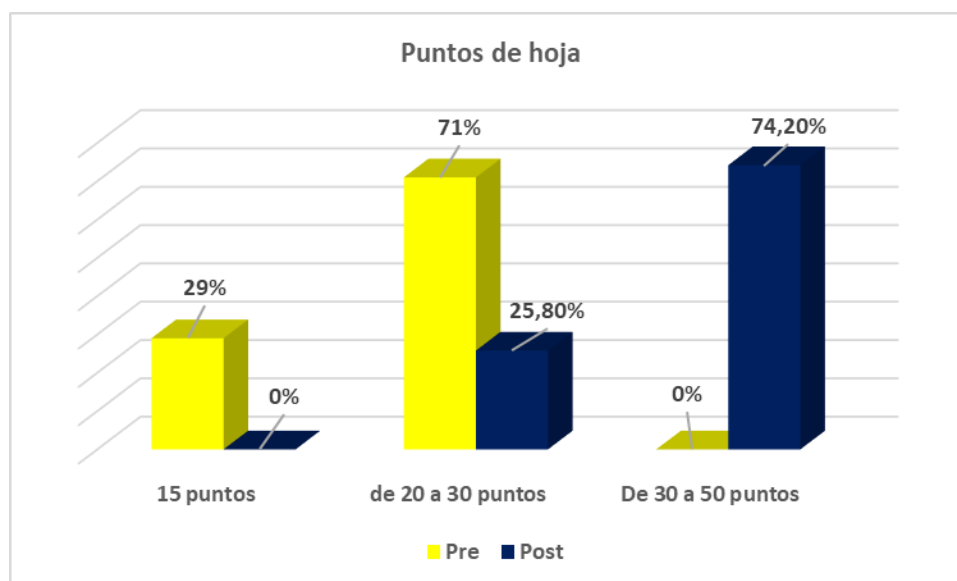


Figura V.33. Distribución de los puntos de hoja de los participantes entre Pre-Post

En lo concerniente al movimiento corporal, tal y como se puede apreciar en la siguiente figura el mayor porcentaje se agrupaba en seis movimientos controlados (79%) en la fase Pre, modificándose tras el programa de intervención (en el Post) donde el mayor porcentaje se agrupaban en ocho movimientos controlados (83,90%).

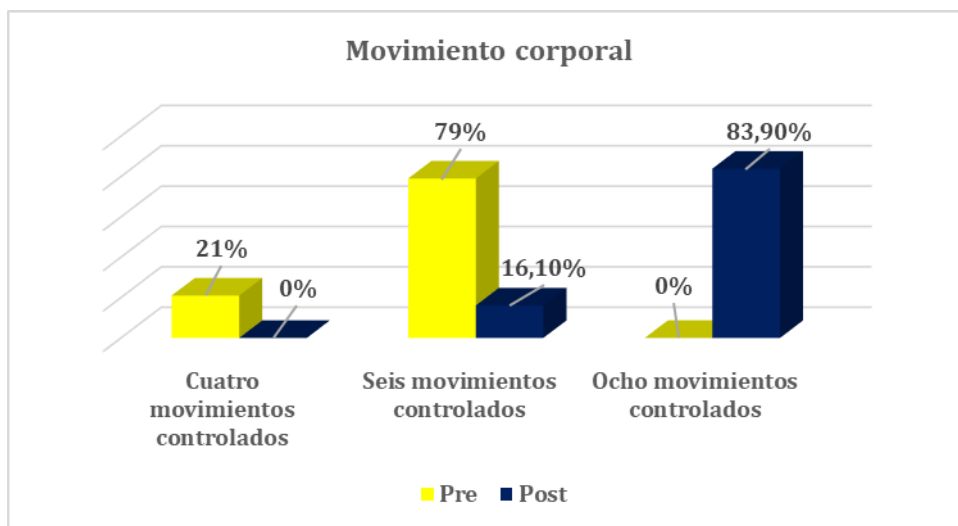


Figura V.34. Distribución del movimiento corporal de los participantes entre Pre-Post

En lo concerniente a golpear con el pie, tal y como se puede apreciar en la siguiente figura el mayor porcentaje se agrupaba en un acierto (45,20%) y dos aciertos (54,80%) en la fase Pre, modificándose tras el programa de intervención (en el Post) donde el mayor porcentaje se agrupaban en tres aciertos (53,20%) y cuatro aciertos (46,80%).

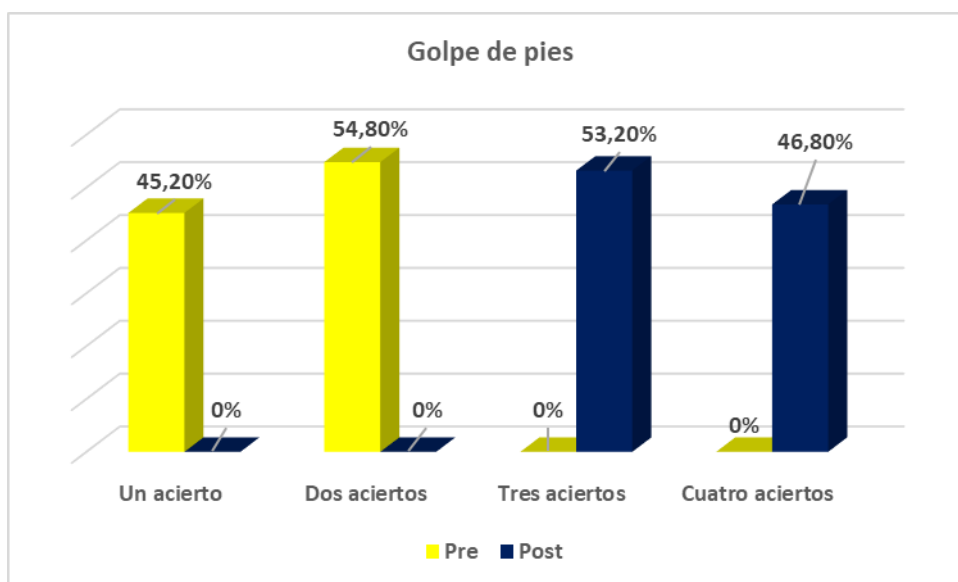


Figura V.35. Distribución del golpeo de pies de los participantes entre Pre-Post

En lo referente a realizar pulseras, tal y como se puede apreciar en la siguiente figura el mayor porcentaje se agrupaba en de cuatro a cinco minutos (79%) en la fase Pre, modificándose tras el programa de intervención (en el Post) donde el mayor porcentaje se agrupaban en de dos a tres minutos (82,30%).

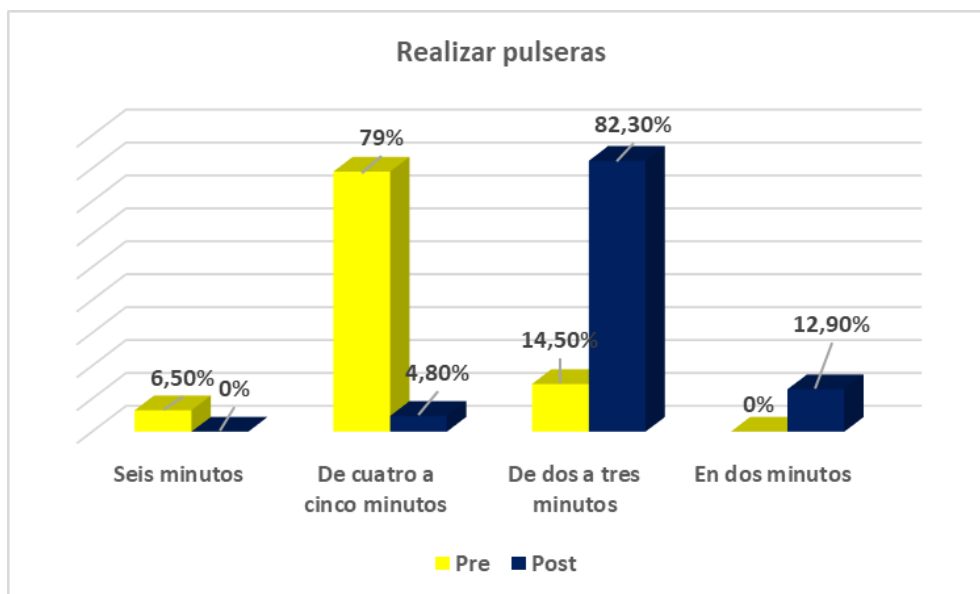


Figura V.36. Distribución de realización de pulseras de los participantes entre Pre-Post

En lo que respecta a realizar cruces, tal y como se puede apreciar en la siguiente figura el mayor porcentaje se agrupaba en de diez a quince cruces (62,90%) en la fase Pre, modificándose tras el programa de intervención (en el Post) donde el mayor porcentaje se agrupaban en más de 20 cruces (51,60%).

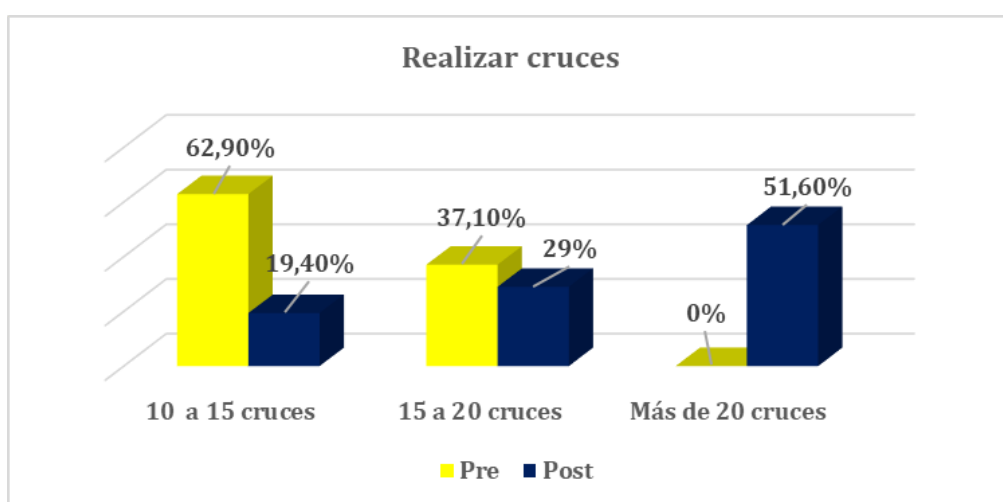


Figura V.37. Distribución de realizar cruces de los participantes entre Pre-Post

En cuanto al lanzamiento y recepción del balón, tal y como se puede apreciar en la siguiente figura apenas se encuentra modificación entre la fase Pre y la fase Post donde los porcentajes variaban entre el 88,70% (Pre) y el 95,20% (Post) en los cuatro aciertos.

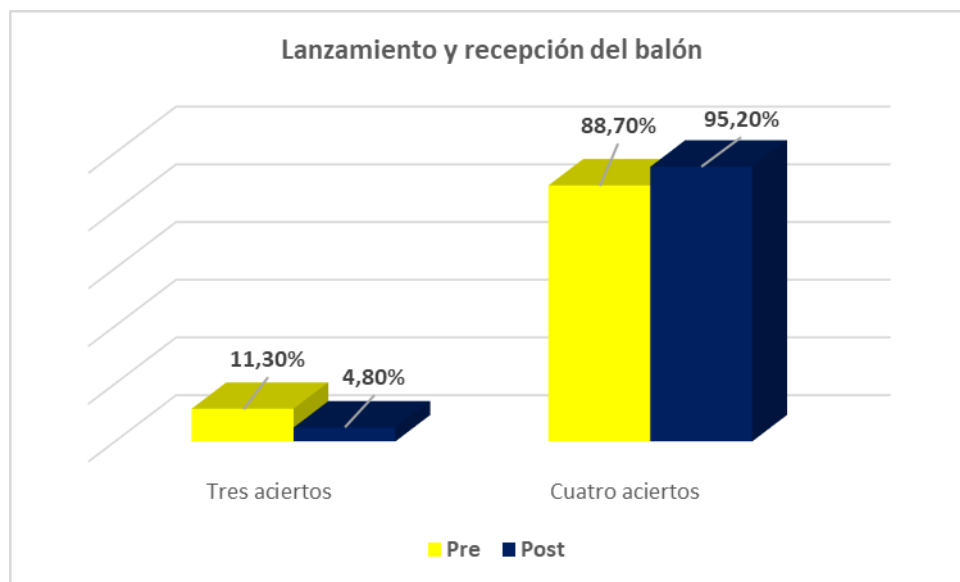


Figura V.38. Distribución de lanzamiento y recepción de los participantes entre Pre-Post

En lo concerniente a las dimensiones del test Da Fonseca entre el Pre y Post se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas ($p=0,000$) propiciadas porque el número de participantes con un perfil psicomotor bueno en la fase pre era de un 4,8% aumentando hasta el 100% tras el programa de intervención en la fase post.

Tabla V.32. Relación de pruebas de Da Fonseca Pre-Post

Perfil Psicomotor	PRE	POST
Deficitario	0%	0%
Dispráxico	0%	0%
Normal	95,2%	0%
Bueno	4,8%	100%
Superior	0%	0%

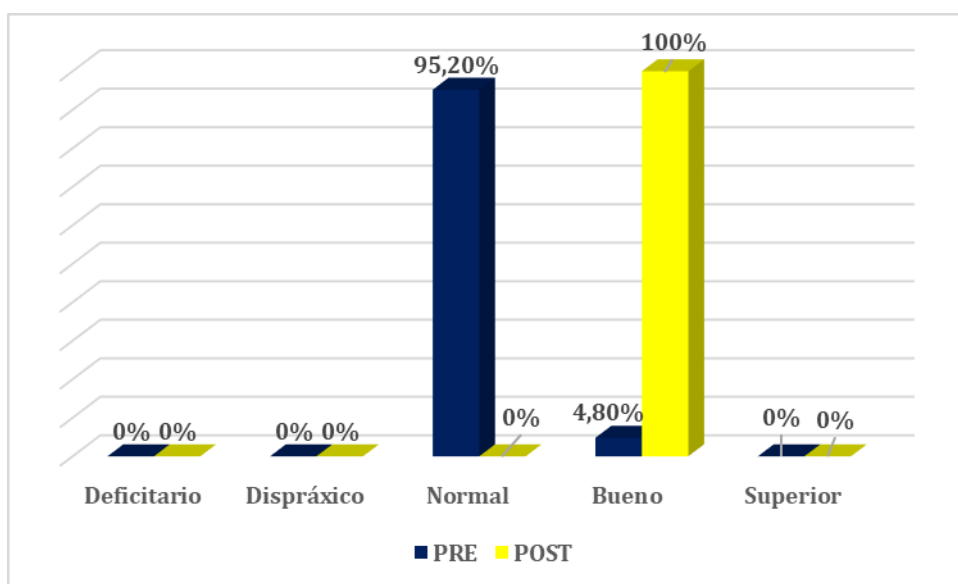


Figura V.39. Distribución del test Da Fonseca de los participantes entre Pre-Post

En lo que se refiere al test psicomotor MABC-2, y tal como se muestra en la siguiente tabla y figura, en todos los casos también se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas ($p=0,000$), propiciadas porque en las pruebas se obtuvieron un mayor logro porcentual en la fase post que en la pre.

Tabla V.33. Relación de pruebas del MABC-2 Pre-Post

Perfil Psicomotor	PRE	POST
Introduce seis monedas	11,3%	95,2%
Enhebrar cuerdas	3,2%	80,6%
Dibujar un trazado	96,8%	100%
Atrapa el saquito	85,5%	100%
Lanzar el saquito a una diana	58,1%	80,6%
Equilibrio en una pierna	29%	88,7%
Andar en puntillas	19,4%	93,5%
Saltar en alfombrillas	17,7%	93,5%

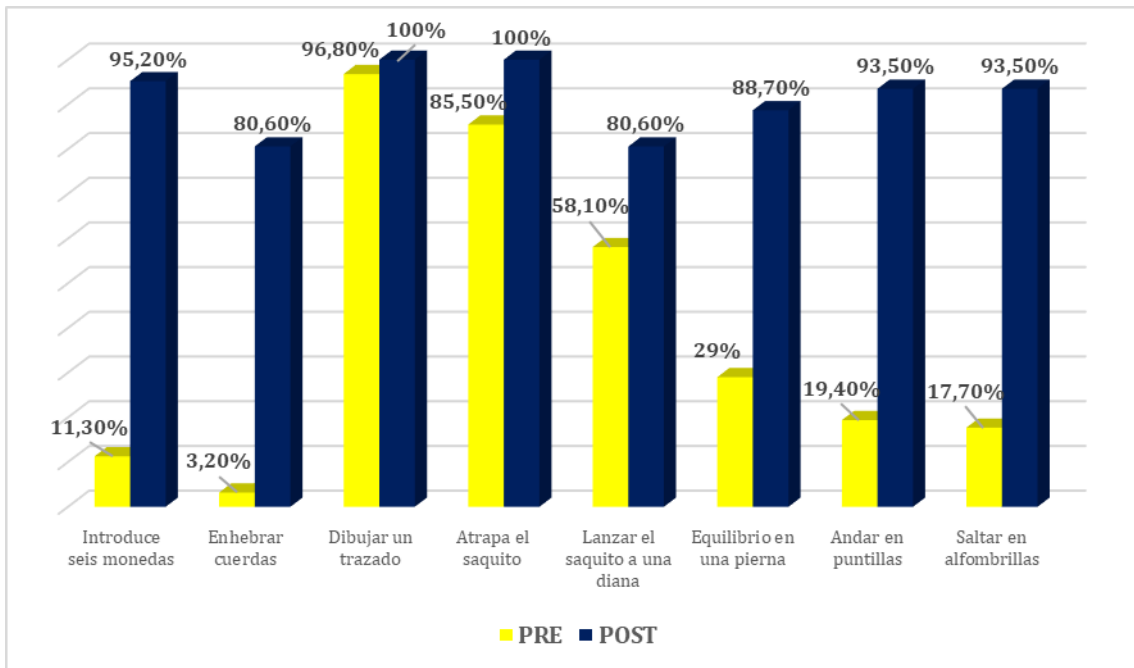


Figura V.40. Distribución del test MABC-2 de los participantes entre Pre-Post

DISCUSIÓN

VI



VI. DISCUSIÓN

En esta investigación participaron un total de 62 niños en edad preescolar de ambos sexos, con un número mayoritario de niñas; quienes en gran parte son de una familia extendida, otro sector pertenece a una familia nuclear y un número menor a un núcleo monoparental; contando con la presencia de hermanos, quienes en gran medida habitan en una vivienda arrendada, también existen familias que cuentan con vivienda propia y en un sector pequeño habitan en una vivienda prestada. Las familias objeto de este estudio en su mayoría se auto identifica como mestiza, un grupo pequeño se define como indígena, quienes demuestran su dialecto respecto a su etnia, esto es idioma español y quichua.

En este estudio se puede establecer que niños en edad preescolar de ambos sexos son parte de una familia ya sea extendida, nuclear o monoparental (López, 2017); también la conforman uno o dos hermanos, siendo esta una característica del núcleo social básico denominado familia (Martínez, 2015; Wall y Gouveia, 2014), que se considera como un sistema que favorece al desarrollo social e incorporando diversos criterios de bienestar para su convivencia (Goncalves, Duku, y Janus, 2019).

Otro factor que está presente en la conformación familiar es el lugar para habitar, la cual puede ser de índole propia, arrendada o prestada (Salas, 2002); el clima familiar que se genera por la práctica individual de los miembros de manera respetuosa (Piña y Salcido, 2012) lo que incluye el dialecto originario; en el caso de Ecuador por ser pluricultural y multiétnico se manifiesta como autodefinición en las familias mestizas o indígenas que se expresan en su propio idioma español y quichua respectivamente.

De la misma manera existe un fenómeno singular, el cual se da porque el concepto de familia incluye no solo al núcleo sino a todo pariente, además la condición económica determina para que estas puedan contar con vivienda propia o tengan que arrendar, también existe la posibilidad de que intercambien su fuerza laboral por espacios que puedan habitar; esta situación se ve reflejada tanto en el sector urbano como en el sector

rural.

En lo referente a los recursos económicos de los niños analizados, en relación a la capacidad de adquirir material didáctico como papel crepé, brillante, goma, pintura de agua, algodón, lana, rompecabezas, plastilina algunos niños cuentan con el apoyo familiar para acceder a estos implementos y llevarlos al salón de clase, pero existe otro sector de la población investigada que no posee el financiamiento para adquirir estos elementos para su desempeño en la jornada de integración en el centro.

Otro aspecto objeto de análisis es la posibilidad de adquirir indumentaria o vestimenta con regularidad como demanda el crecimiento de un infante, sin embargo parte de los niños analizados no cuentan con la posibilidad de renovar su atuendo.

También existe otra necesidad básica insatisfecha de la población investigada, la cual es la alimentación, un sector considerable no tiene los recursos para cubrir este requerimiento, esto demuestra la importancia de la asistencia que brinda el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES) en el Ecuador al ofertar el servicio de comida por cinco ocasiones en el Centro de Desarrollo Infantil “*Sembrador de Ilusiones*”; otro aspecto no cubierto es recreación y salud, temas que han sido objeto de estudios realizados desde un punto de vista económico (Arévalo, 2014, Paz y Cepeda, 2006), y que los considera como un factor determinante en la condición de vida de una población.

A este respecto y estableciendo la realidad del Ecuador que refleja en su mayoría el empobrecimiento de sus habitantes quienes no cuentan con los recursos necesarios para acceder a servicios de salud, educación con los insumos que demandan estas prestaciones (Minteguiaga y Ubasart-González, 2014), los intentos de fortalecimiento económico y mitigación de la brecha social se ve afectado por casos de corrupción e incompetencia política (Basabe- Serrano, 2013; Donoso, Montalvo, Orcés, y Seligson 2010).

Otro hallazgo en el trabajo realizado hacía referencia al componente emocional de los niños, quienes en su totalidad identifican rostros de felicidad, tristeza y molestia, también en su gran mayoría reconocen un semblante que denote estar asustado,

sorprendido y angustiado, teniendo respuestas altas el enojo, seguido del estado de felicidad, además una manifestación presente es el disgusto, la tristeza y la sensación de estar atemorizado, emociones propias de la edad, pues la regulación y gestión de las mismas son el resultado de muchos años de manejo. En educación infantil se debe propiciar acciones que ayuden a controlar senso-percepciones diversas, también en su intensidad y duración, porque en esta etapa son momentáneas las emociones que experimentan los niños por diferentes causas.

En el mismo sentido existen estudios con respecto al componente emocional del infante, como Salguero (2011) quien reconoce en su investigación más aciertos por parte de los niños con relación al estado de enojo o enfado como respuesta a diversos estímulos, teniendo como base de este fenómeno la relación con las personas que lo rodean.

Esto sucede también porque la tendencia de respuesta del adulto hacia el niño es con un tono alto que denota resistencia, lo que es asimilado por el infante como enojo o rechazo (Samaniego, 2006), esta actividad en la etapa infantil genera en el niño un comportamiento inestable en la gestión de emociones (Escobar, Gómez y Martínez, 2011), lo que ocasiona cambios bruscos en su estado de ánimo, pasando de momentos de extrema felicidad al llanto desconsolado.

Este evento sucede porque los niños a esta edad son muy perceptivos, por lo tanto receptan e imitan hechos cotidianos de la convivencia en sus hogares o en el centro de cuidado; también se da estos acontecimientos por la influencia del entorno donde se desenvuelve el infante; otro aspecto que interviene en su respuesta emocional es la utilización de aparatos tecnológicos que condicionan el accionar del niño.

La mayoría de participantes de la investigación presentaron un perfil psicomotriz catalogado normal, considerado éste como la capacidad de respuesta motriz (Noguera y García, 2013) que el niño tiene ante una necesidad de movimiento o estímulo externo, también existe un grupo minoritario de infantes que posee un esquema denominado bueno, este evento se refleja en la naturalidad que tienen al desplazarse o moverse con libertad (Bautista, Moreno-Núñez, Vijayakumar, Quek y Bull, 2019), o cuando siguen instrucciones para cumplir un rol dentro de las actividades cotidianas como trasladarse del salón de clase hacia el comedor o patio interior o exterior; también se denota esta

valoración como aceptable porque el movimiento es una manifestación innata en el niño, su comunicación en los primeros años está acompañada por gestos, movimientos finos y gruesos, este mecanismo lo utiliza para que los adultos le comprendan de mejor manera.

En el mismo sentido existen pruebas ejecutadas de manera correcta por los participantes, así fue dibujar un trazado y atrapar el saquito, lo que indica que actividades que comprometen mayor movimiento tienen más aceptación por parte del niño, caso contrario es lo que demanda concentración y atención prolongada como lo es enhebrar en cuerdas, insertar cuentas en lanas para formar pulseras requiriendo de precisión motriz fina y teniendo una respuesta acertada solo en una parte minoritaria de los niños investigados.

A este respecto y en relación a la realidad de los habitantes del sector rural del Ecuador, en especial la infancia tiene la posibilidad de explorar a libertad espacios abiertos como terrenos, huertos, fábricas artesanales que les permite madurar la habilidad motriz gruesa, la población investigada responde a esta singularidad y como resultado de esta práctica tienen un perfil psicomotriz normal como lo determina la Batería Psicomotriz Da Fonseca (Noguera, Herazo y Vidarte, 2013), hay que considerar que el ejercicio de actividades psicomotrices deben ser constantes, planificados y ejecutados con regularidad para tener mejores resultados en la madurez del infante (Tomás, Rosera y Ortiz, 2012), y con mayor dedicación se debe trabajar el ámbito de motricidad fina, eje que presenta complicación en la etapa infantil porque demanda movimientos controlados finos y precisos (Segers et al., 2018)

En cuanto a las dimensiones del perfil psicomotriz la población infantil investigada demuestra dificultad en el aspecto equilibrio también existieron desaciertos en el ámbito manual y por último el ítem valorativo de puntería y atrape, que pueden ser catalogadas como actividades motrices básicas, pero que al niño de edades comprendidas entre 2 a 3 años le cuesta mucho entender el concepto de estar quieto lo que equivale al equilibrio, o acertar un lanzamiento, ejercicio que involucra concentración y atención sostenida por parte del infante.

Otro aspecto valorativo para considerar un perfil psicomotriz normal es el equilibrio y puntería (Brown y Lalor, 2009) en lo que se refiere al control manual en movimiento, fuerza y acierto (Valentini, Ramalho y Oliviera, 2014), la agilidad, la precisión, velocidad y coordinación también son elementos establecidos para dictaminar si existe un problema motriz en el infante (Henderson, Sugden y Barnett, 2012), ítems que en la población investigada denotan un nivel aceptable de ejecución.

En lo referente con el perfil psicomotriz y el nivel socioeconómico de las familias de los niños investigados se pueden concluir que no existe una relación entre estos indicadores, lo que significa que el nivel de económico no determina la capacidad motriz de respuesta.

En relación entre el perfil psicomotriz del infante y la condición socioeconómica de sus familias no determina el resultado del mismo (Sánchez et al., 2017), porque ésta circunstancia no refleja el tiempo, material o duración de actividades físicas realizadas en los hogares; considerando que los niños asistentes a los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) provienen de familias de escasos recursos económicos.

De igual forma, otro indicador de la capacidad motriz es el equilibrio, elemento que se ve diferenciado por el género encontrándose mayor acierto en infantes masculinos y menor éxito en el sector femenino, este fenómeno se evidencia porque la libertad de movimiento, el cual responde por el hecho de ser varón o mujer, por cuanto si el infante desea subir una escalera se le permite, mientras que a una niña se le otorga muñecas o algún otro juguete que le mantenga con los pies en el suelo.

En el mismo sentido existen estudios que permiten establecer una diferencia entre el perfil psicomotriz por género, siendo el ítem del equilibrio el que tiene mayor diferencia en aciertos, acontecimiento que tiene lugar porque al niño se le otorga mayor posibilidad de realizar actividades que para la niña están prohibidas (López, Toscano y Chamorro, 2013).

De similar condición se presenta un indicador en la investigación; considerando la relación entre el nivel económico y su respuesta en la dimensión manual y equilibrio, lo que significa que los niños que están en el seno de una familia con capacidad

adquisitiva pueden contar con algunos materiales que ayuden a su respuesta motriz con efectividad, en el ámbito del equilibrio porque es posible que cuente con una bicicleta o triciclo también porque puede tener recursos didácticos que favorezcan la coordinación fina.

Por lo tanto un abordaje en las sesiones psicomotrices con material como: barras, zancos y balones apoyan de mejor manera la consolidación de esta habilidad (Lázaro, 2008), esta condición implica que quienes tienen mayor posibilidad económica cuentan con algunos materiales para fortalecer su equilibrio y en actividades que ejercitan la destreza manual en toda su dimensión (Palacios, Pinillos, Herazo, Galeano y Pietro, 2017).

En el mismo sentido la práctica de una actividad deportiva, recreativa o lúdica demanda una inversión de recursos económicas ya sea para material, vestimenta o traslado lo que genera conflicto a las familias carentes de recursos, complicando la madurez de la habilidad motriz denominada equilibrio (Falcón y Rivero, 2010; Muñoz, 2010).

Como resultado de todos los parámetros descritos anteriormente se determina que los niños objeto del estudio fueron evaluados con dos pruebas, una sustentada en la Batería Psicomotriz (BPM) de Da Fonseca y la otra valoración bajo los parámetros del test MABC-2, llegando a establecer que el perfil psicomotriz de los niños de 2 a 3 años asistentes al CDI: “*Sembradores de Ilusiones*” es normal, sin presentar diferencias entre los dos instrumentos con sus respectivos indicadores.

También el perfil psicomotriz de un infante se puede obtener al aplicar diversos test o baterías que contemplen aspectos de praxia gruesa, fina, locomoción, esquema corporal o coordinación entre otros elementos (Cuesta, Pietro, Gómez, Barrera y Gil, 2016), siendo el resultado positivo, el dominio corporal se manifiesta en la confianza de un desplazamiento o el acertar al lanzar un objeto.

En relación a los datos obtenidos en la investigación se evidencia que la totalidad de la población infantil del estudio demuestra un perfil psicomotriz categorizado como bueno; que se ve reflejado cuando el niño se desplaza, atrapa o lanza un balón, de igual manera cuando realiza actividades de praxia fina al momento de trazar, pintar o dibujar.

En el mismo sentido la categorización del perfil psicomotriz responde a un variado conjunto de ítems que contribuyen a un criterio que puede ser bueno, excelente o deficiente (Núñez, Hernández y Núñez-Rojas, 2002), en el caso del estudio se establece que los participantes poseen un perfil psicomotriz bueno lo que implica que el niño se desplaza con normalidad, corre sin sufrir accidentes, rasga, arruga, colorea, atrapa y lanza sin dificultad.

De acuerdo con diversos indicadores dentro de los instrumentos objeto de esta investigación se demuestra que los niños en su gran mayoría realizan actividades acertadas en lo que refiera a trazado o dibujo de líneas y rasgos, así como ejercicios que implican atrapar objetos en sacos.

Con respecto a lo concerniente al dibujo que es una actividad motriz, esta responde a una emoción, por lo tanto para el niño es placentero, de igual manera cuando recibe un objeto activa su deseo, lo que puede ser comparado a una forma de comunicación entre sus pares (Jiménez, 2000).

Después de aplicar el programa de intervención psicomotriz objeto de la investigación, se demuestra un creciente acercamiento a un óptimo desempeño motriz en las dimensiones de equilibrio, puntería y atrape así como en el indicador manual como lo determina el test MABC- 2, de la misma manera sucede en los ítems de la BPM que se incrementan en todos los referentes, fortaleciendo las competencias motrices de los niños de 2 a 3 años, quienes realizan ejercicios con seguridad cuando son movimientos gruesos y precisión al ejecutar actividades que requieran coordinación viso-motora o pinza digital.

De similares resultados, se establece que la intervención con programas favorecen la práctica psicomotriz en el nivel inicial, a su vez son ejecutados para fomentar la creatividad (Martínez y Justo, 2008), también lograr un desarrollo equilibrado y natural de su crecimiento (Rivas, 2008), asimismo generar patrones comunicacionales afectivos y efectivos que buscan una relación adecuada entre pares (Fierros, 2016) de igual forma se vincula la práctica psicomotriz con el desarrollo de las diversas inteligencias (Rodríguez, 2017), la búsqueda de relación entre destrezas corporales y otras

habilidades, existe resultado que confirman la importancia en la afinación de competencias corporales como el control en el equilibrio, puntería y atrape o dimensión manual (Noguera y García, 2013).

Así también dentro de la BPM se evalúa el control respiratorio, esa capacidad de recibir oxígeno y eliminar dióxido de carbono, acción que es innata del ser humano, sin embargo la regulación, pausa y dominio al respirar mientras se ejecutan diversas actividades en etapa infantil es difícil tal como lo demuestra la población investigada, la cual en un primer momento presentó cierto grado de dificultad al contener y expulsar aire, sin embargo después de la aplicación del programa de intervención psicomotriz que contiene sesiones de trabajo que concluyen con ejercicios de relajación que promueven el accionar de inhalar y exhalar permitió que los niños objetos de este estudio en su gran mayoría puedan respirar correctamente y contener el aire lo que permite un trabajo torácico adecuado; evento indispensable para la vocalización y expresión verbal así como lo demuestra varios estudios (Albuquerque y Alves-Martins, 2016; Murillo y Belinchón, 2014; Rodríguez y Español, 2016).

De la misma manera existen actividades vinculadas con la práctica de relajación y respiración en educación infantil que tienen como objetivo potenciar, guiar y controlar acciones motrices que conllevan a un estado de quietud para tener disposición a otras tareas que implican concentración y atención (García y Berruezo, 2007; Dris, 2010)

Otro factor presente durante un primer momento en la investigación es la dificultad que el niño manifiesta al realizar movimientos de los miembros superiores que requieren cierto grado de flexibilidad; después de la aplicación de varias sesiones lúdicas y activas características del programa de intervención se incrementa la capacidad del niño de mover sus brazos teniendo la posibilidad de acercar sus codos entre sí sin mayor complicación.

Así también la implementación de programas que articulen diversos ejercicios que favorecen el control del tono muscular a través de planes psicomotrices en etapa infantil contribuye para que el niño pueda realizar actividades de estiramiento (Ruiz, Vásquez y Sánchez, 2013), que le permita afianzar con precisión respuestas motrices ante eventos como recepcionar o lanzar un balón, alcanzar un objeto que está arriba de una estantería.

Siguiendo la misma perspectiva otro elemento dentro de la investigación realizada que sirvió como indicador del perfil psicomotriz fue la apreciación de la fatiga para realizar los test por parte de los niños, siendo catalogada esta como la falta de atención y motivación para realizar los ítems planteados en la BPM, teniendo un primer momento cuando el infante demostraba cierto cansancio ante las actividades sugeridas por el evaluador, sin embargo después de concluir el programa de intervención y al aplicar nuevamente la BPM, se establece que la mayoría de niños demuestran facilidad al realizar las actividades planteadas por la evaluadora sin mostrar signos fatiga o cansancio, esto debe a la novedad de los ejercicios así como se encuentra similitud en otros estudios (Monereo,2014; Scribner y Cole, 2014)

Otro ítem valorativo fue el movimiento y posición de las manos, lo que implica se muestre la palma o dorso según la indicación, al inicio de la investigación el niño presenta confusión y alteración de la orden, después de la intervención con acciones que involucran de manera consciente y ordenada actividades manuales, la población participante en su gran mayoría demuestran seguridad al ejecutar órdenes que involucran el movimiento controlado de su mano que promueve pasar de una posición a otra con la ayuda de material llamativo como títeres hecho de guantes, calcetines u otro recurso; tal como lo demuestran varios estudios (Pérez, Martí y Pozo, 2014; Pozo, 2017).

En tal sentido se debe considerar que en educación inicial hay actividades que parecen cotidianas como demostrar el dorso de la mano ante un pedido verbal, es complejo, más aun cuando esto no es practicado mediante una planificación permanente que permita al infante distinguir posiciones de su mano, introduciendo recursos como marionetas o guantes se puede conseguir mejores resultados (Fraga et al., 2012), así también ejecutar acciones recurrentes a la maniobra de los miembros superiores con conciencia de su posición favorece los resultados.

Con respecto a otro indicador valorativo dentro del perfil, se establece que los niños investigados en su mayoría al inicio del estudio presentaron dificultad al extender sus extremidades inferiores en un segmento abierto, sin embargo después de la aplicación del programa de intervención psicomotriz que contenía sesiones estructuradas con un

esquema en el cual se promovía el movimiento flexible de las piernas generó que la mayoría de infantes puedan extender sus miembros en un grado superior que el iniciado, evidencia que lo corrobora estudios similares (García- Monge y Rodríguez- Navarro, 2013).

Por lo tanto, la flexibilidad para ejecutar movimientos de las extremidades de los miembros inferiores en infantes se puede lograr con programas de intervención psicomotriz que articulen ejercicios de extensibilidad para obtener resultados que respondan a las demandas que el niño tiene a esa edad, como participar en actividades deportivas o aeróbicas (Gómez, Pulid y Fiz, 2015)

En el mismo sentido se considera el indicador del equilibrio como componente valorado para determinar el perfil psicomotriz del infante (Welsch, 2014), el cual en un inicio del estudio denotaba dificultad en el ítem de equilibrio estático cuando se solicitaba permanecer al participante quieto o sin movimiento; después de aplicar el programa con sesiones que permitían mediante actividades lúdicas promover sensaciones de quietud la mayoría de niños logró quedarse por más tiempo en una sola posición, esto se da debido a que el infante de manera secuencial, ordenada y disciplinada comprende dentro de su esquema corporal la noción de inmóvil.

De la misma manera el reconocimiento del cuerpo, de las partes y tener conciencia que ocupa un lugar en el espacio en edad infantil es complejo (Martí, 2017), eso demostraron en su gran mayoría los niños investigados en un primer encuentro, realidad que cambió al aplicar el programa de intervención con actividades lúdicas, rítmicas y motrices que promovían el reconocimiento de las partes del cuerpo generando conciencia corporal lo que permite fortalecer el esquema e imagen corporal, que se exterioriza con la verbalización de palabras al nominar varias partes de su cuerpo.

Otro indicador evaluado en la investigación es el equilibrio, el cual se considera como la capacidad motriz de postura del cuerpo siendo este un principio de desarrollo neuropsicológico que en la práctica educativa se convierte en la conciencia corporal en relación al espacio que ocupa el cuerpo del niño en un lugar determinado, también es un marcador psicomotriz que se refleja en el proceso de lecto-escritura (Gonzáles y

Rosario, 2016) cuando empieza a realizar trazos y rasgos en diversos sentidos y dirección o noción indispensable para procesos académicos más complejos a futuro.

Con respecto al componente de lateralidad, ítem de evaluación del perfil psicomotriz es la preferencia del uso del oído u ojo (Koch, et, al, 2020), mano y pie, como respuesta ante la necesidad de escuchar o ver (Bruchhage, Ngo, Schneider, D'Sa, Deoni, 2020), sujetar o patear, (Martínez, Giménez y Suárez, 2020), que son actividades que en un primer momento la mayoría de niños investigados no demostraban seguridad al realizar estos ejercicios, sin embargo después de aplicar el programa de intervención se pudo comprobar el dominio lateral de la mayoría de niños porque manifestaron seguridad al realizar acciones que demandaban el uso la mano o pie al receptor o lanzar un objeto, de igual manera cuando el niño necesita demostrar su posición frente a la necesidad de emplear su ojo u oído ante una instrucción determinada.

En tal sentido se considera a la lateralidad, como una función neuropsicológica manifestada por la preferencia lateral en el uso de la vista, oído, mano o pie (García, 1989), en el ámbito educativo en el nivel inicial se vincula esta preferencia lateral con otras acciones académicas como generar patrones en matemáticas (Barrero, Vergara y Martín, 2016) asimismo el ejercicio de actividades que implique la respuesta motriz lateral afianza las etapas: prelateral, contralateral y desarrollo lateral (Dólera, Llamas y López, 2015), también se manifiesta frecuencia de uso lateral para adquirir habilidades en la práctica de un deporte, en el gusto por la pintura, danza u otra actividad que demande una predisposición segmentaria del cuerpo (Sánchez, Salguero y Fernández, 2016), el niño en edad infantil tiene conocimiento de las partes de su cuerpo y los lados que este posee (Zurita, Fernández, Rojas y Cepero, 2010) por lo que es importante generar actividades psicomotrices cotidianas que respondan a la naturaleza del niño que es el juego y el movimiento.

También se estudió dentro de la investigación actividades de motricidad fina, las cuales obtuvieron un menor acierto en un inicio por parte de los niños participantes, después de la aplicación de las sesiones objeto del programa de intervención se puede evidenciar un incremento alentador en los ítems referentes a ejercicios que implican tamborilear, realizar pequeños golpes manuales o dibujar cruces (Vidal- Herrero, 2010; Revuleta, et, al, 2012; Vivaldi y Salsa, 2017; Constante, 2017), destrezas manuales que implican

concentración, atención y precisión para ejecutar estas actividades (Valla, Slinning, Kalleson, Wentzel y Riiser, 2020). Estas habilidades que en su mayoría los niños pudieron alcanzar al término verificando la efectividad del programa en este aspecto.

A este respecto y con una visión holística sobre la importancia de la educación preescolar en la vida de un ser humano se establece que la misma tiene repercusión en el presente y futuro de su aprovechamiento académico, se debe ser conscientes de que actividades como: pintar, rayar, colorear, ejecutar golpes con la mano o tamborilear son ejercicios de motricidad fina (Cabrera y Dupeyrón, 2019), las cuales preparan al infante para acciones futuras que impliquen precisión motriz tales como la escritura, habilidad que requiere dominio de pinza digital, control y coordinación de la musculatura fina de brazos y manos (Monsalvo, Pinto, González, Padilla y Noguera, 2018)

Así también el control corporal de los niños investigados en un inicio presentaba ligeros desaciertos al ejecutar actividades puntuales solicitado por la evaluadora, de igual manera se evidenciaba esta pequeña dificultad en los movimientos coordinados de pie; al finalizar el programa de intervención psicomotriz se aprecia un incremento en la destreza al desempeñar acciones controladas globales del cuerpo así como también de los pies, esto sucede porque dentro del programa existen sesiones que favorecen al control del movimiento corporal global y segmentario.

Otro aspecto considerado en el estudio es la adquisición progresiva de habilidades motoras tales como: control postural, desplazamientos y movimientos controlados que son considerados hitos de desarrollo (Medina et al., 2015), de igual manera se evidencia la coordinación de golpes con las extremidades inferiores que implica una madurez locomotora lo que indica que no hay riesgo o retraso motriz (Sacón y Contreras, 2017), así también se considera el desplazamiento, equilibrio y locomoción como indicadores de una correcta evolución motriz (Osorio, Torres, Hernández, López y Schnaas, 2010)

De la misma manera otro ítem valorativo dentro de los indicadores motrices es elaborar una pulsera al igual que realizar cruces en un hoja cuadriculada; la población investigada en un primer momento presentó dificultad para alcanzar un estándar aceptable; resultado que se vio modificado a favor de los niños en su gran mayoría después de haber aplicado el programa de intervención psicomotriz que contenía

sesiones activas y lúdicas que promovían el movimiento fino de las manos, ejercicio indispensable para facilitar la destreza de la pinza digital que demanda el plasmar cruces o construir una pulsera.

De similar consideración se plantea que las habilidades motrices gruesas y finas deben ser entrenadas, a pesar de ser acciones innatas tienen que ejercitarse de manera recurrente mediante de programas psicomotrices o de entrenamiento físico- deportivo (Gamonales, 2016) además existen evidencias de estudios que se refieren a estos como mejora para la destrezas en el ámbito de praxia fina y gruesa del infante (Rezende, Costa y Pontes, 2005)

En tal sentido un ítem considerado para el dictamen del perfil psicomotriz es el lanzamiento de balón, actividad que la mayoría de niños en un inicio acertaban en algunas ocasiones, posteriormente al finalizar la implementación del programa psicomotriz se logró que los aciertos por la mayoría de niños participantes se incrementa al momento de realizar lanzamientos del balón.

El compendio de todos los indicadores e ítems descritos en los párrafos anteriores permiten dictaminar un resultado en relación al perfil psicomotriz de los niños de 2 a 3 años asistentes al CDI: “*Sembrador de Ilusiones*” del cantón Chambo, quienes al inicio de la investigación algunos tenían un perfil bueno y después de la aplicación del programa de intervención psicomotriz implementado con el objetivo de mejorar la capacidad motriz del infante, alcanzando el nivel bueno en la mayoría de niños basados en los resultados que presentaron la BPM y el test MABC-2.

En el mismo sentido se considera a las habilidades motrices más allá de solo movimientos, en el niño se traduce esta actividad en el fortalecimiento de la personalidad, capacidad de interacción y transformación del entorno que lo rodea (Machacón y Puello, 2013), el perfil psicomotriz evidencia madurez en diversos elementos locomotores en conjunto (Di Bernardi, Andrade, Guerra y De Oliveira, 2004), también se ve un relación entre quienes presentan un perfil psicomotriz aceptable con la capacidad de aprendizaje cognitivo (Torres y Pacheco, 2009), el perfil también brinda una alerta para detectar una posible déficit (Lerma, Quijano, Chanaga, Rendón y Pérez, 2019), y en el nivel inicial se plantea actividades de trabajo colaborativo, lúdicas

y expresión corporal para alcanzar habilidades motrices tan importantes en esta etapa (Aritzabal, Ramos y Chirino, 2018).

CONCLUSIONES

VII



VII. CONCLUSIONES

Después del análisis que se establece de los datos reveladores y hallazgos importantes de la investigación redactados en la discusión, es oportuno exponer las aportaciones más relevantes del trabajo objeto de estudio. Las principales conclusiones se detallan a continuación:

- El estudio realizado a la población de 2 a 3 años asistentes al Centro de Desarrollo Infantil (CDI) “*Sembrador de Ilusiones del cantón Chambo en Ecuador*”, determinó que son parte de una familia de escasos recursos económicos que no tienen las posibilidades de cubrir las necesidades consideradas básicas; los infantes participantes de la investigación reflejan un perfil psicomotriz catalogado normal y un esquema emocional que logra identificar diversos estados de ánimo que les permite establecer reconocimientos.
- La mayoría de participantes del proyecto de investigación son de género femenino, parte de una familia nuclear que habita en una vivienda arrendada de perfil socioeconómico en general bajo; las familias se auto identifican como mestizas y quichuas hablantes, y son beneficiarios del servicio de atención temprana.
- El total de la población investigada presenta un perfil psicomotriz normal lo que implica que el infante se desplaza con seguridad, denota preferencia lateral, demuestra precisión motriz fina; con respecto al área emocional refleja autoconciencia y reconocimiento de los estados de ánimo con mayor seguridad en lo que corresponde a felicidad, tristeza y enojo.
- La relación que existe entre el perfil socioeconómico de manera general no interfiere en el resultado psicomotriz del infante así mismo no existe vinculación directa entre el estado de ánimo del infante con dependencia entre el nivel

socioeconómico de la familia y la respuesta motriz de los participantes del estudio.

- Los indicadores obtenidos dentro de la valoración del perfil psicomotriz determinan la relación en el ítem de equilibrio y dimensión manual con respecto al nivel socioeconómico de las familias, así también se puede establecer que los parámetros que denotan felicidad, tristeza y enojo son vinculados con el nivel socio económico de la población investigada, teniendo un mejor desempeño quienes mayores recursos económicos poseen.
- Al respecto entre la relación del perfil psicomotriz y el componente emocional en los participantes de la investigación se establece un vínculo recíproco a partir del ejercicio físico y su sensación o estado de ánimo asociado al cansancio, fatiga y desinterés por la realización continua de los indicadores dentro del test de valoración.
- La intervención con el programa psicomotriz con niños de 2 a 3 años del Centro de Desarrollo Infantil “*Sembradores de Ilusiones*” permitió incrementar sus habilidades motrices en general porque se presentó en el programa 20 sesiones que contenían actividades lúdicas, recreativas y con materiales llamativos que promovían la participación mayoritaria de la población; los ejercicios más valorados por la población fueron el juego del equilibrio lo que requirió la construcción de una barra diseñada ergonómicamente para la edad de los niños evaluados, los circuitos, el trabajo con balones, plastilina, lana, masa, semillas y burbujas generó gran expectativa y colaboración por parte de los infantes.
- El efecto positivo que causó el programa de intervención psicomotriz se ve reflejado en el cambio de denominación del perfil en el estudio pre y post- test pasando de un perfil catalogado como normal a bueno, este incremento se logró gracias a la variedad de actividades esquematizadas en las sesiones del programa, lo que vinculó de manera acertada a los niños promoviendo su participación activada en cada ejercicio, facilitando la aplicación e implementación del programa siendo resultado competencias motrices maduras

tales como: saltar, correr, mantener el equilibrio, enhebrar, bailar, lanzar y receptor objetos, puntería, dibujar, pintar, amasar, moldear, entre otros.

- En concordancia a diversos estudios realizados de psicomotricidad en edad infantil los resultados obtenidos concuerdan con los postulados analizados, esta relación se da porque el sustento teórico valida la importancia del movimiento, el juego, la afectividad como elementos constructores en la primera infancia; así también hay un vasto soporte en relación a los beneficios de la implementación de programas de intervención psicomotriz con resultados no solo en competencias motoras sino también con diversos indicadores asociados al desarrollo integral.

LIMITACIONES

VIII



VIII. LIMITACIONES

En relación a la naturaleza y enfoque de la investigación en este apartado se presentarán las limitaciones de estudio detectado:

- La primera limitación que se ha detectado corresponde a la facilidad para el ingreso al Centro de Desarrollo Infantil, al ser un sector considerado en la Constitución del Ecuador un sector vulnerable, se debe contar con varias autorizaciones previo a la registrar la información mediante los test e instrumentos objeto de este estudio.
- Otro posible problema que se presentó en la toma de datos de los representantes que constan en el registro del Centro de Desarrollo Infantil, se pudo notar el nerviosismo al contestar, porque pensaban que esos datos podían alterar los beneficios que reciben sus hijos en este espacio de asistencia social.
- También se puede considerar una limitación el tiempo de atención y participación por parte de los niños de 2 a 3 años, porque su rango de predisposición por actividad es variante, su centro de interés cambia con rapidez.
- De la misma manera existió un poco de conflicto en la implementación del programa de intervención psicomotriz, porque las educadoras del centro ya cuentan con una planificación y dentro de esta un horario estricto de alimentación, aseo y descanso de los niños, que por su edad cumplen con una rutina que responde a sus necesidades biológicas de hambre y sueño respectivamente.
- En cuanto a la operatividad del programa se presentó algo de restricción por el uso del material que se donó para la implementación de la intervención psicomotriz, porque todo implemento debe pasar un proceso de homologación en la dependencia distrital.

- En la aplicación de los instrumentos también se pudo presenciar el cansancio de los niños y las docentes, este evento se evidencia por la falta de costumbre ante este suceso, muchas fichas anecdóticas u otros recursos de información se aplican, pero con un enfoque administrativo de cumplimiento, más que de desempeño.
- El bagaje de experiencias que tienen los niños de Ecuador, difiere muchos de los estándares sugeridos en los instrumentos de evaluación, este ejercicio demanda un trabajo que incluya material didáctico para llegar a captar la atención de los niños más pequeños, lo que implica una inversión adicional.
- Finalmente, otra limitación del trabajo de investigación es la poca importancia que se brinda a los estudios científicos en el Ecuador, lamentablemente la población tiene un pensamiento paternalista y cuando no se entrega dádivas o regalos suponen que el trabajo que se realiza no sirve.

PERSPECTIVAS FUTURAS

IX



IX. PERSPECTIVAS FUTURAS

El análisis de los datos reveladores de esta investigación sugiere la importancia de la misma en trabajos futuros que aborden la temática con diferentes aristas dentro del campo amplio de la infancia, entre las perspectivas futuras de investigación se destaca:

- Implantar programas de intervención psicomotriz que fomenten el movimiento libre, lúdico y planificado con el objetivo de fortalecer las capacidades motrices innatas del niño, que promuevan una práctica respetuosa de ejercicios que propicien el descubrimiento, la exploración y el conocimiento a través de las senso- percepciones.
- Es necesario ampliar la investigación en la búsqueda de correlaciones entre la actividad psicomotriz, cognitiva y afectiva para poder establecer mejores resultados y de manera más contundente demostrar la importancia del trabajo en primera infancia.
- Esta investigación puede constituirse en base para estudios más amplios que respondan a la diversidad geográfica, étnica y cultural propia de cada región que es parte del Ecuador
- El trabajo se presenta como una línea de investigación que puede ser profundizada no solo en Centros de Desarrollo Infantil, por su estructura puede abarcar a programas de inversión estatal en la primera infancia como Creciendo con Nuestros Hijos (CNH), así como en el Servicio de Atención Familiar para la Primera Infancia (SAFPI).
- La investigación deja la posibilidad que estudios más pormenorizados y con un enfoque multidisciplinar que pueden ampliar los resultados en el área de la

pediatría, nutrición y psicología infantil, ciencias que aportan para el desarrollo integral del niño.

- La investigación también puede generar programas interinstitucionales e intersectoriales que involucre a más participantes y de esa manera obtener mejores resultados en la implementación de programas que atiendan a la primera infancia.
- Los resultados que se presentan en el trabajo de investigación se pueden concebir como orientaciones metodológicas en el ámbito pedagógico para el tratamiento de niños en edades de 2 a 3 años; en la misma línea se puede tener un enfoque desde el ejercicio docente que contará con una guía de intervención psicomotriz para la aplicación dentro de la planificación curricular presente en los centros de atención infantil.
- La base que deja esta investigación tiene transcendencia en la dimensión de su aplicación, tiene un vasto sustento teórico- experimental para que pueda ser replicado en varias instituciones de educación inicial o pre escolar para beneficiar a muchos niños.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



X



X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- Abellán, F., Calvo- Llena, M., y Rabadán, R. (2018). Escala de Desarrollo Armónico: un estudio de validación . *Anales de Psicología*, 34(1), 77-85.
- Abrantes, P. (2013). ¿Cómo se escribe la vida? Un estudio de socialización a través del método biográfico. *Revista Mexicana de Sociología*, 75(3), 439-464.
- Abubakar, A., Holding, P., Van Baar, A., Newton, C. R., y Van de Vijver, F. J. (2008). Monitoring psychomotor development in a resource-limited setting: an evaluation of the Kilifi Developmental Inventory. *Annals of Tropical Paediatrics*, 28(3), 217-26.
- Aguaded, M., y Pantoja, M. (2015). Innovar desde un proyecto educativo de Inteligencia Emocional en la Primaria e Infantil. *Tendencias Pedagógica*, 26(1), 68-88.
- Aguiar, M., y Rodriguez, J. (2017). Pestalozzi, una pedagogía sistémica. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 26, 7-12
- Albornoz, E.,y Guzmán, M. (2016). Desarrollo cognitivo mediante estimulación en niños de 3 años. Centro desarrollo infantil nuevos horizontes. Quito, Ecuador. *Universidad y Sociedad*, 8(4), 186-192.
- Albuquerque, A., Alves-Martins, M. (2016). Fomento de habilidades de lecto-escritura en la primera infancia: estudio de seguimiento desde la educación infantil al primer curso de educación primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 39(3), 1-34.
- Alliaume, J. (2015). Educación en la primera infancia: una cuestión de derechos. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*,4(2), 135-144.
- Álvarez, J. (2013). Instrumento de psicomotricidad vivenciada para niños y niñas autistas. *Revista Actualidad y Divulgación científica*,16(2), 343-350.
- Álvaro-González, J. I. (2015). *Análisis del autoconcepto en relación con factores educativos, familiares, físico y psicosociales en adolescentes de la provincia de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

- Alves, S. (2011). Aprendiendo a ser profesor (a) en el siglo XIX: algunas influencias de Petalozzi, Froebly y Herbart. *Educación e investigación*, 37(3), 1-19.
- Angulo, L., Guerra, V., y Blanco, Y. (2018). Adaptación y Validación del Test of Emotion Comprehension en Escolares Cubanos, *Acción Psicológica*, 15(1), 57-70.
- Ansari, A., y Winsler, A. (2014). Montessorri Public School Pre- K Programs and the school readniess of low- Income black and latino children. *Journal Education Pshicology*, 106 (4), 1066-1079.
- Arbués, E., Ibarrola, S., y Magallón, S. (2014). Las competencias básicas en la formación inicial del profesorado de primaria. Una metodología transversal desde las didácticas específicas. *Magister*, 26 (1), 34-42.
- Arévalo, G. (2014). Ecuador: economía y política de la revolución ciudadana, evaluación preliminar. *Apuntes del Cenec*, 33(58), 109-134.
- Aristizabal, J., Ramos, A., y Chirino, V. (2018). Aprendizaje activo para el desarrollo de la psicomotricidad y el trabajo en equipo. *Revista Electrónica Educare*, 22 (1), 1-26.
- Astudillo, P., Alarcón, A., Pérez, S., Fernández, F., Carmona, V., Castro, M., y Alarcón, S. (2018). Desarrollo psicomotor de 0 a 4 años en infancia indígena. Revisión sistemática de la literatura. *Revista Chilena de Pediatría*, 89 (4), 1-15
- Avellar, T., Veloso, V., Salvino, E., y Bandeira, L. (2017). La percepción de sentido de la vida en el ciclo vital: una perspectiva temporal. *Avances en la Psicología Latinoamericana*, 35 (2), 375-386.
- Ayala, E. (2008). *Resumen de Historia del Ecuador*. Quito- Ecuador: Corporación Editora Nacional.
- Aydin, I. (2015). *Alternatif Okullar*. Ankara: Pegem Academic.

B

- Badakar, C. E. (2017). Evaluation of the relevance of Piaget's cognitive principles among parented and orphan children in Belagavi city, Karnataka, India: A comparative study. *International Journal of Clinical Pediatric*, 10(4), 326-350.
- Barberousse, P., Vargas, M., y Corrales, P. (2018). Formación docente inicial y acción socioeducativa: Construyendo una propuesta de implementación del Programas Maestros Comunitarios (PMC). *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-21.

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional – social intelligence (ESI), *Psicothema*, 18 (1), 13-25.
- Barrero, M., Vergara, E., y Martín. (2016). Avances neuropsicológicos para el aprendizaje matemático en educación infantil: la importancia de la lateralidad y los patrones básicos de movimiento. Edma: 0-6 años. *Educación Matemática en la Infancia*. 4(2), 22-33.
- Basabe-Serrano, S. (2013). Explicando la corrupción judicial en las cortes intermedias e inferiores de Chile, Perú y Ecuador. *Perfiles latinoamericanos*, 21(42), 79-108.
- Batres, A. (2016). La concepción de la educación infantil en España y su influencia en la formación del profesorado. *Revista latinoamericana de educación infantil*, 5(4), 106-118.
- Bautista, A., Moreno-Núñez, A., Vijayakumar, P., Quek, E., y Bull, R. (2019). Enseñanza motriz gruesa en educación preescolar: ¿dónde, qué y cómo enseñan los educadores de Singapur?. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 42(1) 1-40
- Bedoya, O. (1998). Competencia motriz y conocimiento: un objeto de estudio. *Educación física y deporte*, 20(1), 53-58
- Beresaluce, R. (2009). Las escuelas reggianas como modelo de calidad en la etapa de educación infantil. *Aula Abierta*, 37(2), 123-130.
- Betancourth, S., Burbano, D., y Venet, M. (2017). La relación docente- estudiante de preescolar según class de Pianta. *Psicogente*, 20(37), 55-69.
- Bilbao, A., y Jofré, D. (2017). Acerca de los mecanismos de desconstrucción de orden social instituyente durante el momento adolescente. *Revista Latinoamericana de Psicopatología*, 20(3), 436-450.
- Bisquerra, R. (2001). *Educación emocional propuestas para educadores y familias*. España: Editorial Descleé de Brouwer.
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y Competencias Básicas para la Vida. *Revista de Investigación Educativa*. 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación*, 11 (1), 9-25.
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de la vida. *Revista latinoamericana de población*, 8 (5), 5-31.
- Bolaños, M. C., Golombek, L. M., De la Riva, M., Sánchez, C., Gutiérrez, O., y Elorza, A. (2006). Validez de correlación del perfil de conductas de desarrollo con la escala de desarrollo infantil Bayley. *Acta Pediátrica de México*, 27(4), 190-199.

- Bordoni, M. (2018). El Entonamiento Afectivo en las interacciones tempranas Adulto-Bebé: una revisión. *Revista Colombiana de Psicología*, 27(1), 13-25.
- Borralló, M., Moragues, E., y Lobo, M. (2015). Avances neuropsicológicos para el aprendizaje matemático en educación infantil: la importancia de la lateralidad y los patrones básicos del movimiento. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 4(2), 22-31
- Brauner, L., Valentini, N., y De Souza, M. (2017). Programa de iniciação esportiva influência a competência percebida de crianças?. *Psico- USF Bragança Paulista*, 22(3), 527-539.
- Brenes, A. (2016). Los derechos humanos de la niñez y la adolescencia en las localidades: una lectura desde el programa Pridena de la Universidad de Costa Rica. *Revista de Ciencias Sociales*, 152(2),15-25.
- Brown, T., y Lalor, A. (2009). The movement assessment battery for children—second edition (MABC-2): a review and critique. *Physical & occupational therapy in pediatrics*, 29(1), 86-103.
- Bruchhage, M., Ngo, G., Schneider, N., D'Sa, V., y Deoni, S. (2020). Functional connectivity correlates of infant and early childhood cognitive development. *Brain structure & function*, 225 (2), 669-681.
- Bucco, L., y Zubiaur, M. (2013). Desarrollo de las habilidades motoras fundamentales en función del sexo y del índice de masa corporal en escolares. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(2), 63-72.
- Bueno, C., Teruel, M.,y Valero, A. (2005). La Inteligencia Emocional en alumnos de Magisterio: La percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 169-194
- Bustos, V., y Russo, A. (2018). Salud mental como efecto del desarrollo psicoafectivo en la infancia. *Psicogente*, 21(39), 183-202.



- Cabello, M. (2011). Importancia de la Inteligencia Emocional como Contribución al desarrollo integral de los niños/as de educación infantil, *Pedagogía Magna*, 11(1), 178-187.

- Cabra, C., Hincapié, S., Jiménez, D., y Tobón, M. (2011). Estudio descriptivo de los efectos que ejerce el perro como mascota en el desarrollo de la motricidad gruesa de infante sanos de cinco años de edad. *Revista Lasallista de Investigación*, 8(1), 82-89.
- Cabrera, C., y Dupeyrón, M. (2019). El desarrollo de la motricidad fina en los niños y niñas del grado preescolar. *Mendive. Revista de Educación*, 17(2), 222-239.
- Camacho, M. (2008). Infancia, Adolescencia y Familia desde una perspectiva de los derechos humanos. *Revista Ciencias Sociales*, 120(2), 1-5.
- Cárdenas, A. (2011). Piaget: lenguaje, conocimiento y Educación. *Revista Colombiana de Educación*, 60 (1), 71-91.
- Cárdenas, O. (2015). La Participación de docentes de Preescolar Público en el Movimiento Pedagógico Colombiano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 657-669.
- Carrera, D. (2015). Taxonomías sobre motricidad humana. *Lecturas: Educación física y deportes*, 20(204), 1-11.
- Carrillo, P., Guillamón, R., y García, E. (2018). Análisis de la coordinación motriz global en escolares de 6 a 9 años atendiendo al género y edad. *Trances*, 10(3), 281-306.
- Carvalho, G., Ribeiro, P., y Valentini, N. (2016). Relação entre a competência motora percebida geral, o gênero, a competência percebida específica a tarefa e a competência motora real de crianças. *Journal Physics Education*, 27(1), 1-13.
- Casella, M. (2015). Maria Montessorri (1870-1952) Woman's emancipation, pedagogy and extra verbal communication. *Revista médica de Chile*, 143(1), 658-662.
- Casolo, F., y Albertazzi, S. (2013). ¿Cuál didáctica para la Motricidad Infantil?. *Revista Motricidad y Persona*, 13(1), 31-38.
- Cassinda, M., Angulo, L., y Guerra, M. (2017). Características de la expresión emocional en los escolares primarios y su manejo desde la perspectiva del persona docente- educativo. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-19.
- Cassio, A., y Imbrizi, J. (2017). Narrativa sobre o brincar: aproximação da experiência infantil. *Psicología & Sociedade*, 29(1), 1-12.
- Castaño, N. (2011). De la epistemología, constructivista piagetiana, el reconocimiento de la cultura y de la diversidad para la formación en escenarios culturalmente diversos. *Revista Colombiana de Educación*, 60(1), 107-122.

- Castro, M., y Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32.
- Caycedo, C., Gutiérrez, C., Ascencio, V., y Delgado, A. (2005). Regulación emocional y entrenamiento en solución de problemas sociales como herramienta de prevención para niños de 5 a 6 años. *Suma Psicológica*, 12(2), 157-173.
- Cenizo, J., Ravelo, J., Morilla, S., Ramírez, J., y Fernández, J. (2013). Diseño y Validación de instrumento para evaluar coordinación motriz en primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16(62), 203-219.
- Cenizo, J., Ravelo, J., y Morilla, S. (2017). Test de coordinación motriz 3JS: Cómo valorar y analizar su ejecución. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 32, 189-193.
- Center on the Developing Child. Harvard University. (2017). *Center on the Developing Child. Harvard University*. Recuperado de: www.developingchild.harvard.edu
- Center on the Developing Child. Harvard University. (2017). Center on the Developing Child. Harvard University. Recuperado de: www.developingchild.harvard.edu
- Center on the Developing Child. Harvard University. (2017). Center on the Developing Child. Harvard University. Recuperado de: <https://developingchild.harvard.edu/translation/en-breve-el-impacto-de-la-adversidad-durante-la-infancia-sobre-el-desarrollo-de-los-ninos/>
- CEPAL. (6 de agosto de 2016). *cepal.org*. Obtenido de *cepal.org*: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40326/86/S1600799_es.pdf
- CEPAL. (6 de agosto de 2016). *cepal.org*. Obtenido de *cepal.org*: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40326/86/S1600799_es.pdf
- Cerdas, J., Polanco, A., y Rojas, P. (2002). En niño entre cuatro y cinco años: Características de su desarrollo socioemocional, psicomotriz y cognitivo-lingüístico. *Revista Educación*, 26 (1), 169-182.
- Cerquera, A., Cala, M., y Galvis, M (2013). Validación de la Escala ESTE-R para la medición en la vejez, Bucaramanga- Colombia. *Perspectivas en psicología*. 9(1), 45-53.
- Chauduri, A., y Stenger, H. (2005). *Theory and methods. Second Edition*. New York: Chapman & Hall/CRC.

- Choquehuanca, D. (2010). Hacia la reconstrucción del Buen Vivir. *América Latina en Movimiento*, 6(2), 8-13.
- Chow, S., Henderson, S., y Barnett, A. (2001). The Movement Assessment Battery for Children: A comparison of 4- year old to 6 – year- old- from Hong Kong and the United States. *American Journal of Occupational Therapy*, 55, 55-61
- Cigarroa, I., Sarqui, C., y Zapata, R. (2016). Efectos del sedentarismo en el desarrollo psicomotor en niños y niñas: Una revisión de la actualidad latinoamericana. *Revista Universitaria Salud*, 18(1), 156-169
- Civarolo, M., y Fuentes, M. (2013). Mirada de educadores y padres sobre la infancia actual. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(3), 145-160.
- Comité de los Derechos de los Niños. (3 de Marzo de 2015). *Organización de Naciones Unidas*. Obtenido de Organización de Naciones Unidas: recuperado de: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2f58%2fREV.3&Lang=en
- Constante, M. (2017). Habilidades del área motriz fina y las actividades de estimulación temprana. *Revista Publicando*, 4(1), 526-537.
- Constitución de la República del Ecuador (2008). Recuperado de: www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ec/ec030es.pdf
- Constitución de la República del Ecuador (2008). Recuperado de: www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ec/ec030es.pdf
- Contreras, C., y Pérez, Á. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativa emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales: Niñez y Juventud*, 9 (2), 811-825.
- Coretón, J., y Sánchez, G (2010). Educación artística por el movimiento: La expresión corporal en educación física. *Aula*, 16(1), 113-134.
- Côté, S., Borge, A., Geoffroy, M., Rutter, M., y Tremblay, R (2008). Atención no materna en la infancia y dificultades emocionales / de comportamiento a los 4 años: moderación por características de riesgo familiar. *Psicología del desarrollo*, 44 (1), 155-168.
- Cruz, M. (2017). Unidades educativas del milenio, educación intercultural bilingüe y (des) igualdad en el acceso a la educación en el Ecuador. Un análisis desde la investigación etnográfica. *Runa*, 34(157), 41-55.

Cuesta, C., Pietro, A., Gómez, I., Barrera, M., y Madrona, P. (2016). La contribución de los juegos cooperativos a la mejora psicomotriz en niños de educación infantil. *Paradigma*, 37(1), 99-134.

D

Da Costa, D. (2014). The conceptions and contributions of Pestalozzi, Grube, Parker and Dewey for teaching arithmetic in elementary level: The concept of number. *Historia de la educación*, 18(42), 37-59.

Da Fonseca, V. (1998). *Manual de observación psicomotriz: significación psiconeurológica de los factores psicomotores*. Barcelona: Inde Ediciones.

Da Fonseca, V., (2000). *Estudio y génesis de la psicomotricidad*. Barcelona: Inde Ediciones.

Da Rocha, D., Dos Santos, R., Pereira, A., Silva, J., Farias, C., Sousa, T., y Cattuzzo, M. (2016). Competência motora de pré- escolares: Uma análise em crianças escola pública e particular. *Motricidade*, 12(3), 56-63.

Dávila, P., y Naya, L. (2012). El derecho a la educación en el marco de los derechos del niño en América Latina. Una perspectiva comparada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 437-457.

Davo, M., Gil- Gonzalez, D., Vives, C., Álvarez, C., y La Parra, D. (2008). Las investigaciones sobre promoción y educación para la salud en las etapas de infantil y primaria de la escuela española. Una revisión de los estudios publicados entre 1995 y 2005. *Gaceta Sanitaria*, 22(1), 58-64

De Andrés, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, un nuevo reto en la formación de profesores. *Revista tendencias pedagógicas*, 10(1), 109-123.

De Sousa-Santos, B. (2010). Hablemos del Socialismo del Buen Vivir. *América Latina en Movimiento*, 1(452), 4-10.

Delgado, M. (2011). Aprendo con el juego en mi aula de educación infantil. *Pedagogía Magna*, 11(1), 373-381.

Denham, S., Basset, H., y Zinsser, K. (2012). Computerizing Social- Emotional Assessment for School Readiness: First steps toward and Assessment Battery for Early Childhood Settings. *Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk*, 3(2), 1-50.

- Di Bernardi L., Andrade, A., Guerra, L., y De Oliveira, S. (2004). Perfil psicomotor asociado a aprendizagem escolar. *Lecturas: Educación física y deportes*, 1(79), 1-13.
- Di Caudo, M. (2012). Hablar de niñez, no es hablar de pequeñeces. Algunos desafíos para la política pública del nivel inicial en la región de América Latina. *Alteridad*, 7(2), 106-115.
- Dólera, L., Llamas, F., y López-Fernández, V. (2015). Nuevas metodologías de innovación educativa mediante la relación entre Inteligencias múltiples, creatividad y lateralidad en educación infantil. *Reidocrea*, 4(1), 311-328.
- Donoso, C., Montalvo, D., Orcés, D., y Seligson, M. (2010). Cultura política de la democracia en Ecuador 2010. Consolidación democrática en las Américas en tiempos difíciles. *Latin American Public Opinion Project, Vanderbilt University. Capítulos*, 3.
- Dris, A, (2010) . Actividades de relajación en Educación Infantil y Primaria. *Innovación y experiencias educativas*, 34(1), 1-9.
- Duek, C. (2010). Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y las niñas y su socialización. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 799-808.
- Duque, C., y Vera, Á. (2010). Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de pre escolar. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(1), 21-35.

E

- Echarri, C., y Pérez, J. (2007). En tránsito hacia la adultez: eventos en el curso de vida de los jóvenes en México, *Estudios etnográficos y urbanos*, 22(1), 43-77.
- Enyeang, E., (2011). El sistema educativo de Gabón, de la Independencia hasta nuestros días (1960- 2010). *Historia de la Educación*. 30, 63- 77
- Enyeang, E., (2011). El sistema educativo de Gabón, de la Independencia hasta nuestros días (1960- 2010). *Historia de la Educación*, 30, 63- 77.
- Escobar Jiménez, L., Gómez Estrada, L., y Martínez Soberanis, A. (2011). Intervención cognitivo-conductual para el manejo del enojo con niños. Recuperado de: <https://repositorio.iberopuebla.mx/handle/20.500.11777/185>

- Escobar Jiménez, L., Gómez Estrada, L., y Martínez Soberanis, A. (2011). *Intervención cognitivo-conductual para el manejo del enojo con niños*. Recuperado de: <https://repositorio.iberopuebla.mx/handle/20.500.11777/185>
- Eslava, J (2014). Experiencias de educación artística en la primera infancia: puntos de encuentro de distintos enfoques, en Sarlé, P., Ivaldi, E., y Hernández, L Arte, Educación y Primera Infancia: Sentidos y Experiencias, 163-188. Madrid-España: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Espinoza, M (2014). Sintiendo el arte en mi ser, en Sarlé, P., Ivaldi, E., y Hernández, L Arte, Educación y Primera Infancia: Sentidos y Experiencias, 163-188. Madrid-España: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Extremera, N., y Fernández- Berrocal. (2003). La inteligencia Emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332(1), 97-116.
- Extremera, N., y Fernández- Berrocal. (2004). El papel de la inteligencia emocional: en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17.
- Extremera, N., y Fernández- Berrocal. (2004). La inteligencia Emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-12.

F

- Falcón, V., y Rivero, E. (2010). Aprendizaje motor. Las habilidades motrices básicas: coordinación y equilibrio. *EFDeportes*, 15 (147), 1-5.
- Farell, A. (2005). Globalising early childhood teacher education: A study of student life histories and course experience in teacher education. *Internacional Journal of Early Childhood*, 3, 9-17.
- Fernández, A y Montero- Garcia (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 53-66.
- Fernández, M. D., y Gallardo, I. (2016). El lenguaje como medio de construcción social del conocimiento en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(1), 111-132.

- Fernández-Angulo, A., Quintanilla, L., y Giménez-Dasi, M. (2016). Dialogando sobre emociones con niños en riesgo de exclusión social: Un estudio preliminar. *Acción Psicológica*, 13(1), 189-204.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Sánchez, M., Quintanilla, L., y Giménez-Dasí, M. (2015) Pensando las emociones con niños de dos años: un programa educativa para mejorar el conocimiento emocional en el primer ciclo de educación infantil. *Cultura y Educación*, 27(4), 802-838.
- Ferreira, M. (2005). Por uma concepção crítica da infância. *Psicologia & Sociedade*, 27 (2), 394-403.
- Fierros, E. (2016). Evaluación del perfil de juego en la clase de psicomotricidad vivenciada en niños de educación preescolar. *EmásF: revista digital de educación física*, 1(43), 126-136.
- Flores, J., Castillo, R., y Jiménez, R. (2014). Desarrollo de las funciones educativas, de la niñez a la juventud. *Anales de psicología*, 30(2), 463-473.
- Fossa, P. (2013). La desorganización psíquica del niño en el desarrollo infantil. *Revista GEPU*, 4(1), 150-159.
- Fraga, V., Rodríguez, S., Winokur, V., Bermúdez, I., Perna, A., Carriquiry, M., y Rebollo, M. (2012). Evolución de los signos cerebelosos, la paratonía y las sincinesias en el niño. *Archivos de Pediatría del Uruguay*, 83(2), 87-94.
- Fritz, J., y Vargas, R. (2013). Impacto de las actividades lúdicas no competitivas sobre las habilidades motoras gruesas en niños y niñas pre escolares. *Revista de Ciencias de Actividad Física*, 14(1), 31-37.
- Frómata., O., y Perna, M. (2016). Juegos para la Recreación de los Niños y Niñas de 3 a 5 años. *Cultura Física y Deportes de Guantánamo*, 5(9), 30-41.



Gallegos, J. (2007). *Educación en la adolescencia*. Madrid: Paraninfo S.A

Gamboa, R. (2010). Diferencias de género en la ejecución de habilidades motoras básicas en pre escolares chilenos. *Revista Movimiento Humano*, 10(2), 87-94.

- Gamonales, J. (2016). La educación física en educación infantil. La motricidad en edades tempranas. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 115-127.
- Garaigordobil, M., y Amigo, R., (2010). Inteligencia: Diferencias de género y relaciones con factores psicomotrices, conductuales y emocionales en niños de 5 años. *Interdisciplinaria*, 27(2), 229-245
- García, C. (2013). La prevalencia de Pestalozzi en el entorno educativo del siglo XXI. *Revista Humanismo y Sociedad*, 1(1),49-88.
- García, J. N. (1989). Lateralización funcional cerebral: neurobiología y clínica en la infancia. *Revista de Medicina de la Universidad de Navarra*, 1(10), 89-99.
- García, J., Berruezo y Adelantado, P. (2015). *Psicomotricidad y educación infantil*. CEPE. Ediciones.
- García, L. (2014). Henri Wallon en castellano:jalones argentinos de un itinerario trasnacional (1935-1976) . *Universitas Psychologica*, 13(5), 1835-1845.
- García, V. (2008). La inteligencia emocional en la educación infantil. *Educación y Futuro*, 19(1), 129-149.
- García-Monge, A., y Rodríguez-Navarro, H. (2013) Descripción de “lógicas” en juegos de motor con reglas en educación física escolar, *Cultura y Educación*, 25 (1). 35-47.
- Gascón, F., y Godoy, L. (2015). Presencia e in-diferencia. Por un estatuto visual de la niñez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*,13(2), 645-656.
- Gil, P., Contreras, O., y Gómez, I. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47 (1), 71-96.
- Giménez, D., y Quintanilla, L. (2009). Social “competence”, emotional “competence”: A proposal for early Childhood Education. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 359-373.
- Gladstone, M., Lancaster, G.A., Umare, E., Nyirenda, M., Kayira, E., Van den Broek, N.R., y Smyth, RL (2010). La Herramienta de Evaluación del Desarrollo de Malawi (MDAT): la creación, validación y confiabilidad de una herramienta para evaluar el desarrollo infantil en entornos rurales de África. *Medicina PLoS*, 7 (5), 1-14.
- Goleman., D. (2008). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.

- Gómez A., Pulido, V., y Fiz, L. (2015). Desarrollo neurológico normal del niño. *Pediatr Integral*, 19(9), 641-7.
- Gómez, I (2009). La motricidad general como medio de expresión y de conocimiento. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, 24 (1), 1-16.
- Gómez, M., y Alzate, M. (2013). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), 77-89.
- Gómez, R. (2016). El tiempo de permanencia en el subrol sociomotor y el sentimiento de competencia motriz durante el aprendizaje de juegos deportivos: un estudio empírico orientado a promover la inclusión en la educación física. *Acción motriz*, 17(1), 21-35.
- Goncalves, T., Duku, E., y Janus, M. (2019). Developmental health in the context of an early childhood program in Brazil: the "Primeira Infancia Melhor" experience, *Cadernos de Saude Publica*, 35(3), 1-8
- Gonzales, P., y Rosario, M. (2016). Marcadores del desarrollo infantil, enfoque Neuropsicopedagógico. *Fides et Ratio-Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 12(12), 81-99.
- González, C., y Solovieva, Y. (2016). Caracterización del nivel de desarrollo de la función simbólica en niños preescolares. *CES, Psicología*, 9(2), 80-99.
- González, M. (2011). Movimiento indígena y educación intercultural. *Prohistoria*, 16(19), 149-152.
- Gopanitha, S., y Lee, M., (2017). Excelencia y equidad en sistemas educativos de alto rendimiento: lecciones de políticas educativa en Singapur y Hong Kong. *Infancia y Aprendizaje*, 41(2), 203-247.
- Guillamón, A. (2015). Actividad física y autoconcepto: una revisión teórica escolar aplicada al ámbito escolar, *EF Deportes Revista Digital*, 19 (202), 1-12.
- Guzmán, R. (2010). Valoración médico deportiva: Aspectos Biosipsicosociales relacionadas con la actividad física y deportiva en niños y adolescentes. *Revista Clínica Médica Familiar*, 3(3), 192-200.



- Ham-Chambe, R. (2003). *El envejecimiento en México: el siguiente reto de la transición geográfica*. México: El colegio del Norte, Porrúa.

- Heald, S. (2017). Climate Silence, Moral Disengagement, and Self- Efficacy: How Albert Bandura's Theories Inform our climate-change predicament. *Environment: Science and Policy for Sustainable Development*, 59(6), 4-15.
- Heckman, J. (2006). Skill formation and the economics of investign in disadvantaged children. *Science*, 312(1), 1900-1902.
- Hellín, P., Moreno, J., y Rodríguez, P. (2006). Relación de la competencia motriz percibida con la práctica físico- deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(2), 219-231.
- Henderson, S., Sugden, D., y Barnett, A. (2012). MABC-2: batería de evaluación del movimiento para niños-2. USA: Pearson.
- Hernández- Sampiere, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México. McGraw-Hill
- Hernández, A. (2006). El subsistema cognitivo en la etapa preescolar. *Aquichan*, 6(1), 68-77.
- Hernández, J., Velázquez R., Martínez, M., Garoz, I., y Tejero, C. (2011). Escala de autoeficacia motriz: propiedades psicométricas y resultados de su aplicación a la población escolar española. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 13-28.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación V Edición*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Heron, M., Gil, P., y Sáez, M. (2018). Contribución de la terapia psicomotriz al progreso de niños con discapacidades. *Revista Facultad de Medicina*, 66(1), 75-81.
- Herrera, E., y Araya, G. (2015). El diagnóstico temprano de niños y niñas con riesgo académico mediante un sistema de diagnóstico perceptual- motor: Estudio retrospectivo longitudinal de evidencias de su efectividad. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-14.
- Herrera, J., Parrilla, A., Blanco, A., y Guevara, G. (2018). La formación de docentes para la Educación Inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador . *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 21-38.
- Herrero, A. (2000). Intervención Psicomotriz en el primer ciclo de educación infantil: Estimulación de situaciones sensoriomotoras. *Revista Iberoamericana de Formación del Profesorado*, 37, 87-102.

- Hidalgo, M., y Güemes, M. (2011). Nutrición del preescolar, escolar y adolescente. *Pediatría Integral*, 15(4), 351-369.
- Hormiga, C., Camargo, D., y Orozco, L. (2008). Reproducibilidad y validez convergente de la Escala Abreviada del Desarrollo y una traducción al español del instrumento Neurosensory Motor Developmet Assessmet. *Biomédica*, 28(1), 327-346.
- Horn, C., Da Silva, J., y Abreu, L. (2013). As culturas e a lucidade: as criança são receptoras, produtoras e transformadoras de cultura? *Revista latinoamericana de Educación Infantil*, 2(1), 121-131.
- Huaiquián, C., Mansilla, J., y Lasalle, V. (2016). Apego: Representaciones de educadoras de párvulos en jardines de infantiles en Temuco, Chile. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 14 (2),1119-1129.

I

- INEC. (2014). *Ecuador en cifras*. Obtenido de Ecuador en cifras: www.ecuadorencifras.gob.ec/...inec/...2014/COMPENDIO_ESTADISTICO_2014.pdf
- INEC. (2014). *Ecuador en cifras*. Obtenido de Ecuador en cifras: www.ecuadorencifras.gob.ec/...inec/...2014/COMPENDIO_ESTADISTICO_2014.pdf
- Inza, A. (2015). La inversión social como respuesta a los Nuevos Riesgos Sociales. *Revista Mexicana de Sociología*, 77(3), 385-406.
- Isch, E. (2011). Las actuales propuestas y desafíos en educación: El caso ecuatoriano. *Educ. Soc. Campinas*, 32(115), 373-391.
- Islamoğlu, O. (2018). Interaction between educational approach and space: The case of Montessorri. *EURASIA Journal of mathematics, science and technology y education*, 14(1), 265-274.

J

- James, R., y Bossu, C. (2014). Conversations from South of the Equator. Challenges and Opportunities in OER across Broader Oceania. *RUSC Universities and Knowledge Society Journal*, 11(3), 78-90

- Jiménez, A. (2000). Intervención psicomotriz en el Primer Ciclo de Educación Infantil: estimulación de situaciones sensoriomotrices. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 1(37), 87-102.
- Jiménez, A. (2011). La tardía instalación de la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget en Colombia, 1968-2006. *Revista Colombiana de Educación*, 60(1), 123-140.
- Jiménez, A. (2017). Pensamiento pedagógico colombiano: Una mirada a sus conceptos de pedagogía, infancia, maestro, escuela. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(29), 245-269.
- Jiménez, J., y Araya, G. (2009). Efecto de una intervención motriz en el desarrollo motor, rendimiento académico y creatividad en pre escolares. *Pensar en movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y Salud*, 7(1), 11-22
- Jiménez, J., y Araya, G. (2010). Más minutos en educación física en preescolares favorece el desarrollo motor . *Pensar en movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y Salud*, 8(1), 1-8.
- Jiménez, M., y López- Zafra, E. (2009). Inteligencia Emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 67-77
- Justo, E. (2014). *Desarrollo psicomotor en educación infantil. Bases para la intervención en psicomotricidad*. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- Justo, E., y Franco, C. (2008). Influencia de un programa de intervención psicomotriz sobre la creatividad motriz en niño de educación infantil. *Bordón*, 60(2), 107-122.



- Khachatryan, M. (2015). A look at AUA pre- school English program through the lens of Montessorri pedagogy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197(1), 304-307.
- Khatoon, N. (2013). The impact of emotional intelligence on the growth of entrepreneurship, *International Journal of Bisness*, 3(3), 1-8

- Kirkham, J., y Kidd, E. (2015). The effect of Skinner, Montessoria and National Curriculum Education Upon Children's pretence and creativity. *The journal of creative behavior*, 51(1), 20-34.
- Koch, F., Sundqvist, A., Thornberg, U., Nyberg, S., Lum, J., Ullman, M., Barr, R., Rudner, M., y Heimann, M. (2020). Procedural memory in infancy: Evidence from implicit sequence learning in an eye-tracking paradigm. *Journal of experimental child psychology*, 191(1), 30-48.
- Kwok, C., Mackay, M., Agnew, J., Synnes, A., y Zwicker, J. (2018). Does the Movement Assessment Battery for Children-2 at 3 years of age predict developmental coordination disorder at 4.5 years of age in children born very preterm?. *Research in Developmental Disabilities*, 84(1), 36-42.



L

- Landa, R. (2015). La historicidad del "ciclo progresista" actual. Cinco tesis para el debate. *América Latina en Movimiento*, 34 (2), 5-10.
- Lázaro, A. (2008). Estimulación vestibular en educación infantil. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 1(62), 165-174.
- Leal, A. (2011). La inteligencia emocional. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 39(1), 1-12
- Leandro, L. (2010). La protección social de la niñez: subjetividad y posderechos en la segunda modernidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 885-899.
- Lejarraga, H., Kelmansky D., y Nunes, F (2018). Tempo de desarrollo de niños de 0 a 5 años que viven bajo circunstancias ambientales desfavorables. *Archivos argentinos de pediatría*, 116(2), 1-10
- León, A., y Pereira, Z. (2004). Desarrollo humano, educación y aprendizaje. *Revista Electrónica Educare*, 6, 71-92.
- Lerma-Castaño, P., Quijano-Duarte, S., Chanaga-Gelves, M., Rendón-Gálvez, N., y Pérez, J. (2019). Perfil psicomotor y factores de riesgo pre, peri y postnatales en preescolares. *Revista de Investigación e Innovación en Ciencias de la Salud*, 1(2), 32-37.

- Lillard, A., Heise, M., Richey, E., Tong, X., Hart, A., y Bray, P (2017). Montessori Preschool elevates and equalizes child outcomes: A longitudinal study. *Frontiers of Psychology*, 8 (17), 1-19.
- Limiña, R. (2004). Discapacidad e intervención psicomotriz en la atención temprana, vínculo, diferenciación y autonomía. *Cuadernos FHyCS-UNJu de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy*, 22(1), 101- 106.
- Lipina, S., y Segretín, M. (2015). 6000 días más: evidencia neurocientífica del impacto de la pobreza infantil. *Psicología Educativa*, 21(1), 107-116.
- Llorent, V. (2013) La educación infantil en Alemania, España, Francia e Inglaterra: estudio comparado. *Revista española de educación comparada*, 21, 29-58.
- Lo Casale-Crouch, J., Vitiello, G., Hasbrouck, S., Cruz, A., Schodt, S., Hamre, B., Kraft-Sayre, M., Melo, C., Pianta¹, R., y Romo, F (2016). Cómo medir lo que importa en las aulas de primera infancia: un enfoque sobre las interacciones educadora-niño. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-14.
- LOEI (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Recuperado de: <http://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ec/ec023es.pdf>
- LOEI (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Recuperado de: <http://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ec/ec023es.pdf>
- López, E., (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167
- López, E., Toscano, J., y Chamorro, J. (2013). *Perfil psicomotor de los niños y niñas del grado transición del núcleo seis en las instituciones educativas estatales de la ciudad de Sincelejo 2012* (tesis posgrado). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Colombia.
- López, I. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. *Autodidacta*, 1(1), 19-37.
- López, M., y González, M. (2005). *Inteligencia Emocional, pasos para elevar el potencial infantil*. Ediciones Gamma.
- López, R. (2008). Programa de Intervención Motriz adaptada y consideraciones en Educación Física. *EFDeportes, Revista Digital*, 13(126), 1-13.
- López, R. (2017). New models of family: a look at ancient rome. *Revista general de derecho romano*, 29(1), 354-359.

- Lozano, A. (2016). Los derechos del niño: casos de fundamentación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 67-79.
- Luarte, C., Poblete, F., y Flores, C. (2014) Nivel de desarrollo motor grueso en preescolar sin intervención de profesores de educación física, Concepción, Chile. *Revista de Ciencias de la Actividad Física*, 15(1), 7-16.
- Luca, S. (2004). El docente y las inteligencia múltiples. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-12.



M

- Macas, L. (2010). Sumak kawsay: La vida en plenitud. *Revista América latina en movimiento*, 34(2) 12-16.
- Machacón, L., y Puello, F. (2013). Perfil Psicomotor en Niños Escolares: Diferencias de Género. *Ciencia e Innovación en Salud*, 1(2), 1-15.
- Maciel, R., Holanda, K., Garcia, J., y Nonato, O. (2016). A infancia en Piaget e o infancia em Freud: temporalidades e moralidades e questao. *Psicologia escolar e educacional*, 20(2), 329-337.
- Márquez, M., Azofeifa, C., y Rodríguez, D. (2019). Factores de motivación de logro: el compromiso y entrega al aprendizaje la competencia motriz percibida, la ansiedad ante el error y situaciones de estrés en estudiantes de cuarto, quinto y sexto nivel escolar durante la clase de educación física. *Revista Educación*, 43(1), 1-12.
- Martí, E. (2017). Del cuerpo a la cultura: la necesidad de una visión de la psicología del desarrollo. *Revista para el Estudio de Educación y Desarrollo*, 40(4), 661-675.
- Martinez, A., Gimenez, S., y Suarez, A. The Psychomotor Profile of Pupils in Early Childhood Education, *Sustainability*, 12(6), 25-64.
- Martínez, E., y Justo, C. (2008). Influencia de un programa de intervención psicomotriz sobre la creatividad motriz en niños de educación infantil. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60(2), 107-122.
- Martínez, V. (2015). La familia: una visión interdisciplinaria. *Rev Méd Electrón.*, 37(5), 523-534.
- Martínez-Martínez, A. (2013). *La orientación como actividad educativa y vocacional en los itinerarios curriculares del alumnado de Bachiller y Formación Profesional y su inclusión en el Mercado Laboral*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

- Martorell, González, Rasal y Estellés,. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European journal of education and psychology*, 2(1), 69-78.
- Mas, M., y Castellá, J (2016). Can psychomotricity improve cognitive abilities in infants?. *Aloma*, 34(1), 65-70.
- Mateu, O (2018). *Ajuste psicosocial e intligencia emocional en niños*. Tesis Doctoral: Universidad Miguel Hernández.
- Mateu, O., Piqueras, J (2014). Aceptación/rechazo social infantil: relación con problemas emocionales e inteligencia emocional. *Revista Avances en Psicología*, 22(2), 205-2013.
- Mayorga-Fernández, M., Madrid-Vivar, D., y García- Martínez, M. (2015). Aprender a trabajar con familias en Atención Temprana: estudio de caso. *Escritos de Psicología*, 8(2), 52-60.
- Medeiros, M. (2012). Competencia en educación: una abordaje enactivo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (2), 89-102.
- Medina, A. (2002). La estimulación temprana. *Revista Mexicana de Medicina Física y Rehabilitación*, 14 (1), 63-68.
- Medina, A., Kahn, I., Muñoz, P., Leyva, J., Moreno C., y Vega S. (2015). Neurodesarrollo infantil: características normales y signos de alarma en el niño menor de cinco años. *Revista Peruana de medicina experimental y salud Pública*, 32(3), 565-573.
- Méndez, A., López, G., y Sierra, B. (2009). Competencias básicas: sobre la competencia motriz y las aportaciones desde la educación física. *RETOS. Nuevas tendencias en educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 51-57.
- Mero, M., Morán, D., Espinoza, E., Cabrera, D., y Sánchez, O. (2018). El potenciamiento de las capacidades humanas: Los Centros Infantiles del Buen Vivir en el Ecuador. *Espacios*, 39(32), 1-8.
- Mestre, J., Guil, R., Martínez- Cabañas, F., Larrán, C., y González, G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en etapa infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 37-54.
- MIES. (2017). *Ministerio de Inclusión Económica y Social*. Obtenido de recuperado de:<https://www.inclusion.gob.ec/>

- MINEDUC y MIES. (30 de Julio de 2014). *inclusion.gob*. Obtenido de inclusion.gob: <https://educacion.gob.ec/wp-content/.../Acuerdo-interministerial-No-0015-14.pdf>
- Minteguiaga, A. y Ubasart-González, G. (2014). Menos mercado, igual familia: bienestar y cuidados en el Ecuador de la Revolución Ciudadana (Dossier), *Íconos. Revista de Ciencias Sociales. Nuevas aproximaciones a la organización social del cuidado : debates latinoamericanos*, 18 (50), 77-96.
- Miralles, P., Alfigame, M., y Rodríguez, R. (2014). Investigación e Innovación en Educación Infantil, Editum Ediciones.
- Miranda, J., Cortés, C., y Vera, J. (2017). Infancia, palabra y silencio: Aproximación desde una perspectiva constructivista. *Psicoperspectivas*, 14(1), 91-104.
- Miró, C. (2007). La demografía en el siglo XXI en América Latina. *Revista Latinoamericana de Población*, 1(1), 07-15.
- Mishar, R., y Bagun, Y. (2014). Create the EQ Modelling Instrument Based on Goleman and Bar-On Models and Psychological Defense Mechanisms. *Journal Procedia Social and Behavioral Sciencies*, 115(1), 394-406.
- Molina-García, V.A. (2014). *Estilos de liderazgo en equipos de fútbol juveniles (16-18 años) de la provincia de Granada y su relación con los climas motivacionales generados por los entrenadores*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Monereo, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación formal: Enseñar a pensar y pensar, *Journal for the Study of Education and Development*, 13(50), 3-25.
- Monsalvo, J., Pinto, Y., González, T., Padilla, A., y Machacón, L. (2018). Características de la motricidad fina en niños en el jardín acción católica de la ciudad de Barranquilla. *Salud en Movimiento*, 10(1), 15-30.
- Montejo, J. (2017). Infancia- Adolescencia, Estado y Derecho. Una visión constitucional. *Sociedad e Infancias*, 1(1), 61-80.
- Morales, J. (2015). María Montessori y la educación cósmica. *REHMLAC*, 7(2), 201-237.
- Mota, N. (2018). El juego vocal en la educación infantil y primaria. *TABANQUE*, 31(1), 59-78.
- MSP. (2015). *Bibliotecapromociónmsp*. Obtenido de Bibliotecapromociónmsp: <https://bibliotecapromocion.msp.gob.ec/greenstone/collect/promocin/index/.../doc.pdf>
- MSP. (2017). *Ministerio de Inclusión Económica y Social*. Obtenido de Ministerio de Inclusión Económica y Social: recuperado de: <https://www.inclusion.gob.ec/>

- Muñoz, L. (2017). La autorregulación y su relación con el apego en la niñez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2),807-821.
- Muñoz, M. (2010). La psicomotricidad en educación infantil. *Innovación y experiencias educativas*. 34(1), 1- 9.
- Murgui, S., García, C., y García, A. (2016). Efecto de la práctica deportiva en la relación entre las habilidades motoras, el autoconcepto físico y el autoconcepto multidimensional. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(1), 19-25.
- Murillo, E., y Belinchón, M. (2014). Patrones comunicativos multimodales en la transición a las primeras palabras: Cambios en la coordinación de gestos y vocalización, *Revista para el Estudio de Educación y Desarrollo*, 36 (4), 473-487.

N

- Navarro, A. (2017). Vulnerabilidad, trabajo y salud en mujeres de la tercera edad en América, Jalisco. *Región y Sociedad*,68(1),1-32.
- Nelson, K. (2014). El camino desde la primera infancia a la comunidad de mentes compartidas. *Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 1-24.
- Noguera, L., Herazo, Y., y Vidarte, J. (2012). Correlación entre el perfil psicomotor y rendimiento lógico matemático en niños de 4- 8 años. *Revista Ciencias de la Salud*, 11(2), 185-194.
- Noguera, L., Herazo, Y., y Vidarte, J. A. (2013). Correlación entre perfil psicomotor y rendimiento lógico-matemático en niños de 4 a 8 años. *Revista Ciencias de la Salud*, 11(2), 185-194.
- Noguera, L., Quintero, M., Vidarte, J., y García, R. (2015). Efectos de un programa de ejercicios sobre el perfil psicomotor en escolares. *Revista Colombiana de Rehabilitación*, 14, 38-44.
- Noguera, L., y García, F. (2013). Perfil psicomotor en niños escolares: diferencias de género. *Ciencia Innovación y Salud*, 1(2), 108-113.
- Núñez, J., Hernández, A., Núñez, P., y Rojas, L. (2002). El niño entre cuatro y cinco años: características de su desarrollo socioemocional, psicomotriz y cognitivo lingüístico. *Revista educación*, 26(1), 169-182.

O

- Obregón, N. (2006). Quién fue María Montessorri. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 10(1), 149-171.
- Oiberman, A., Paolini, C., y Mansilla., M. (2012). Escala Argentina de inteligencias sensorio-motriz(EAIS): percentiles nacionales. *Interdisciplinaria*, 29(2), 305-323.
- Olson, D., Greenfield, P., Gardner, H., y Cole, M. (2017). Erudito y pionero del desarrollo cognitivo y la educación. *Infancia y Aprendizaje*. 40(2), 749-753.
- ONU. (1995). Convención sobre los derechos de los niños. *Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989*.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2010). *Sistema de Información sobre los derechos del niño en la primera infancia en los países de América Latina*. Madrid: recuperado de: https://www.oei.es/historico/articulos_oei/siteal1.pdf.
- Oros, L. (2014). Nuevo cuestionario de emociones positivas para niños. *Anales de Psicología*, 30(2), 522-529.
- Ortiz, J. (2006). Guía descriptiva para la elaboración de proyectos de investigación. *Salud en Tabasco*. 12(3), 530-540.
- Osorio, E., Torres-Sánchez, L., Hernández, M., López-Carrillo, L., y Schnaas, L. (2010). Estimulación en el hogar y desarrollo motor en niños mexicanos de 36 meses. *Salud Pública de México*, 52(1), 14-22.

P

- Palacio, E ., Pinillos, Y ., Herazo, H ., Galeano, L., y Prieto, E. (2017). Determinantes del desempeño psicomotor en escolares de Barranquilla, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 19 (3), 297-303.
- Paladines, C. (2015). Perspectivas de cambio en la Educación Básica y en el Bachillerato. Ecuador 2007-2013. *Praxis*, 19(3), 13-31.
- Paniagua, M. (2016). Marcadores del desarrollo infantil. *Fides et Ratio*, 12(1), 81-99.
- Pardo, M., Amador, S., Gutiérrez, D., Suárez, M., Sánchez, A., y Gulias, R. (2015). Relación entre la competencia motora y el rendimiento académico en niños de

- tercero de educación infantil y primero de educación primaria. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, 8(1), 20-47.
- Paz, J., y Cepeda, M. (2006). Ecuador: Una democracia inestable. *Historia Actual Online*, 1(11), 89-99.
- Pegalajar, M., y López, L. (2015). Competencias Emocionales en el proceso de Formación docente de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 13(3), 95-106
- Pena, M., y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre la Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 400-420.
- Peña, M., Vera, J., y Sántiz, J. (2017). Niñez y crianza en una zona rural de tseltal en Altos Chiapas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16 (1), 149-162.
- Peñas, M. (2008). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. Barcelona: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Pereira, S. (2011). *El papel del maestro de educación infantil en la sociedad contemporánea*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Pérez, A., García, O., Hortigüela, D., Aznar, M., y Vidal, S. (2016). ¿Es posible una (verdadera) competencia clave relacionada con lo motriz? La Competencia Corporal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 415(68), 51-71.
- Pérez, M., Martí, E., y Pozo, J. (2010) Sistemas de representación externa como herramientas de la mente, *Cultura y Educación*, 22(2), 133-147.
- Perpiñan, S. (2009). *Atención temprana y familia. Cómo intervenir creando entornos competentes*. Madrid: Narcea.
- Pianta, R., Bridget, H., y Stuhlman, M. (2003). *Relationship between teacher and children*. Virginia: Jhon Wiley & Son, Inc
- Picanço, A., y Noronha, T. (2016). Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia. *Psicologia escolar e Educacional*, 20(2), 229-237.
- Piña, C., y Salcido, M. (2012). La percepción del clima familiar en adolescentes miembros de diferentes tipos de familias. *Psicología y Ciencia Social/ Psychology and Social Science*, 10 (1 y 2), 19-20.
- Plá, S. (2016). Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina. *Revista colombiana de educación*, 71, 53-77.

- PND (2017). Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021. Recuperado de: http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL_0K.compressed1.pdf
- Poca, N. (2011). La psicomotricidad y la construcción del espacio. *Scientia*, 1(1), 1-9.
- Pons, F., Harris, P., y de Rosnay, M. (2004). Comprensión emocional entre 3 y 11 años: períodos de desarrollo y organización jerárquica. *European Journal of Developmental Psychology*, 1 (2), 127-152.
- Pons, R., y Arufe, V. (2015). Análisis descriptivo de las sesiones e instalaciones de psicomotricidad en el aula de Educación Infantil. *Sportis Scientific Technical Journal*. 2 (1), 125-146.
- Pozo, J. (2017) Aprendizaje más allá del cuerpo: desde representaciones encarnadas hasta explicitación mediada por representaciones externas, *Revista para el Estudio de Educación y Desarrollo*, 40(2), 219-276.
- Prats, L., Segretin, M., Fracchia, C., Giovannetti, F., Mancini, N., y Lipina, S. (2018). Desarrollo cognitivo infantil y prácticas maternas de crianza: implementación de una intervención con madres y niños de hogares con necesidades básicas insatisfechas. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica PSIENCIA*, 10(1), 2-45.
- Pulido, F., y Herrera, F. (2015). Miedo e inteligencia emocional en el contexto pluricultural de Ceuta. *Anuario de Psicología*, 45(2), 249- 263.

Q

- Quino, A., y Barreto, A. (2015). Desarrollo motor en niños con desnutrición en Tunja, Boyacá. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33(1), 15-21.

R

- Ramírez- Lucas, A., Ferrando, M., y Sainz, A. (2015). ¿ Influyen los estilos parentales y la inteligencia emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos escolarizados en el 2º ciclo de educación infantil?. *Acción Psicológica*, 12(1), 65-78

- Rausky, M. (2014). ¿Jóvenes o adultos? Un estudio de las transiciones desde la niñez en sectores pobres urbanos. *Ultima década*, 41(1), 11-40.
- Rengifo, C., Wong, E., Bernal, L., Ortiz, M., y Ayala, R. et al. (2015). Algunas aproximaciones a los conceptos de inconmensurabilidad y su incidencia en los modelos pedagógicos a la luz de la propuesta kuhniana, *Sophia*, 2(1), 69-80.
- Revuelta, J., Rico, O., Olcina, M., Sánchez G., Aguado, J., Rubio, A. M., y Faura, F. (2012). Programa de la infancia y la adolescencia. *Atención Primaria*, 44(1), 81-99.
- Reyes, G., Guevara, J., y Bonne, N. (2017). Formación de valores en futuros docente ecuatorianos. *MEDISAN*, 21(4), 448-454.
- Rezende, M., Costa, P., y Pontes, P. (2005). Triagem de desenvolvimento neuropsicomotor em instituições de educação infantil segundo o teste de Denver II. *Escola Anna Nery*, 9(3), 348-355.
- Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M., Filella, G y Soldevila, M. (2005). An emotional curriculum proposal for early childhood education (3 to 6 years), *Cultura y Educación*, 17(1), 5-17.
- Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en Preescolar y Primaria. Acciones Psicomotrices y primeros aprendizajes*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Rios, J., y Cardona, V. (2016). Procesos de aprendizaje en niños de 6 a 10 años de edad con antecedente de nacimiento prematuro. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1071-1085.
- Ríos, R., y Cerquera, M. (2014). La modernización de los contenidos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la escuela nueva en Colombia. *Historia de la educación latinoamericana*, 16(22), 157-172.
- Rivas, J. M. (2008). La Psicomotricidad Educativa: un enfoque natural. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 1(62), 199-220.
- Rivera, O y Perna, M. (2015). Juegos para la recreación de los niños y niñas de 3 a 5 años. *Revista Cultura Física y Deportes Guantánamo*, 6 (10), 30-41.
- Rodríguez, F., y Español, S. (2016). Bimodal compositions of gesture and vocalization at the beginning of verbal communication, *Journal for the Study of Education and Development*, 39(4), 661-693.
- Rodríguez, I. (2000) ¿Sociología de la infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso. *Revista Intenacional de Sociología*, 26, 99-124.

- Rodríguez, L. (2017). Totalitarismo y educación: Freire, UNESCO y Piaget en la mirada del tradicionalismo católico. *Quinto sol*, 21(1), 1-21.
- Rodríguez, M. (2017). Diseño de juguetes adaptativos al desarrollo cognitivo y social en etapa preescolar destinado a regiones desfavorecidas. *Técnica Industrial*, 318, 54-61.
- Rodríguez-Osuna, J. (2001). *Métodos de muestreo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rojas, M. (2018). La infancia como una preocupación social en América. *Revista de Ciencias Sociales*, 159(1), 13-27.
- Román, J., y Calle., P. (2017). Estado de desarrollo psicomotor en niños sanos que asisten a un centro infantil en Santo Domingo, Ecuador. *Enfermería: Cuidados Humanizados*, 6(2), 1-12.
- Romero, A. (2016). Urgencia de la formación investigativa para los futuros docentes parvularios. Caso de la Universidad Politécnica Salesiana. *Revista Cubana de Educación Superior*, 3, 73-87.
- Romero, C., Cueto, E., y Rincon, Z. (2017). Estrategia educativas para el aprestamiento desarrollado por las facilitadoras en los hogares la primera infancia . *Espacios*, 38 (20), 1-13.
- Rossi, C. A. (2016). *The Development and Validation of the Emotion Knowledge and Awareness Test*. Doctoral Dissertations.
- Ruiz - Pérez, L., y Graupera - Sanz, J. (2003). Competencia motriz y género entre los escolares españoles. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 3(10), 101-111.
- Ruiz, A., y Prada, M. (2015). El niño como sujeto de derechos y la escritura literaria infantil. *Folios*, 41(1), 23-35.
- Ruiz, Á., y Abad, J. (2016). Lugares de juego y encuentro para la infancia. *Revista Iberoamerica de Educación*, 71(1), 37-62.
- Ruiz, G. (2011). Hábitos de práctica lúdica y deportiva en niños y niñas en edad escolar: estudio transversal. *EmásF Revista digital de Educación Física*. 2(10), 17-31.
- Ruiz, G., Lorenzo, L y García, A. (2013). El trabajo con la inteligencia emocional en las clases de educación física: valoración de una experiencia piloto en Educación primaria. *Journal of Sport and Health Reseach*, 5(2), 203-210.

- Ruiz, G., Vázquez, R., y Sánchez, C. (2013). Modelo de vigilancia y seguimiento del neurodesarrollo infantil: experiencia en la Clínica de Medicina Familiar Tlalpan. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 18(1), 19-30.
- Ruiz, L. (1992). Cognición y motricidad: Tópicos, intuiciones y evidencias en la explicación del desarrollo motor. *Revista de Psicología del Deporte*, 2(1), 5-13.
- Ruiz, L. (2004). Competencia motriz, problemas de coordinación y deporte. *Revista de Educación*, 335, 21-33.
- Ruiz, L., Mata, E., y Moreno, J. (2007). Los problemas evolutivos de coordinación motriz y su tratamiento en edad escolar: Estado de la cuestión. *European Journal of Human Movement*, 18, 1-17
- Ruiz, L., Rioja, N., Graupera, J., Palomo, M., y García, V. (2015). GRAMI-2: Desarrollo de un Test para evaluar la coordinación motriz global en la educación primaria. *Revista Iberoamericana de Psicología del ejercicio y deporte* , 10(1), 103-111.

S

- Sabanathan, S., Wills, B., y Gladstone, M. (2015). Child development assessment tools in low-income and middle-income countries: how can we use them more appropriately? *Archives of disease in childhood*, 100(5), 482-488.
- Sacón, J., y Contreras, P. (2017). Estado de desarrollo psicomotor en niños sanos que asisten a un centro infantil en Santo Domingo, Ecuador. *Enfermería: Cuidados Humanizados*, 6(2), 49-65.
- Salas, J. (2002). Latinoamérica: Hambre de vivienda. *Revista INVI*, 17(45), 58-69.
- Salguero, J., Fernández- Berrocal, P., Ruiz- Aranda, D., Castillo, R., y Palomera, R. (2011). Inteligencia Emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152.
- Salguero, M. (2011). Importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los niños/as de educación infantil. *Pedagogía magna*, (11), 178-188.

- Sallis, F., Nader, R., Broyles, L., Berry, C., Elder, P., McKenzie, L., y Nelson, A. (1993). Correlates of physical activity at home in Mexican-American and Anglo-American preschool children. *Health Psychology, 12*(5), 390-398
- Samaniego, C. (2006). La tolerancia parental hacia las conductas infantiles, su relación con factores psicológicos y sociodemográficos. XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur.
- Sánchez, A. (2016). El proceso de construcción de normas sistemáticas visto desde una epistemología genética neoconstructivista basada en Jean Piaget. *Papel Político, 21*(1), 123-166.
- Sánchez, A., Calderón, A., Meza, C., Mesa, I., Guevara, M. Trejos, P., y García, C. (2017). Perfil Psicomotor de niños entre 4 y 5 años Centro de Desarrollo Infantil Otún, Pereira Colombia 2016. *Cuaderno de investigaciones: semilleros andina, 1*(10), 15-25.
- Sánchez, A., Diaz, A., Mesa, C., Rojas, I., Guevara, M., Trejos, P., y López, C. (2016). Perfil psicomotor de niños entre 4 y 5 años Centro de Desarrollo Infantil Otún, Pereira Colombia 2016. *Fundación Universitaria del Área Andina, 9*(9), 60-64.
- Sánchez, J. (2011). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *Revista de la Facultad de Albacete, 25*(1), 79-96.
- Sánchez, M., Fernández- Berrocal, P., Montañés, J., y Latorre, J. (2008). ¿ Es la inteligencia emocional cuestión de género? Socialización de competencias emocionales hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6*(2), 455-474.
- Sánchez, R., Salguero, F., y Fernández, V. (2016). Relación entre creatividad y lateralidad en Educación Infantil. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica, 34*(2), 65-75.
- Sánchez, S., y González, C. (2016). La asamblea de clase en educación infantil: Un espacio para crecer como grupo. *Revista Iberoamerica de Educación , 71*(1), 133-150.
- Schapira, I. (2007). Comentarios y aportes sobre desarrollo e inteligencia sensorio-motriz en lactantes. Análisis de herramientas de evaluación de uso frecuente. actualización bibliográfica. *Revista del Hospital Materno Infantil Ramón Sardá. 26*(1), 21-27.

- Scribner, S. y Cole, M. (2014) Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal, *Journal for the Study of Education and Development*, 5(17), 3-18.
- Secretaría Técnica Plan Toda una Vida (2019). Toda una vida.gob.ec. Obtenido de: <https://www.todaunavida.gob.ec/politica-mision-ternura/>
- Segers, D., Bravo, S., Moreira, T., García, F., Villafuerte, J., Sacan, M., y Carrillo, E. (2016). Estado Psicomotriz de Niños y Niñas del Cantón Jaramijó, 2016. *Revista Hallazgos*, 21(3), 1-16.
- SENPLADES (2017). Planificación.gob.ec. Obtenido de Planificación.gob.ec: <http://www.planificacion.gob.ec/>
- Shonkoff, J. (2012). The lifelong Effects of Early Childhood Adversity and toxics stress. *Pediatrics*, 129 (1), 232-246.
- Shuare, M., y Montealegre., R. (1997). La situación imaginaria, el rol y el simbolismo en el juego infantil. *Revista Colombiana de Psicología*, 5(6), 82-88.
- Sibaja, J., Sánchez, T., Rojas, M., y Fornaguera, J. (2016). De la neuroplasticidad a las propuestas aplicadas: estimulación temprana y su implementación en Costa Rica. *Revista Costarricense de Psicología*, 35(2), 159-177.
- Silva, I., y Mejía, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 2451-2256.
- Silva, M., Neves, G., y Moreira, S. (2016). Efectos de un programa de Psicomotricidad Educativa en niños en edad preescolar. *Sportis Scientific Technical Journal*. 2 (3). 326-342.
- Simone, C. (2008). A trajetoria profissional de uma educadora: Maria Guilhermina e a pedagogia Norte- América. *Revista Historia de Educação*, 20(48), 73-99.
- Soëtard, M. (2016). Historicidad y actualidad de Pestalozzi. *Educación y Pedagogía*, 17(1), 1-14.
- Sola-Morales, S. (2016). El sujeto en el centro de la socialización mediática: entre la recepción y la participación virtual. *Universidad Santiago de Chile*, 25, 49-63.
- Soria, M. (2009). Evaluación de la Comprensión de las Emociones en niños mediante el Test de Rorschach. *Revista de Psicología*, 5(9), 79-105.
- Soto, M., y Rodríguez, C.(2016). Calidad Educativa en un Ceentro de Educación Parvularia utilizando el catálogo de criterio de Calidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1-18.
- Soukup Ascencao, T., D'Souza, D., D'Souza, H., y Karmiloff-Smith, A (2016). Influencia dinámica entre la interacción padre/madre-hijo y el aprendizaje y el

desarrollo cognitivo en el desarrollo típico y atípico. *Infancia y Aprendizaje*, 39(4), 707-726.



- Teruel, M. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38(1), 141-152.
- Tintaya, L. (2012). La grafoplástica como estrategia de estimulación temprana en la estructuración del esquema corporal en niños institucionalizados. *Revista de investigación psicológica*, 8, 147-160.
- Tomàs, I., Rosera, M, y Ortíz, D. (2012). Perfil y formación de los profesionales que realizan la práctica psicomotriz en la etapa de educación infantil. El caso de las comarcas de Tarragona. *Educar*, 48(2), 321-344.
- Tonon, G., Benatiul, D., y Laurito, M. (2017). Las dimensiones de bienestar de niños y niñas que viven en Bueno Aires. *Sociedad e Infancias*, 1(1), 165-183.
- Torralba, M., Vieira., Lleixá, T., y Gorla, J. (2016). Evaluación de la coordinación motora en educación primaria de Barcelona y provincia. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 16(62), 355-371.
- Torres, M., y Pacheco, C. (2009). «Mamá, hice bien los ejercicios»: estudio retrospectivo (10 años) empleando la Batería Psicomotora de Vítor da Fonseca, en niños y niñas escolares venezolanos referidos por presentar Dificultad de Aprendizaje. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, 1(33), 105-114.
- Torres, R., y Rodríguez, N. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 11(2), 255-270.
- Torres, Y. (2011). La participación de la familia en el programa Educa a tu Hijo. *Revista Cultura Física y Deportes de Guantánamo*, 2(2), 21-29.
- Trujillo, M., y Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Revista de ciencias administrativa y sociales*, 15(25), 9-24
- Tsang, S., Hui, E., y Law, B. (2012). Self- Efficacy as a positive youth development construct: a conceptual review. *The scientific world journal*, 20(12), 1-7.

U

- UNESCO (2017). *UNESCO*. Obtenido de UNESCO: recuperado de: unesdoc.unesco.org/images/0024/002481/248106s.pdf
- Unicef (2004). *Guía Curricular de Estimulación Temprana 0 a 6 años*. Panamá: Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia.
- Unicef (2011). *Ejercicios de Estimulación Temprana*. México: Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia.
- Unicef (2011). *Guía para la elaboración de planes de estimulación temprana para la promoción del desarrollo infantil de niños y niñas de 1 a 6 años y 11 meses*. Costa Rica: Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia.
- Unicef (2015). *¿Te suena Familiar?. Guía para la familia*. Chile: Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia.
- Unicef (2017). *La primera infancia importa para cada niño*. New York: Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia.
- Unicef (2017). *La primera infancia importa para cada niño*. New York: Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia.

V

- Valentini, N., Ramalho, M., y Oliveira, M. (2014). Movement Assessment Battery for Children-2: Translation, reliability, and validity for Brazilian children. *Research in Developmental Disabilities*, 35(3), 733-740.
- Valla, L., Slinning, K., Kalleson, R., Wentzel-Larsen, T., y Riiser, K. (2020). Motor skills and later communication development in early childhood: Results from a population-based study. *Child care health and development*, 48(2), 789-805.
- Vargas, H. (2014). Tipo de familia y ansiedad y depresión. *Revista Médica Herediana*, 25(2), 57-59.
- Vargas, O., Giraldo, Y., y Martínez, M. (2017). La emoción como estrategia movilizadora de la acción política de niños, niñas y adolescentes. *Revista Lasallista de investigación*, 14(2), 152-159.

- Veldman, S., Jones, R., y D Okely, A. (2016). Efficacy of gross motor skill interventions in young children: an updated systematic review. *BMJ Open Sport Exerc Med*, 30(5), 1-7.
- Venetsanou, F., Kambas, A., Ellinoudis, T., Fatouros, I., Giannakidou, D., y Kourtessis, T. (2011). Can the Movement Assessment Battery for Children-Test be the “gold standard” for the motor assessment of children with Developmental Coordination Disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 32(1), 1-10.
- Veraska, N., Shiyan, O., Shiyan, I., Pramling, N., y Pramling, I. (2016). La comunicación entre profesor y alumno en la educación infantil: la teoría Vygotskiana y la práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 39(2), 221-243.
- Vergara, L. (2017). Prácticas de crianza en la primera infancia en los municipios de Riosucio y Manzanares. *Revista del Instituto de Estudios de Educación Universidad del Norte*, 27, 22-33.
- Vericat, A., y Orden, A. (2010). Herramientas de Screening del Desarrollo Psicomotor en Latinoamérica. *Revista chilena de pediatría*, 81(5), 391-401.
- Vidal-Herrero, M. (2010). La Psicografía en el desarrollo del dibujo en la primera infancia. *VARONA*, 1(50), 71-75.
- Villalobos, C. (2014). La afectividad en el aula preescolar. Reflexiones desde la práctica profesional docente. *Revista Electrónica Educare*. 18 (1), 303-314.
- Viscarro, I., Antón, M., y Cañabate, D. (2011). Perfil y formación de los profesionales que realizan la práctica psicomotriz en la etapa de educación infantil. El caso de las comarcas de Tarragona. *Educación*, 48(2), 321-344.
- Vivaldi, R., y Salsa, A. (2017). Dibujar para otros: influencia de la intencionalidad referencial en la producción temprana de dibujos, *Journal for the Study of Education and Development*, 40(1), 56-87.



- Wall, K y Gouveia, R. (2014). Changing meanings of family in personal relationships. *Current Sociology*, 62(3), 352-373.
- Welsch, E. (2014). Desarrollo motor en dos muestras de infantes de dos años de una institución educativa inicial privada y una institución educativa estatal. *Revista Científica de Educación-Eduser/Scientific Journal of Education-Eduser*, 1(1), 15-23.

Z

- Zabalza, M. (2006). *Calidad en Educación Infantil*. Madrid- España: Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. (2014). Tiempos y espacios en la educación infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(2), 13-15.
- Zabalza, M. (2018). Neurociencias y Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 7 (1), 9-14.
- Zabalza, M., y Zabalza, M. (2018). Neurociencias y Formación de profesores para la educación infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 7 (1), 78-85.
- Zambrano, S., Burbano, D., y Venet, M. (2017). La relación docente- estudiantes de preescolar según el CLASS de Pianta, *Psicogente*, 20(37), 55-69.
- Zanata, B. (2005). El método intuitivo y la percepción sensorial como legado de Pestalozzi para la geografía escolar. *Cadernos Cedes*, 35(96), 165-184.
- Zapata, B., y Restrepo, J. (2013). Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 217-227.
- Zuloaga, J. (2018). Neurociencias y Educación. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 7(1), 17-34.
- Zurita, F. (2015). *Influencia de los factores psicológicos sobre las lesiones deportivas en deportes de equipo*. Tesis Doctoral: Universidad de Jaén.
- Zurita, F., Fernández, R., Rojas, F., y Cepero, M. (2010). Lateralidad manual y variables geográficas, antropométricas, funcionales y raquídeas. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 10(39), 439-457.
- Zych, I., Ortega- Ruiz, R., y Sibaja, S. (2016). El juego infantil y el desarrollo afectivo afecto, ajuste escolar y aprendizaje en la etapa preescolar. *Infancia y aprendizaje*, 39(2), 390-400.

ANEXOS

XI



ANEXO 1

Estimado padre de familia y/o representante:

Pedimos tu colaboración para realizar un estudio sobre el perfil socio- económico, verificando su condición étnica, económica y social, motivaciones, determinando la claridad, atención y reparación emocional. Esta ficha de observación es anónima, por lo que no es necesario escribir el nombre del niño observado. Gracias por tu colaboración.

INSTRUCCIONES PARA REALIZAR EL CUESTIONARIO

Lee detenidamente las instrucciones para rellenar el cuestionario:

- ✓ Antes de anotar la respuesta asegúrate que comprendes claramente la pregunta.
- ✓ Cada indicador observable tiene su puntuación.
- ✓ Recuerda que debes anotar con objetividad la acción realizada por el niño.

En esta sección se encontrará ítems relacionados la condición socio- económica del niño observado. Recuerda, este cuestionario es anónimo, así que sé sincero. Marca con una "X" según lo que consideres

Este apartado debe ser consultado con el representante del niño

¿Qué tipo de familia conforma el niño?	Nuclear	Extendida	Otra	
¿Cuántos hermanos tiene?	1-3	3-5	Otra	
¿Quién es el representante del niño/a?	Mamá	Papá	Otra	
¿Qué nivel de formación tiene el representante del niño?	Ninguna (Analfabeto)	Escuela (básica)	Bachillerato	Superior
¿Tipo de desempeño laboral del representado?	Agricultura	Ganadería	Quehacer doméstico	Otra
¿Tipo de vivienda?	Propia	Arrendada	Prestada	Otra
¿Con qué tipo de etnia se identifica?	Mestizo	Indígena	Otra	
¿Cuál es el idioma familiar?	Español	Quichua	Otro	
¿Tiene el recurso económico para contribuir con el material solicitado en el CIBV?	SÍ	NO		
¿Cuenta con los recursos para asistir a un centro médico en caso de que el niño este enfermo?	SÍ	NO		
¿Cuenta con los recursos para cubrir la alimentación diaria del niño 3 comidas)	SÍ	NO		
¿Cuenta con los recursos económicos para cubrir la necesidad de vestimenta del niño?	SÍ	NO		
¿Cuenta con los recursos económicos para cubrir la necesidad de recreación del niño y de la familia?	SÍ	NO		
¿Cuenta con los recursos para acudir a controles médicos y odontológicos del niño?	SÍ	NO		

ANEXO 2

BATERIA PSICOMOTORA - BPM (Da Fonseca 1998) INSTRUCTIVO DE APLICACIÓN

ASPECTOS DE LA CARACTERIZACIÓN GLOBAL

Aspecto Somático

- Ectomorfismo: linealidad y delgadez corporal, con el tronco reducido y miembros largos.
- Mesomorfismo: estructura muscular y atlética del cuerpo.
- Endomorfismo: aspecto redondeado y blando del cuerpo, generalmente gordos con el tronco grande y los miembros cortos.

Desviaciones Posturales: Lordosis, cifosis, escoliosis, etc. También señales de raquitismo, distonías, hiperlaxitud tendinosa, pies planos, rodillas curvadas, etc.

Control Respiratorio

Inspiraciones y Espiraciones: Que el niño realice cuatro inspiraciones o espiraciones simples: una por la nariz, otra por la boca, una rápida y otra lenta. El procedimiento implica una dirección verbal o una demostración.

Puntuación:

- 4 ptos: si el niño realizó las 4 inspiraciones o espiraciones correcta y controladamente.
- 3 ptos: si el niño realizó las 4 inspiraciones o espiraciones completas.
- 2 ptos: si el niño realizó las 4 inspiraciones o espiraciones sin control y con franca amplitud o señales de desatención.
- 1 pto: si el niño no realizó las 4 inspiraciones o espiraciones o si las realizó de forma incompleta e inadecuada, sugiriendo descontrol tónico-respiratorio.

Apnea: En la Apnea se sugiere al niño que se mantenga en bloqueo torácico durante el máximo tiempo posible. El procedimiento implica la utilización de cronómetro. La duración de la apnea debe ser registrada y al mismo tiempo tomar nota de los tipos de señales de comportamiento: atención, regulación, mímica, hipercontrol, inestabilidad, sonrisas, mioclonías, etc.

Puntuación:

- 4 ptos: si el niño se mantiene en bloqueo torácico por encima de 30 segundos sin señales de fatiga.
- 3 ptos: si el niño se mantiene entre 20 y 30 segundos sin señales de fatiga o de descontrol.
- 2 ptos: si el niño se mantiene entre 10 t 20 segundos con señales evidentes de fatiga o descontrol.
- 1 pto: si el niño no pasa los 10 segundos o si no se realiza la tarea.

* La duración de la Apnea debe ser registrada

Fatiga (al final de la BPM): La fatiga traduce la impresión general que el observador obtiene del niño durante toda la BPM, traduciendo igualmente el grado de atención y de motivación mantenida durante su realización.

Puntuación:

- 4 ptos: si el niño no evidenció ninguna señal de fatiga, manteniéndose motivado y atento durante todas las tareas.
- 3 ptos: si el niño reveló señales de fatiga sin significado clínico.
- 2 ptos: si el niño reveló señales de fatiga en varias tareas, demostrando desatención y desmotivación.
- 1 pto: si el niño resistió las tareas, manifestando frecuentes señales de fatiga y de labilidad de las funciones de alerta y de atención.

TONICIDAD

Hipotonía: El niño es más extensible, calmoso en términos de actividad, su desarrollo postural es normalmente más lento, su predisposición motora se centra más frecuentemente en la prensión y en las praxias finas y consecuentemente sus actividades mentales suelen ser más elaboradas, reflexivas y controladas.

Hipertonía: El niño es menos extensible, activo, con un desarrollo postural más precoz, de ahí su predisposición para la marcha y para la exploración del espacio exterior, consecuentemente, sus actividades mentales surgen más impulsivas, dinámicas y por este hecho también, más descoordinadas e inadecuadas.

Extensibilidad (Flexibilidad)

1) *Miembros Inferiores*

Materiales: Colchoneta y una cinta métrica.

Procedimiento: se inicia con la observación de los aductores; el niño debe mantenerse sentado tranquilamente con apoyo postero-lateral de las manos, abriendo lateralmente las piernas y se observará el grado de resistencia por simples y suaves palmadas.

La observación de los extensores de la rodilla evalúa la extensibilidad del ángulo poplíteo, requiere que el niño se tumbé dorsalmente y eleve las piernas hasta flexionar las rodillas sobre el pecho, al mismo tiempo que el observador ayuda al niño a realizar la extensión máxima de las piernas. La observación del cuádriceps femoral evalúa el ángulo formado por la pierna y por la rodilla y a la altura en que se sitúan los bordes externos de los pies en relación al suelo, a través de un movimiento de apertura lateral y exterior de ambas piernas flexionadas, que debe ser ayudado por el observador, se requiere que el niño se tumbé ventralmente y flexione sólo las piernas hasta la vertical. Se mide la distancia del borde externo de los pies con el suelo, y la separación entre ellos y también la distancia entre la línea media de los glúteos y el calcáneo de cada pie.

Puntuación:

- 4 pts: si el niño consigue una separación de los segmentos aproximadamente entre 140°-180° en los aductores y en los extensores de la rodilla y una separación de los calcáneos de la línea media de los glúteos superior a 20-25 cms en los cuádriceps femorales; La resistencia no debe ser máxima, el palmoteo debe sugerir reserva de extensibilidad muscular y de flexibilidad ligamentosa.
- 3 pts: si el niño consigue entre 100°-140° de separación tanto en los aductores como en los extensores de rodilla y una separación de 15-20 cms en los cuádriceps femorales; la resistencia es máxima, no se identifican señales tónicas adicionales.
- 2 pts: si el niño consigue entre 60-100° de separación tanto en aductores como en extensores de la rodilla y una separación de 10-15 cms en los cuádriceps femorales; la resistencia es obvia y las señales de contractilidad y de esfuerzo son visibles. Señales distónicas obvias.
- 1 pto: si el niño revela valores inferiores a los anteriores con la clara e inequívoca evidencia de señales de hipotonía e hipertonía, de hiperextensibilidad o de hipoe extensibilidad, de limitación o hiperamplitud, de espasticidad o atetosis, sugiere un perfil tónico desviado y atípico, compatible con una disfunción tónica.

2) *Miembros Superiores*

Materiales: cinta métrica.

Procedimiento: En la observación de los deltoides anteriores y pectorales, el niño se mantendrá en posición de pie, con los brazos colgando y descontractados. El observador debe ayudar en la aproximación máxima de los codos detrás de la espalda. Se debe observar si los codos se tocan o medir la distancia entre ambos. La observación de los flexores del antebrazo evalúa el ángulo formado por el antebrazo y por el brazo después de la extensión máxima del antebrazo (ángulo posterior del codo) y la amplitud de la supinación de la mano. La

Observación de los extensores de la muñeca incluye la flexión máxima de la mano sobre el antebrazo (ángulo de la muñeca), el observador debe ayudar en la flexión de la mano, presionando suavemente el pulgar, se debe verificar si el pulgar toca el antebrazo o medir la distancia.

Puntuación:

- 4 pts: si el niño toca con los codos en la exploración de los deltoides anteriores y pectorales, se realiza la extensión total del antebrazo y la máxima supinación de la mano en los flexores del antebrazo y se toca con el pulgar en la superficie anterior del antebrazo en los extensores de la muñeca; la resistencia obtenida no deberá ser máxima y la movilización de la ayuda debe sugerir flexibilidad por un lado y consistencia por el otro. No debe ser reconocida ninguna señal de esfuerzo; la realización se hace con disponibilidad y flexibilidad.
- 3 pts: si el niño obtiene la misma realización descrita en la anotación anterior, pero con una mayor resistencia y una movilización más ayudada y forzada. Son reconocidas algunas señales de esfuerzo

- 2 ptos: si el niño no toca con los codos ni con el pulgar en las respectivas exploraciones, acusando resistencia y rigidez en la movilización de los segmentos observados. Señales frecuentes de esfuerzo; se detectan señales de hipoextensibilidad o de hiperextensibilidad. Señales distónicas evidente.
- 1pto: si el niño revela señales más obvias de resistencia o laxitud, con señales claras de hipertonía o hipotonía que sugieren un perfil tónico desviado y atípico relativo a una disfunción.

Pasividad

1) Miembros inferiores

Materiales: silla o mesa.

Procedimiento: el niño se debe sentar en una silla o mesa (pies suspendidos), se deben movilizar las piernas con apoyo en el tercio inferior de la pierna de forma que la articulación del pie quede libre. Las movilizaciones deberán ser efectuadas en el sentido antero-posterior, apreciándose la oscilación pendular de las piernas. Movilizar el pie hasta provocar una rotación interna ayudada y rápidamente interrumpida, apreciando la amplitud y la frecuencia de los movimientos pasivos, la resistencia o rigidez y las contracciones o torsiones de los pies.

2) Miembros superiores

Procedimiento: el niño debe mantenerse de pie, con los brazos colgando y descontraídos, al mismo tiempo el observador introduce desviaciones anteriores, balanceos y oscilaciones en ambos brazos y manos, por movilización antero-posterior del tercio inferior del antebrazo, esto es, ligeramente por encima de la articulación de la muñeca. Se deben movilizar ambos brazos pendularmente desde la posición de extensión anterior, simultánea y alternativamente, apreciando al mismo tiempo la amplitud, la frecuencia, la rigidez y la resistencia, las contracciones y tensiones de los movimientos pasivos. Enseguida, movilizar bruscamente las

Manos y observar el grado de libertad y abandono de las extremidades.

Puntuación Miembros superiores e inferiores conjuntamente:

- 4 ptos: si el niño presenta en los miembros y respectivas extremidades distales movimientos pasivos, sinérgicos, armoniosos y de regular pendularidad, observando facilidades de descontracción en la musculatura proximal y distal y sensibilidad del peso de los miembros; ausencia de cualquier manifestación emocional.
- 3 ptos: si el niño revela descontracción muscular y ligera insensibilidad en el peso de los miembros, provocando pequeños movimientos voluntarios de oscilación o pendularidad; ligeras manifestaciones emocionales en la ausencia de señales de resistencia o bloqueo, sin evidencia de movimientos coreiformes o atetotiformes.
- 2 ptos: si el niño presenta insensibilidad al peso de los miembros, no están descontraídos ni realizando los movimientos pasivos y pendulares provocados exógenamente; señales de distonía, movimientos involuntarios en las extremidades, movimientos abruptos y desenergéticos; detección de movimientos coreiformes y de movimientos atetotiformes en las extremidades; frecuentemente manifestaciones emocionales.
- 1 pto: si el niño no realiza la prueba o si la realiza de forma incompleta e inadecuada; total insensibilidad al peso de los miembros y dificultad obvia de descontracción muscular; más allá de las señales anteriores, revela movimientos abruptos, convulsivos, irregulares y titubeantes; detección de movimientos coreicos o coreáuticos y de movimientos atetoides; presencia exagerada de manifestaciones emocionales atípicas.

Paratonía

Materiales: colchoneta

Procedimiento: el niño debe ser observado en decúbito dorsal, las paratonías son observadas tanto en los miembros superiores como en los inferiores, a través de movilizaciones pasivas y de oscilaciones. Se sugiere al niño que se descontraiga al máximo, movilizándolo sus miembros pasiva y tranquilamente y enseguida dejarlos caer sobre la colchoneta y certificar el grado de descontracción conseguido.

1) *Miembros superiores*: Movilizar simultánea y alternadamente los brazos hasta la vertical, en esa posición realizar pequeños movimientos alrededor de la articulación del hombro y cerciorarse de resistencias o tensiones, luego explorar la caída de los brazos (observando grado de abandono y libertad tónica). Proceder con las mismas manipulaciones de peso y relajación en el antebrazo con apoyo del codo y con la mano descontraída apoyada en el suelo.

2) *Miembros inferiores*: El observador debe realizar la misma maniobra, cerciorarse del peso de los miembros extendido y de la caída. Se debe explorar movimientos uni y pluridireccionales, de abducción y aducción, de rotación interna y externa tanto simultánea como alternativa, cerciorarse de resistencias, bloqueos o tensiones. Después de la exploración en extensión, flexionar las piernas por las rodillas y explorar enseguida la articulación de la cadera, por medio de abducciones, aducciones, rotaciones. Por último explorar el abandono del pie, contrayendo y movilizándolo a la posición normal de reposo del pie.

Puntuación Miembros superiores e inferiores por separado:

- 4 pts: si el niño no revela tensiones o resistencias en cualquiera de las manipulaciones de los cuatro miembros; identificación de una capacidad de abandono, de auto-relajación y de autodescontracción perfecta, precisa y con facilidad de control; ausencia total de manifestaciones emocionales.
- 3 pts: si el niño revela tensiones ligeras y resistencias muy débiles en cualquiera de las manipulaciones; identificación de una capacidad de abandono, de auto-relajación y de autodescontracción completa y adecuada; ligeras manifestaciones emocionales.
- 2 pts: si el niño revela tensiones, bloqueos, resistencias moderadas y frecuentes en cualquiera de las manipulaciones; identificación obvia de las paratonías y de contracciones proximales y distales; aparición de frecuentes manifestaciones emocionales.
- 1 pts: si el niño revela tensiones, bloqueos y resistencias muy fuertes; identificación de incapacidad e impulsividad de descontracción voluntaria; eclosión abrupta y descontrolada de manifestaciones emocionales; ausencia de respuesta, rechazo defensivo táctil global; conservación de posiciones atípicas.

Diadococinesias

Materiales: Mesa y silla

Procedimiento: niño sentado, con los antebrazos flexionados sobre el brazo, con los codos apoyados sobre la mesa y con los brazos en extensión anterior sin apoyo. En esta posición, realiza la prueba clásica de las marionetas, con movimientos rápidos de pronación y supinación, simultáneos y alternados en ambas manos. El niño deberá efectuar varias repeticiones con y sin apoyo de los codos. Verificar juegos agonistas-antagonistas, resistencias tónicas proximales-distales, amplitud, ritmo, velocidad y duración, además de las reacciones tónico-emocionales y las sincinesias contralaterales y linguales.

Puntuación Mano derecha e izquierda por separado:

- 4 pts: si el niño realiza los movimientos de pronación y supinación correctamente, con precisión y manipulación adecuada, de forma coordinada y armoniosa; ausencia de cualquier reacción tónico-emocional; evidencia de Diadococinesias integradas Inter.-hemisféricamente.
- 3 pts: si el niño realiza los movimientos de pronación y supinación con ligera desviación del eje del antebrazo y con ligera separación del codo; si la mano izquierda realiza ligeros movimientos en espejo cuando la mano derecha realiza la tarea o viceversa; si surgen ligeras alteraciones de ritmo en la realización simultánea; presencia de algunas reacciones tónicoemocionales.
- 2 pts: si el niño realiza los movimientos de pronación y supinación descoordinado y disimétricamente, sin amplitud o arrítmicamente, torpe y embarazosamente; si la mano izquierda realiza nítidos movimientos en espejo cuando la mano derecha realiza la tarea y viceversa; si surgen reacciones tónico emocionales que interfieren con la realización de la tarea.
- 1 pts: si el niño no realiza los movimientos de pronación y supinación, o movimientos asociados involuntarios bien marcados y nítidos; pérdida de amplitud y ritmo; movimientos en espejo permanentes; reacciones tónico-emocionales bien visibles.

Sincinesias

Materiales: Mesa, silla y pelota de tenis.

Procedimiento: el niño debe sentarse con ambas manos encima de la mesa, realizando una contracción máxima de la mano dominante con la pelota de tenis, observar los movimientos de imitación, tanto en los miembros contralaterales, como peribucales o linguales, viendo la detección de sincinesias bucales o contralaterales.

Puntuación bucales y contralaterales por separado:

- 4 pts: si el niño realiza los ejercicios o actividades sin ningún vestigio de sincinesias bucales contralaterales, movimiento de contracción de la mano perfectamente aislado y controlado, ausencia total de movimientos asociados.
- 3 pts: si el niño realiza los ejercicios o actividades con sincinesias contralaterales poco obvias y discernibles, casi imperceptibles; realización adecuada y controlada; detección de ligeros movimientos o contracciones tónicas asociadas.

- 2 ptos: si el niño realiza los ejercicios con sincinesias bucales y contralaterales marcados y obvios; realización con señales desviadas; presencia de movimientos asociados no inhibidos.
- 1 pto: si el niño realiza los ejercicios con sincinesias evidentes, con flexión del codo, crispación de los dedos de la mano contralateral, tensiones tónico-faciales y sincinesias linguales; movimientos asociados difusos y reacciones de sobresalto involuntarios; temblores.

2 EQUILIBRIO

Inmovilidad

Materiales: cronómetro

Procedimiento: el niño deberá mantenerse en la posición orto-estática durante 60 segundos con los ojos cerrados y los brazos colgando a lo largo del cuerpo, con apoyo palmar de las manos y de los dedos en la cara lateral del muslo, pies juntos, simétricos y paralelos.

Puntuación:

- 4 ptos: si el niño se mantiene inmóvil durante los 60 segundos, evidenciando un control postural perfecto, preciso y con disponibilidad y seguridad gravitatoria; no deben ser identificados ningunas señales difusas.
- 3 ptos: si el niño se mantiene inmóvil entre 40-50 segundos, revelando ligeros movimientos faciales, gesticulaciones, sonrisas, oscilaciones, rigidez corporal, tics, emotividad, etc.; realización completa, adecuada y controlada.
- 2 ptos: si el niño se mantiene inmóvil entre 30-45 segundos, revelando señales disfuncionales vestibulares y cerebelosas obvias; inseguridad gravitatoria.
- 1 pto: si el niño se mantiene inmóvil menos de 30 segundos, con señales disfuncionales bien marcadas, reequilibrios abruptos, inclinaciones, hiperactividad estática, etc.; inseguridad gravitatoria significativa.

Equilibrio estático

1) *Apoyo rectilíneo*

Materiales: cronómetro

Procedimiento: el niño debe colocar un pie en la prolongación exacta del otro, estableciendo el contacto del calcáneo de un pie con la punta del pie contrario, permaneciendo con los ojos cerrados durante 20 segundos.

2) *Punta de pies*

Materiales: cronómetro

Procedimiento: el niño debe situar los pies juntos y mantenerse en equilibrio en el tercio anterior de los mismos y en las mismas condiciones anteriores, con ojos cerrados.

3) *Apoyo unipodal*

Procedimiento: el niño en las mismas condiciones que en las tareas anteriores, con los ojos cerrados, debe apoyarse en un único pie, flexionando la pierna contraria por la rodilla, en ángulo recto. *Registrar pie dominante.*

Puntuación para Apoyo rectilíneo; Equilibrio en punta de pies y Apoyo unipodal por separado:

- 4 ptos: si el niño se mantiene en equilibrio estático durante 20 segundos sin abrir los ojos, revelando un control postural perfecto y preciso; se admiten ajustes posturales casi imperceptibles; las manos no deben abandonar su posición en las caderas.
- 3 ptos: si el niño se mantiene en equilibrio entre 15-20 segundos sin abrir los ojos, revelando un control postural adecuado, con pequeños y poco discernibles ajustes posturales y ligeros movimientos faciales, gesticulaciones, oscilaciones, etc.
- 2 ptos: si el niño se mantiene en equilibrio entre 10-15 segundos sin abrir los ojos, revelando dificultades de control y disfunciones vestibulares y cerebelosas; frecuentes movimientos asociados.
- 1 pto: si el niño se mantiene en equilibrio menos de 10 segundos sin abrir los ojos, o si el niño no realiza tentativas; señales disfuncionales vestibulares y cerebelosas bien marcadas, permanentes reequilibrios, inclinaciones; movimientos continuos de compensación de las manos, etc.

Equilibrio dinámico

1) *Marcha controlada*

Procedimiento: el niño deberá evolucionar en el suelo sobre una línea recta de tres metros de largo, de modo que el calcáneo de un pie toque en la punta del pie contrario, permaneciendo siempre con las manos en la cadera.

Puntuación:

- 4 pts: si el niño realiza la marcha controlada en perfecto control dinámico, sin cualquier reequilibrio compensatorio; realización perfecta, madura, económica y melódica.
- 3 pts: si el niño realiza la marcha controlada con ocasionales y ligeros reequilibrios, con ligeras señales difusas, sin presentar ningún desvío.
- 2 pts: si el niño realiza la marcha controlada con pausas frecuentes, reequilibrios exagerados, oscilaciones y frecuentes señales vestibulares y cerebelosas; movimientos involuntarios, frecuentes desviaciones, sincinesias, gesticulaciones clónicas y frecuentes reajustes de las manos en las caderas, movimientos coreiformes y atetotiformes; señales de inseguridad gravitatorio dinámica.
- 1 pto: si el niño no realiza la actividad o si la realiza de forma incompleta e imperfecta, con señales disfuncionales obvias y movimientos coreáticos o atetoides.

2) Evolución en el banco

Materiales: Listón de 3 metros de largo, 5 cm de altura y 8 cm de ancho o 10 bloques de 30 cm de largo cada uno.

Procedimiento: el niño debe proceder de la misma forma que en la tarea anterior, sólo que realiza una marcha normal encima del listón en 4 subtareas diferentes (hacia delante, hacia atrás, hacia el lado derecho y hacia el lado izquierdo), permaneciendo siempre con las manos en las caderas.

Puntuación hacia delante, hacia atrás, hacia el lado derecho y hacia el lado izquierdo por separado:

- 4 pts: si el niño realiza las subtareas de la evolución en el listón sin ningún reequilibrio, revelando un perfecto control del equilibrio dinámico.
- 3 pts: si el niño realiza el equilibrio en el listón con ligeros reequilibrios, pero sin oscilaciones y sin ningunas señales disfuncionales.
- 2 pts: si el niño realiza las tareas con pausas frecuentes, reequilibrios y disimetrías exageradas, señales disfuncionales vestibulares frecuentes, una a tres oscilaciones por cada subtarea, con inseguridad gravitatoria dinámica.
- 1 pto: si el niño no realiza las subtareas o si presenta más de tres oscilaciones para cada situación, evidenciando señales disfuncionales obvias.

3) Saltos con apoyo unipedal (izquierdo-derecho)

Procedencia: el niño deberá cubrir la distancia de 3 metros en saltos con apoyo unipedal, registrando el pie escogido espontáneamente, manteniendo siempre las manos en las caderas: una vez terminada la primera tarea, el niño deberá concluir otro trayecto idéntico con el pie contrario. Evaluar pies por separado.

Puntuación para pie izquierdo y derecho por separado:

- 4 pts: si el niño realiza los saltos fácilmente, sin reequilibrios ni desvíos de dirección, evidenciando un control dinámico perfecto, rítmico y preciso.
- 3 pts: si el niño realiza los saltos con ligeros reequilibrios y pequeñas desviaciones de dirección sin demostrar señales disfuncionales, revelando un control dinámico adecuado.
- 2 pts: si el niño realiza los saltos con disimetrías, reequilibrios de las manos, desviaciones direccionales, alteraciones de la amplitud, irregularidad rítmica, sincinesias, hipotonía, etc.
- 1 pto: si el niño no completa los saltos en la distancia, revelando inseguridad gravitatoria, frecuentes sincinesias, reequilibrios bruscos, rápidos y descontrolados, excesivos movimientos asociados, señales obvias de disfunción vestibular y cerebelosa, etc.

4) Saltos pie juntos (hacia delante, hacia atrás, ojos cerrados)

Procedimiento: la distancia y el procedimiento son exactamente los mismos de la tarea anterior. En el caso de los ojos cerrados tiene características similares a las tareas del equilibrio estático. Evaluar las tres pruebas por separado.

Puntuación de pruebas hacia delante, hacia atrás y con los ojos cerrados por separado:

- 4 pts: si el niño realiza la tarea sin abrir los ojos, revelando una realización dinámica, regular rítmica perfecta y precisa.
- 3 pts: si el niño realiza los saltos moderadamente, vigilados y controlados con algunas señales de reequilibrio, de bloqueo y de descomposición, poniendo de relieve algunas desmelodías kinestésicas.

- 2 ptos: si el niño cubre más de 2 metros sin abrir los ojos, demostrando paradas frecuentes, hipercontrol y rigidez corporal generalizada, sugiriendo la presencia de diversas señales difusas; confirmación de inseguridad gravitatoria.
- 1 pto: si el niño no realiza la tarea con los ojos cerrados, presentando oscilaciones, reequilibrios bruscos, grandes desviaciones direccionales, fuertes presiones plantares, desarmonías posturales globales y sincinesias, confirmando la presencia de disfunciones vestibulares y cerebelosas.

3 LATERALIDAD

Ocular: Procedimiento: para evaluar el ojo preferente se pide al niño que vea primero a través de un tubo o canuto de papel y después a través de un agujero hecho en el centro de una hoja de papel normal. La presentación del tubo debe ser hecha exactamente en la línea media. La mano que agarra normalmente es la dominante. La presentación de la hoja de papel debe ser hecha de modo que el niño la tome con ambas manos, orientándose enseguida de forma que observe por el agujero con el ojo dominante. *Consignar ojo dominante.*

Auditiva: Procedimiento: para evaluar el oído preferente, se pide al niño primero escuchar un reloj de cuerda y a continuación simular el atender el teléfono. La presentación del reloj debe ser idéntica a la del tubo. *Consignar oído dominante.*

Manual: Procedimiento: para evaluar la mano dominante (la observación indirecta ya permite detectarla con cierta seguridad), se sugiere al niño que primero simule escribir y después simule cortar un papel con la tijera. *Consignar mano preferente.*

Pedal: Procedimiento: para evaluar el pie dominante (la observación de equilibrio estático y dinámico ya suministra datos), se sugiere al niño que primero dé un paso de gigante, partiendo de la posición de pies paralelos y después simule ponerse los pantalones, registrándose el primer pie que se introduce. *Consignar pie preferente.*

Puntuación, luego de las cuatro evaluaciones:

- 4 ptos: si el niño realiza todas las actividades espontáneamente, sin vacilaciones y con competencia, pudiendo obtener un perfil DDDD en el caso del niño de preferencia derecha, o un perfil IIII en el caso del niño de preferencia izquierda; no deben ser perceptibles ninguna señal difusa o brusca; realización precisa, económica y perfecta.
- 3 ptos: si el niño realiza las actividades con ligeras vacilaciones y perturbaciones psicotónicas y con perfiles discrepantes entre los tele-receptores y los propioceptores (ej.: DDII, IIDD, DIDI, etc), sin que, no obstante, revele confusión; realización completa, adecuada y controlada.
- 2 ptos: si el niño realiza las actividades con permanentes vacilaciones y perturbaciones psicotónicas con perfiles inconsistentes y con la presencia de señales de ambidiestro; presencia de señales difusas mal integradas bilateralmente; incompatibilidad entre lateralidad innata y adquirida; lateralidad auditiva izquierda.
- 1 pto: si el niño no realiza las tareas y aparecen señales de ambidiestro nítidamente, lateralidad mixta mal integrada o lateralidad contrariada.

4 NOCIÓN DEL CUERPO

Sentido kinestésico:

Procedimiento: el niño deberá mantenerse de pie, con calma y tranquilo, con los ojos cerrados. El observador deberá prepararlo con una o dos experiencias (ej: nariz y boca) y, a continuación, sugerir que nombre los diversos puntos del cuerpo en que fue tocado táctilmente. Los niños en edad infantil (4 y 5 años) deben nombrar ocho puntos táctiles (nariz, barbilla, ojos, oreja, hombro, codo, mano y pie). El niño mayor de 6 años, en edad escolar debe nombrar 16 puntos táctiles (cabeza, boca o labios, ojo derecho, oreja izquierda, nuca o cuello, hombro izquierdo, codo derecho, rodilla izquierda, pie derecho, pie izquierdo, mano izquierda, pulgar, índice, corazón, anular y meñique derechos).

Puntuación:

- 4 ptos: si el niño nombra correctamente todos los puntos táctiles de la prueba (ocho o dieciséis) sin evidenciar señales difusas; realización perfecta, precisa y con facilidad de control; seguridad gravitatoria.
- 3 ptos: si el niño nombra correctamente seis o doce puntos táctiles, poniendo en evidencia ligeras señales difusas.

- 2 ptos: si el niño nombra cuatro u ocho puntos táctiles, evidenciando señales difusas obvias abre los ojos, verbaliza intensamente, tics, gesticulaciones, inestabilidad, defensa táctil, disgnosia digital, etc.).
- 1 pto: si el niño nombra solamente una a dos o cuatro a ocho puntos táctiles, con señales vestibulares bien marcadas que demuestran desintegración somatognósica, confusión kinestésica general o agnosia digital.

Reconocimiento derecha-izquierda:

Procedimiento: implica por parte del niño, la respuesta (output) motora a solicitudes (input) verbales presentadas por el observador. Para el niño en edad infantil (4-5 años) las preguntas son las siguientes: “enséñame tu mano derecha”, “enséñame tu ojo izquierdo”, “enséñame tu pie derecho”, “enséñame tu mano izquierda”. Para el niño en edad escolar (más de 6 años), las preguntas implican todas las anteriores de localización bilateral, más otras que implican localización contralateral (cruce de la línea media del cuerpo) y localización reversible (localización en el otro); las solicitudes para este caso son las siguientes: “cruza tu pierna

derecha sobre tu rodilla izquierda”, “toca tu oreja izquierda con tu mano derecha”, “señala mi ojo derecho con tu mano izquierda”, “señala mi oreja izquierda con tu mano derecha”.

Puntuación:

- 4 ptos: si el niño realiza las cuatro u ocho actividades de forma perfecta y precisa.
- 3 ptos: si el niño realiza tres o seis de las actividades, evidenciando ligeras oscilaciones y confusiones.
- 2 ptos: si el niño realiza dos o cuatro de las actividades, revelando una oscilación y una confusión permanentes.
- 1 pto: si el niño no realiza las actividades o si realiza una o dos si acaso, demostrando oscilaciones marcadas y confusión en la identificación y localización de las partes de su cuerpo (desintegración somatognosia y confusión kinestésica general).

Auto-imagen (cara):

Procedimiento: el niño con ojos cerrados, con los brazos en extensión lateral, las manos flexionadas y los respectivos índices extendidos, debe realizar un movimiento lento de flexión del brazo hasta tocar con las puntas de los índices en la punta de la nariz. El ejercicio deber realizarse 4 veces, dos con cada mano. El observador debe demostrar lúdicamente al niño, una o dos veces.

Puntuación:

- 4 ptos: si el niño toca cuatro veces exactamente en la punta de la nariz, con movimiento eumétrico, preciso y melódico.
- 3 ptos: si el niño falla una o dos veces, manteniendo un movimiento adecuado y controlado sin manifestar otras señales disfuncionales.
- 2 ptos: si el niño acierta una o dos veces (encima o debajo, a la izquierda o a la derecha) de la punta de la nariz, con movimientos disimétricos e hipercontrolados, revelando ligeras señales discrepantes en términos de lateralidad.
- 1 pto: si no acierta o si acierta una vez en la punta de la nariz (desvíos significativos hacia arriba o hacia abajo, hacia la izquierda o derecha) con movimientos disimétricos y temblores en la fase final, demostrando claras señales disfuncionales somatognósicas.

Imitación de Gestos:

Procedimiento: se sugiere al niño que se mantenga de pie de cara al observador y que observe con mucha atención las cuatros posturas y gestos (dibujos en el espacio) que él va a realizar. Existe un grupo para los niños de edad infantil y otro para niños en edad escolar.

Puntuación:

- 4 ptos: si el niño reproduce con perfección, precisión, acabado suavidad y coordinación recíproca las cuatros figuras espaciales (imitación exacta).
- 3 ptos: si el niño reproduce tres de las cuatros figuras con ligeras distorsiones de forma, proporción y angulosidad (imitación aproximada).
- 2 ptos: si el niño reproduce dos de las cuatro figuras con distorsiones de forma, proporción y angulosidad, señales de disimetría y descoordinación recíproca, alteraciones de secuencia, vacilación (imitación distorcionada).
- 1 pto: si el niño no reproduce ninguna de las figuras o una de las cuatro con distorsiones perceptivas, disimetrías, hemisíndrome, temblores, desintegración somatognósica obvia (inimitación).

Dibujo del cuerpo:

Materiales: Hojas y lápices.

Procedimiento: se solicita al niño que dibuje su cuerpo (un muñeco para los niños en edad infantil) lo mejor que sepa. El niño debe dibujar en una hoja normal y disponer del tiempo necesario para realizar el dibujo

Puntuación:

- 4 ptos: si el niño realiza un dibujo gráficamente perfecto, proporcionado, rico en pormenores anatómicos, dentro de los parámetros de la escala y con disposición espacial correcta.
- 3 ptos: si el niño realiza un diseño completo, organizado, simétrico, geometrizado, con pormenores faciales y extremidades, pudiendo presentar distorsiones mímicas.
- 2 ptos: si el niño realiza un dibujo exageradamente pequeño o grande, pre-geometrizado, poco organizado en formas y proporciones, con pobreza significativa de pormenores anatómicos.
- 1 pto: si el niño no realiza el dibujo o si realiza un dibujo desintegrado y fragmentado, sin vestigios de organización gráfica y prácticamente irreconocible.

5 ESTRUCTURACIÓN ESPACIO-TEMPORAL

Organización:

Procedimiento: se sugiere al niño que ande normalmente de un punto de la sala a otro en una distancia de 5 m, contando el número de pasos en voz alta. Una vez realizado el primer recorrido, se le pide al niño que realice el segundo recorrido con más de un paso (niños en edad infantil), o más de 3 pasos (niños en edad primaria), utilizando para el cálculo el número de pasos dados inicialmente. Por último, se solicita al niño que realice el tercer recorrido con menos de un paso o tres pasos, para el niño infantil y primario, respectivamente.

Puntuación:

- 4 ptos: si el niño realiza la tarea con un control correcto en los tres recorridos, con cuenta perfecta del número de pasos y con preciso cálculo visoespacial y concomitante ajuste inicial y final de los pasos.
- 3 ptos: si el niño realiza los tres recorridos con ligero descontrol final de los pasos (alargamiento o acortamiento), manteniendo correctamente la cuenta y el cálculo.
- 2 ptos: si el niño realiza dos o tres recorridos con oscilación y confusión en la cuenta y en el cálculo; señales de desorientación espacial y dismetría.
- 1 pto: si el niño realiza uno de los tres recorridos o si no completa la actividad, evidenciando nítidos problemas de verbalización de la acción, de planificación visoespacial, de retención del número de los pasos realizados en el primer recorrido y de ajuste espacial y direccional en la tarea.

Estructuración dinámica:

Materiales: dibujos de fósforos, fósforos.

Procedimiento: se sugiere al niño que observe atentamente durante 3,4 o 5 segundos las fichas respectivas con tres, cuatros y cinco fósforos, después de los cuales deberá reproducir exactamente las mismas secuencias con los fósforos manteniendo siempre la orientación de la izquierda a la derecha. Se debe permitir hacer un ensayo con sólo dos fósforos para los niños de 4-5 años. En este caso sólo son consideradas las tres primeras actividades; la actividad del ensayo debe ser respetada y consideradas para la puntuación, no exigiéndole la orientación de la izquierda hacia la derecha.

Puntuación

- 4 ptos: si el niño en edad escolar realiza correctamente las seis actividades o si el niño en edad infantil realiza correctamente la ficha de ensayo y las tres primeras fichas.
- 3 ptos: si el niño en edad escolar realiza cuatro de las seis actividades o si el niño en edad infantil realiza la ficha de ensayo y las dos primeras fichas.
- 2 ptos: si el niño en edad escolar realiza tres de las seis actividades o si el niño en edad infantil realiza la ficha de ensayo, y la primera ficha, revelando dificultades de memorización y secuencialización visoespacial.
- 1 pto: si el niño en edad escolar realiza dos de las seis actividades o si el niño en edad infantil solo realiza la ficha de ensayo, demostrando dificultades gnósicas y práxicas significativas.

Representación topográfica:

Materiales: Hojas de papel y un lápiz.

Procedimiento: el observador, conjuntamente con el niño, realiza el alzamiento topográfico de la sala, reproduciendo lo más exactamente posible sus proporciones espaciales y la localización semiótica correspondiente al mobiliario, debidamente identificado con los respectivos números. A continuación, se deberá situar en la sala y situar también el niño, dibujando posteriormente, en términos de ensayo, un trayecto con el lápiz, solicitándole, a continuación, su realización motora. El ensayo deberá ser asistido y

comentado para que el niño reconozca exactamente lo que se le ha pedido. La especificación del mobiliario con los respectivos números debe ser reconfirmada antes de realizar la tarea para su anotación.

Puntuación:

- 4 ptos: si el niño realiza la trayectoria de forma perfecta y bien orientada, sin manifestar cualquier oscilación o desorientación espacial, evidenciando una interiorización espacial excelente.
- 3 ptos: si el niño realiza la trayectoria adecuadamente con algunas oscilaciones, interrupciones o desorientaciones direccionales.
- 2 ptos: si el niño realiza la trayectoria con frecuentes oscilaciones, interrupciones, desorientaciones angulares, desproporciones espaciales y direccionales obvias.
- 1 pto: si el niño no realiza la trayectoria.

Estructuración rítmica:

Materiales: lápiz para realizar los golpes.

Procedimiento: se le sugiere al niño que escuche con mucha atención la secuencia de golpes presentada por el observador, debiendo a continuación sugerirle que reproduzca exactamente la misma estructura y el mismo número de golpes. Debe intentarse un ensayo asistido antes de iniciar las actividades para la anotación. (Según BPM: 1 (ensayo); 2, 3, 4 y 5 (para anotación)).

Puntuación:

- 4 ptos: si el niño reproduce exactamente todas las estructuras, con estructura rítmica y el número de golpes preciso, revelando una perfecta integración auditivo-motora.
- 3 ptos: si el niño reproduce cuatro de las cinco estructuras con una realización adecuada en cuanto a la secuencia y al ritmo, aunque con ligeras oscilaciones o descontroles psicotónicos.
- 2 ptos: si el niño reproduce tres de las cinco estructuras, revelando irregularidades, alteraciones de orden e inversiones, demostrando dificultades de integración rítmica.
- 1 pto: si el niño reproduce dos de las cinco estructuras o si es incapaz de realizar cualquiera de ellas, revelando nítidas distorsiones perceptivo-auditivas.

6 PRAXIA GLOBAL

Coordinación óculo-manual:

Materiales: pelota de tenis, una papelera, una silla y una cinta métrica.

Procedimiento: se le pide al niño (en la posición de pie) que lance una pelota de tenis dentro de la papelera situada sobre una silla a una distancia de 1,50 m para niños en edad infantil y de 2,50 m para niños en edad escolar. Se debe realizar sólo un ensayo y a continuación cuatro lanzamientos.

Puntuación:

- 4 ptos: si el niño consigue cuatro o tres de los cuatro lanzamientos, revelando perfecto planeamiento motor y preciso autocontrol con melodía cinética y eumetría.
- 3 ptos: si el niño consigue dos de los cuatro lanzamientos, revelando adecuado planeamiento motor y adecuado control vasomotor, con señales disfuncionales indiscernibles.
- 2 ptos: si el niño consigue uno de los cuatro lanzamientos, revelando dispraxias, distonías, diskinesias y discronías.
- 1 pto: si el niño no consigue ningún lanzamiento, revelando dispraxias, distonías, diskinesias, disincronías obvias, además de sincinesias, reequilibraciones, oscilaciones de predominancia, desorientación espacio-temporal, movimientos coreoatetoides.

Coordinación óculo-pedal:

Materiales: pelota de tenis, una silla y una cinta métrica.

Procedimiento: se le sugiere al niño (en posición de pie) que chute una pelota de tenis para que pase entre las dos patas de la silla, a una distancia igual a la de la situación anterior.

Puntuación:

- 4 ptos: si el niño consigue cuatro o tres de los cuatro lanzamientos, revelando perfecto planeamiento motor y preciso autocontrol con melodía cinética y eumetría.
- 3 ptos: si el niño consigue dos de los cuatro lanzamientos, revelando adecuado planeamiento motor y adecuado control vasomotor, con señales disfuncionales indiscernibles.
- 2 ptos: si el niño consigue uno de los cuatro lanzamientos, revelando dispraxias, distonías, diskinesias y disincronías.
- 1 pto: si el niño no consigue ningún lanzamiento, revelando dispraxias, distonías, diskinesias, disincronías obvias, además de sincinesias, reequilibraciones, oscilaciones de predominancia, desorientación espacio-temporal, movimientos coreoatetoides.

Dismetría:

Este no constituye una actividad en sí, ya que es *consecuencia de la observación de las dos tareas anteriores*. La apreciación debe tener en cuenta la combinación de las coordinaciones apendiculares, tanto de los miembros superiores como de los inferiores.

Puntuación:

- 4 ptos: si el niño realiza las ocho tareas eumétricamente, esto es, con movimientos adecuados con relación al objeto y a la distancia.
- 3 ptos: si el niño realiza las tareas con ligeras disimetrías.
- 2 ptos: si el niño realiza las tareas con disimetría, movimientos exagerados e insuficientes inhibidos.
- 1 pto: si el niño realiza las tareas con disimetrías, evidenciando dispraxias de diversa índole.

Disociación:

1) Miembros superiores

Procedimiento: se le pide al niño (en posición de pie) que realice varios golpes sobre la mesa con las manos, de acuerdo con la siguiente secuencia: a) 2MD-2MI; b) 2MD-1MI; c) 1MD-2MI; d) 2MD-3MI. Todas deben reproducirse secuencialmente por lo menos cuatro veces seguidas.

Puntuación:

- 4 ptos: si el niño realiza las cuatro estructuras secuenciales o tres de las cuatro, revelando un perfecto planeamiento motor y preciso autocontrol, con melodía kinestésica y eumetría.
- 3 ptos: si el niño realiza dos de las cuatro estructuras secuenciales, revelando adecuado planeamiento motor y adecuado auto control, con señales disfuncionales indiscernibles.
- 2 ptos: si el niño realiza una de las cuatro estructuras secuenciales, revelando dispraxias, disimetrías, distonías, diskinesias y disincronías.
- 1 pto: si el niño no realiza ninguna estructura secuencial, revelando dispraxias, disimetrías, distonías, diskinesias, disincronías obvias u otras señales de no planificación motora ya apuntadas en los subfactores anteriores.

2) Miembros Inferiores

Procedimiento: se le pide al niño (en posición de pie) que realice varios golpes con los pies en el suelo, siguiendo exactamente las mismas estructuras de golpes indicados para las manos: a) 2MD-2MI; b) 2MD-1MI; c) 1MD-2MI; d) 2MD-3MI. Todas deben reproducirse secuencialmente por lo menos cuatro veces seguidas.

Puntuación:

- 4 ptos: si el niño realiza las cuatro estructuras secuenciales o tres de las cuatro, revelando un perfecto planeamiento motor y preciso autocontrol, con melodía kinestésica y eumetría.
- 3 ptos: si el niño realiza dos de las cuatro estructuras secuenciales, revelando adecuado planeamiento motor y adecuado auto control, con señales disfuncionales indiscernibles.
- 2 ptos: si el niño realiza una de las cuatro estructuras secuenciales, revelando dispraxias, disimetrías, distonías, diskinesias y disincronías.
- 1 pto: si el niño no realiza ninguna estructura secuencial, revelando dispraxias, disimetrías, distonías, diskinesias, disincronías obvias u otras señales de no planificación motora ya apuntadas en los subfactores anteriores.

3) Coordinación (agilidad)

Procedimiento: implica las 4 extremidades y un ejercicio de agilidad, se le pide al niño que realice golpes con las manos sobre la mesa seguidos de golpes con los pies en el suelo, en la siguiente secuencia: a) 1MD-2MI-1PD-2PI; b) SMD-1MI-2PD-1PI; c) 2MD-3MI-1PD-2PI, d) Prueba de agilidad, el niño debe saltar abriendo y cerrando las piernas, al mismo tiempo que debe batir las palmas exactamente en el momento en que abre las piernas, sin interrumpir la secuencia de saltar. Estas estructuras deben reproducirse secuencialmente, sin interrupción, por lo menos 4 veces seguidas. A los niños en edad infantil, las instrucciones deberán asistirse con refuerzo táctilo-kinestésicas, en los niños en edad primaria las instrucciones deben darse verbalmente. Se debe ejemplificar previamente con 2 ensayos.

Puntuación:

- 4 ptos: si el niño realiza las cuatro estructuras secuenciales o tres de las cuatro, revelando un perfecto planeamiento motor y preciso autocontrol, con melodía kinestésica y eumetría.
- 3 ptos: si el niño realiza dos de las cuatro estructuras secuenciales, revelando adecuado planeamiento motor y adecuado auto control, con señales disfuncionales indiscernibles.
- 2 ptos: si el niño realiza una de las cuatro estructuras secuenciales, revelando dispraxias, disimetrías, distonías, diskinesias y disincronías.

- 1 pto: si el niño no realiza ninguna estructura secuencial, revelando dispraxias, dismetrías, distonías, diskinesias, disincronías obvias u otras señales de no planificación motora ya apuntadas en los subfactores anteriores.

7 PRAXIA FINA

Coordinación dinámica manual:

Materiales: cinco o diez clips y un cronómetro.

Procedimiento: se le solicita al niño (en la posición de sentado) que componga una pulsera de clips lo más rápido posible. La pulsera articulada debe ser de 5 clips para los niños en edad infantil y de 10 para los en edad escolar. Antes se debe realizar uno o dos ensayos, mostrando al niño el anclaje y desanclaje correcto entre cada uno de los clips. El niño debe enganchar y desenganchar, separando cada uno de los clips, y la puntuación será dada en función del tiempo total de las dos fases. (Registrar tiempo)

Puntuación:

- 4 ptos: si el niño compone y descompone la pulsera en menos de 2 minutos, revelando perfecto planeamiento micromotor, preciso autocontrol vasomotor, melodía kinestésica y eumetría digital.
- 3 ptos: si el niño compone y descompone la pulsera entre 2 y 3 minutos, revelando adecuado planeamiento micromotor y adecuado autocontrol vasomotor sin revelar señales dispráxicas.
- 2 ptos: si el niño compone y descompone la pulsera entre 3 y 5 minutos, revelando dispraxias, dismetrías, diskinesias, distonías y disincronías, más allá de señales de desatención visual y oscilaciones en la lateralidad.
- 1 pto: si el niño compone y descompone la pulsera en más de 6 minutos o si no realiza la tarea, evidenciando señales disfuncionales obvias.

Tamborilear:

Procedimiento: el observador debe demostrar al niño como deben estar colocados los dedos realizando círculos de un dedo al otro, desde el índice hasta el meñique y a continuación en la dirección inversa. Se le pide al niño (en la posición sentado) que imite los movimientos y que complete como mínimo tres ensayos antes de realizar la propia tareas. Deben evaluarse las dos manos, realizando cada una de ellas tres secuencias separadas y una simultánea (tamborileo bimanual simultáneo). Debe ser realizado con los ojos abiertos para los niños en edad infantil y con los ojos cerrados para los niños en edad escolar.

Puntuación:

- 4 ptos: si el niño realiza el tamborileo revelando perfecto planeamiento micromotriz con la realización de círculos completos, transición melódica y sin movimientos asociados en la mano contralateral.
- 3 ptos: si el niño realiza el tamborileo revelando adecuado planeamiento micromotor con ligeras oscilaciones en la secuencia, ligeras tensiones y dismetrías digitales, repeticiones de opinibilidades y ligeras sincinesias contralaterales o faciales.
- 2 ptos: si el niño realiza tamborileo con planeamiento micromotor débil, oscilaciones en la secuencia, dismetría, diskinesias, repeticiones frecuentes en las opinibilidad, sincinesias obvias, saltos de los dedos en la secuencia, discrepancia significativa entre la realización secuencia y simultánea, evidenciando dispraxia fina.
- 1 pto: si el niño no realiza la tarea, revelando señales disfuncionales de la motricidad fina asociados a disgnosia digital y dispraxia fina.

Velocidad-precisión:

Materiales: hoja de papel cuadriculado (cuadrícula grande para niños edad infantil y normal para edad escolar), lápiz bien afilado y cronómetro.

Procedimiento: se le pide al niño (en la posición sentado) que realice el mayor número de puntos y de cruces durante 30 segundos, teniendo como referencias espaciales los límites de los cuadrados del papel y la realización secuencial de la izquierda hacia la derecha.

En el caso de los puntos no pueden confundirse con trazos y que deben marcarse dentro de los límites del cuadrado, no considerándose cualquier punto tangente o más de uno por casa espacio. El niño realiza un ensayo hasta que comprenda lo que se espera que realice.

Consignar el tiempo y número.

Puntuación:

- 4 ptos: si el niño realiza más de 50 puntos, revelando perfecto planeamiento motor y autocontrol preciso con melodía kinestésica.
- 3 ptos: si el niño realiza entre 30 y 50 puntos, revelando adecuado planeamiento motor y ligeras oscilaciones en la secuenciación de la tarea.

- 2 ptos: si el niño realiza entre 20 y 30 puntos, revelando disimetrías, distonías, diskinesias y descontrol tónico-emocional.
- 1 pto: si el niño realiza menos de 15 puntos o no completa la tarea, evidenciando deficiente prensión, rigidez, excesiva vigilancia, temblores, distorsiones perceptivas y señales dispráxicas obvias.

En el caso de las cruces, están deben presentar perpendicularidad y alineamiento vertical horizontal y los límites espaciales adecuados de tal forma que quepa en los límites del papel cuadrado. Consignar tiempo y número.

Puntuación:

- 4 ptos: si el niño realiza más de 20 cruces.
- 3 ptos: si el niño realiza entre 20 y 15 cruces.
- 2 ptos: si el niño realiza entre 15 y 10 cruces.
- 1 pto: si el niño realiza menos de 10 cruces o no completa la tarea

ANEXO 3

TEST MABC-2

a) Estimado educador- evaluador:

Pedimos tu colaboración para realizar un estudio sobre el perfil motriz infantil, verificando su destreza manual, puntería y atrape, y equilibrio. Esta ficha de observación es anónima, por lo que no es necesario escribir el nombre del niño observado. Gracias por tu colaboración.

INSTRUCCIONES PARA REALIZAR EL CUESTIONARIO

Lee detenidamente las instrucciones para rellenar el cuestionario:

- ✓ Antes de anotar la respuesta asegúrate que comprendes claramente la pregunta.
- ✓ Cada indicador observable tiene un rango.
- ✓ Recuerda que debes anotar con objetividad la acción realizada por el niño.

b) Batería de evolución del módulo para niños – 2.

1. DESTREZA MANUAL	Si logra	No logra
Introducir monedas		
Enhebrar cuentas		
Dibujar el trazado		

2. PUNTERIA Y ATRAPE	Si logra	No logra
Atrapar el saquito		
Lanzar el saquito a una diana		

3. EQUILIBRIO	Si logra	No logra
Equilibrio sobre una pierna		
Andar de puntillas		
Saltar sobre alfombrillas		

c) Descripción gráfica. Aplicación

RANGO 1

1. EQUILIBRIO

RANGO 1

Ejemplos de Pruebas: Destreza Manual



Ejemplo de Prueba: Puntería y Atrape



Ejemplo de prueba: Equilibrio



ANEXO 4

EMOTION KNOWLEDGE AND AWARENESS TEST

Directions for Items 1-6: Match the face to the correct emotion word by picking the right lettered face that goes with each word.

1. Which face looks happy?



2. Which face looks sad?



3. Which face looks mad?



4. Which face looks disgusted?



5. Which face looks afraid?



6. Which face looks surprised?



Directions for Items 7-36: Listen to the questions being read aloud to you and then select the best answer choice from the three options read aloud to you.

7. What is another word that means the same as happy?

- a. Joyful
- b. Smile
- c. Excited

8. What is another word that means the same as afraid?

- a. Nervous
- b. Shocked
- c. Scared

9. What is another word that means the same as sad?

- a. Miserable
- b. Scared
- c. Content

10. What is another word that means the same as surprise?

- a. Shocked
- b. Frightened
- c. Calm

11. What is another word that means the same as mad?

- a. Frightened
- b. Steaming
- c. Angry

12. What is another word that means the same as disgusting?
- Yucky
 - Loving
 - Dirty
13. How could you tell if your friend is feeling afraid?
- He runs out of the room as fast as he can.
 - He smiles and runs to give you a hug.
 - He keeps playing the game you were both playing.
14. Rohan and his family were flying to California for vacation. Rohan felt afraid because he had never been on a plane before. What is an okay way to handle his feeling?
- Run up and down the aisle of the plane.
 - Cry.
 - Tell himself that it will be ok.
15. Shari went to get her ears pierced. She was excited and nervous. What is an okay way to handle her feelings?
- Squeeze her mom's hand and take some deep breaths.
 - Cry very loudly for a long time.
 - Run away from her mom.
16. Dennis had never spent a night away from his family and he was invited to spend the night at his friend Mac's house. What two different feelings did Dennis most likely have?
- Happy and Surprised
 - Sad and Disgusted
 - Happy and Afraid
17. When Sara got home from school she saw her favorite foods on the kitchen counter. She was going to have her favorite dinner. What is an okay way to handle her happy feelings?
- Knock all the foods off the counter.
 - Jump up and down and say, "yay!"
 - Yell and scream excitedly at the top of her lungs for ten minutes.
18. Ellis was watching a movie with her family one night and the main character threw up all over his friends. What is an okay way for her to handle her feelings of disgust?
- Cover her eyes so she doesn't need to watch the scene.
 - Turn and throw up over her brother.
 - Switch off the movie.
19. Lucia studied all week for her math test. When she got the test back from her teacher she saw a smiley face on the page. How do you think Lucia most likely felt when she saw her grade?
- Happy
 - Disgusted
 - Smart
20. How could you tell your friend is feeling surprised?
- He is crossing his arms across his body.
 - He is opening his mouth and eyes wide.
 - He is smiling and humming to himself.

21. Every year Bailey and his parents visit his grandparents and cousins in Florida. This year his grandparents are coming to visit them at home. He is very happy and excited to show them all of his favorite places. What is an okay way for Bailey to handle his happy feelings?
- He could make a calendar to count down the days until his family arrives.
 - He stay in his room until they come.
 - He could run around the house because of all his excited energy.
22. Martina's family was planning a trip to the beach. It was raining outside the morning of the trip and she felt sad. What is an example of an okay way for her to handle her sad feeling?
- Stay in her bed all day.
 - Cry, give her mom a hug, and think of another way to spend the day.
 - Tell her parents the whole day is ruined.
23. Sebastian's friend gave him a piece of candy on the bus. Sebastian felt surprised and happy. What is one okay way for Sebastian to handle his feelings?
- Tell his friend "thanks" and give him a pat on the back.
 - Yell 'wahoo' out the window.
 - Show everyone the piece of candy that he was given.
24. Vinny was eating dinner and his mom asked him to try a new food. He took a bite and thought it tasted yucky and gross. What is an okay way for Vinny to handle his feelings?
- Spit the food all over the table.
 - Yell at his mom for making him try a new food.
 - Spit the food out into a napkin.
25. Kira and her brother were playing basketball. Kira's brother threw the basketball over the fence into the neighbor's yard, which made Kira mad. What is an okay way for her to handle her feeling?
- Take one of her brother's toys and throw it over the fence too.
 - Yell at her brother.
 - Ask her brother to bring the ball back.
26. When Franklin got home, his friends jumped out from behind the furniture and yelled, "Happy Birthday Franklin!" They had planned a party for him! How do you think Franklin most likely was feeling when he saw all of his friends jump out at him?
- Disgusted
 - Happy
 - Surprised
27. How could you tell if your friend is feeling mad?
- He is sitting under the table.
 - He is working at his desk.
 - His arms are crossed and he is frowning.
28. Leona and her family were grocery shopping. She turned around and saw that her family wasn't in the same spot near the bananas and she thought she lost them. What is an okay way to handle her feelings?
- Ask a person who works at the store to help her find her family.
 - Run up and down the aisles yelling her family.
 - Sit in the corner and cry for an hour.

29. Jose scored a goal in his first soccer game. He felt so happy. What is an okay way for him to handle his happy feeling?
- Smile and give his teammate a high five.
 - Stick out his tongue at the other team.
 - Run a lap around the field in the middle of the game.
30. Abbey and Shannon got a dollhouse to share for their birthday. Their brother Jake broke many dollhouse pieces with his toy truck. How do you think Abbey and Shannon most likely felt when they saw their broken dollhouse pieces?
- Afraid
 - Disgusted
 - Sad and Mad
31. Zeke woke up very early and he is so tired but he really can't wait to have a playdate with his friend. What is an okay way for him handle his feelings?
- Ask his family over and over if it is time for the playdate.
 - Relax and read a book in the morning before the playdate.
 - Yell and fight with his brother.
32. Tina, Amy, and Jimmy were sharing some french fries. Tina sneezed on the fries and Jimmy and Amy start yelling, "Ewwwww!" What do you think Jimmy and Amy were most likely feeling as they yelled "Ewwwww!"?
- Happy
 - Surprised
 - Disgusted
33. How could you tell if your friend is feeling disgusted?
- She is squeezing her fists and shaking.
 - She is crinkling her nose like she just smelled something bad.
 - She is clapping and cheering.
34. Garran had a cupcake for dessert but it dropped on the floor. This made Garran feel sad. What is an okay way for Garran to show how sad he was feeling?
- Get upset with himself for dropping the cupcake on the floor.
 - Step in the squished cupcake to spread it all over the floor.
 - Help clean up the mess and see if there were any more cupcakes to eat.
35. How could you tell your friend is feeling sad?
- She looks upset and might be crying.
 - She is laughing and giggling.
 - She is hitting things.
36. One night there was a loud storm outside with thunder and lightning. During the day the storm didn't bother Julie but at night she couldn't fall asleep. How do you think Julie most likely was feeling because of the storm?
- Surprised
 - Afraid
 - Happy