



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
FACULTAD DE ARTES Y EDUCACIÓN FÍSICA  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTES Y RECREACIÓN

**DESARROLLO DEL ESQUEMA CORPORAL EN NIÑOS Y NIÑAS  
PARTICIPANTES DE TALLERES DE PSICOMOTRICIDAD**

SEMINARIO PARA OPTAR AL TÍTULO DE  
PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTES Y RECREACIÓN

ESTUDIANTES:

YENARO ESCOBAR ESCOBAR  
PEDRO HARO CORTÉS  
JAVIERA HUENCHUMIL JEREZ  
WILLIAM MILLAR INOSTROZA  
VALERIA MIRANDA MILLAO  
GRACIELA MIRANDA ROJAS

PROFESORA GUÍA:

DRA. ELISA ADRIANA ARAYA CORTEZ

SANTIAGO DE CHILE, MARZO DE 2019

2019, Yenaro Escobar, Pedro Haro, Javiera Huenchumil, William Millar, Valeria Miranda y Graciela Miranda.

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

*A nuestra querida profesora Elisa por su gran labor pedagógica, por ser una inspiración en nuestro futuro como docentes y por su confianza en nosotros.*

*A Doris Contreras por su trabajo desde el amor y por abrirnos el camino a la psicomotricidad de Bernard Aucouturier.*

*A nuestras familias por dejarnos creer y desarrollar nuestras capacidades, por otorgarnos las herramientas para lograr nuestras propias metas e impulsarnos a ser profesionales y sobre todo por su apoyo incondicional.*

*A los establecimientos educacionales de la comuna de Lo Espejo que han creído en la psicomotricidad y nos abrieron sus puertas permitiéndonos conectarnos con sus niños y niñas a través del juego libre.*



## Tabla de contenidos

<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I: Problema De Investigación</b>	<b>2</b>
<b>Definición del problema de investigación</b>	<b>2</b>
Objetivo General.	2
Objetivos Específicos.	2
Plan general del trabajo.	2
Validez.	3
Pertinencia y utilidad.	3
<b>Capítulo II: Antecedentes y Marco Teórico</b>	<b>4</b>
<b>Antecedentes</b>	<b>4</b>
Estudios del esquema corporal en sesiones de psicomotricidad.	4
Esquema corporal y cultura.	6
Resultados obtenidos En Catania.	7
En Douala.	9
Discusión.	10
Esquema corporal y Necesidades Educativas Especiales.	10
Esquema corporal y desarrollo deportivo.	12
<b>Marco teórico</b>	<b>14</b>
Psicomotricidad educativa y preventiva.	14
Definición.	14
Metodología de trabajo.	14
Sala y materiales.	16
Noción de cuerpo en psicomotricidad.	18
Cuerpo y Corporeidad.	18
Experiencia corporal en la sala de psicomotricidad.	19
Esquema corporal.	19
Imagen corporal.	20
Conciencia corporal.	21
Representación corporal.	22
Estudio del esquema corporal.	23
Test que estudian el esquema corporal.	23
Test a través del dibujo.	23
Test a través de la gestualidad.	24
Otros Tests.	25
El dibujo de la figura humana.	26
<b>Capítulo III: Metodología</b>	<b>28</b>
<b>Metodología Aplicada</b>	<b>28</b>
Tipo de Investigación.	28
Diseño de investigación.	29
Definición de variables e indicadores o categorías de análisis.	30
Sexo y edad.	30

Nacionalidad. _____	30
Establecimiento. _____	31
Población y Muestra. _____	32
Técnica de análisis de datos. _____	32
Instrumento de recolección de datos. _____	33
Test del dibujo de la figura humana de Elizabeth Koppitz. _____	33
Confiabilidad. _____	37
Limitaciones. _____	37
<b>Capítulo IV: Presentación, Análisis e Interpretación De Datos _____</b>	<b>39</b>
<b>Análisis e interpretación de los resultados _____</b>	<b>39</b>
Tabla de puntuación Koppitz. _____	39
Tablas y gráficos de los resultados del test DFH. _____	41
<b>Interpretaciones _____</b>	<b>52</b>
Análisis del dibujo de Valentina. _____	55
Análisis de los DFH a través de los indicadores emocionales del test de Koppitz. _____	58
Análisis del dibujo de Alexander, estudiante del Liceo Polivalente B-133. _____	59
Análisis del dibujo de Cristóbal, estudiante del Liceo Francisco Mery de Aguirre. <b>¡Error! Marcador no definido.</b>	
Análisis del dibujo de Pía, estudiante del Liceo Hernán Olgún Maibee. _____	62
<b>Conclusiones _____</b>	<b>63</b>
<b>Referencias bibliográficas _____</b>	<b>66</b>
<b>Anexos _____</b>	<b>68</b>
DFH de los niños y niñas del Liceo Polivalente B-133. _____	68
DFH de los niños y niñas del Liceo Francisco Mery de Aguirre. _____	72
DFH de los niños y niñas del Colegio Hernán Olgún Maibee. _____	74
Otros dibujos de la figura humana de niños y niñas de los establecimientos. _____	80
Evidencia sesiones de psicomotricidad en el Liceo Polivalente B-133. _____	82
Evidencia sesiones de psicomotricidad en el Liceo Francisco Mery de Aguirre. _____	84
Evidencia sesiones de psicomotricidad en el Colegio Hernán Olgún de Maibee. _____	85

## **Resumen**

Esta investigación se realizó en tres establecimientos educacionales de la comuna de Lo Espejo, los cuales fueron intervenidos durante los meses de julio a noviembre del año 2018. Las intervenciones tuvieron por objeto recabar evidencias con el fin de proponer la integración de la psicomotricidad de Bernard Aucouturier en las escuelas. Para ello se evaluó durante tres meses el desarrollo del esquema corporal en nueve niñas y tres niños de nacionalidades chilenas y haitianas, quienes tenían siete y ocho años y participaban en talleres de psicomotricidad al interior de los establecimientos educacionales. Se utilizó el Test de la Figura Humana (DFH) de Elizabeth Koppitz al inicio (test) y al término (retest) del periodo de intervención.

Durante ese periodo cada investigador realizó un seguimiento a dos niños y/o niñas con el fin de extrapolar sus actitudes y comportamientos observados al interior de las practicas psicomotrices y enriquecer los análisis de los resultados obtenidos en los DFH. De los doce niños y niñas cinco aumentaron, cinco mantuvieron y tan solo dos disminuyeron su puntaje del DFH, realizando la comparación del test y el retest.

Se concluye que la práctica psicomotriz de Aucouturier es una herramienta fundamental para el desarrollo del esquema corporal.

**PALABRAS CLAVE:** Psicomotricidad, esquema, corporal, figura, humana.

## **Abstract**

This research took place in three educational establishments in the Lo Espejo District, and was developed during the months of July to November 2018. The interventions were aimed to collect evidences that justify the strong conviction of the integration of the psychomotor skills of Bernard Aucouturier in the schools. Considering this objective, the development of the body schema was evaluated for three months in nine girls and three boys of Chilean and Haitian nationalities, who were between seven and eight years old, and participated in psychomotricity workshops at their educational establishments. The Human Figure Test (HFD) by Elizabeth Koppitz was used at the beginning (test) and at the end (retest) of the intervention period.

During this period, each researcher followed two children in order to check their attitudes and behaviors observed in their psychomotor, and the retest.

Having done all this step by step work, we concluded the undeniable importance of the psychomotor practice of Aucouturier as a fundamental tool for the development of the body schema.

**KEY WORDS:** Psychomotor, scheme, bodily, figure, human.



## **Introducción**

Esta investigación tiene como propósito apoyar el desarrollo de la práctica psicomotriz en la escuela a través de talleres semanales en la comuna de Lo Espejo. Donde los estudiantes a cargo de la investigación asistirán semanalmente a las sesiones de psicomotricidad para participar en las sesiones de estas por un periodo de tres meses.

Para llevar a cabo nuestro propósito dividiremos los pasos a seguir en tres etapas, la primera será la visita a diversos establecimientos educacionales de la comuna de Lo Espejo para seleccionar en cuales realizaremos la investigación.

La segunda etapa será el acompañamiento de los sistematizadores a los profesores o psicomotricistas a cargo de los talleres en los establecimientos durante sus clases semanales, en los cuales se aplicará a los niños participantes, el test del dibujo de la figura humana de Elizabeth M. Koppitz.

Y, por último, en la tercera etapa de nuestra investigación se analizarán los resultados sobre la base de los puntajes obtenidos de manera individual en el Test de Koppitz y los indicadores emocionales del mismo. Además, a través de una interpretación de estos se efectuarán conclusiones de los sistematizadores sobre todo el proceso y los datos recolectados.

La metodología a seguir será una investigación acción a partir de una intervención de psicomotricidad en las escuelas, con el fin de demostrar los beneficios del juego libre del niño en el desarrollo psicomotor con evaluación pre y post test del esquema corporal.

La principal motivación en nuestro proyecto fue adquirida por un ramo de psicomotricidad en la universidad, el cual nos dejó con la necesidad de conocer más acerca de la psicomotricidad y cómo se realizan las sesiones.

Esta investigación está relacionada con la tesis realizada el año 2018 por estudiantes de nuestra misma universidad que lleva por nombre “Sistematización de acompañamiento a la implementación de salas de psicomotricidad en escuelas de la comuna de Lo Espejo”, que consistió en la levantar información sobre la instauración de las salas de psicomotricidad y de cómo se llevaban a cabo las sesiones. Por ende, nuestra investigación invita a conocer cómo y de qué forma siguen funcionando las salas y los talleres de psicomotricidad implementados en las escuelas de la comuna de Lo Espejo.

## **Capítulo I: Problema De Investigación**

### **Definición del problema de investigación**

#### **Objetivo General.**

- Proponer la integración de la psicomotricidad en la escuela, a través de la realización de un taller semanal.

#### **Objetivos Específicos.**

- Reportar cambios en el desarrollo del esquema corporal de los niños y niñas participantes a través del test del dibujo de la figura humana (DFH) de Elizabeth Koppitz.
- Promover el conocimiento de la psicomotricidad en las escuelas intervenidas.

#### **Plan general del trabajo.**

Se llevarán a cabo talleres de psicomotricidad para estudiantes de escuelas seleccionadas de la comuna de Lo Espejo. El proyecto consta de tres etapas, la primera consistirá en la visita, durante el primer semestre escolar a diversos establecimientos educacionales de la comuna de Lo Espejo, tales como Colegio Hernán Olguín Maibeé, Liceo Polivalente B-133, Liceo Teniente Francisco Mery Aguirre, Escuela Básica Clara Estrella y Escuela Acapulco Dn 582.

La segunda etapa comenzará con un acompañamiento de los sistematizadores a los profesores o psicomotricistas a cargo de las salas de psicomotricidad en los establecimientos durante sus clases semanales con un curso de primero o segundo básico en las cuales durante la primera y la última sesión se les aplicará un test y un re-test respectivamente a través de los dibujos de la figura humana obtenidos en esas sesiones.

Por último, según los datos obtenidos gracias a las intervenciones en las prácticas psicomotrices y sus respectivas aplicaciones de los test y re-test, se analizarán los resultados sobre la base de los puntajes obtenidos de manera individual en el Test de Koppitz. Además, a

través de una interpretación de estos se efectuarán conclusiones de los sistematizadores sobre todo el proceso y los datos recolectados.

### **Validez.**

El test del dibujo de la figura humana de Elizabeth M. Koppitz está validado internacionalmente. El test consta de 30 ítems evolutivos y 38 indicadores emocionales, de estos últimos ocho no se encuentran validados internacionalmente. Para nuestra investigación utilizaremos los ítems evolutivos del test de la figura humana (Koppitz, 2006).

### **Pertinencia y utilidad.**

La investigación está estrechamente relacionada con el desarrollo de los niños y niñas que asisten al taller de psicomotricidad.

La psicomotricidad es una herramienta educativa con el fin de apoyar y acompañar el desarrollo integral de cada niño y niña abarcando aspectos cognitivos, motrices, emocionales, afectivos y sociales; propicia el juego libre como recurso esencial para la expresividad motriz y el desenvolvimiento del sujeto.

Chokler, en 2015, citada en el texto de Araya propone que el objetivo de la psicomotricidad es facilitar la maduración de los niños y niñas a través de la “vía sensorio-motora” (Araya, 2017, pág. 17). No es solo el desarrollo de la dimensión física o solo el desarrollo de los aspectos sociales, es el sujeto en su conjunto el que se desarrolla, es por esa razón que se dice que la psicomotricidad busca el desarrollo integral de la persona. El juego, como ninguna otra actividad, permite abordar en las sesiones de psicomotricidad fundamentos como la autonomía, sociabilidad, toma de decisiones, relación con los demás, respeto, sentimiento de competencia, etcétera, lo que hará de los niños sujetos propiamente tales. (Araya, 2017).

## Capítulo II: Antecedentes y Marco Teórico

### Antecedentes

#### Estudios del esquema corporal en sesiones de psicomotricidad.

El esquema corporal se forma a partir de las experiencias y las informaciones sensoriales que son el resultado de la relación entre el individuo y el medio. A partir de ellas el niño o la niña va adquiriendo conciencia de sí mismo, conociendo y controlando su cuerpo y consiguiendo un mejor ajuste de sus intenciones motrices bajo las condiciones del entorno. Bajo este precepto cada individuo crea su propio esquema corporal.

El espacio epistemológico de la psicomotricidad abarca, pues, las ciencias de la salud, de la educación, del movimiento, así como las técnicas de intervención; y el espacio profesional del psicomotricista se encuentra próximo, según el campo en que se desarrolle, al del fisioterapeuta en el área de la salud, al del profesor de educación física en el área de la educación, al del terapeuta ocupacional o ergoterapeuta en el área de la atención social, y al del estimulador en el área de la prevención. (Berruezo, 2008)

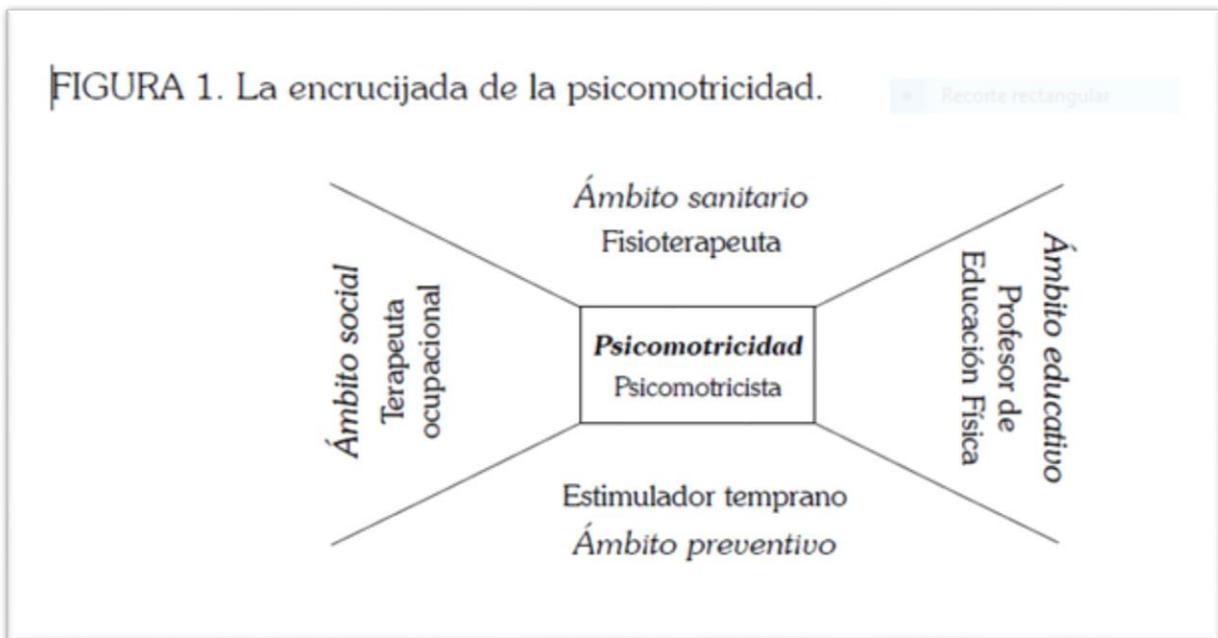


Figura 1. La encrucijada de la psicomotricidad (Berruezo, 2008, pág. 20).

El esquema corporal se estudia a través de la propia experiencia del niño o la niña. Y se elabora desde que el niño nace hasta los doce años. En la primera etapa, hasta los tres años, el niño descubre el propio cuerpo en relación con los objetos y las personas. En la segunda etapa, entre los tres y los siete años, el esquema corporal afina la percepción, de ahí la importancia de la educación sensorial. Será necesario ayudar al niño a superar poco a poco el subjetivismo característico de la etapa anterior, tendrá que avanzar en la disminución perceptiva del propio cuerpo tanto de sus partes como de su globalidad, aunque no es capaz de apreciar con cierta precisión la distancia entre las partes de su cuerpo, accede a una representación mental del mismo.

Entre los ocho y once o doce años aproximadamente, el niño estructura su esquema corporal alcanzando la representación mental de su cuerpo en movimiento. Es capaz de distinguir el cuerpo con relación al entorno.

Se estudia por medio de diferentes instrumentos como el dibujo de la “figura humana” el cual pretende por medio del análisis observar cómo se perciben los niños y niñas con su cuerpo en el propio entorno.

También se utiliza variados materiales para que cada niño y niña pueda crear su “figura humana”.

La educación de la figura humana se desarrolla a partir de tres conceptos básicos:  
1º Conocimiento del Propio Cuerpo, 2º Desarrollo de las capacidades motrices, 3º Desarrollo de la Lateralidad.

Finalmente, la progresión del esquema Corporal que los niños y niñas adquieren responde a la maduración psicofisiológica y su interacción con el medio. Esto hace referencia a que a mayor detalle en la figura humana dibujada mayor interacción positiva con el entorno tendrá el niño y la niña. Y a su vez mayor seguridad de sí mismo percibe desde y hacia el entorno.

El método más frecuente para estudiar el desarrollo del esquema corporal es sobre la base del dibujo de la figura humana de Koppitz, que muestra la percepción corporal del niño o niña y a su vez la imagen mental que este percibe de sí mismo por medio de la integralidad de ambos ámbitos (Koppitz, 2006).

En un trabajo realizado en la Comuna de Lo Espejo de la mano del MINEDUC donde se introdujo un proyecto de salas de Psicomotricidad para niños y niñas de escuelas municipales

de dicha comuna, se realizó un estudio basado en el test de la figura humana, donde cada niño y niña antes de dar inicio a la experiencia de dicha sala debió dibujar su propia figura humana o de la de una persona cercana a él o ella. Visualizando en los dibujos el poco desarrollo de los detalles en la realización de estos. Pasado el tiempo y ya habiendo contado con experiencia en la sala de psicomotricidad nuevamente se les solicitó a los niños y niñas realizar el DFH, test de Koppitz, observándose una notable evolución de la propia percepción de la figura humana en los niños y niñas (Águila Caroca, y otros, 2018).

El análisis realizado en relación con los dibujos A y B, contempla el desarrollo tanto de la autoimagen como el Esquema Corporal de los niños y niñas ya que, por medio de la construcción de su autoimagen, de cómo se ven a sí mismos, van a consolidar su esquema corporal y viceversa. Por ejemplo, el tamaño del dibujo muestra una visión del espacio y lugar que ocupan en el mundo, como se ven y cómo son vistos (Araya, 2018).

### **Esquema corporal y cultura.**

Se estudia la importancia que la cultura posee en la formación de la imagen corporal y el esquema corporal a través de investigaciones realizadas sobre la psicomotricidad intercultural.

Los autores de las investigaciones (Cristaldi & Adalbert, 2012) al realizar una presentación teórica basada sobre el binomio cultura y psicomotricidad ejecutada en el campo de las neurociencias, de la psicología y de la fenomenología; buscan demostrar la trascendencia de la cultura en la formación de esquema e imagen corporal.

Existen puntos relevantes a tratar en la investigación, estos son:

- La necesidad de prestar atención a la cultura y a la influencia que esta ejerce sobre todas las categorías psicomotrices.
- La cuestión sobre el *setting* terapéutico que debería ser capaz de responder a las exigencias culturales del sujeto que estamos tratando, pues cada persona tiene referencias culturales distintas de las del terapeuta.
- La necesidad de hacer una revisión del repertorio conceptual de la psicomotricidad y de adaptarlo culturalmente a las exigencias que surgen, cada vez más numerosas, a partir del nacimiento de las sociedades interculturales en todo el mundo.

La investigación tiende a la comprensión de la influencia que la cultura ejercita a nivel de:

- Esquema corporal.
- Imagen corporal.
- Cuerpo y fantasmas corporales.
- Dimensiones de espacio y de tiempo.
- Diálogo tónico-emocional.
- Procesos cognitivos: aprendizaje, memoria, percepción.

El trabajo propone resaltar el rol determinante de la cultura respecto a la formación del esquema e imagen corporal mediante el test de Goodenough, utilizado generalmente por los psicomotricistas para la evaluación del esquema corporal, sea también eficaz para relevar los aspectos culturales que confluyen en la formación de la imagen corporal; como decía de Ajuriaguerra, es inevitable que cuando un niño dibuja una persona este refleje también y, en cierta medida, la imagen que él mismo posee de su propio cuerpo. Además, si el dibujo es el resultado de un conocimiento adquirido, este nos ofrece, más allá de sus aspectos puramente formales, un contenido inconsciente de grande riqueza.

El test de Goodenough fue suministrado a casi todos los niños inmigrantes inscritos en la escuela Biscari de Catania, en la cual representan un 20% del total, 23 niños sobre un total de 116. En Douala, teniendo en cuenta la misma proporción, el 20%, se suministró el test a 16 niños de distintas tribus.

### ***Resultados obtenidos En Catania.***

Niña china de cinco años y cinco meses, nacida de padres chinos, siendo el caso A. En el seno familiar se habla el chino mandarín. La niña no comprende la consigna, pues habla con esfuerzo el italiano. Responde a la consigna dibujando como ella la comprende y cuando termina dice: Silvia, mientras desde abajo hacia arriba escribe algunas letras del abecedario italiano. La niña quería escribir su nombre antes pronunciado, es decir: Silvia.



Figura 2. Dibujo de Silvia

Niño chino de cinco años y ocho meses, caso B, nacido de padres chinos. En su casa se habla el chino mandarín. Dibuja respondiendo a la consigna que enriquece con un contexto. Al final le surge la necesidad de escribir su nombre en la hoja, y escribe: Luigi.



Figura 3. Dibujo de niño chino

Niña mauriciana de cuatro años, caso C. Mientras dibuja dice: “Es marrón mi madre”. El investigador le pregunta: “Y tu papá?”. Responde: “Marrón oscuro”.



Figura 4. Dibujo de niña mauriciana

***En Douala.***

Niña de cinco años y dos meses perteneciente a la tribu Bakoko, caso D. Dibuja ornamentos.



Figura 5. Dibujo de niña de Bakoko

### ***Discusión.***

A través de esta investigación hemos constatado algunos indicadores útiles para un debate:

1. Es a través de la diversidad que surge un dato cultural. La niña mauriciana, mientras dibuja, siente la necesidad de aclarar que su mamá era marrón y su papá marrón oscuro. El test no está estandarizado para el uso del color, pero solamente la niña mauriciana siente la necesidad de decirlo. Estos son datos que emergen sólo en un contexto intercultural, es decir, en donde existe una diferencia, en este caso, el color de la piel.
2. Del análisis anterior podemos realizar otra consideración: existen distintos tipos de interculturalidad debido a causas históricas y políticas.
3. Entre los diez niños chinos, nacidos de padres chinos, de la escuela de Catania a los cuales estuvo suministrado el test, cinco de ellos, es decir el 50%, se hicieron llamar con un nombre distinto del propio.
4. Los Bakoko, y también los Bassa, son personas que aman mostrarse. Es así como la niña dibuja el propio cuerpo con los vestidos ornamentales, es decir en un modo muy particular.

A partir de esta investigación se puede deducir que los niños introducen elementos no universales -color de piel, vestimenta, letras de su lengua materna a los dibujos del esquema corporal influenciados por su cultura.

### **Esquema corporal y Necesidades Educativas Especiales.**

Para comprender la relación que existe entre el concepto de Esquema corporal y las Necesidades Educativas Especiales (NEE), revisaremos una investigación realizada en Venezuela por Clara Amaya Ricaurte. La cuál propuso entablar la relación pertinente entre la Educación Física y la Educación Especial. En ésta se menciona que, la Educación Física en Educación Especial ha ido incorporando la formación integral del estudiante desde la perspectiva de la Educación Corporal, ésta, atiende el desarrollo bio-psico-social del sujeto a través de actividades de acondicionamiento físico, de psicomotricidad, expresión corporal,

deporte y recreación favoreciendo los procesos psicomotores, cognitivos, afectivos y sociales de los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

La perspectiva de Guédez en 1987, aporta una visión interesante en lo que atañe al educador, quien se encarga de formar integralmente al educando y más en la educación especial, esta formación integral es definida como los esfuerzos pedagógicos que permiten coadyuvar para que el sujeto de aprendizaje se convierta en una persona con capacidad de acción, cultura general, vocación de autorresponsabilidad, espíritu de búsqueda, sensibilidad social y proyección histórica (Amaya Ricaurte, s/f).

Para que los estudiantes que participaron de la investigación anteriormente mencionada realizaran sus trabajos, se les propuso que se plantearan un caso real en su práctica pedagógica que hubiera sido difícil de ayudar a través de las técnicas tradicionales y que desarrollaran un plan de atención a través de la Educación Corporal dirigido a su “caso”, sólo que aplicándolo a todo su grupo de estudiantes. Los problemas planteados por ellos fueron variados pudiéndose destacar entre otros: (a) integración social, (b) autoestima, (c) lecto-escritura, (d) nociones de las ciencias naturales, (e) personalidad; (f) hiperactividad, y (g) creatividad, basados en la observación de como los estudiantes en formación docente asumieron el abordaje de situaciones pedagógicas a través de la educación corporal donde tuvieron que realizar adaptaciones curriculares.

Para lograr la formación integral la educación Corporal sugiere aspectos metodológicos que según Lora (1991) son sustentados en la aplicación del denominado método indirecto (búsqueda de personales y múltiples respuestas por parte de los participantes a los problemas que se le planteen) con la estrategia denominada Tarea de Movimiento, la cual consiste en él un proceso que se inicia con el planteamiento de una acción corporal libre realizada en función de algunos pautas de interés pedagógico ( acción), luego se indica a los participantes que comenten acerca de la experiencia de movimiento, lo que hicieron, sintieron y pensaron, (diálogo) y al final se les solicita que cada uno transforme la acción a fin de representarla de alguna manera (diagramación) en función de ese intercambio con los compañeros, puede ser representada gráficamente, por escrito, corporalmente, oralmente, etcétera. La tarea de movimiento tiene tres pasos: (a) acción, (b) diálogo y (c) diagramación. (Amaya Ricaurte, s/f)

La Educación Corporal atiende el desarrollo bio-psico-social del sujeto a través de las actividades psico-orgánico motrices (acondicionamiento físico), perceptivo-motrices (psicomotricidad), expresivo-motrices (lenguaje corporal) y psicológico. Motrices (deporte y recreación) que favorecen los procesos psicomotores, cognitivos, afectivos y sociales de los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

La aplicación de los métodos directo y en especial el indirecto (Lara, 1998) con la Tarea de Movimiento favorecieron la formación integral de los niños y niñas con necesidades educativas especiales permitiendo a los participantes el desarrollo de la autonomía, toma de decisiones, intercambio tónico, gestual y verbal, autoestima, seguridad en sí mismo, generaron procesos cognitivos como la observación, comparación, análisis, evaluación, solución de problemas, demostraron asertividad, e integración así como la adquisición de procesos de lecto-escritura, también capacidad de acción y autorresponsabilidad.

### **Esquema corporal y desarrollo deportivo.**

El deporte y el esquema corporal muestran una estrecha relación. Raich (RM, 2004) Plantea que la imagen corporal es la manera en la que una persona percibe, imagina, siente y actúa respecto a su propio cuerpo contemplando componentes perceptivos, subjetivos y conductuales, esta definición abarca aspectos que al estar presentes favorecen a las habilidades deportivas.

La imagen corporal es dinámica y a lo largo de la vida sufre modificaciones, como sabemos en la infancia, se conforma de manera natural la idea de cuerpo a través del juego, idea que en la adolescencia se reforzará.

La imagen del cuerpo en relación a la representación consciente del cuerpo es construida a partir de la integración e información proveniente de estímulos propioceptivos, táctiles, visuales, vestibulares, auditivos y fuentes interoceptivas, los cuales, son fundamentales en la percepción del cuerpo y la ejecución motora (Medina J, 2010). Imperante al momento de ejecutar algún deporte.

Ahora bien, la aplicación de los conceptos anteriores en el deporte y específicamente en el fútbol, el deporte abordado en esta investigación implica la comprensión del desarrollo y perfeccionamiento de diversas posturas simples y complejas y también en actos motores,

hablando propiamente del gesto deportivo. Además, la forma en la que un futbolista se expone a estímulos sensoriales, espaciales, emocionales y sociales, entre otros, a lo largo de su proceso formativo, determinarán la estructuración y reconocimiento de su imagen corporal.

Se realizó una búsqueda en bases de datos Pubmed, SciELO, Science Direct y Google Académico, introduciendo los términos, imagen corporal en deporte, evaluación de imagen corporal y esquema corporal, donde parte del marco teórico del estudio Imagen corporal en futbolistas y revisa las generalidades de la imagen corporal en relación con su construcción desarrollo, componentes, dimensiones e implicaciones en el deporte.

Finalmente se consigue modificar positivamente dicha imagen corporal en todas las edades acorde a los estudios revisados, el cambio positivo se genera cumpliendo parámetros como realización de ejercicio aeróbico y anaeróbico combinado.

En lo que respecta al esquema corporal, la práctica deportiva implica patrones motores eficientes, eficaces y especiales conforme a los requisitos de la misma. Dichos patrones requieren del mejoramiento de funciones cognitivas a partir de los aumentos en el flujo sanguíneo cerebral que pueden suplir las demandas metabólicas globales y locales en el cerebro.

La actividad físico-deportiva en la imagen corporal se ha evidenciado en meta-análisis que la realización de actividad física genera gran impacto sobre la imagen corporal, pues aquellos individuos que realizan actividades físico-deportivas tienen una imagen corporal más óptima (Rodríguez camacho DF, 2015) .

## **Marco teórico**

Habiendo pasado revista al uso del concepto de Esquema corporal en variadas problemáticas asociada a la educación, la educación física y el deporte, en las páginas que vienen, nuestros esfuerzos estarán concentrados en desarrollar los conceptos centrales de nuestro seminario de título a fin de establecer un marco teórico donde se circunscribe nuestro estudio.

### **Psicomotricidad educativa y preventiva.**

#### *Definición.*

La psicomotricidad es una herramienta que tiene por objetivo estratégico la consolidación de los factores facilitadores de la maduración de niños y niñas a través de la vía sensorio-motriz. Va mucho más allá de tan solo su desarrollo físico o social, ya que “es el sujeto en su conjunto el que se desarrolla y los elementos que están a la base de esto, son el foco” (Araya, 2017, pág. 17).

La práctica psicomotriz educativa y preventiva es un método de la psicomotricidad que a través del juego busca desarrollar la función simbólica de niños y niñas. Además, busca a través de actividades motrices desarrollar el proceso de aseguramiento y favorecer el proceso de descentración mediante el placer de jugar (Araya, 2017).

La práctica psicomotriz “es educativa en el sentido de generar espacios para el aprendizaje y la exploración propia del niño y la niña, del conocimiento del entorno y de sí mismos que obtienen a través del juego y la expresividad motriz” (Araya, 2017, pág. 35).

También es preventiva, debido a que previene a través del juego y la expresividad motriz los daños o riesgos para los niños y niñas, buscando su fortalecimiento y protección frente a las dificultades externas aparecidas. Además, plantea que los juegos transmiten a los niños y niñas seguridad, contención y reducción de angustias, superación de sus frustraciones, curiosidad por aprender y la posibilidad de expresar las emociones por medio de su cuerpo (Araya, 2017).

#### *Metodología de trabajo.*

La psicomotricidad educativa y preventiva es un proceso que educa a niños y niñas creando condiciones necesarias para la manifestación de la maduración biológica, por medio de

materiales y diversas actividades, en las cuales el respeto por sus habilidades y ritmos de aprendizaje debe estar presente en todo momento. Araya (2017) señala que: “Para ello se organiza una sesión de juego libre autónomo, pero con un encuadre pedagógico diseñado con espacios y tiempos específicos. Una sesión de juego psicomotriz se realiza a través de dos dispositivos centrales, el espacial y el temporal. El primero se manifiesta en dos lugares: aquel de la expresividad motriz, y el de la expresión gráfica y el lenguaje. El dispositivo temporal tiene diferentes fases, por las cuales va pasando el niño a medida que se desarrolla la sesión” (p. 36).

Existe un elemento estructurante y estructurador en cada sesión de juego, el cual es la organización de cinco fases diferenciadas ejecutadas siempre en el mismo orden y con su misma duración.

La primera fase es el ritual de entrada, realizado al comienzo de la sesión. En él los niños y las niñas se sientan en un lugar de la sala, que deberá ser siempre el mismo, se quitarán sus zapatos dejándolos ordenados y serán sometidos a preguntas con relación a su estado anímico, emocional y a sus intereses de juego. Posterior al repaso de las reglas de la sala, tales como el cuidado de su cuerpo, del de sus compañeros y compañeras, y el cuidado de los materiales de la sala, se invitará a niños y niñas a ponerse de pie y a derrumbar la muralla de bloques que previamente se encontraba armada en la sala (Araya, 2017).

Posterior a esto se dará inicio a la fase de expresividad motriz, en la cual se ejecutarán juegos de expresión motriz utilizando materiales blandos y duros ubicados en distintos espacios de la sala, siendo los niños y niñas quienes a través de la experimentación con estos implementos vivirán y obtendrán diversas emociones, sensaciones y conocimientos. Todo esto gracias a las sensaciones de acomodamiento del cuerpo, a las construcciones y destrucciones simbólicas y al despliegue de energía y alegría durante el juego. Es en esta fase donde, progresivamente, el material permitirá la adopción paulatina de diferentes roles y la construcción de “relaciones con los demás y el surgimiento del juego simbólico” (Araya, 2017, pág. 40)

Luego se llevará a cabo la fase de la narración en la cual él o la psicomotricista narrará un cuento, de preferencia clásico, para ayudar en la transición desde la fase de expresividad motriz hacia la fase de representación plástica o gráfica, la cual ayudará a “generar la descentración” (Araya, 2017, pág. 42)

La cuarta fase es la de la expresividad plástica y gráfica. Durante esta fase los niños y niñas tendrán la posibilidad de dibujar, construir o transformar con materiales brindados por el o la psicomotricista, tales como cubos de madera sin pintar, legos, plastilinas, pastas para modelar, tiza, lápices, pizarra o papeles. Durante la expresividad plástica y gráfica el dibujo o la construcción libre están directamente relacionados con la capacidad de simbolización y representación de lo vivido y lo jugado durante la etapa de expresión motriz. Los dibujos proyectan la historia afectiva y durante las construcciones los niños y las niñas desarrollan la concentración y la atención, y a diferencia del comienzo de la sesión, durante esta fase las construcciones no se deben destruir, desmontando pieza por pieza para poder desarmarlas (Araya, 2017).

La última fase es el ritual de salida. Esta quinta fase es el momento de la sesión en la cual los niños y las niñas se reúnen, en el mismo sitio donde se realizó el ritual de entrada, con el fin de compartir emociones vividas durante la sesión, expresar las actividades a las cuales jugaron, despedirse e ir a colocarse sus zapatillas para dar término a la sesión. Durante esta fase se espera que el o la psicomotricista realice una retroalimentación, ejecutando preguntas claves tales como “a qué jugaron, con quiénes compartieron, y a qué les gustaría jugar en la próxima sesión” (Araya, 2017, pág. 44).

En las sesiones de psicomotricidad el orden de las distintas fases tiene una importancia para el resultado. Por lo tanto, los juegos de expresión motriz deberán llevarse a cabo antes de la fase de expresividad plástica y gráfica, y nunca al revés, para una correcta ejecución de la sesión educativa (Araya, 2017).

### ***Sala y materiales.***

La sala, sin ser un espacio terapéutico, a través del juego repara y ayuda a los niños y niñas que asisten a ella. Es el espacio físico y psíquico donde los niños y niñas pueden expresar, jugando, lo que viven y lo que son. Todo esto gracias a los materiales y al sistema de actitudes, a través del diálogo tónico emocional, que él o la psicomotricista pone a disposición del niño o niña (Araya, 2017).

Según Araya (2017) existen dos tipos de materiales al interior de la sala de psicomotricidad: materiales para la expresividad motriz y materiales para la expresividad plástica y gráfica: Los materiales para la expresividad motriz serán mobiliarios trasladables, materiales blandos y materiales duros. Los materiales blandos deberán ser manipulables, suaves

y ligeros. Mientras que los materiales duros serán el suelo, plataformas y palos, los cuales por seguridad solo deberán ser entregados a los niños y niñas cuando sean capaces de controlar sus impulsos. En cuanto a los materiales para la expresividad plástica y gráfica serán mesas y sillas, materiales para dibujar y cubos de madera para construir.

El lugar físico donde se llevará a cabo la sesión de psicomotricidad, debe ser idealmente un espacio únicamente reservado para esta. De lo contrario deberá mantener claramente establecido en qué momento se utiliza para las sesiones de psicomotricidad o para otros fines. La sala tiene que ser amplia, ventilada, limpia y segura, con la finalidad de que no se vean afectadas las actividades que se llevarán a cabo en su interior, permitiendo de esta manera un juego y expresividad motriz sin inconvenientes. Durante las sesiones de psicomotricidad, al interior de este espacio físico, se deberán establecer lugares fijos, donde el mobiliario no se modificará, y en donde se agrupará a los niños y las niñas en ciertas ocasiones. Por ejemplo, durante el ritual de inicio, en la narración, en el ritual de cierre o cuando sea necesario. Se recomienda que este lugar permita la visión completa del espacio, con el fin de que los niños y las niñas puedan mantenerse en tranquilidad durante el tiempo que la ocasión lo amerite (Araya, 2017).

En la sala de psicomotricidad se debe contar con materiales para la expresividad motriz tales como: bancos suecos, espalderas, plintos, colchonetas, colchonetes, disfraces, sombreros, y telas resistentes de diferentes tamaños y colores, estas últimas con la finalidad de ser utilizadas para colgarse, arrastrarse y/o envolverse en ellas. Además, se pueden utilizar cubos y cilindros de poliuretano. Con materiales para la expresión y representación gráfica y plástica tales como: maderas de diferentes formas y dimensiones, plastilina y/o pasta para modelar, papeles, lápices, pinturas, tizas y pizarra. Para los cuentos o la narración se debe tener historias o cuentos de devoración, tales como: Los tres chanchitos, La caperucita roja y Los siete cabritillos. Junto con esto existirán materiales fijos que permitan juegos de reaseguramiento profundo, tales como: ramplas, escaleras, espalderas, entre otros. Todos estos materiales deberán encontrarse ordenados al comienzo de la sesión, siendo el o la psicomotricista la encargada de su orden al comienzo y al término de la sesión, además de tener la labor de garantizar la seguridad física y psíquica durante el uso de estos implementos (Araya, 2017).

Es en este contexto de juego libre donde se espera que los niños y niñas tengan una serie de experiencia lúdicas, sensorio motrices espaciales, relacionales, simbólicas etcétera, que les permitirán enriquecer sus propias percepciones, su cuerpo y sus posibilidades.

### **Noción de cuerpo en psicomotricidad.**

#### ***Cuerpo y Corporeidad.***

A través de los años, el cuerpo ha sido abordado desde diversas aristas, según Platón y Descartes y su mirada filosófica, la comprensión del ser humano comienza desde un dualismo que presenta en el ser la división de 2 sustancias, espíritu-cuerpo (cuerpo/alma), entendiéndose que existen 2 mundos: el de las ideas como mundo verdadero y el de las cosas materiales o mundo reflejo. Desde la visión Aristotélica el cuerpo recobra su esencia y valor como parte del pensamiento intelectual. El alma, como principio y fin, y el cuerpo como objeto – instrumento, máquina regida por leyes generales de la mecánica (Benjumea Pérez, 2004).

El pensamiento cartesiano pone el cuerpo en una realidad de objeto-instrumento, dejando este como un objeto el cual se posee.

La RAE define al cuerpo como: Lo que tiene extensión limitada y produce impresión en nuestros sentidos por calidades que le son propias” (Real Academia Española, 2014).

En su segunda acepción como “En el hombre y los animales materia orgánica que constituye sus diferentes partes” (Real Academia Española, 2014).

Entonces, nos queda la interrogante ¿tengo un cuerpo o soy un cuerpo?

El cambio paradigmático que se ha producido a través de los años da un giro a la visión que se poseía, buscando definir y por sobre todo entender el cuerpo de forma integral y completa, no como un objeto, sino como un todo.

Castro-Lemus (2016), afirma que: “Cuando hablamos de corporeidad expresamos una idea, un concepto múltiple, plural, complejo y diverso de una unidad, de uno mismo, ese uno que a su vez no tiene otro igual, que como individuo es único e irrepetible, y que, como grupo, es un conjunto de sujetos absolutamente diversos; entonces, cuerpo y corporalidad o corporeidad no son lo mismo. Cuerpo debería ser entendido como una realidad objetiva que, a la manera de un objeto, posee una estructura delimitada, y corporeidad como una historicidad determinada.

Esto último permite sostener que la corporeidad obedece a una construcción cultural, social e histórica. Además, que el cuerpo vive o se expresa por medio de su corporeidad”

Esta dimensión corpórea indisoluble de lo que somos representa según nuestra comprensión el interés del estudio del esquema corporal.

### ***Experiencia corporal en la sala de psicomotricidad.***

La práctica psicomotriz aplicada en las escuelas municipales de Lo Espejo (2016) nos revela, desde la voz de los actores claves en esta experiencia, un avance significativo en los niños y niñas. Las profesoras de los establecimientos señalan que los niños y niñas demuestran una actitud positiva con respecto a la práctica psicomotriz, se muestran felices, contentos, libres y motivados. Destacando que, en el inicio, el juego en la sala era caótico, desordenado y a veces violento. Los niños y niñas “han aprendido a sociabilizar, son más respetuosos y solidarios” (Araya, 2018, pág. 23). Además, indican que “se respetan más entre ellos, esperan por su turno, llegan más tranquilos, un poco cansados y ocupados.” (Araya, 2018, pág. 23). Por otra parte, los apoderados y familiares también recalcaron los beneficios que ha tenido la práctica psicomotriz en los niños y señalan “ahora (desde que esta la sala) les gusta ir más a la escuela y que se comunican con más frecuencia con ellos” (Araya, 2018, pág. 25). Y, por último, los niños afirman que la sala de psicomotricidad los vuelve visibles, para profesores y compañeros, añadiendo sensaciones tales como sala “siento hormigas de mentira que me acompañan y juego con los bloques con mis amigos, eso es lo que siento yo” (Araya, 2018, pág. 25). O también, sensaciones no agradables, pero que, a diferencia de otros casos, pueden verbalizar, tales como “en la sala algunas veces me siento mal porque no quiero jugar” (Araya, 2018, pág. 25) destaca una niña. Otro niño comenta que “me gusta jugar con mis compañeros, pero no con los pesados” (Araya, 2018, pág. 25).

### **Esquema corporal.**

La existencia de conceptos afines al de esquema corporal, como lo son el de imagen corporal, conciencia corporal y representación corporal, suelen inducir a confusión, por ello merece la pena detenerse a revisar cada uno de ellos.

### ***Imagen corporal.***

Ayelo y Marijuán (2016) consideran a Schilder como el fundador del concepto de imagen corporal, el cual emerge del campo de la neurología y del psicoanálisis a principios del siglo XX.

Schilder en 1935 se refiere a la imagen corporal como la forma de manifestación de nuestro propio cuerpo en nuestra mente (Alacid, F., López, P., Muyor, J. y Vaquero, R., 2013), y la define en 1950 como el registro de los recuerdos de experiencias del cuerpo en formas de imágenes (Ayelo Pérez & Marijuán Pascual, 2016). Además, Schilder afirma (1950) que la imagen corporal se extiende más allá del propio cuerpo, incorporando cualquier adorno o vestimenta que se utilice. Asegurando que existe un continuo intercambio entre la imagen corporal propia y las ajenas. Señala que nuestra imagen corporal jamás está aislada de las imágenes corporales de las demás personas (Ayelo Pérez & Marijuán Pascual, 2016).

Existen múltiples definiciones en torno a este concepto. Slade en 1994 define la imagen corporal como una influenciada representación mental de la forma y tamaño de la figura corporal y de los sentimientos hacia esas características y partes que lo componen (Ayelo Pérez & Marijuán Pascual, 2016). A su vez, Rosen en 1995 define la imagen corporal como el modo en el que uno se percibe, imagina, siente y actúa respecto a su propio cuerpo (Salaberria, Rodríguez, & Cruz, 2007). Según O'Shaughnessy, también en 1995, la creación misma de la imagen corporal se basa en las percepciones y sensaciones del cuerpo. El cual no solo percibe, sino que, también es percibido (Ayelo Pérez & Marijuán Pascual, 2016). Y Raich, en el 2000, define la imagen corporal como un constructo complejo que engloba tanto la percepción que tenemos de todo el cuerpo, incluidas cada una de sus partes, sus límites, movimientos, “la experiencia subjetiva de actitudes, pensamientos, sentimientos y valoraciones que hacemos y sentimos y el modo de comportarnos derivado de las cogniciones y los sentimientos que experimentamos” (Ayelo Pérez & Marijuán Pascual, 2016, pág. 15).

Salaberria et al. (2007) diferencian el concepto de aspecto físico al de imagen corporal, señalando que la apariencia física es la realidad física, mientras que la imagen corporal es la representación mental que cada persona tiene de su cuerpo. La imagen corporal es algo netamente individual, a diferencia de la apariencia física que está relacionada con la interacción social, ya que los cánones de belleza no tienen directa relación en su valoración. La imagen

corporal incorpora distintas emociones como el placer, displacer, satisfacción, disgusto, rabia, impotencia, etcétera.

Alacid et al. (2013) diferencian la imagen corporal en cuatro componentes según la percepción, la valoración y los sentimientos con respecto al cuerpo o a una parte de éste, además de los comportamientos que se dan debido a las percepciones. Catalogándolos como componente perceptual, cognitivo, afectivo y conductual, respectivamente.

Ayelo y Marijuán (2016) nos señalan que hoy en día existe controversia, confusión y desconocimiento en relación al concepto de imagen corporal, asegurando que su significado aun no es claro ni preciso, e infieren que esto puede ser debido a lo frecuente en que el término se asocia y se utiliza en diferentes disciplinas. Además, señalan que una de las causas del uso indiscriminado entre imagen corporal y esquema corporal es la gran variedad de definiciones que se le han asignado a la imagen corporal.

### ***Conciencia corporal.***

La palabra conciencia es “la percepción que tenemos de nosotros mismos” (Peralta-Fabi, 2013, pág. 2) y salvo en connotaciones morales sobre el bien y el mal, puede ser escrita con o sin s (Peralta-Fabi, 2013).

Torres (2014) nos plantea que, según diversos autores, la consciencia corporal se manifiesta en la Imagen Corporal, en el Concepto Corporal y en el Esquema Corporal, permitiendo el adecuado conocimiento del cuerpo. Aunque asegura que la definición de conciencia corporal y la de esquema corporal no se diferencian muy claramente, e incluso se equiparán con la de representación corporal. Señalando que la consciencia corporal:

No es un aspecto que conceptualmente sea claro (...) esto se debe posiblemente a la falta de consenso en su definición. Sin embargo, algunos elementos resultan de interés, como la correlación que el concepto le da a los procesos intrínsecos y extrínsecos del cuerpo.

Gallagher cree que la conciencia corporal considera al cuerpo como un objeto, aunque discriminando entre el cuerpo y los demás objetos que le rodean, el cual puede ser identificado gracias a una permanente y continua matización (Rodríguez, 2010)

Según Rodríguez (2010) la conciencia no puede ser desvinculada del entorno inmediato. Ya que a través de lo corporal se aprecia una intencionalidad consolidada en el trasfondo afectivo, el cual se encuentra “cubierto por asociaciones originarias que ofrecerían a la conciencia la posibilidad de constituir el sentido a lo dado sin más” (p. 21). Además, asegura

(2010) que asegura que la consciencia –*awareness*- corporal es más que una representación cortical o una simple representación, como lo plantean la neurociencia y la psicología. Es el indicio de un desarrollo que comienza con el nacimiento y se va consolidando gracias a la interacción entre la imagen y el esquema corporal, implicando diversas experiencias tanto físicas como sociales.

### ***Representación corporal.***

El concepto de representación corporal establece una estrecha relación entre los conceptos esquema corporal e imagen corporal uniéndolos para tratar las áreas mentales y cognitiva del cuerpo.

La representación corporal puede ser abarcada desde dos aristas, desde lo social y lo biológico. El ámbito social, se construye colectivamente desde lo simbólico de la realidad, permitiendo percibir y organizar el mundo desde una mirada única. Por otro lado, aparece la tendencia centrada en lo biológico, utilizando la neurociencia, la psicología y la neuropsicología como principales factores de estudio.

¿Dónde se ubica la representación corporal? En nuestro cerebro

### ***Corteza Cerebral.***

Las representaciones corporales radican en diversas partes de la corteza cerebral. Siendo las principales estructuras la corteza somatosensorial, el lóbulo parietal posterior y la corteza insular. “Longo, Azañón y Haggard (2010) establecen que existe una gran cantidad de investigaciones acerca de los mecanismos de somatosensación relacionadas a las representaciones del cuerpo. Sin embargo, recalcan que se conoce mucho menos acerca de cómo el cerebro va más allá de la somatosensación para construir niveles superiores de acercamiento al cuerpo y a los objetos en contacto con el cuerpo, como lo es la somatopercepción y el conocimiento abstracto, las creencias y las actitudes acerca del cuerpo” (Torres-Oquendo & Toro-Alfonso, 2012).

### *Perspectiva histórico-cultural.*

La perspectiva histórico-cultural explica que la conciencia es el resultado de los procesos sociales. “Vygotski (1930) sostiene que dado a que la conciencia es producto del intercambio social de las personas, la misma puede ser explicada a partir de la complejidad de las dinámicas sociales y por esta razón propone el método genético-experimental.” (Torres-Oquendo & Toro-Alfonso, 2012)

### **Estudio del esquema corporal.**

Para el estudio del esquema corporal existen distintas pruebas y test que han sido utilizados en el ámbito de la psicología, la educación y la motricidad, éstos son, por ejemplo, los test que se realizan a través del dibujo, los que se evalúan a través de la gestualidad y otros test en los que se evalúa el esquema corporal con baterías motrices, entre otros. Muchos de los test proponen tareas que expresan parcialmente la percepción del esquema corporal, (localizar, reconocer, nombrar o movilizar segmentos corporales, y lateralidad) (Picó Benet, 2015).

### *Test que estudian el esquema corporal.*

#### *Test a través del dibujo.*

Dentro las pruebas para el esquema corporal que se evalúan a través de dibujo, las más conocidas y usadas son, el Test de Goodenough, el Test de la figura humana de Machover y el Test del dibujo de la figura humana de Elizabeth Koppitz, aunque también existen diversos test del dibujo, como lo son, el test de la familia o el test del árbol, pero no se centran precisamente en la figura humana, tampoco en el estudio del esquema corporal, sino más bien en otros aspectos psicológicos. Las pruebas antes mencionadas, son pruebas proyectivas, las cuales son descritas por Lindzey en 1961 citado por (Martínez Sais & Sarlé Gallart) de la siguiente manera: “son instrumentos considerados como especialmente sensibles para revelar aspectos inconscientes de la conducta, ya que permiten provocar una amplia variedad de respuestas subjetivas, son altamente multidimensionales y evocan respuestas y datos del sujeto, inusualmente ricos con un mínimo conocimiento del objetivo del test, por parte de éste”. Picó-Benet (2015) propone que “las pruebas a través del dibujo de la figura humana proporcionan

información sobre el estado de la motricidad a nivel manual, sobre problemas de representación espacial o integración del Esquema Corporal”.

De los tests más clásicos se encuentra el Test de Bonhomme, desarrollado por Goodenough, en 1957, que consiste en dibujar lo mejor posible una persona. Según el resultado de la prueba, se analiza el Esquema Corporal estático (elementos corporales presentados) y el Esquema Corporal dinámico (proporciones y articulaciones dibujadas) (Picó Benet, 2015). También existe el test de la figura humana de Machover, creado en 1962, donde se dibuja a una persona y después otra del sexo contrario. (Picó Benet, 2015). Koppitz (2006), enuncia que, coincide con Machover en que la consigna de dibujar una persona permite obtener DFH más ricos en material proyectivo que los autorretratos dibujados a pedido. Respecto al DFH de Elizabeth M. Koppitz, en su manual, la autora enuncia que el Dibujo de la Figura Humana (DFH) consiste en dibujar en una hoja en blanco una persona entera, quedando libres los niños de poder elegir la edad y sexo de la figura que elegirían representar, es aplicable a niños y niñas de entre cinco y doce años de edad y además, se puede aplicar de manera individual o grupal, (Koppitz, 2006). Para evaluar estos dibujos, la prueba se divide en dos ítems:

Signos evolutivos, los cuales son 30 y están relacionados con la edad y el nivel de maduración.

Indicadores emocionales, los cuales son 30 y están relacionados con las actitudes y preocupaciones de los niños y niñas.

Para el primero, existe un sistema de puntuación con ítems esperados y excepcionales, los cuales indicarán una puntuación por edad y sexo, según las características que presente el dibujo, y para el segundo, la interpretación puede realizarse de manera más abierta. (Koppitz, 2006)

Por último, existen otros tests como el test D10, Test de Koch, Test de Corman, entre otros, en los cuales se incorporan otros agentes al dibujo y también se evalúan desde otra perspectiva, por ejemplo, el nivel intelectual o la personalidad. (Picó Benet, 2015).

#### *Test a través de la gestualidad.*

Existen pruebas para evaluar el esquema corporal que se desarrollan a través de la gestualidad. Le Boulch plantea una crítica hacia los test del dibujo, por el desfase no contemplado entre la representación mental y la capacidad de dibujar (grafismo), y por el carácter proyectivo de la prueba, es decir, que el personaje representado en el papel es

deformado por la actividad "fantasmática" del niño (Picó Benet, 2015), entonces, menciona y apoya otras pruebas, como el test de rompecabezas corporal de Daurat-Hmeljak creado en 1980 y el test de Bergès-Lézine creado en 1962, como test válidos para evaluar el esquema corporal, siendo este último, el principal test para el esquema corporal para evaluarlo a través de la gestualidad. Respecto al test de Bergès - Lèzine creado en 1962, en éste, se propone como evaluación, la imitación de gestos para el estudio del esquema corporal y está dirigido para un grupo etario específico, en este caso niños de tres a seis años.

Bergés, citado por Picó-Benet (2015) comenta que:

El objetivo es investigar el desarrollo neurológico y psicológico del niño a través del estudio de la génesis de la adquisición y la utilización práctica del esquema corporal, a través de la exploración del conocimiento del cuerpo, de su orientación y de su eficiencia postural y motriz en las diferentes etapas del desarrollo (pág. 30)

Ésta prueba consta de imitación de gestos diversos en el cual, el evaluador realiza su labor de frente al evaluado. Justifican la imitación observando los factores que intervienen y dice que supone el conocimiento y dominio del cuerpo como instrumento y posibilidad de utilizarlo con un fin, de acuerdo con el modelo (Picó Benet, 2015).

Guilmain y Guilmain E. y G. en 1981 (Picó Benet, 2015) hacen adaptaciones a algunas pruebas, y entre ellas proponen dos tests para la percepción del Esquema Corporal:

Observación del sentido de las actitudes segmentarias a través de la repetición de movilizaciones segmentarias e imitación de posturas

Observación de la noción de derecha e izquierda a través de su localización en uno mismo, sobre los demás y sobre un mapa.

De igual manera, existe el Test de Schilder, denominado "The image and appearance of human body", donde se entiende que el dibujo refleja el conocimiento y experiencia sensorial del esquema corporal (Picó Benet, 2015) y tiene una serie de procedimientos, a través de la gestualidad y el movimiento.

#### *Otros Tests.*

Existen otros instrumentos para evaluar y estudiar de diferentes formas el esquema corporal, entre ellos, esta el test de rompecabezas corporal de Daurat-Hmeljak, pruebas del

esquema corporal a través de baterías motrices, como la Batería de Piaget-Head y pruebas del Esquema Corporal a través del lenguaje, entre otras.

El test de rompecabezas corporal de Daurat-Hmeljak es una prueba de aplicación individual que tiene como objetivo la evaluación del conocimiento topográfico del niño respecto a su esquema corporal. Este test utiliza piezas sueltas para construir la imagen de la cara y el cuerpo y está destinada a niños entre cuatro y once años de edad. En la batería de Piaget-Head se propone la realización de imitaciones, ejecuciones según orden verbal, y reproducción según esquema mostrado. (Picó Benet, 2015).

### *El dibujo de la figura humana.*

Como se hacía alusión anteriormente, los principales tests a través del dibujo de la figura humana son el test de Bonhomme, test de Harris, DFH de Machover y el DFH de Elizabeth Koppitz. (Picó Benet, 2015), si bien existen otros, los ya mencionados son pertinentes para el estudio del esquema corporal. Dentro de las características de estos dibujos, Machover, pide dibujar una persona y luego una del sexo opuesto, Harris solicita el dibujo de un hombre, una mujer y un autorretrato, mientras que Hammer obtiene dibujos de un hombre y de una mujer, tanto a lápiz como a crayón. (Koppitz, 2006). A lo largo de la historia de la psicología se han utilizado estos instrumentos para evaluar la personalidad, la emocionalidad, así como también, el nivel de C.I., pero se volvió relevante estudiar el esquema corporal a través de ellos ya que, como antes se mencionó, este sistema proporciona información sobre el estado de la motricidad a nivel manual, sobre problemas de representación espacial o integración del E.C., y sobre la inteligencia del niño (Picó Benet, 2015).

El Test de Koppitz está estructurado sobre la base de dos ítems, los cuales están compuestos en 68 indicadores. El primero, denominado Ítem Evolutivos evalúa detalles que tienen directa relación con la edad y el nivel de maduración de los niños y niñas. El segundo, denominado Indicadores Emocionales, se relaciona con detalles inusuales del dibujo de escasa frecuencia, los cuales tienen una validez clínica y no están relacionados con la edad ni la maduración, distinguiendo a los niños y niñas que presentan problemas emocionales de los que no lo tienen.

La interpretación del test de Koppitz es: a través de un sistema de puntuación para el Ítem Evolutivo, en el cual se utilizan ítems esperados y excepcionales, estos sirven también para estimar el nivel de madurez mental de los niños y niñas para cada edad y sexo, los cuales son

categorizados según el puntaje obtenido de acuerdo a la ausencia de ítems esperados y/o presencia de ítems excepcionales, utilizando una tabla diseñada para esta finalidad. Por otro lado, para interpretar los Indicadores Emocionales se interpreta la totalidad del dibujo y la combinación de varios indicadores que reflejan ansiedades, preocupaciones y aptitudes poco frecuentes en niños y niñas sanas (Koppitz, 2006)

Finalmente, a partir de esta revisión nos parece que el test de Koppitz sobre la figura humana es una herramienta de fácil aplicación y cuya objetivación de los datos en puntajes, permite sacar conclusiones pertinentes sobre el desarrollo del esquema corporal en niños y niñas, es por ello que, en este estudio, adoptaremos dicha metodología.

## Capítulo III: Metodología

### Metodología Aplicada

#### **Tipo de Investigación.**

En primera instancia, es una investigación cualitativa descriptiva, debido a que se busca obtener información sobre el desarrollo del esquema corporal de los niños mediante la observación e interpretación de resultados de un instrumento aplicado, que en este caso es el test de Elizabeth Koppitz, apoyado por la observación de los investigadores. Pero principalmente, y debido a los objetivos de la investigación, es un estudio de tipo investigación-acción, ya que, como propone Suarez Pazos (Colmenares & Piñero, 2008), refiere que la Investigación acción es “una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como “indagadores” los implicados en la realidad investigada”, esto se sustenta en el trabajo realizado en terreno en los distintos establecimientos, en cuyas clases se participa activamente, inclusive interviniendo en la realidad de las salas de psicomotricidad, con el fin de mejorar la práctica psicomotriz de acuerdo a lo que propone Acouturier, aunque cabe destacar que son los indagadores los que se implican en la realidad investigada. Además, a pesar de que se utilizará la metodología de test - retest, se considera que es un estudio longitudinal, debido al tiempo en que se realizó la investigación y además debido a que conlleva un seguimiento del objeto de investigación, como propone Chin en 1989 propone que un estudio longitudinal “para los epidemiólogos es sinónimo de estudio de cohortes o seguimiento, mientras que para algunos estadísticos implica mediciones repetidas” (Delgado Rodríguez & Llorca Díaz, 2004). En este caso, se recaba información mediante dibujos de la figura humana que son tomados periódicamente durante los tres meses que dura la investigación, pero se determinó elegir el primer y último dibujo de cada niño seleccionado, por ende, se obtiene de esta manera un pre-test y un post-test.

Sobre esta base se resume que la investigación es:

1. Investigación acción.
2. Carácter Cualitativo- descriptivo.
3. Estudio Longitudinal.

## **Diseño de investigación.**

La investigación se realizó entre los meses de julio a noviembre del año 2018. La primera etapa consistió en la visita, durante el primer semestre escolar, de los sistematizadores a diversos establecimientos educacionales de la comuna de Lo Espejo, tales como Colegio Hernán Olguín Maibee, Liceo Polivalente B-133, Liceo Teniente Francisco Mery Aguirre, Escuela Básica Clara Estrella y Escuela Acapulco Dn 582 de los cuales, previa autorización de las autoridades del establecimiento, tres serían acompañados e intervenidos por uno, dos o tres sistematizadores durante tres meses de su segundo semestre escolar.

La segunda etapa comenzó con un acompañamiento de los sistematizadores a los profesores o psicomotricistas a cargo de las salas de psicomotricidad en los establecimientos durante sus clases semanales con un curso de primero o segundo básico, con el fin de observar las sesiones de psicomotricidad, para luego intervenir realizando sesiones de prácticas psicomotriz según la metodología de Bernard Aucouturier en las cuales durante la primera y la última sesión se les aplicó un test y un re-test respectivamente a través de los dibujos de la figura humana obtenidos en esas sesiones.

Si bien, durante las prácticas psicomotriz de Bernard Aucouturier existe un momento en el cual cada niño o niña tiene la posibilidad de dibujar de manera libre, o en su defecto de realizar construcciones con bloques de madera, para lograr la aplicación de un test y un re-test se les hará dibujar como mínimo una figura humana durante la primera y la última sesión dirigida por los sistematizadores, dibujo requerido para ejecutar el Test de la Figura Humana de Elizabeth Koppitz, con el cual posteriormente se analizarán los resultados obtenidos.

Para el análisis de los resultados obtenidos de la aplicación del test y el re-test, se realizará una selección de dos niños o niñas por sistematizador, según el dibujo obtenido durante el test y sus comportamientos al interior de las prácticas psicomotrices.

Por último, según los datos obtenidos gracias a las intervenciones en las prácticas psicomotrices y sus respectivas aplicaciones de los test y re-test, se analizarán los resultados sobre la base de los puntajes obtenidos de manera individual en el Test de Koppitz y los indicadores emocionales del mismo, los cuales se subdividen en tres categoría, las cuales son: Indicadores generales, Indicadores específicos e Indicadores por omisión de elementos corporales, ocho de estos último no validados (Koppitz, 2006). Además, a través de una

interpretación de estos se efectuarán conclusiones de los sistematizadores sobre todo el proceso y los datos recolectados.

### **Definición de variables e indicadores o categorías de análisis.**

#### ***Sexo y edad.***

Koppitz (2006) menciona que los dibujos de las niñas son, en un principio superiores a los de los niños, pero éstos las logran no solo igualar, sino muchas veces superar a la edad de ocho o nueve años. Es por esto que en cada nivel de edad cuenta con ítems que son más frecuentemente femeninos, tales como el cabello, pupilas, cejas, dos labios y ropa, o masculinos, el dibujo de perfil, rodillas, orejas y figuras en movimiento. Éstos reflejan identificaciones, valores y actitudes de nuestra cultura occidental de clase media, y quizás difieran de otras culturas. Desde la primera infancia las niñas ven a sus madres y en los medios de comunicación la importancia que se debe dar a vestuario, maquillaje, belleza, etcétera. y sumado a esto, el anhelo de la imitación de la madre provoca en énfasis en estos detalles. Por otro lado, se espera que los niños sean seres independientes, extrovertidos y deportistas, lo que generaría que sus dibujos enfatizen más las extremidades y ellos mismos realizando deportes. Es también un factor importante el cabello, ya que las niñas tienden a dibujarse con cabello largo y omiten las orejas, en los niños sucede lo contrario.

Cabe mencionar que ninguno de estos ítems está entre los esperados hasta los diez años, por lo que los ítems evolutivos básicos están más determinados por la edad y maduración, mientras que los ítems evolutivos menos esenciales reciben influencia de la experiencia sociocultural.

#### ***Nacionalidad.***

Para el análisis se generaron cuatro subdivisiones siendo la nacionalidad una de estas, dado la situación actual del país respecto a la inmigración y su aumento progresivo en los últimos años tanto en el área de lo laboral como en los establecimientos educacionales del país.

Cerón, Pérez, Alvarado & Poblete (2017) aseguran que:

“Como muestran los datos existentes a nivel nacional, la matrícula extranjera en las escuelas del país se ha incrementado en el último tiempo alcanzando a cerca de 77.000

niños y niñas el año 2017, de los cuales el 41,3% se encuentra en situación irregular (Ministerio de Educación de Chile, 2017). Aunque representan cerca del 2% de la matrícula total del sistema, su presencia y mayor visibilidad ha desafiado a las escuelas a construir una cultura inclusiva en que todos y todas sean respetados” (pág. 234)

Es por ello que se vuelve un punto relevante para abordar dado que los niños y niñas nacidos en otros países presentan diferentes realidades previas a la experiencia de aula en sus países de origen que los nacidos en Chile.

### ***Establecimiento.***

Cabe señalar que cada establecimiento educacional intervenido pertenece a la comuna de Lo Espejo, la cual cuenta con un proyecto para la práctica psicomotriz instaurado por el DEM de dicha comuna de la Región Metropolitana.

Por lo que se hace relevante la subdivisión por establecimientos educacionales ya que la gestión y administración de los recursos de la sala de psicomotricidad están regulados por los administrativos de cada establecimiento educativo.

Es posible afirmar que los estudios existentes se han concentrado en evaluar el rendimiento de las escuelas, o bien el rendimiento de la educación en general a partir de la existencia de este sistema y la influencia de los distintos tipos de incentivos del Estado para el mejoramiento de la educación en cada uno de estos subsistemas o en su conjunto. Los resultados son diversos y difícilmente definitivos: Por un lado, la imposibilidad de medir mecanismos conocidos, pero pocas veces admitidos como la selección de estudiantes, la expulsión según rendimiento o disciplina u otras medidas que desregulan finalmente aquello que se indica como libre competencia entre establecimientos municipales y subvencionados, hace complejo establecer juicios sobre el desempeño y la efectividad de este sistema. Entonces, si bien algunos estudios indican una diferencia en el rendimiento de los establecimientos que favorece a la administración particular subvencionada, todos los estudios mencionan el efecto distorsionador de los mecanismos mencionados. (Castillo, González, & Puga, 2011).

Respecto a los aspectos determinantes en la explicación de los resultados escolares Descouvieres, Redondo & Rojas (2004) señalan que:

“está determinada en la enseñanza media chilena en un 70% por los factores externos a las escuelas e internos a las familias. Al mismo tiempo las escuelas hacen la diferencia en ese otro 30%. De forma que los centros hacen la diferencia independientemente de su

dependencia jurídica. Hay centros eficientes entre los particulares y entre los municipales; también ineficientes en ambos grupos” (Castillo, González, & Puga, 2011).

### **Población y Muestra.**

En la Región Metropolitana en la comuna de Lo Espejo se ha instaurado un proyecto para estudiantes de 14 Establecimientos Municipales, el cual consiste en promover la práctica psicomotriz por medio de talleres semanales.

Cada establecimiento que accedió al proyecto anteriormente comentado cuenta con una sala adaptada y acondicionada para la ejecución de la práctica psicomotriz y material de apoyo para el desarrollo del taller. Los talleres son impartidos a partir de Pre-Kinder a 2° básico.

De un total de 14 establecimientos educacionales se seleccionaron tres unidades educativas, las cuales fueron; el Colegio Hernán Olguín Maibee, Liceo Francisco Mery de Aguirre y Liceo Polivalente B133.

Los cursos seleccionados fueron 1° y 2° Básico, en los cuales los y las estudiantes tienen en promedio siete a ocho años de edad.

En cada uno de los establecimientos cuentan con un monitor o monitora a cargo, los cuales, en su mayoría, fueron capacitados antes de dar inicio al proyecto y comenzar la intervención de la práctica psicomotriz.

De un universo de 30 niños y niñas aproximadamente por curso se estableció que cada investigador seleccionara a dos de ellos o ellas para realizar el seguimiento durante el periodo de la intervención.

Por lo tanto, se observó a un total de 12 niños y niñas de los cuales, seis eran chilenos y seis haitianos. En un periodo de tres meses se asistió semanalmente al establecimiento para las sesiones de psicomotricidad.

### **Técnica de análisis de datos.**

Dentro de las técnicas utilizadas, basándonos en la población anteriormente mencionada y para un análisis detallado, realizamos una subdivisión en cuatro categorías:

## **Instrumento de recolección de datos.**

### ***Test del dibujo de la figura humana de Elizabeth Koppitz.***

Según Koppitz (2006) este test puede aplicarse de forma colectiva o individual, aunque una gran ventaja de efectuarlo individualmente es que permite la observación directa del niño durante la ejecución del dibujo y aportarnos información adicional. La prueba puede ser aplicada para niños de entre cinco a doce años, pudiéndose obtener, a partir de su análisis, un nivel general de madurez mental (CI), así como posibles indicadores emocionales.

Los resultados del CI obtenidos mediante esta prueba correlacionan, según afirman sus autores, con las pruebas WISC entre un 0,60 y 0,80, según subtest, y si bien no pueden sustituir a éstas, sí pueden ser útiles a la hora de discriminar a niños con posibles deficiencias y, por tanto, susceptibles de evaluar con mayor detalle (Koppitz, 2006).

Para poder realizar una puntuación objetiva, Koppitz (2006) efectuó un análisis de las características de los dibujos de la figura humana estudiando la presencia de diferentes elementos según la edad y sexo del niño o niña en una muestra de 1.856 sujetos.

Para ello analizó la figura humana en sus diferentes elementos que suman en total 30 como, por ejemplo, cabeza, ojos, nariz, piernas, brazos, etcétera. A estos elementos los denominó ítems evolutivos, refiriéndose a estos como ítems que se dan en pocos dibujos de la figura humana de niños a menor edad y que luego aumenta en relación a la edad del niño/a hasta convertirse en una característica regular de la mayoría de los dibujos de la figura humana (Koppitz, 2006).

Estos ítems evolutivos se pueden clasificar dentro de cada grupo de edad, denominados ítems esperados, comunes, bastante comunes y excepcionales.

Los ítems esperados son aquellos elementos que aparecen en un porcentaje entre el 80% y 90% aproximadamente de la muestra y, por tanto, son ítems que están consolidados a cierta edad. Su ausencia puede indicar retraso madurativo (Koppitz, 2006).

Los ítems comunes y bastante comunes tienen una probabilidad de aparición media, entre 20% y 80% aproximadamente. Y finalmente, los ítems excepcionales comprenden a aquellos de muy baja presencia a una determinada edad, normalmente inferior al 15% de la muestra (Koppitz, 2006).

Por ejemplo, en el grupo de niños de cinco años los ojos aparecen en un 98% de la muestra, siendo un ítem esperado, mientras que las pupilas de los ojos sólo lo hacen en el 11% de la misma, siendo un ítem excepcional (Koppitz, 2006).

<i>Item esperados</i>	5 años		6 años		7 años		8 años		9 años		10 años		11-12 años	
	Varones	Niñas	Varones	Niñas										
	128	128	131	133	134	125	138	130	134	134	109	108	157	167
Cabeza	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ojos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Nariz	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Boca	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Cuerpo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Piernas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Brazos		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pies				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Brazos 2 d.					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Piernas 2 d.					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Cabello						X	X	X	X	X	X	X	X	X
Cuello								X		X	X	X	X	X
Braz. h. abajo									X	X	X	X	X	X
Braz. u. hom.										X	X	X	X	X
Ropa: dos prendas												X		X
<i>Items excepcionales</i>														
Rodilla	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Perfil	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Codo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Dos labios	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Fosas nasales	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Proporciones	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Braz. u. homb.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ropa: 4 ítem	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pies 2 d.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Cinco dedos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pupilas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Figura 6. Tabla de ítems en el DFH de Koppitz

Describiendo los distintos ítems esperados y excepcionales a través de cada edad y teniendo en cuenta si se trata de un niño o una niña, Koppitz (2006) consiguió crear una tabla de puntuación objetiva que podía aportar datos validados acerca de la maduración cognitiva del niño (C.I.) e incluso detectar posibles problemas emocionales.

Tabla 1. Tabla de categorías de funcionamiento intelectual según la puntuación en el DFH (Pozo Ruiz, 2005, pág. 4).

<b>Puntuación DFH sujeto</b>	<b>Nivel mental funcional</b>
1 ó 0	Retrasado
2	Retrasado a Límite (60-80)
3	Límite a Normal bajo (70-90)
4	Normal bajo a Normal (80-110)
5	Normal a normal-alto (85-120)
6	Normal a superior (90-130)
7 u 8	Normal alto a superior (>110)

Estos resultados se logran obtener a partir de un sistema de puntuación realizado por la autora.

Para la aplicación del test se sienta al niño frente a una mesa o escritorio vacío y se le presenta una hoja de papel en blanco con un lápiz nº 2. Luego el evaluador le dice al niño: “Quiero que dibujes en esta hoja una persona entera. Puede ser cualquier clase de persona que quieras dibujar, siempre que sea una persona completa, y no una caricatura ni una figura hecha con palotes” (Pozo Ruiz, 2005, pág. 2). Con estas últimas instrucciones lo que se pretende es evitar es que realicen dibujos estereotipados a algunos de sus héroes televisivos o de ficción (Koppitz, 2006).

-No hay tiempo límite para esta prueba.

-El niño es libre de borrar, rectificar o cambiar su dibujo durante la ejecución.

Koppitz (2006) sugiere tres principios básicos a tener en cuenta a la hora de analizar el dibujo de la figura humana de niños dentro del rango de edad de cinco a doce años:

1º) Como dibuja la figura, sin tener en cuenta a quien dibuja, refleja el concepto que el niño tiene de sí.

La manera en que el dibujo está hecho y los signos y símbolos empleados, revelan el retrato interior del niño y muestran su actitud hacia sí mismo.

2º) A quien dibuja, es a la persona de mayor interés e importancia para el niño en el momento de realizar el dibujo.

En la mayoría de los casos los niños se dibujarán a sí mismos, pues obviamente nadie es de mayor importancia para un niño que él mismo. Normalmente, cuando esto sucede, suelen hacerlo de forma bastante realista, no obstante, en ocasiones, algunos niños están tan descontentos consigo mismo que distorsionan las imágenes hasta el punto de que guarda poca similitud con su apariencia real.

En ocasiones pueden dibujar personas con las que están en conflicto o sencillamente elegir otras personas antes que él mismo lo que puede indicar cierta desvalorización o poca autoestima.

3º) Lo que el niño está diciendo en su dibujo puede presentar dos aspectos; ser una expresión de sus actitudes y conflictos, ser un deseo o ambas cosas a la vez.

-Si un niño describe la persona que dibujó, entonces la descripción se refiere a la persona dibujada; es decir, si se dibujó a sí mismo, la historia se refiere a él.

-Si un niño cuenta una historia espontánea sobre su dibujo, entonces el contenido de la historia representa un deseo.

Señalar finalmente que Koppitz, a diferencia de otros autores, no interpreta el plano gráfico, rasgos del trazo o ubicación espacial del dibujo (centrado, superior, etc.).

También existen distintos indicadores emocionales del dibujo de la figura humana, dentro de estos se encuentran los indicadores generales (sombreado, asimetría extremidades, etc.), indicadores específicos (dientes, manos grandes, etc.), indicadores por omisión de elementos corporales (omisión nariz, omisión boca, etc.) y otros indicadores emocionales no válidos (cabeza grande, mirada de reojo, etc.).

## **Confiabilidad.**

Esta investigación está relacionada con la tesis realizada el año 2018 por estudiantes de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, donde ellos implementaron las salas de psicomotricidad y les dieron funcionamiento a estas. Nuestra misión fue elegir colegios en los cuales fueron implementadas aquellas salas y así poder conocer cómo se mantenía el funcionamiento de estas para nuestra posterior investigación.

El test en el cual nos basamos para llevar a cabo nuestra investigación y conocer los resultados de esta fue creado por Elizabeth M. Koppitz (2006). Este test está validado internacionalmente donde los resultados que se obtienen a través de este pueden ser comparados y relacionados con otros test para conseguir un mejor análisis de los datos adquiridos.

Es relevante mencionar que los estudiantes que forman parte de esta tesis fueron preparados por un optativo implementado por la Universidad que abarcaba de forma global la psicomotricidad, el cual nos brindó las herramientas necesarias para comenzar con nuestra investigación.

## **Limitaciones.**

Referente a este punto una de las limitaciones más comunes que se logró observar, fueron las condiciones estructurales respecto a la sala ofrecida por el establecimiento educacional para la ejecución correcta de la práctica psicomotriz.

El espacio físico (sala) en dos de los tres establecimientos observados e intervenidos no era amplio y ventilado para la sesión de psicomotricidad, dado que los niños y niñas deben realizar la sesión a pies descalzos, al término de esta no era grato tanto para ellos como para los adultos responsables de la sesión. A su vez las salas no eran amplias para la totalidad del material que se entregó para la ejecución de la sesión, aparatos de diferentes tamaños y formas.

Así mismo en los tres establecimientos anteriormente mencionados no contaban con el mobiliario necesario para la realización del DFH, uno de ellos contaba con mobiliario, pero no con la totalidad para los niños y niñas participante, en cambio en otro establecimiento no contaba con mesas ni sillas para los niños y niñas por lo que dificultaba el trabajo de la sesión.

Por otra parte, en los tres establecimientos el tiempo efectivo de realización de la sesión no era tal ya que por diferentes razones administrativas (término de la jornada escolar, horario de almuerzo, etc.) no se ejecutaba el tiempo óptimo de las prácticas psicomotrices.

Al mismo tiempo las intervenciones de terceros en la sala de psicomotricidad durante las sesiones perturban a los niños y niñas ya que las reglas y conceptos no son entregadas de igual manera por todos los presentes, dado que se instruyó a un responsable de la sala de psicomotricidad el cual maneja y domina los términos y conceptos para llevar a cabo en óptimas condiciones la sesión de psicomotricidad basados en los conceptos de Aucuturier.

## **Capítulo IV: Presentación, Análisis e Interpretación De Datos**

A continuación, se realizará un análisis de los resultados recabados del Test DFH de Koppitz aplicados en niños y niñas a lo largo de nuestra investigación, para ello, se tabularán, categorizarán y graficarán los puntajes obtenidos del ítem evolutivo del mismo.

Para la tabulación, se ordenarán los datos, agrupando a los niños y niñas según edad y sexo, señalando su puntaje obtenido en el test y retest del DFH. Luego se categorizarán y graficarán respecto a la edad, sexo, establecimiento y nacionalidad, señalando los puntajes obtenidos en el test y retest del DFH, con motivo de enriquecer el análisis e interpretación y obtener resultados comparables en cada categoría.

### **Análisis e interpretación de los resultados**

Para analizar e interpretar los resultados se debe tener en cuenta la puntuación del DFH. Para ello se detallará la forma de obtención del puntaje en el DFH.

### **Tabla de puntuación Koppitz**

A partir de los ítems esperados y excepcionales Koppitz derivó un sistema de evaluación de los DFH, cuya forma de obtención de puntaje se señala en la figura 7.

<b>Puntaje</b>	<b>Item esperados</b>	<b>Item excepcionales</b>
8	todos presentes	3 presentes
7	todos presentes	2 presentes
6	todos presentes	1 presente
6	1 omitido	2 presentes
5	todos presentes	ninguno presente
5	1 omitido	1 presente
4	1 omitido	ninguno presente
4	2 omitidos	1 presente
3	2 omitidos	ninguno presente
2	3 omitidos	ninguno presente
1	4 omitidos	ninguno presente
0	5 o más omitidos	ninguno presente

Figura 7. Imagen de la forma de puntuación en el DFH (Koppitz, 2006, pág. 53).

Si bien ya se mencionó con anterioridad, surge la necesidad de recordar que Koppitz (2006) asocia el puntaje obtenido en el DFH con un nivel cognitivo estimado a través de categorías que se diferencian según el CI, las cuales denominó como categorías amplias de “funcionamiento intelectual” (pág. 56). La asociación de la puntuación del DFH con el CI se resume en la siguiente tabla:

Tabla 2. Tabla de categorías de funcionamiento intelectual según la puntuación en el DFH (Pozo Ruiz, 2005, pág. 4).

<b>Puntuación DFH sujeto</b>	<b>Nivel mental funcional</b>
1 ó 0	Retrasado
2	Retrasado a Límite (60-80)
3	Límite a Normal bajo (70-90)
4	Normal bajo a Normal (80-110)
5	Normal a normal-alto (85-120)
6	Normal a superior (90-130)
7 u 8	Normal alto a superior (>110)

## Tablas y gráficos de los resultados del test DFH.

### Resultados globales

Tabla 3. Test y Retest de los niños en el DFH de Koppitz

			TEST	RETEST
7 AÑOS	MUJERES	ANTONELLA	4	3
		CONSTANZA	1	1
		MARIBEL	6	5
		KARLA	6	6
	HOMBRES	GONZALO	3	7
		LEYBY	5	5
8 AÑOS	MUJERES	NAZARETH	3	4
		STHEFANIA	4	5
		VALENTINA	-3	5
		LUCÍA	5	5
		NAHAMA	3	3
	HOMBRES	NAHUM	3	4

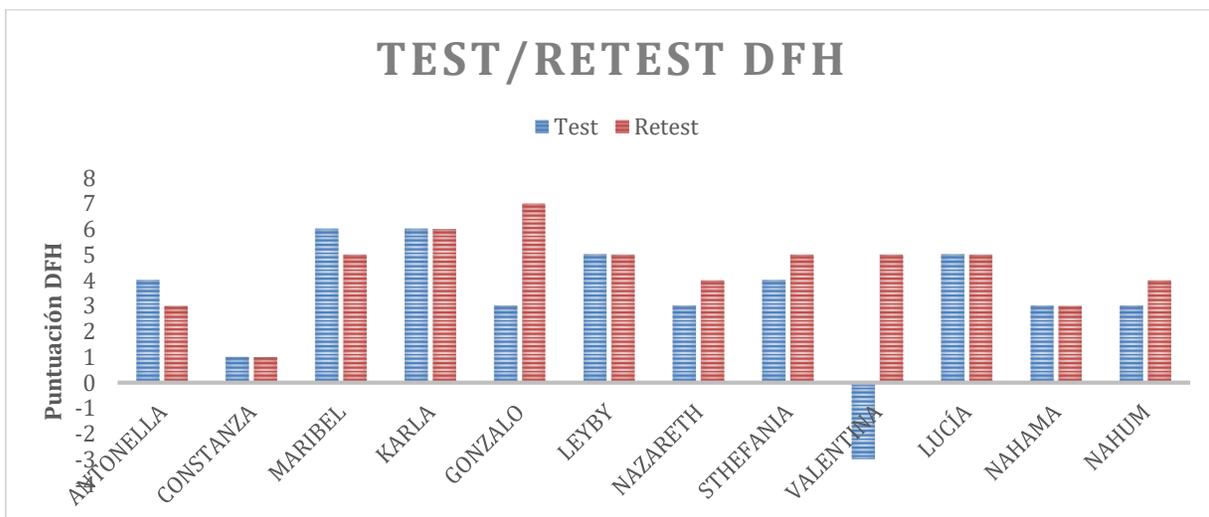


Gráfico 1. Puntuación individual de los niños y niñas en el test y retest del DFH de Koppitz.

Gonzalo, Nazareth, Sthefania, Nahum y Valentina registraron un aumento en el puntaje obtenido en el test y el retest, pero la estudiante Valentina presentó el mayor aumento. Por otro lado, en cuanto a la disminución en el retest ésta se dio en las estudiantes Antonella y Maribel, quienes registraron un punto menos en el retest en comparación con su puntaje obtenido en el test. Constanza, Karla, Leyby, Lucia y Nahama no registraron variaciones en su puntaje.

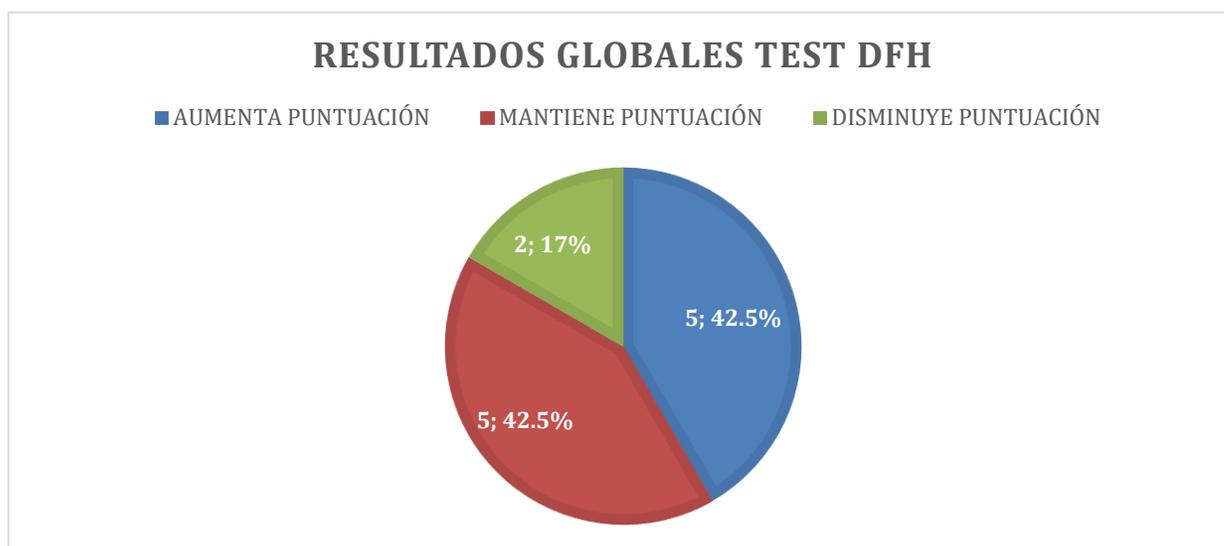


Gráfico 2. Resultados globales obtenidos por la totalidad de los niños y niñas en el DFH de Koppitz.

Tabla 4.. Resultados globales obtenidos por la totalidad de los niños y niñas en el DFH de Koppitz.

RESULTADOS GLOBALES	
AUMENTA PUNTUACIÓN	5
MANTIENE PUNTUACIÓN	5
DISMINUYE PUNTUACIÓN	2

De la muestra de doce niños y niñas, dos disminuyeron su puntaje obtenido en el test en comparación con el retest, cinco niños y niñas mantuvieron su puntaje y cinco niños y niñas aumentaron su puntaje en el retest.

**Gráficos por edad.**

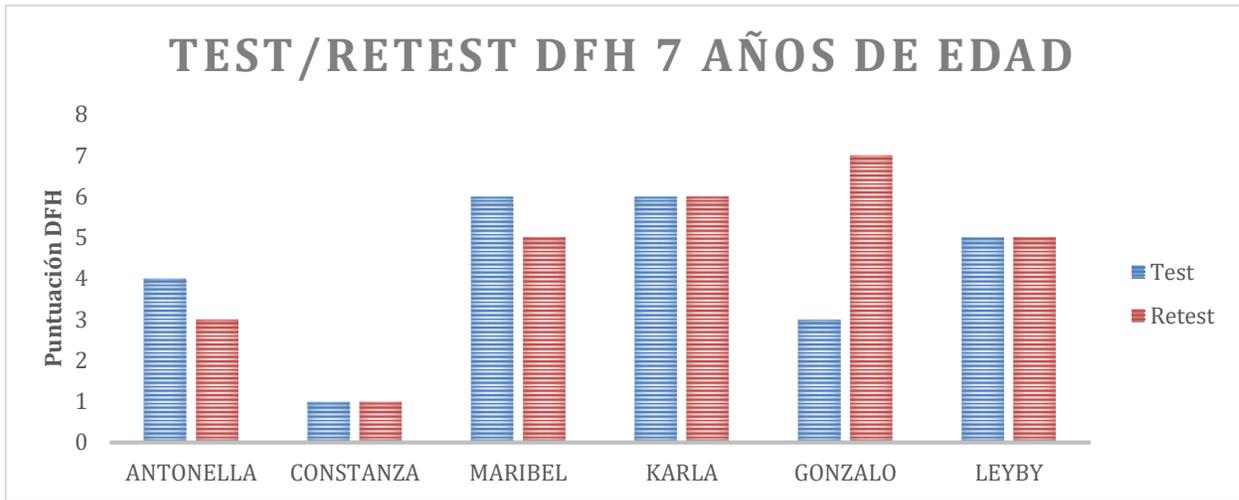


Gráfico 3. Puntuación individual obtenida por niños y niñas de siete años de edad en el test y retest.

Según el gráfico se observa que Constanza, Karla y Leyby no registraron variaciones en el puntaje del test y retest, mientras que Antonella y Maribel disminuyeron su puntaje. Solo Gonzalo registró un aumento el cual fue de cuatro puntos.

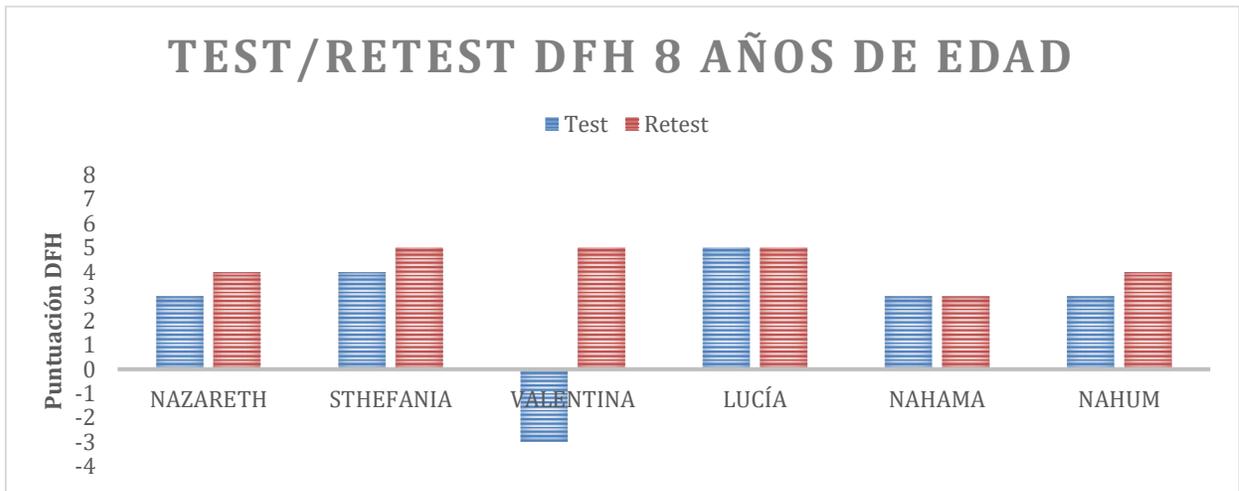


Gráfico 4. Puntuación obtenida por niños y niñas de ocho años de edad en el test y retest.

Lucia y Nahama mantuvieron su puntaje obtenido en el test y retest. Nazareth, Sthefania, Valentina y Nahum aumentaron su puntuación, siendo Valentina quien registró el mayor aumento. Ninguno de los niños y niñas de ocho años de edad disminuyó su puntuación.

### Gráficos por sexo.

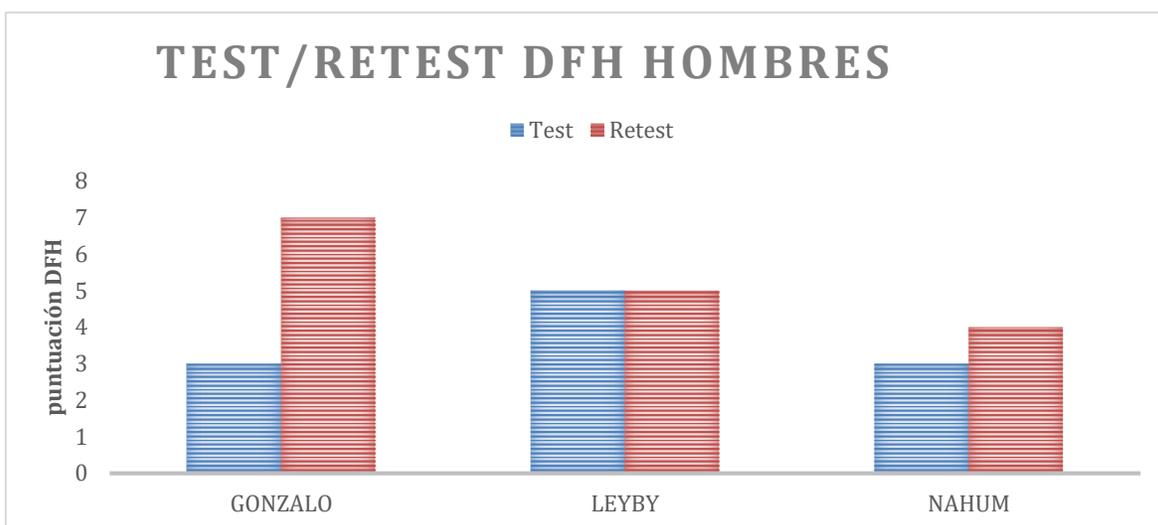


Gráfico 5. Puntuación obtenida por niños en el test y retest.

Gonzalo y Nahum aumentaron su puntaje obtenido en el retest en comparación con el test, por otro lado, Leyby no registró variaciones. Ninguno de los niños disminuyó su puntaje.

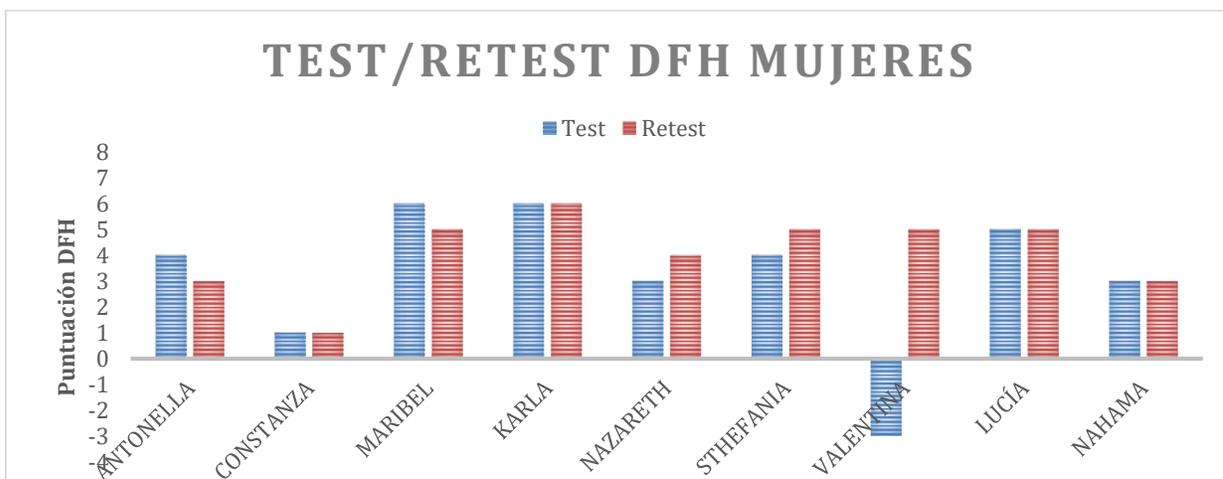


Gráfico 6. Puntuación obtenida por niñas en el test y retest.

Al observar el gráfico, se puede observar, que de las nueve niñas solo dos disminuyeron su puntuación, tres aumentaron y cuatro mantuvieron el mismo puntaje. La mayoría de las niñas entonces mantuvieron o aumentaron su puntuación en el DFH en el retest con respecto al test.

### Gráficos por nacionalidad

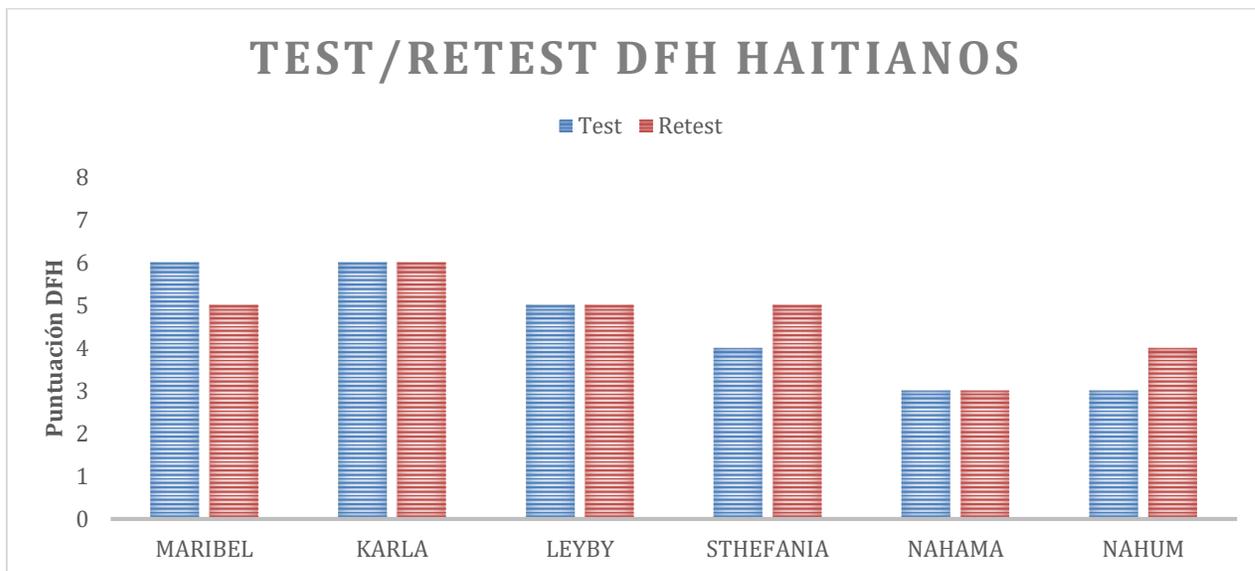


Gráfico 7. Puntuación obtenida por niños y niñas de nacionalidad haitiana en el test y retest.

De los niños y niñas haitianas Karla, Leyby y Nahama mantuvieron su puntaje, Sthefania y Nahum aumentaron su puntaje, mientras que Maribel fue la única que disminuyó su puntaje.

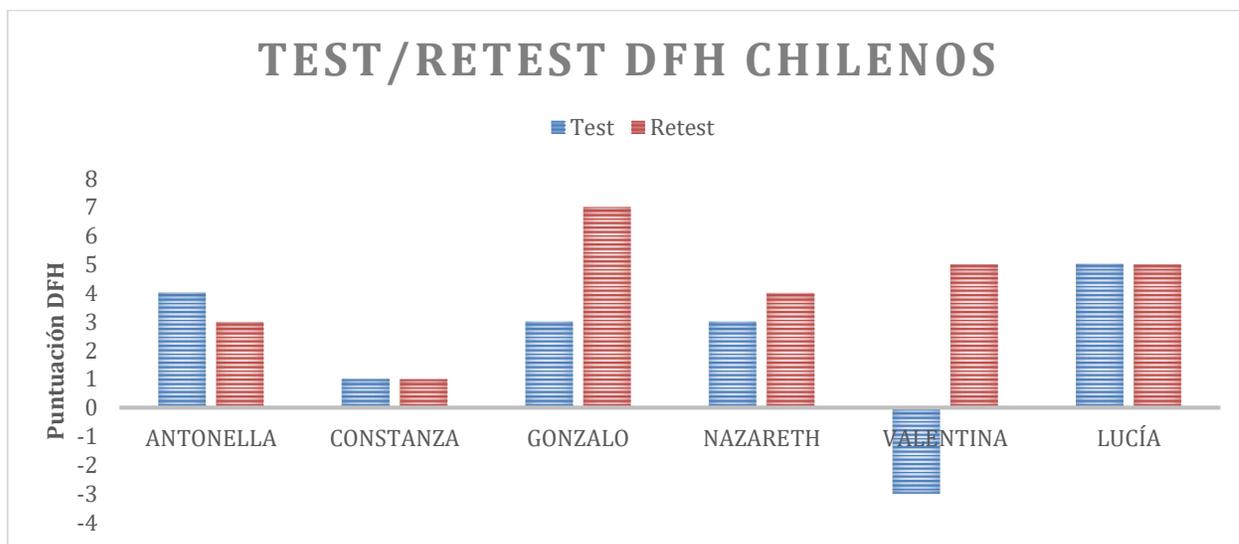


Gráfico 8. Puntuación obtenida por niños y niñas de nacionalidad chilena en el test y retest.

De los niños y niñas chilenas Gonzalo, Nazareth y Valentina registraron un aumento en sus puntajes, mientras que Constanza y Lucia no registraron variaciones en sus puntajes. Por

otro lado, Antonella fue la única que disminuyó su puntaje en solo un punto. Cabe mencionar que los aumentos registrados en los puntajes de Gonzalo y Valentina fue de más del doble comparando el test con el retest.

***Gráficos por establecimiento.***

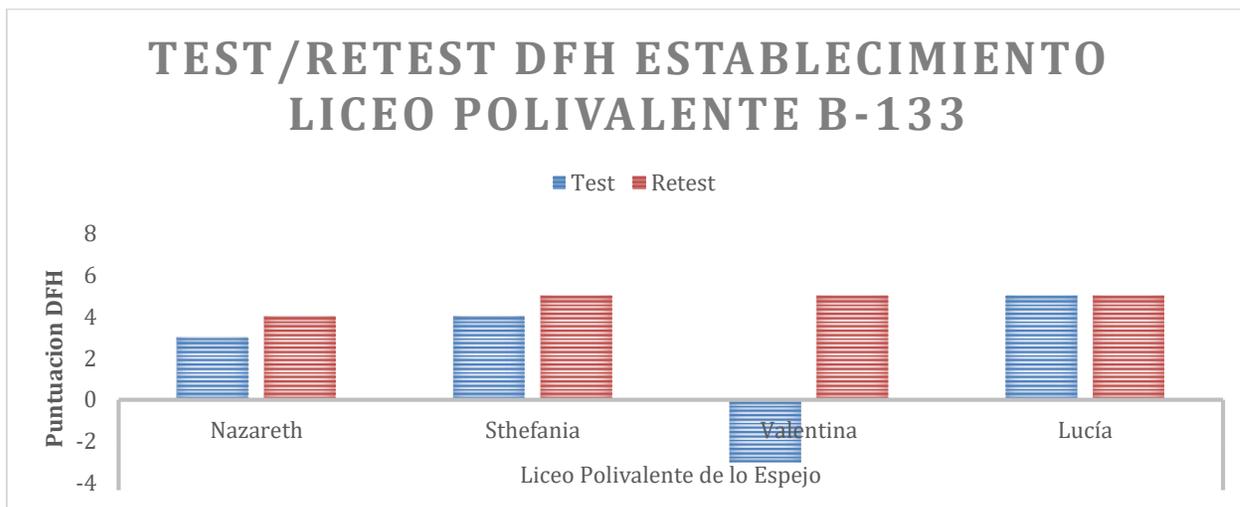


Gráfico 9. Puntuación obtenida por niños y niñas del Liceo Polivalente B-133 en el test y retest.

En el Liceo Polivalente de lo Espejo se evaluó a solo mujeres, de las cuales ninguna de ellas disminuyó su puntaje. Nazareth, Sthefania y Valentina registraron un aumento, mientras que solo Lucía no registro variaciones.

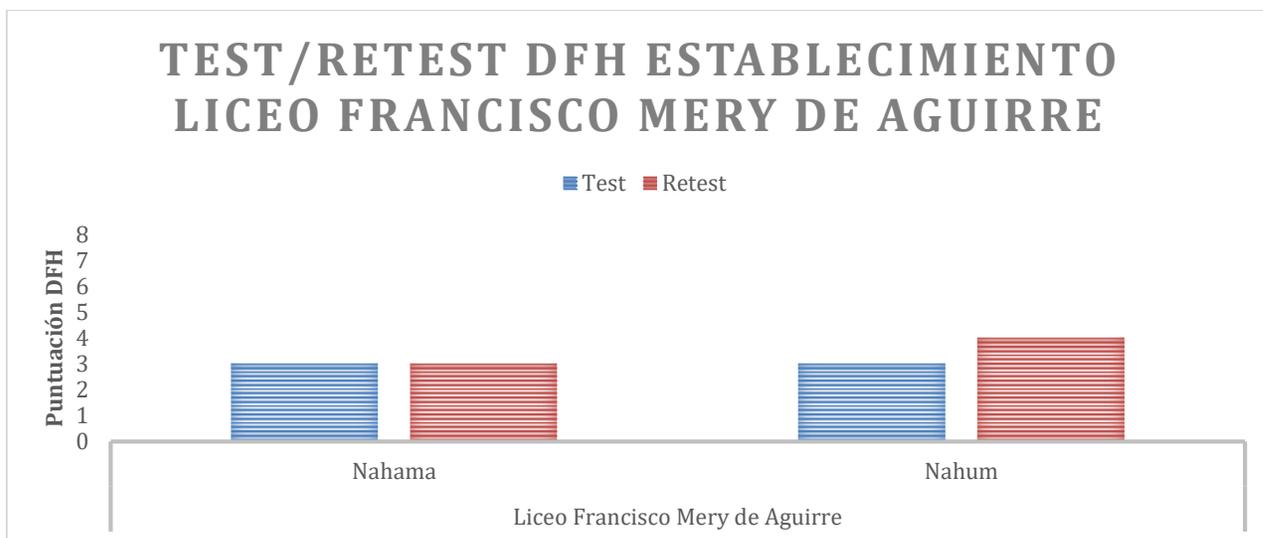


Gráfico 10. Puntuación obtenida por niños y niñas del Liceo Francisco Mery de Aguirre en el test y retest.

En los niños y niñas del Liceo Francisco Mery de Aguirre, ambos de nacionalidad haitiana, no se registraron disminuciones en sus puntajes. Nahum aumento en un punto, mientras que Nahama no varió su puntaje.

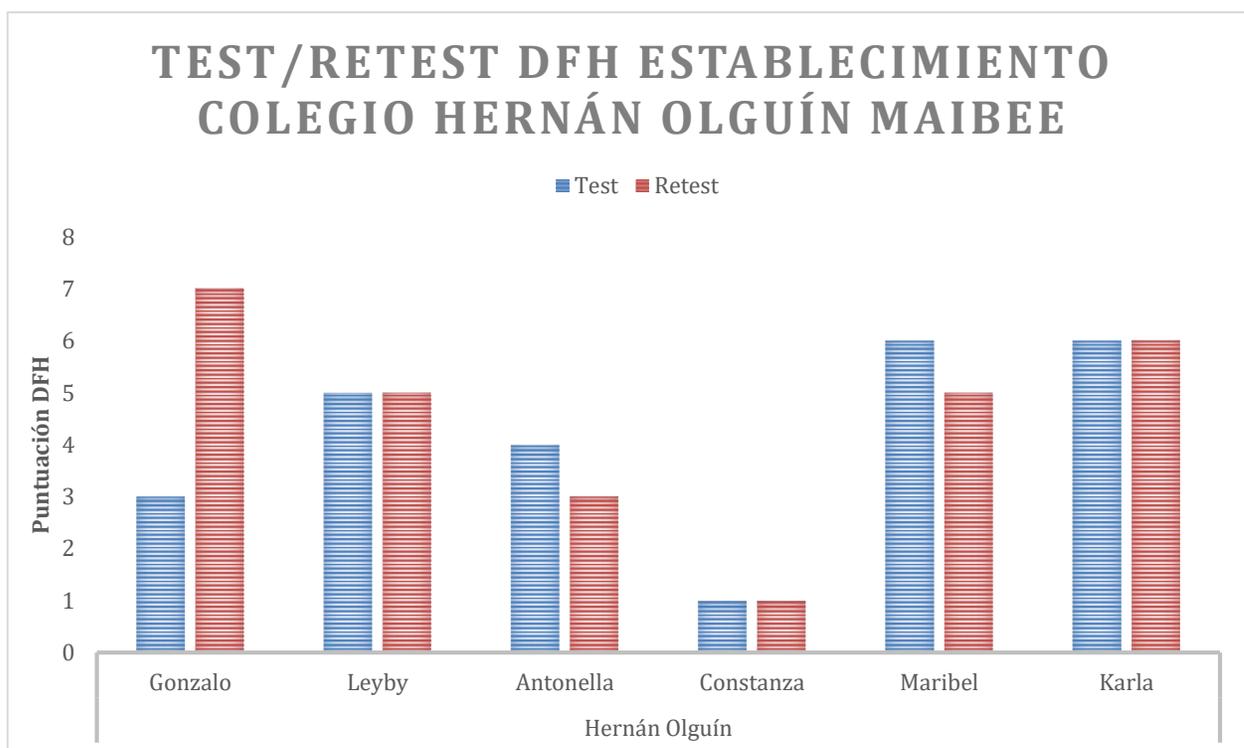


Gráfico 11. Puntuación obtenida por niños y niñas del Hernán Olguín Maibee en el test y retest.

En el Colegio Hernán Olguín Maibee, Antonella y Maribel disminuyeron su puntaje, Leyby, Constanza y Karla no registraron variaciones y solo Gonzalo registró un aumento.

**Gráficos de cantidad por puntuación y sexo en el test y retest.**

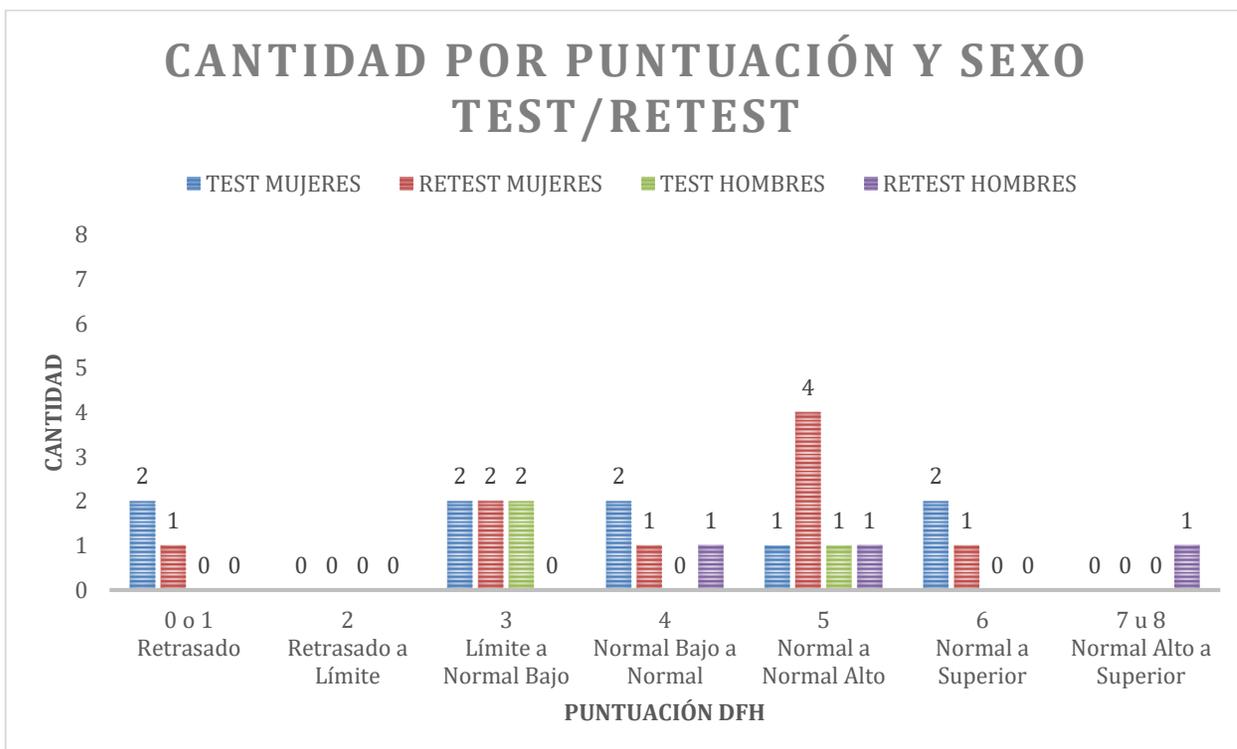


Gráfico 12. Cantidad de niños y niñas según el rango de puntuación obtenida en el test y retest.

De los tres niños evaluados, ninguno de ellos obtuvo un puntaje menor a tres, por ende según Koppitz (2006) se encuentran entre las categorías de Limite a Normal Bajo y Normal a Normal Alto, salvo una excepción registrada en uno de ellos, el cual en su retest califico en la mayor categoría, es decir en Normal Alto a Superior.

Por otro lado, las nueve niñas evaluadas, oscilan entre las categorías Retrasado y Normal Superior. Aunque no se registró ningún test, ni retest, con puntaje dos, correspondiente a la categoría Retrasado a Limite.

*Gráficos de cantidad por puntuación y nacionalidad en el test y retest.*

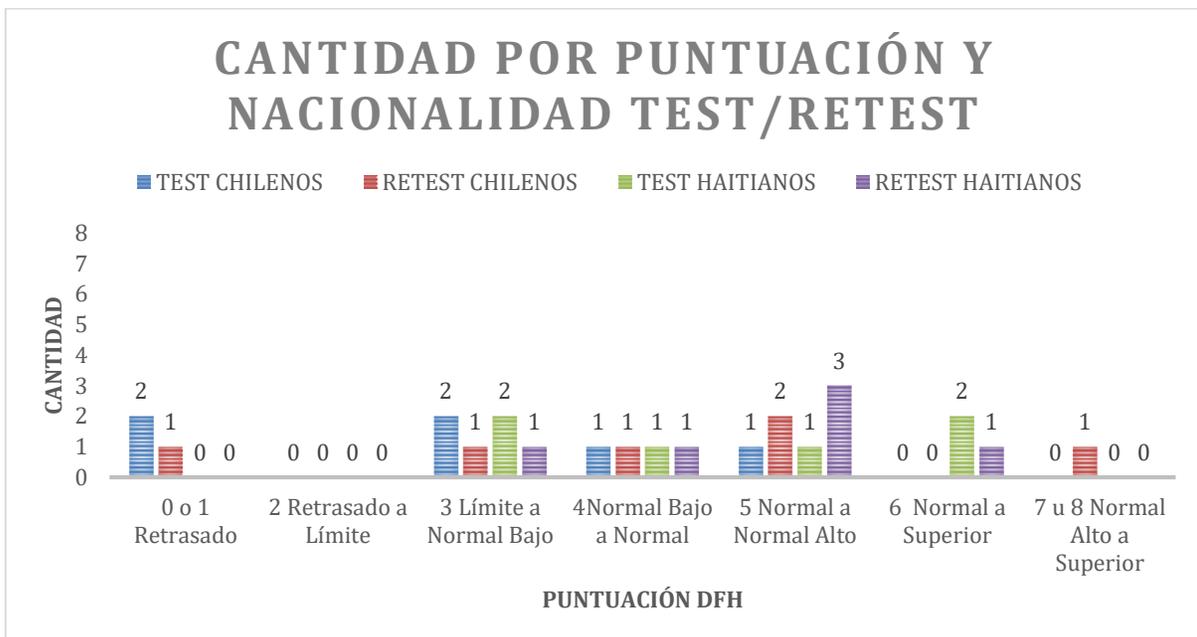


Gráfico 13. Puntuación obtenida por niños y niñas según su nacionalidad en el test y retest.

De los niños y niñas evaluadas seis eran de nacionalidad chilena y seis haitianas. Los niños y niñas haitianas se encuentran según Koppitz (2006) entre las categorías de Limite a Normal Bajo y Normal a Superior, debido a que sus puntajes variaron entre los tres y los seis puntos del DFH.

Por otro lado, los niños y niñas chilenas oscilan entre las categorías Retrasado y Normal a Normal Alto, salvo una excepción registrada en uno de ellos, el cual en su retest califico en la mayor categoría, es decir en Normal Alto a Superior. Además, cabe señalar que no se registró ningún test, ni retest, con puntaje dos, correspondiente a la categoría Retrasado a Limite.

**Gráficos de cantidad por puntuación y edad en el test y retest.**

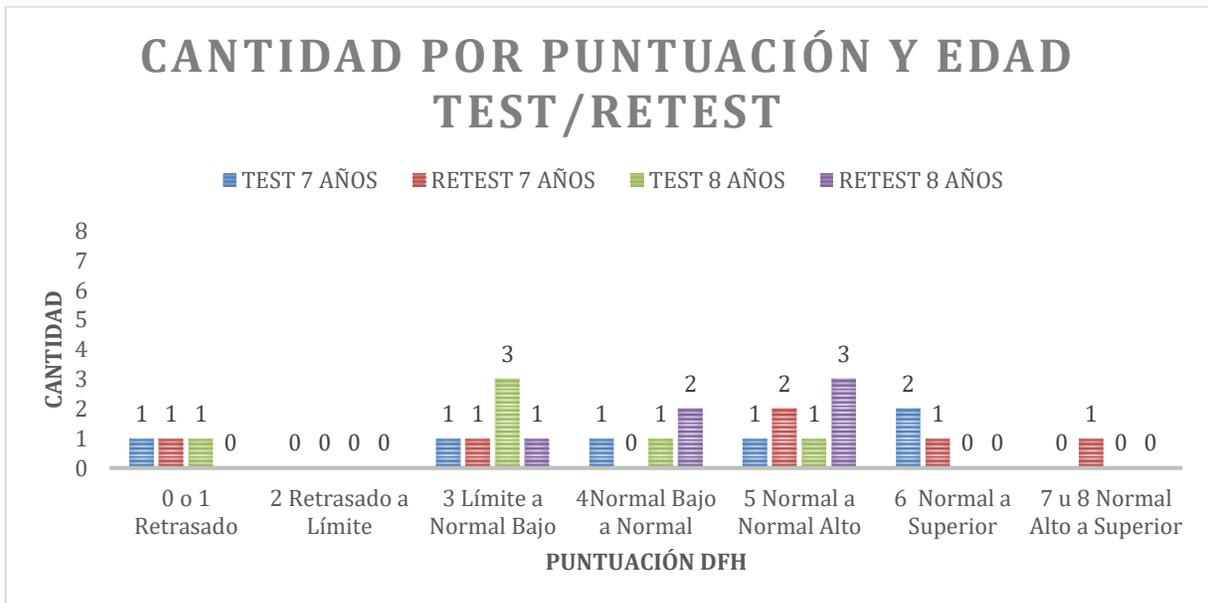


Gráfico 14. Puntuación obtenida por niños y niñas según su edad en el test y retest

De los doce niños y niñas evaluadas seis tenían siete años de edad y seis tenían ocho años de edad. Los estudiantes de siete años registraron puntajes en todas las categorías. Por otro lado, los niños y niñas de ocho años de edad registraron puntajes correspondientes a las categorías de Retrasado hasta Normal a Normal Alto. Pese a esto, ningún niño y niña evaluada obtuvo puntaje dos en su test o retest, el que corresponde según Koppitz (2006) a la categoría de Retrasado a Limite.

**Gráficos de cantidad por puntuación y establecimiento en el test y retest.**

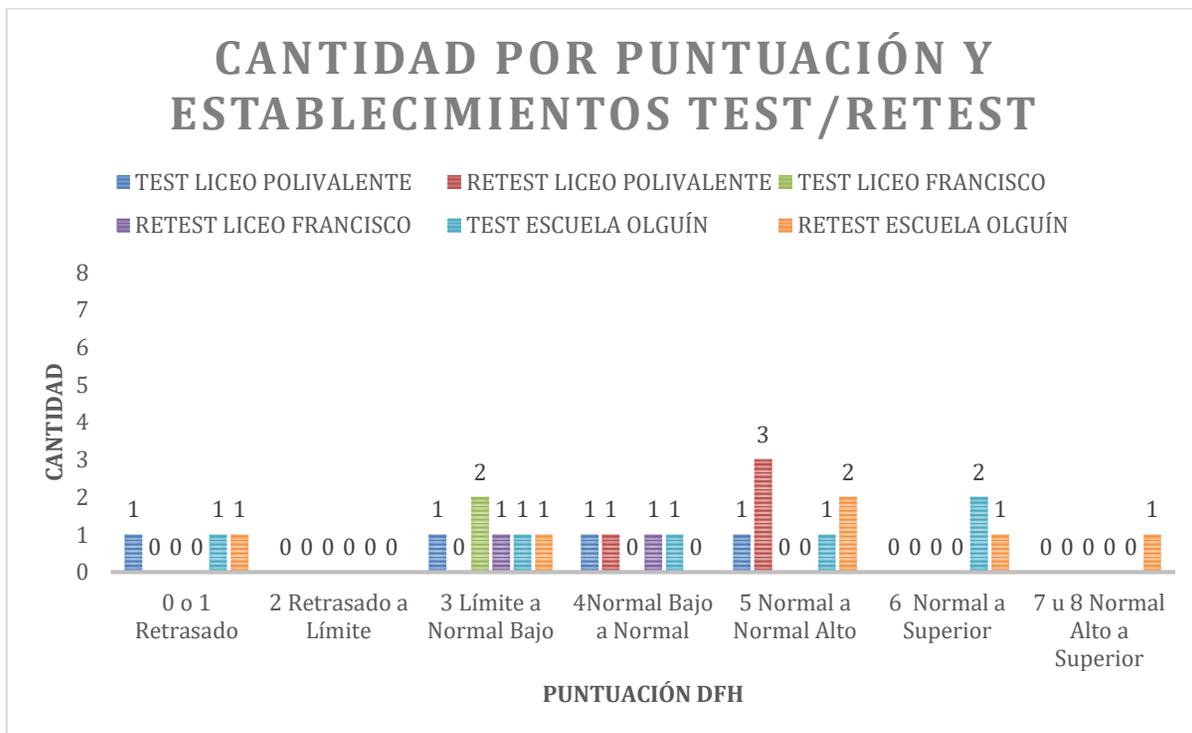


Gráfico 15. Cantidad de puntuaciones según categorías por establecimiento.

Los niños y niñas del Liceo Francisco Mery de Aguirre registraron puntajes de tres y cuatro puntos en sus test y retest, por ende, en las categorías de Limite a Normal Bajo y Normal Bajo a Normal. En el Liceo Polivalente B-133 los niños y niñas registraron puntajes entre las categorías Retrasado a Normal a Normal Alto. El Colegio Hernán Olgúin presentó en sus resultados puntajes en todas las categorías, salvo la segunda categoría que corresponde según Koppitz (2006) a la de Retrasado a Limite.

**Grafico variación individual del puntaje en el test y retest.**

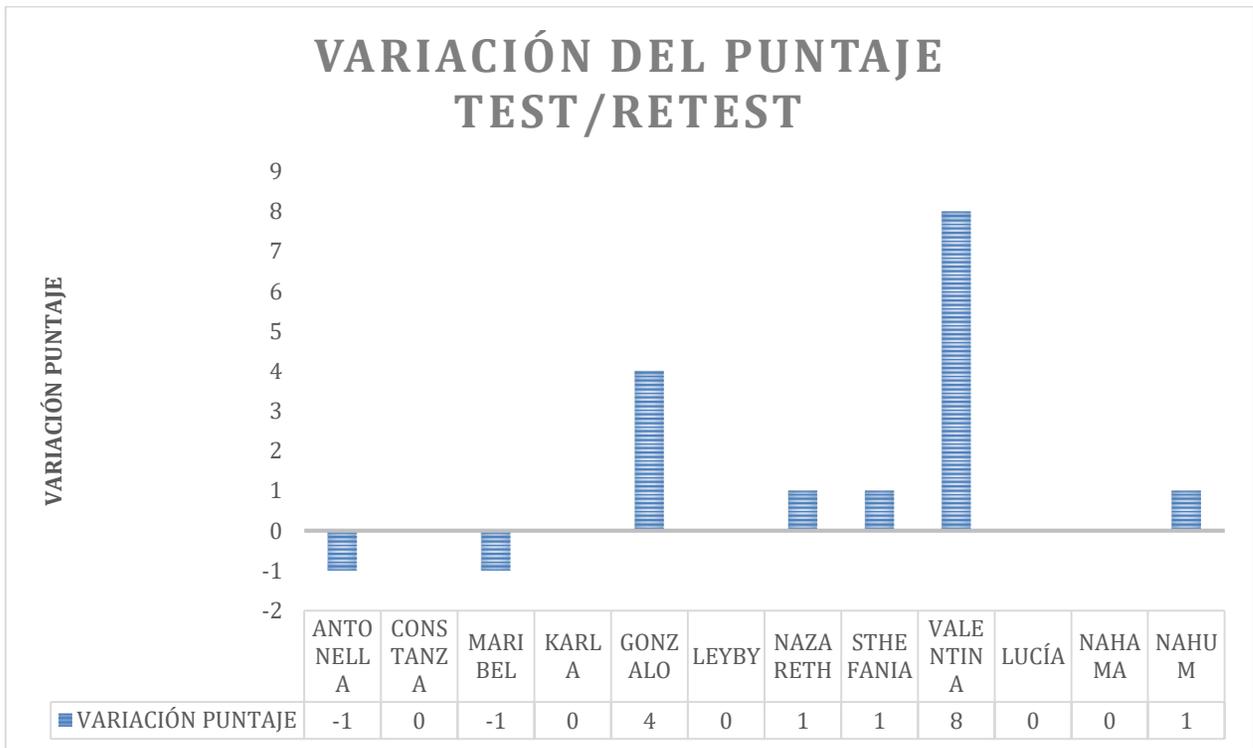


Gráfico 16. Diferencias de puntuación entre el test y retest de los niños y niñas evaluados.

Luego de la aplicación del test y retest en los niños y las niñas podemos observar que Antonella y Maribel disminuyeron su puntaje. Por su parte, Gonzalo, Nazareth, Sthefania, Valentina y Nahum aumentaron su puntaje, siendo Valentina y Gonzalo quienes lo aumentaron en más de un punto. Constanza, Karla, Leyby, Lucia y Nahama no registraron variaciones en su puntaje.

**Interpretaciones**

Basados en los análisis obtenidos de los resultados de la aplicación del DFH a los niños y niñas del Liceo Polivalente B-133, Liceo Francisco Mery de Aguirre y Colegio Hernán Olguín Maibee, en la comuna de Lo Espejo, en el que se realizaron intervenciones durante un periodo de tres meses en sus prácticas psicomotrices. Siendo una muestra de doce niños y niñas, entre

los rangos de edades de siete y ocho años, de nacionalidad chilena y haitiana. Se desprende que solo dos niñas presentaron una disminución de un punto en su retest del DFH, quienes fueron Antonella, de nacionalidad chilena, y Maribel, de nacionalidad haitiana. Ambas de siete años de edad, pertenecientes al Colegio Hernán Olgún Maibee. En cuanto a los demás niños y niñas analizados, y sus resultados obtenidos en el DFH, se registró la misma cantidad de niños y niñas que aumentaron su puntaje y aquellos que lo mantuvieron. Con respecto a quienes aumentaron su puntaje, se destacan dos situaciones puntuales, aquellos que incrementaron en un solo punto y aquellos que aumentaron en más del doble su puntaje del retest, en comparación con el test, siendo estos últimos Valentina y Gonzalo.

Antonella y Maribel, quienes disminuyeron su puntaje obtenido en el DFH, presentaron una regularidad similar en relación a su asistencia a las prácticas psicomotrices siendo en un inicio constantes, pero luego intermitentes, pudiendo ser este uno de los factores que determinara sus resultados en el retest. De lo observado durante las sesiones de psicomotricidad podemos señalar que Maribel realizaba un juego rutinario, el cual consistía en la creación simbólica de una casa y su permanencia al interior de ella, evitando que otras personas ingresaran en ella, por lo que no socializaba con sus compañeros o compañeras. Además, evidenciaba limitaciones en su comunicación, aparentemente provocadas por su poco dominio del castellano, debido a su nacionalidad haitiana. Por su parte, Antonella era una niña extrovertida que se comunicaba constantemente con las personas adultas. Se observó un liderazgo entre sus compañeros y compañeras, el cual lo ejercía variando sus juegos constantemente al interior de la sala de psicomotricidad. Se infiere que su disminución en el puntaje obtenido en el retest del DFH fue debido, principalmente, a su irregularidad en la asistencia a las prácticas durante el último periodo.

En relación con los niños y niñas que no registraron variaciones en el puntaje del DFH, quienes fueron Constanza, Karla, Leyby, Lucía y Nahama, podemos señalar que en los tres establecimientos educacionales se registraron niños o niñas que conservaron su puntaje del test en el retest. El tiempo efectivo para la ejecución de la práctica psicomotriz, durante nuestras intervenciones, no correspondía a los tiempos establecidos para una práctica psicomotriz de la línea de Bernard Aucouturier, el cual debe ser de 60 a 90 minutos (Araya, 2017, pág. 38), siendo entre 30 a 45 minutos el tiempo destinado para las sesiones por parte de los establecimientos, ya que si bien en la planificación existía un tiempo más prolongado, este se veía mermado por

diferentes actividades, tales como el retiro de los niños y niñas para almorzar o para ser formados en el patio del establecimiento para su retiro dado el término de su jornada escolar. Creemos que estas situaciones van en desmedro de una óptima práctica psicomotriz, lo cual tiene directa relación con la mejora del esquema corporal en los niños y niñas que participan regularmente en estas prácticas. Por ende, una disminución en el tiempo de las prácticas psicomotrices interferiría en la mejora del esquema corporal, provocando un impedimento en el aumento del puntaje del DFH en los niños y las niñas. Por otro lado, la falta de mobiliario requerido para la fase de expresividad gráfica y plástica de las sesiones fue una constante en los tres establecimientos intervenidos. Si bien el Liceo Francisco Mery de Aguirre y el Colegio Hernán Olguín Maibee contaban con mobiliario, este no era suficiente para abarcar a la totalidad de los niños y niñas que lo requerían, por ejemplo, en el Colegio Hernán Olguín Maibee solo contaban con una mesa y tres sillas para más de treinta niños y niñas. El Liceo Polivalente B-133 no disponía de absolutamente ningún mobiliario, es decir no había mesas ni sillas para poder llevar a cabo esta fase. Aucouturier (2007) es explícito en señalar que, en esta fase, los dibujos deben ser realizados “sobre las mesas o por lo menos y siempre que sea posible sobre un plano elevado” (pág. 194), es por esto que se hace fundamental la existencia de sillas y, sobre todo, mesas para poder dibujar. Lo cual a nuestro juicio es determinante para lograr una óptima realización del DFH, con la cual creemos que los resultados obtenidos hubiesen variado positivamente.

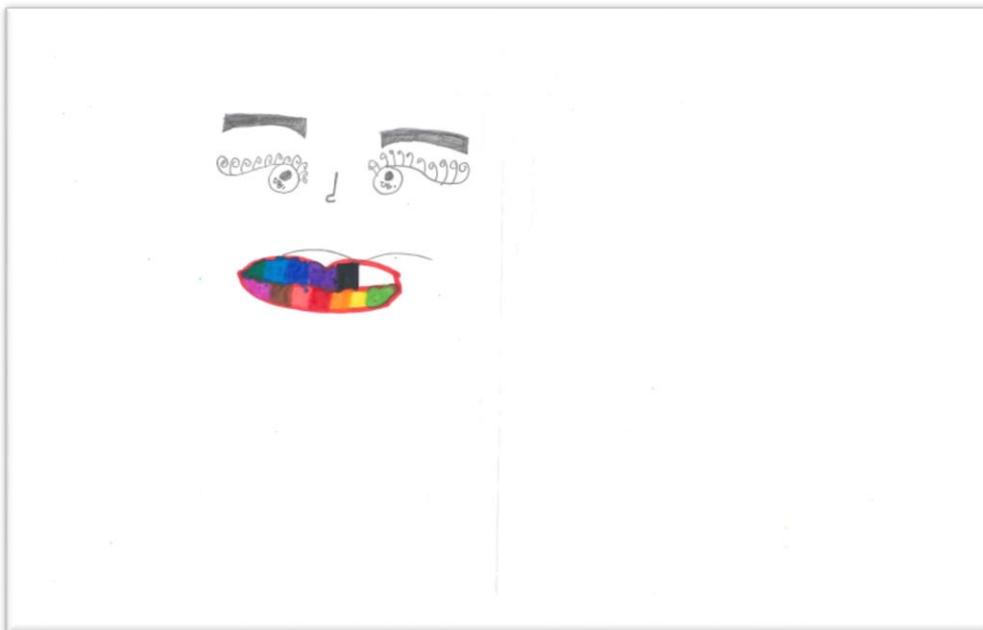
Por último, tenemos a Gonzalo, Nazareth, Sthefania, Valentina y Nahum quienes registraron un aumento en sus puntajes en el retest del DFH. Se observó una coherencia entre la evolución de los juegos, en los cuales en el inicio de nuestras intervenciones se canalizaban sus impulsos motrices de manera violenta, pero luego evolucionaron en juegos simbólicos más elaborados, y los comportamientos realizados al interior de las salas, con el aumento en sus puntajes del DFH. Por ejemplo, tenemos el caso de Nahum quien en un comienzo de las intervenciones jugaba simbolizando armas cortopunzantes y agrediendo a sus compañeros, pero luego a medida que transcurrían las sesiones Nahum comenzó a interactuar y relacionarse de manera distinta con sus compañeros y compañeras, se lograba integrar a otros juegos, construía en conjunto con más niños y niñas, y paulatinamente fue disminuyendo sus juegos de agresividad logrando, al término de nuestra intervención, incentivar a sus compañeros a utilizar de manera diferente los distintos materiales. Así mismo, Valentina al interior de las sesiones proponía sus juegos y quienes jugaban con ella lo hacían bajo sus condiciones, constantemente

se frustraba y recurría a la violencia verbal. En Valentina no se observó un cambio de comportamiento, ni tampoco en su forma de relacionarse con sus compañeros y compañeras durante todo el proceso de intervención, pero su progreso en los resultados del DFH fue el que más destaco, debido a que en su test obtuvo una valoración negativa, puntuación que no está considerada en los rangos del DFH, y además, pese a que otros niños y niñas alcanzaron un mayor puntaje, la diferencia entre los resultados del retest, en comparación al test, fue la más alta. Dado esta situación, surge la necesidad de analizar a Valentina en profundidad.

### ***Análisis del dibujo de Valentina.***

Los dibujos de Valentina, quien tenía ocho años al momento de realizarlos, muestran una gran diferencia entre ellos y llama profundamente la atención su evolución en cuanto a su primer dibujo, ya que no logró obtener un puntaje mínimo esperado en el DFH, debido a que su puntuación dio negativa. Se cree pertinente analizarlos en profundidad y para ello utilizaremos los indicadores emocionales propuestos por Koppitz en el DFH.

En su primer dibujo se aprecia un rostro, el cual no posee un contorno que lo limite. Se observan ojos, pestañas, cejas, nariz, labios y dientes. Además, existe un sombreado en los dientes y cejas. El sombreado de los dientes está realizado con una amplia gama de colores.



*Figura 8. Primer dibujo de la figura humana de Valentina (Test)*

Para Koppitz (2006) la integración pobre de las partes es un indicador de inestabilidad, de una personalidad pobremente integrada y de una coordinación pobre o impulsividad. Koppitz (2006) señala que la integración pobre de las partes en el DFH es un indicador de inmadurez por parte de un niño que puede ser el resultado de una “regresión debida a serias perturbaciones emocionales” (Koppitz, 2006, pág. 88). Por otro lado, Koppitz (2006) afirma que “el sombreado de la cara es altamente significativo en todas las edades” (Koppitz, 2006, pág. 89), siendo un indicador muy inusual, que manifiesta angustia, observado más a menudo en niños manifiestamente agresivos e indicador de un “descontento con uno mismo” (Koppitz, 2006, pág. 90). La presencia de dientes en el DFH es un “signo de agresividad, y no solo de agresividad oral” (Koppitz, 2006, pág. 95), pese a que “en los niños un cierto monto de agresividad es normal y aun así necesaria para ser líderes y realizarse” (Koppitz, 2006, pág. 95).

Por otro lado, la omisión de ciertas partes del cuerpo son indicadores emocionales que reflejan ciertas conductas. Para Koppitz (2006) omitir los brazos tiene una directa relación con conductas de agresividad y robo. Al omitir los pies en el DFH Koppitz (2006) interpreta que es debido a inseguridades y desvalimiento. También señala que omitir el cuerpo es un indicador de angustia de castración, perturbación emocional con aguda ansiedad por el cuerpo, retraso mental, disfunción cortical e “inmadurez severa debida al retraso evolutivo” (Koppitz, 2006, pág. 102). Por su parte la omisión de las piernas refleja intensa angustia e inseguridad (Pozo Ruiz, 2005)

Sobre la base de las actitudes y los comportamientos de Valentina al interior de las prácticas de psicomotricidad podemos señalar que muchas de las conductas señaladas por Koppitz, referidas a los indicadores emocionales presentes en el primer dibujo de Valentina, fueron encontradas en ella ya que, durante los momentos de juego libre al interior de la sala de psicomotricidad, se observó un fuerte liderazgo entre sus compañeros y compañeras, el cual se mantenía mediante gritos, golpes y conductas kinésicas. Los juegos de Valentina eran idénticos en cada sesión de psicomotricidad, sus patrones tenían relación con el juego simbólico de la construcción de una vivienda, la formación de una familia y la realización de labores domésticas en las cuales Valentina era quien ejecutaba gran parte de las actividades domésticas simbólicas, siendo por ejemplo quien cocinaba, lavaba, ordenaba y dirigía a todos los niños y niñas que se sumaban a su juego. Cotidianamente Valentina se frustraba en sus representaciones simbólicas debido a problemas domésticos, como por ejemplo la desobediencia de sus familiares, la demora

en la preparación de alimentos y bebidas, entre otras, y ante esto recurría a la violencia física y/o verbal. Físicamente Valentina difería de sus demás compañeras y compañeros, debido a su estatura, representando una edad cronológica mayor a los ocho años, su edad. A simple vista no se observaron angustias ni inseguridades en ella, pero se podría inferir de su primer DFH que Valentina presentaba problemas con su cuerpo debido a que para su edad la omisión de cuerpo es un indicador que llama la atención, pero eso sumado al sombreado de la cara, el cual es algo muy poco común y además un reflejo de angustias y problemas con la aceptación de sí mismo (Koppitz, 2006).

En su segundo DFH se aprecian tres figuras humanas, las cuales nombró Tío, Tía Valeria y Yo, junto a distintas figuras que podrían representar los materiales de la sala de psicomotricidad. Se observa la aparición del contorno de los rostros, del cuerpo, de las extremidades, de los pies y de las manos. Vuelven a aparecer sombreados, principalmente en el cuerpo y en las piernas de las figuras humanas, los cuales representarían vestimentas, aunque también sombrea algunas de las demás figuras del dibujo.



Figura 9. Segundo dibujo de la figura humana de Valentina (retest)

Para Koppitz el sombreado del cuerpo y/o las extremidades se asocia con ansiedades por el cuerpo. Las causas asociadas con el sombreado de las piernas, si bien no es posible determinar con certeza sus orígenes, tienen relación con el crecimiento físico, la talla y la sexualidad (Pozo Ruiz, 2005). Además, en el dibujo de Valentina se observa una asimetría en las extremidades superiores de las tres figuras humanas, la cual es frecuente en niños y niñas agresivos y conlleva un reflejo de carencias sentimentales de equilibrio emocional (Pozo Ruiz, 2005). La presencia de varias figuras es asociada por Koppitz con falta de atención individual (Pozo Ruiz, 2005).

Podemos observar una gran diferencia con relación a ambos dibujos, inferimos que en el momento en el cual Valentina realizó su primer dibujo, el test, se encontraba acongojada y producto de sus emociones realizó un dibujo tan pobre. Esto debido a que su retest fue radicalmente superior en cuanto a detalles y por sobre todo a la figura humana como tal, ya que en primera instancia no plasmo siquiera un rostro contorneado.

Existen múltiples factores que pueden haber determinado esta gran diferencia entre los DFH, la simple confusión en torno a las instrucciones de la ejecución del dibujo puede haber sido una, la cual a nuestro juicio no sería el caso, pero sin duda alguna vinculamos, en un grado mayor, a las emociones de Valentina en ese momento, las cuales fueron expresadas a través de aquel dibujo.

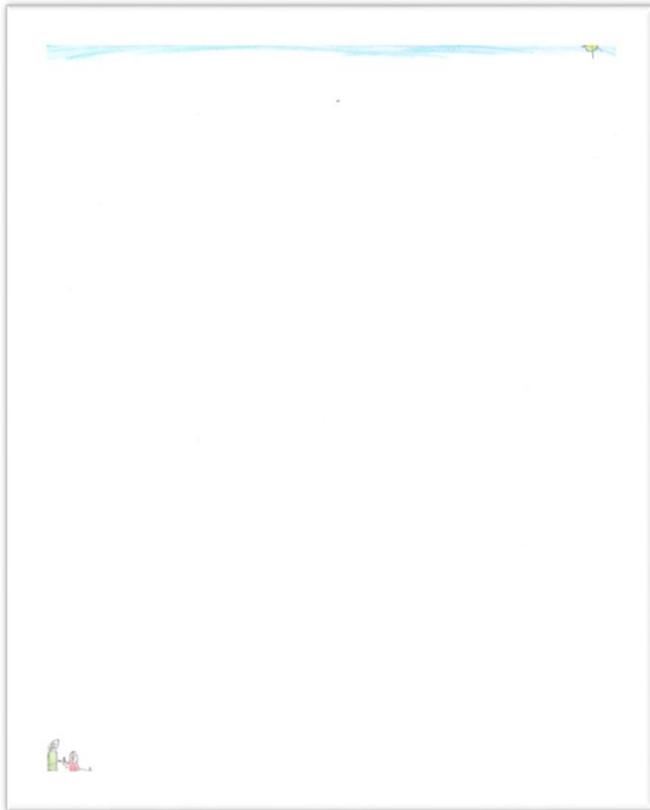
### **Análisis de los DFH a través de los indicadores emocionales del test de Koppitz.**

Se propone ejecutar un análisis de los indicadores emocionales del DFH de E. Koppitz en futuras investigaciones sobre el impacto de la psicomotricidad en el desarrollo del esquema corporal. Se hace necesario señalar que este análisis es meramente complementario para nuestra investigación debido a que no responde a nuestros objetivos, aunque fue utilizado anteriormente para analizar el caso puntual de Valentina.

Sin perjuicio de lo anterior, se realizó un análisis de los indicadores emocionales del Test de la Figura Humana de E. Koppitz. Para ello se trabajó con una submuestra constituida por un estudiante de cada establecimiento educacional intervenido y se utilizó como instrumento el mismo DFH recolectado durante nuestra investigación, pero en esta ocasión se trabajó sobre la base de los indicadores emocionales del DFH de E. Koppitz. Estos indicadores distinguen tres

grupos: signos cualitativos, detalles especiales y omisiones, sumando un total de 38 indicadores, aunque ocho de ellos no se encuentran validados a nivel internacional. Dentro de los tres grupos de indicadores se seleccionó un indicador validado por cada uno de estos grupos, utilizando como criterio de selección de estos su fácil identificación en los dibujos, debiendo presentarse como mínimo uno de estos tres indicadores en el dibujo para ser escogido y analizado. Los indicadores utilizados para la selección de los dibujos fueron los de figura pequeña; nubes, lluvia, nieve y pájaros; y omisión de boca. Pese a esto, los dibujos seleccionados presentaban más indicadores de los que se utilizaron para su selección y el análisis se realizó sobre la base de todos los indicadores observados en los dibujos.

### *Análisis del dibujo de Alexander, estudiante del Liceo Polivalente B133*



*Figura 10. Dibujo de la figura humana de Alexander*

El dibujo seleccionado del Liceo Polivalente B-133 fue el de Alexander, quien al momento de la intervención en la sala de psicomotricidad tenía ocho años de edad.

Según se infiere del dibujo, existe la presencia de dos indicadores emocionales, uno de ellos del grupo de signos cualitativos y el otro de detalles especiales, tales como figura pequeña

y manos grandes respectivamente. Pozo (2005) señala que el dibujo de una figura humana pequeña refleja extrema inseguridad, depresión, inhibición personal, preocupaciones con el ambiente y “retramiento que le impide funcionar adecuadamente en caso de la escuela” (pág. 5). Además, Koppitz (2006) afirma que la presencia de manos grandes en el dibujo de la figura humana se asocia con comportamientos agresivos y con el robo.

Durante el periodo en el cual se observó el comportamiento de Alexander al interior de las prácticas de psicomotricidad en el establecimiento educacional se pudo evidenciar, a través de su forma de jugar y de relacionarse con sus demás compañeros y compañeras, que durante gran parte de sus actividades cotidianas dentro de la sala su comportamiento era aislado, retraído y cuando lograba socializar con sus compañeros y compañeras se incorporaba principalmente a juegos violentos, tales como golpearse con objetos, lanzarse balones, empujarse, etcétera.

Se puede señalar entonces que parcialmente se correlacionan las conductas asociadas definidas por Koppitz (2006) para los indicadores observados en el dibujo de Alexander, ya que existen comportamientos que no se observaron durante las prácticas psicomotrices, y que por ende se infiere que no están presentes en Alexander, como es el caso del robo, extrema inseguridad y la depresión.

***Análisis del dibujo de Cristóbal, estudiante del Liceo Francisco Mery de Aguirre.***



*Figura 11. Dibujo de la figura humana de Cristóbal.*

Lo que podemos observar en el dibujo de Cristóbal, quien al momento de realizar el dibujo tenía ocho años de edad, es que presenta seis indicadores emocionales, uno de estos del grupo de signos cualitativos, dos del grupo de detalles especiales y tres del grupo de omisiones, los cuales son: marcada asimetría de las extremidades; brazos largos; nube, lluvia, nieva, pájaros volando; omisión de ojos; omisión de nariz y omisión de boca, respectivamente. Koppitz (2006) asegura que el indicador de una marcada asimetría de las extremidades es frecuente en pacientes clínicos, niños agresivos y con disfunciones. Además, refleja la sensación de falta de equilibrio emocional, baja coordinación visomotriz y/o torpeza. Por otro lado, Koppitz (2006) menciona que la figura humana que presenta brazos largos representa el sentimiento de inclusión agresiva en el ambiente, hacia afuera. Y detalles tales como nube, lluvia, nieva, pájaros volando, representan a niños muy ansiosos y que presentan problemas psicosomáticos y auto agresividad. Sensación de amenaza o presionado desde arriba, desde el mundo de los padres o adulto.

En el grupo de omisión podemos ver reflejados la falta de diversas partes del rostro, según Koppitz (2006) la omisión de los ojos siempre tiene significación clínica, y no debe ser considerado como un simple olvido, representan niños aislados socialmente que tienen tendencia a la negación de sus problemas y de la realidad. Generalmente se relaciona con la omisión de otros órganos de comunicación; como, por ejemplo, la omisión de boca, que se suma a los casos clínicos significativos, reflejando sentimientos de angustia, inseguridad, retraimiento, incapacidad de comunicarse con los demás y depresión. Por último, Koppitz (2006) hace alusión a la omisión de nariz, describiéndola como un aspecto asociado a una conducta tímida y retraída, con ausencia de agresividad.

Cristóbal presentaba ciertas conductas durante las sesiones de psicomotricidad, en las cuales se repetían ciertos patrones a lo largo de las intervenciones. Su vocabulario abusaba de garabatos y constantemente realizaba gestos obscenos. Cristóbal desafiaba constantemente a las figuras de autoridad del establecimiento, tanto al interior como al exterior de la sala de psicomotricidad. Además, agredía verbal y físicamente a sus compañeras, pero pese a ello lograba interactuar con sus compañeros de manera pacífica, aunque por periodos breves.

Según lo señalado anteriormente sobre los indicadores emocionales presentes en el dibujo de Cristóbal, podemos afirmar que el dibujo si refleja de manera asertiva las actitudes y comportamientos esperados del niño ya que en las sesiones de psicomotricidad se pudo

comprobar conductas vinculadas con la agresividad, inestabilidad emocional e incapacidad de comunicarse con los demás.

*Análisis del dibujo de Pía, estudiante del Liceo Hernán Olguín Maibee.*



*Figura 12. Dibujo de la figura humana de Pía*

El dibujo de Pía, quien tenía siete años de edad al momento de realizar el DFH, fue escogido para hacer el análisis debido a la omisión de la boca, indicador que es siempre clínicamente significativo (Koppitz, 2006), pero que, además de este indicador, posee la omisión de las manos, nariz y pies.

Para Koppitz (2006) la omisión de la boca se asocia con la incapacidad o el rechazo a la comunicación con las demás personas, a la depresión, asma, timidez, retraimiento, inseguridad y resistencia pasiva, siendo un indicador clínicamente significativo como se mencionó anteriormente. La omisión de las manos es asociada por Koppitz (2006) a sentimientos de inadecuación, culpa o ansiedad. La omisión de la nariz se asocia con conductas tímidas y retraídas, con una ausencia de agresividad manifiesta y con falta de empuje, así como la omisión de los pies es asociada con un desvalimiento de base y con sentimientos generales de inseguridad (Koppitz, 2006).

Durante el periodo en el cual se observó el comportamiento de Pía, al interior de las prácticas de psicomotricidad en el establecimiento educacional, se pudo evidenciar que generalmente jugaba sola, no hablaba, socializaba con niñas y realizaba las actividades que ejecutaban otros, sin demostrar voluntad propia en la participación de estas. Se mostraba introvertida y evidenciaba falta de empuje al seguir constantemente a la mayoría, evitando opinar o sugerir ideas. Sobre la base de lo mencionado anteriormente podemos señalar que existe una correlación entre los indicadores emocionales presentes en el dibujo de Pía y su comportamiento al interior de las prácticas de psicomotricidad, ya que existen conductas descritas por Koppitz las cuales fueron evidenciada en los momentos de observación.

## **Conclusiones**

Al comienzo de nuestra investigación nos propusimos intervenir establecimientos de la comuna de Lo Espejo, con el objetivo de integrar la psicomotricidad en la escuela, asistiendo semanalmente durante tres meses a éstos, junto con ello, se buscaba reportar cambios en el desarrollo del esquema corporal de los niños y niñas participantes en las sesiones de psicomotricidad a través del test del dibujo de la figura humana (DFH) de Elizabeth Koppitz y además, promover el conocimiento de la psicomotricidad en las escuelas intervenidas. Durante estos meses intervenimos activamente en los talleres previamente instaurados en tres establecimientos de la comuna, los cuales no cumplían a cabalidad la práctica psicomotriz propuesta por Aucouturier. Estos talleres fueron implementados el año 2017, en conjunto con una capacitación para los docentes a cargo. Al momento de la intervención, existían diversos aspectos que no eran coherentes con la estructura que Aucouturier señala, es entonces que, por medio de los conocimientos adquiridos durante nuestro propio proceso educativo y nuestro interés de profundizar en esta línea educativa psicomotriz, logramos modificar diversos aspectos respecto a las alteraciones de la metodología y así, de esta manera contribuir de mejor forma en el desarrollo del esquema corporal de los niños y niñas.

De acuerdo con lo evidenciado a través de la investigación se puede afirmar que, en primer lugar, la práctica psicomotriz de la línea de Aucouturier es una herramienta fundamental para el desarrollo del esquema corporal, desarrollo cognitivo, desarrollo social y desarrollo emocional a través del juego libre en los niños y niñas. Esto se constata porque solo dos de los

doce niños y niñas disminuyeron su puntuación, y hubo mayor cantidad de niños y niñas que aumentaron o mantuvieron el puntaje del DFH, que quienes disminuyeron. Podemos agregar, que, si bien es cierto, las condiciones en cuanto al contexto, espacio, el tiempo y otros factores, que limitan en cierto modo la correcta práctica de las sesiones, los resultados y la experiencia dentro del proceso nos dicen que realizar cualquier práctica psicomotriz, que contenga los principales componentes del juego libre, privilegiando la autonomía e independencia del niño, es mejor que no llevar a cabo ninguna.

Por otra parte, cabe señalar que esta propuesta psicomotriz no es considerada como una herramienta importante dentro del currículum de los establecimientos, ya que no se le otorga la valoración pertinente. Esto se ve reflejado en las diversas falencias que pudimos observar durante el proceso de investigación. En el ámbito administrativo, pudimos evidenciar la falta de capacitación y supervisión de los psicomotricistas por parte del establecimiento, así como también por parte del Ministerio.

Con respecto a la metodología e implementación de las salas, creemos que hay aspectos importantes que se deben mejorar, como el tiempo disponible, el tiempo efectivo para las sesiones y el espacio físico en cuanto a sus dimensiones y arquitectura. Además, se observó que están presentes prácticas ligadas al modelo conductista, por casos como la incorporación de reglas ajenas a las establecidas para las salas por Aucouturier o, también, la condicionalidad de asistencia a la sala debido a la disciplina de los niños y niñas en las diversas asignaturas, lo que perjudicaría su participación al interior de las prácticas psicomotrices. Todos estos puntos son primordiales para que la práctica psicomotriz sea más efectiva, pese a esto, creemos que debido al poco tiempo que lleva el proyecto desde su puesta en marcha, existen nociones sobre esta práctica educativa por parte de los encargados de las salas de psicomotricidad las cuales se perderían sin la presencia, o acompañamiento, de profesionales capacitados en esta línea educativa, como en el caso de la Escuela Básica Clara Estrella la cual al comienzo de nuestra investigación visitamos y pudimos constatar que su sala no estaba siendo utilizada para sesiones de psicomotricidad, sino que para situaciones específicas de la asignatura de Educación Física, ajenas a la psicomotricidad.

Se puede concluir que, la psicomotricidad debería ser una forma primordial de enseñanza-aprendizaje, al menos en el primer ciclo escolar, modificando el currículum actual y sus contenidos en la asignatura de Educación Física. Creemos que es vital la incorporación de

la psicomotricidad educativa y preventiva al currículo escolar chileno, ya que las experiencias que se pudieron recabar de este proyecto escolar nos reflejan que, a través de prácticas alternativas a las acostumbradas al interior de los establecimientos chilenos se puede educar mediante el juego libre, como se realiza desde hace años en otras partes del mundo.

Es importante recalcar que, en Chile, existe un desconocimiento respecto a la práctica psicomotriz, lo que dificulta la implementación en las escuelas. Es fundamental generar espacios de difusión y capacitación docente para fomentar un plan educativo psicomotriz.

Por último, surge la necesidad de cuestionarnos la terminología del test, pues nos perturbó el utilizar un instrumento en el cual se observaban categorías con nombres como Retrasado o Retrasado a Limite, denominaciones obsoletas y que ameritan una actualización, en cuanto a la terminología y su categorización con el CI de los niños y niñas. Entendiendo que nuestra investigación no tenía directa relación con el puntaje del CI, pero que las categorías del test de Koppitz fueron vitales para reportar cambios en el desarrollo del esquema corporal en los niños y niñas evaluadas.

## Referencias bibliográficas

- Águila Caroca, M., Bustos Inostroza, K., Esparza Campos, N., Henríquez Mansilla, I., Herrera Tapia, J., Paine Painén, S., . . . Schnaidt Campodonico, D. (Enero de 2018). SISTEMATIZACIÓN DE ACOMPAÑAMIENTO A LA IMPLEMENTACIÓN DE SALAS DE PSICOMOTRICIDAD EN ESCUELAS DE LA COMUNA DE LO ESPEJO. Santiago, Santiago, Chile.
- Alacid, F., López, P., Muyor, J. y Vaquero, R. (2013). Imagen corporal; revisión bibliográfica. *Nutrición Hospitalaria*, 27-35.
- Amaya Ricaurte, C. (s/f). LA EDUCACIÓN CORPORAL PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LAS PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN VENEZUELA. *Sapiens.Revista Universitaria de Investigación*, 6.
- Araya, E. (2017). *Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de sala de psicomotricidad*.
- Araya, E. (2018). *Los niños y niñas en la sala de psicomotricidad*. Santiago.
- Aucouturier, B. (2007). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Ayelo Pérez, S., & Marijuán Pascual, M. (2016). *EL CUERPO COMO ESPEJO DEL SELF La Imagen Corporal, Concepto Central en Danza Movimiento Terapia*. Tesis Mag.en D.M.T. Barcelona.
- Benjumea Pérez, M. M. (Abril de 2004). LA MOTRICIDAD, CORPOREIDAD Y PEDAGOGÍA DEL MOVIMIENTO EN EDUCACIÓN FÍSICA. Sao Paulo, Brasil.
- Berruezo, P. P. (2008). El Contenido de la Psicomotricidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20.
- Castillo, P., González, A., & Puga, I. (2011). Gestión y efectividad en educación: evidencias comparativas entre establecimientos municipales y particulares subvencionados. *Estudios Pedagógicos*, 187-206.
- Castro-Lemus, N. (2016). RE-CONCEPTUALIZACIÓN DEL CONSTRUCTO DE IMAGEN CORPORAL DESDE UNA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 1-13.
- Cerón, L., Pérez Alvarado, M., & Poblete, R. (2017). Percepciones Docentes en torno a la Presencia de Niños y Niñas Migrantes en Escuelas de Santiago: Retos y Desafíos para la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 233-246.
- Colmenares, A. M., & Piñero, M. L. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 96-114.
- Cristaldí, M., & Adalbert, G. (2012). Esquema corporal, imagen corporal y culturas. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 87-98.
- Delgado Rodríguez, M., & Llorca Díaz, J. (2004). ESTUDIOS LONGITUDINALES: CONCEPTO Y PARTICULARIDADES. *Revista Española de Salud Pública*, 141-148.

- Delgado Rodríguez, M., & Llorca Díaz, J. (2004). ESTUDIOS LONGITUDINALES: CONCEPTO Y PARTICULARIDADES. *Revista Española de Salud Pública*.
- Koppitz, E. (2006). *EL DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA EN LOS NIÑOS Evaluación Psicológica*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Martínez Sais, M., & Sarlé Gallart, M. (s.f.). Estudios de la Personalidad: Tests Projectivos.
- Medina J, C. H. (2010). From maps to form to space: Touch and the body schema. *Neuropsychologia*.
- Münsterberg Koppitz, E. (2006). *El dibujo de la figura humana en los niños*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Peralta-Fabi, R. (2013). ¿Es la consciencia un tema de ciencia? *Ciencia Ergo Sum*, 247-250.
- Picó Benet, D. (2015). DISEÑO DE PRUEBAS MOTRICES PERCEPTIVAS Hacia la autoevaluación en Educación Física.
- Pozo Ruiz, J. (2005). *APLICACIÓN E INTERPRETACIÓN DEL TEST DE LA FIGURA HUMANA*. Coslada: España.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de Diccionario de la lengua española: <http://dle.rae.es/?id=Bam>
- RM, R. (2004). Una mirada perspectiva desde la psicología de la salud de la imagen corporal. *Avances en psicología latinoamericana* , 15-27.
- Rodríguez camacho DF, A. G. (2015). Generalidades de la imagen corporal y sus implicaciones en el deporte. *Revista Fac. Med.*
- Rodríguez, H. (2010). La conciencia de lo corporal: una visión fenomenológica-cognitiva. *Ideas y valores*, 25-47.
- Salaberria, K., Rodríguez, S., & Cruz, S. (2007). Percepción de la imagen corporal. *Osasunaz*, 171-183.
- Torres Sarmiento, G. P. (2014). Esquema, imagen, conciencia y representación corporal: mirada desde el movimiento coporal humano. *Revista CES Movimiento y Salud*, 80-88.
- Torres-Oquendo, F., & Toro-Alfonso, J. (2012). Las Representaciones Corporales: una Propuesta de Estudio desde una Perspectiva Compleja. *Eureka vol.9 no.1* .

## Anexos

### DFH de los niños y niñas del Liceo Polivalente B-133.

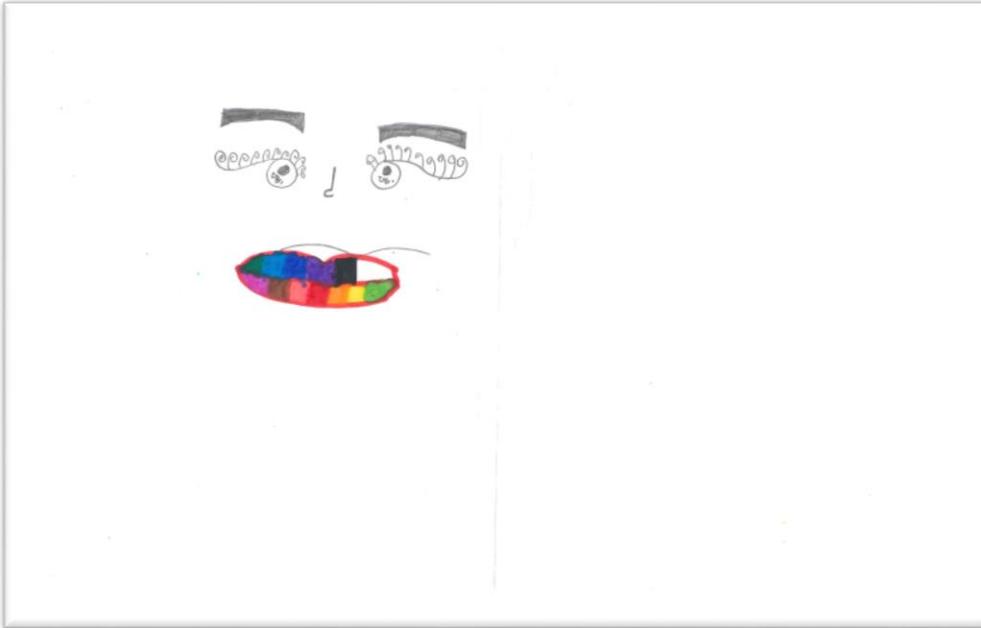


Figura 13. Test DFH de Valentina quien tenía ocho años.



Figura 14. Retest DFH de Valentina quien tenía ocho años.

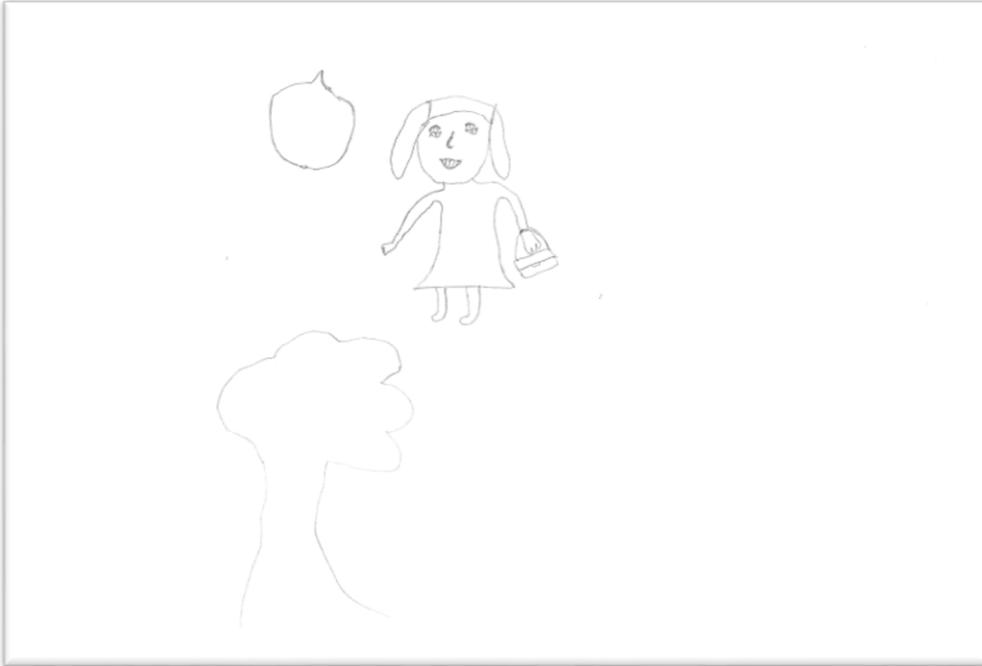


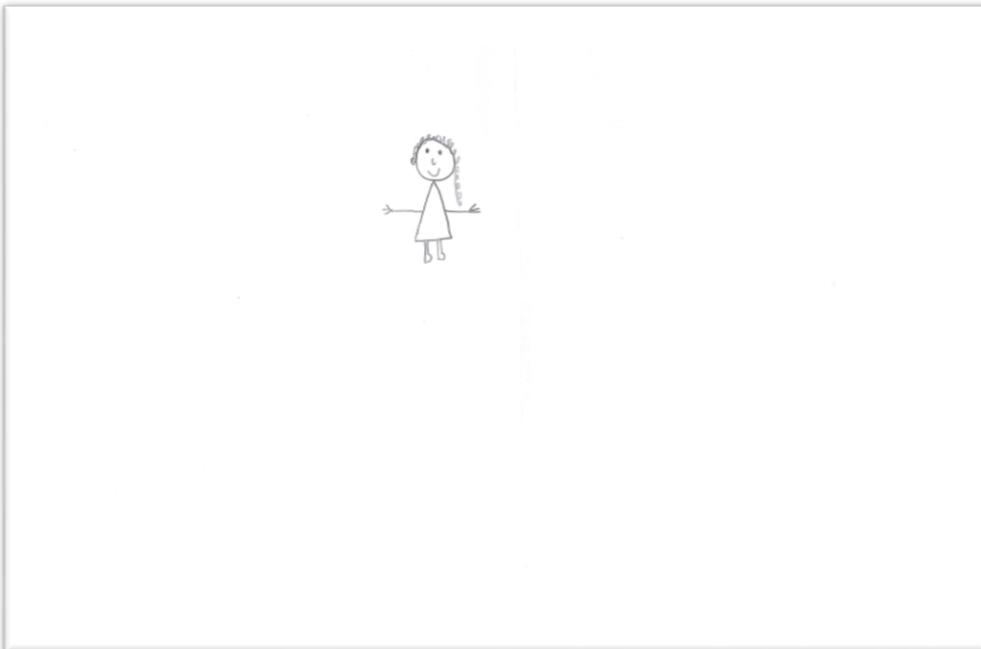
Figura 15. Test DFH de Lucia quien tenía ocho años.



Figura 16. Retest DFH de Lucia quien tenía ocho años.



*Figura 17. Test DFH de Nazareth quien tenía ocho años.*



*Figura 18. Retest DFH de Nazareth quién tenía ocho años.*

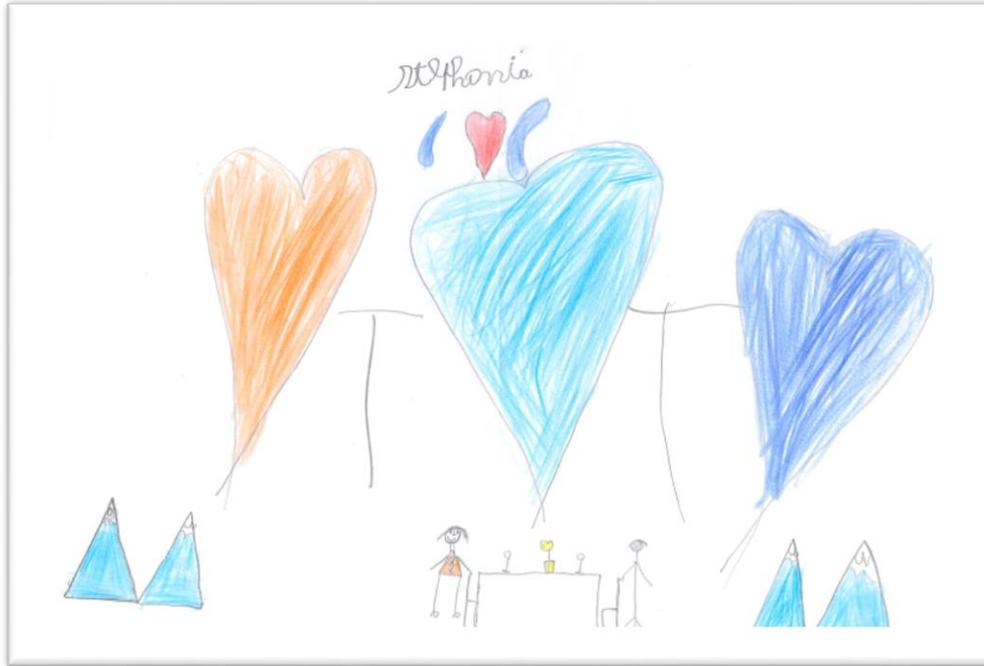


Figura 19. Test DFH de Stefania quien tenía ocho años.



Figura 20. Retest DFH de Stefania quien tenía ocho años.

**DFH de los niños y niñas del Liceo Francisco Mery de Aguirre.**



*Figura 21. Test DFH de Nahum quien tenía siete años.*



*Figura 22. Retest DFH de Nahum quien tenía siete años.*



Figura 23. Test DFH de Nahama quien tenía siete años.



Figura 24. Retest DFH de Nahama quien tenía siete años.

**DFH de los niños y niñas del Colegio Hernán Olgúin Maibee.**



*Figura 25. Test DFH de Antonella quien tenía ocho años.*



*Figura 26. Retest DFH de Antonella quien tenía ocho años.*



Figura 27. Test DFH de Maribel quien tenía ocho años.



Figura 28. Retest DFH de Maribel quien tenía ocho años.



Figura 29 Test DFH de Leyby quien tenía ocho años.



Figura 30. Retest DFH de Leyby quien tenía ocho años.



Figura 31. Test DFH de Constanza quien tenía ocho años

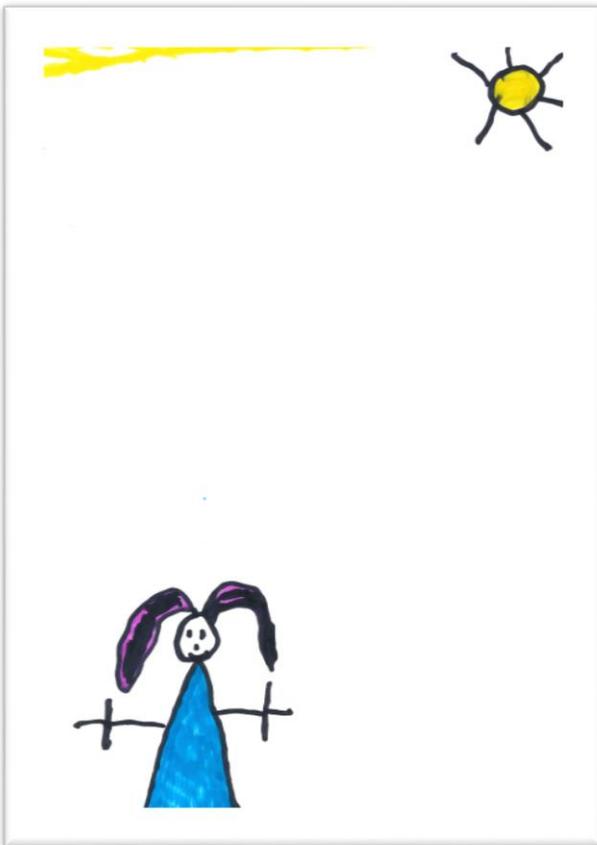


Figura 32. Retest DFH de Constanza quien tenía ocho años.



*Figura 33. Test DFH de Karla quien tenía ocho años.*



*Figura 34. Retest DFH de Karla quien tenía ocho años.*



Figura 35 Test DFH de Gonzalo quien tenía ocho años.

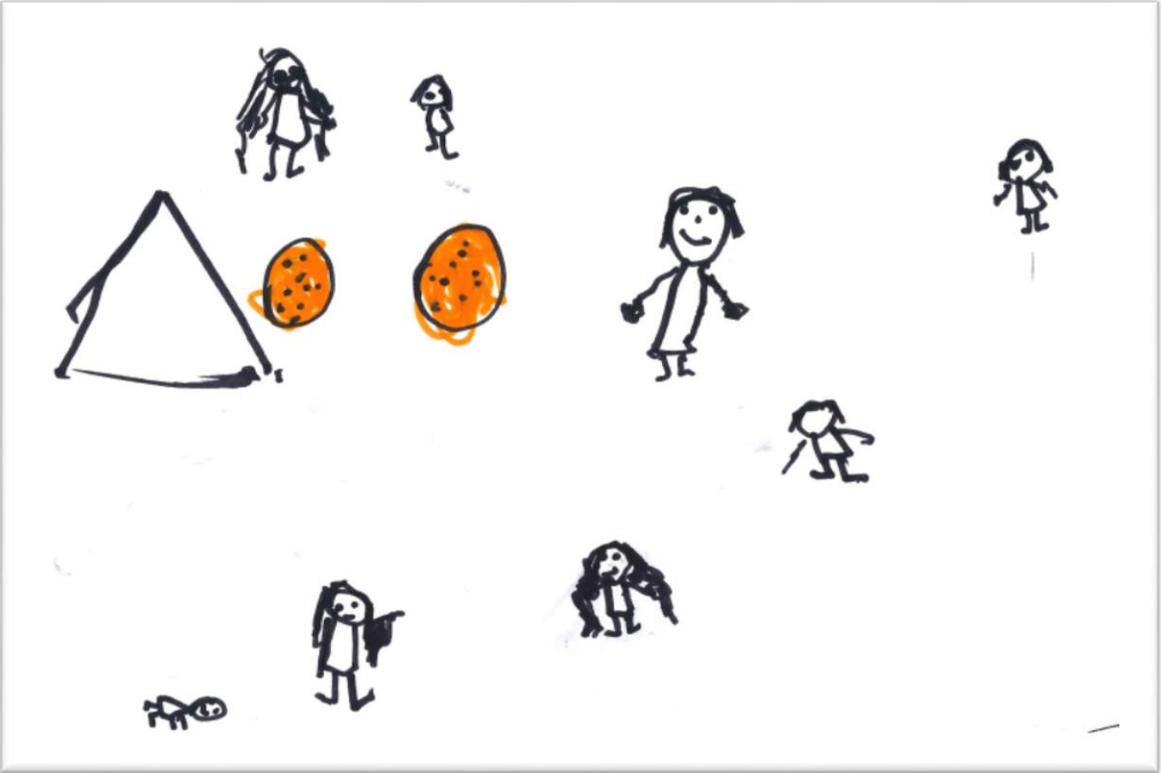


Figura 36. Retest DFH de Gonzalo quien tenía ocho años.

Otros dibujos de la figura humana de niños y niñas de los establecimientos.

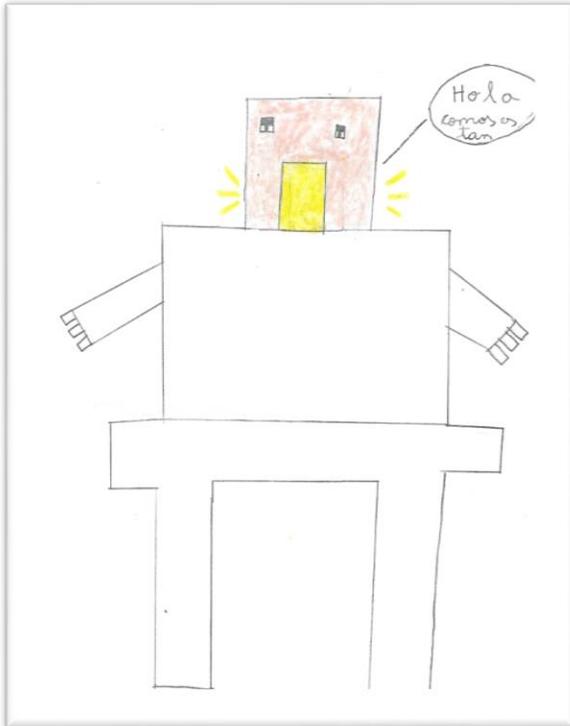


Figura 19. Dibujo de robot humano.



Figura 20. Dibujo de animal predominante sobre la figura humana.



Figura 21. Dibujo colorido.

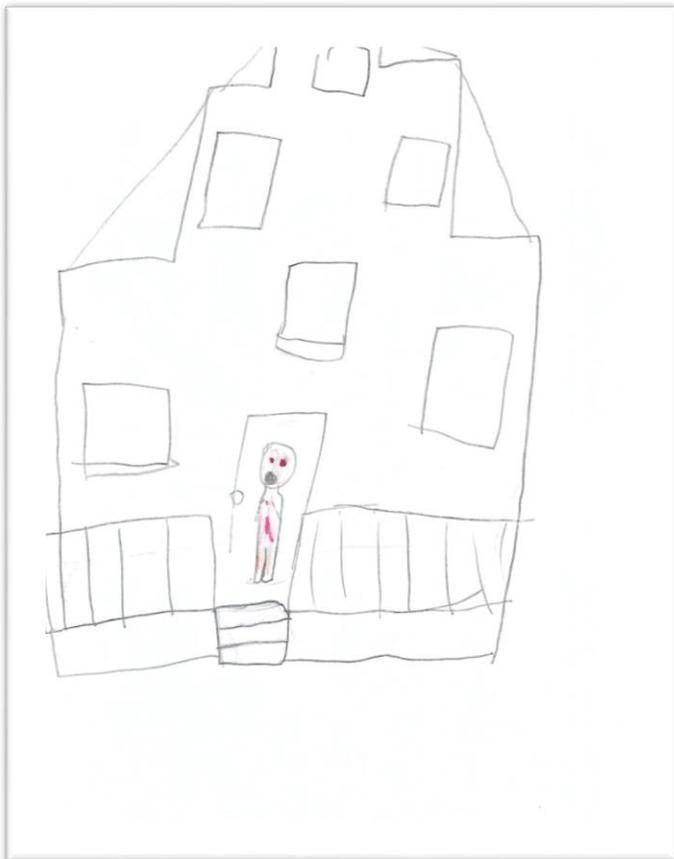


Figura 22. Dibujo tétrico.



Figura 23. Dibujo con lateralidades opuestas.

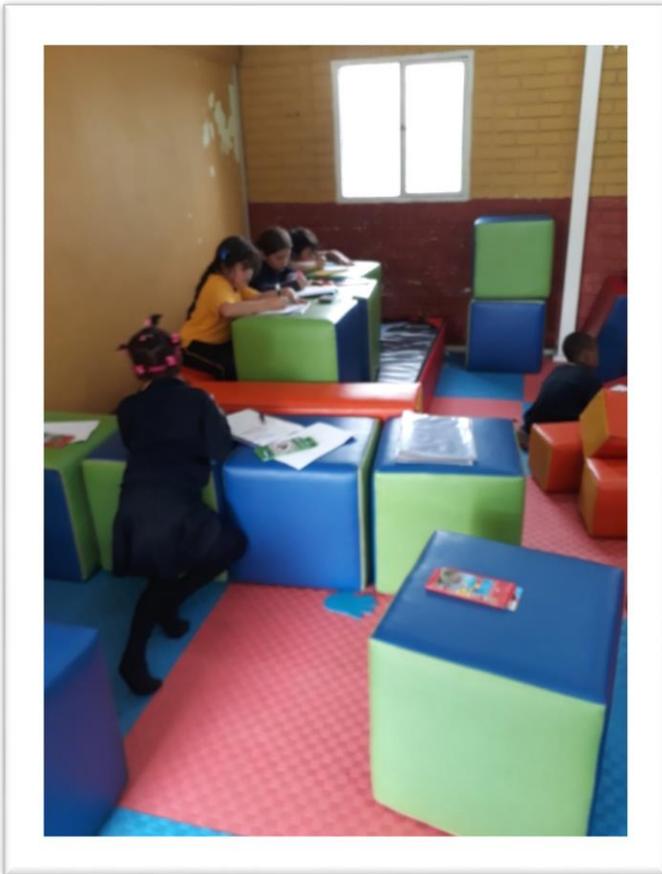
### **Evidencia sesiones de psicomotricidad en el Liceo Polivalente B-133.**



Figura 24. Fotografía de la preparación de materiales al inicio de la sesión.



*Figura 25. Fotografía de una sesión de psicomotricidad.*

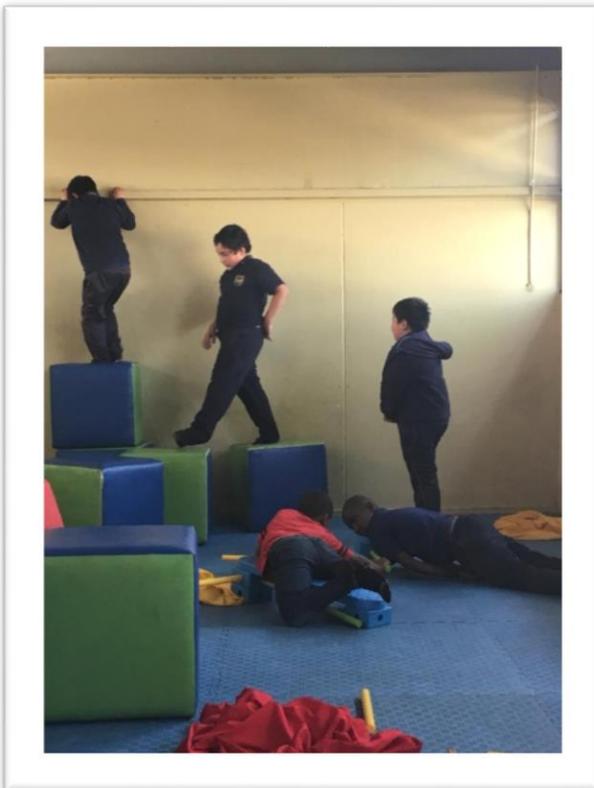


*Figura 26. Fotografía de las condiciones de dibujo al interior de la sesión de psicomotricidad.*

**Evidencia sesiones de psicomotricidad en el Liceo Francisco Mery de Aguirre.**



*Figura 27. Fotografía de una sesión de psicomotricidad.*



*Figura 28. Fotografía de una sesión de psicomotricidad.*



*Figura 29. Fotografía de una sesión de psicomotricidad.*

**Evidencia sesiones de psicomotricidad en el Colegio Hernán Olgún de Maibee.**



*Figura 30. Fotografía de una sesión de psicomotricidad.*



*Figura 31. Fotografía de una sesión de psicomotricidad.*



*Figura 32. Fotografía de las condiciones de dibujo al interior de la sesión de psicomotricidad.*