Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales

NÚMERO 22
Mayo de 2006

Dirección:
- Pedro P. Berruezo (España)
- Juan Mila (Uruguay)

Consejo de Redacción:
- Montserrat Anton (España)
- Pilar Arnaiz (España)
- Pablo Bottini (Argentina)
- Daniel Calmels (Argentina)
- Dayse Campos (Brasil)
- Blanca García (Uruguay)
- Alfonso Lázaro (España)
- Cristina de Leon (Uruguay)
- Miguel Llorca (España)
- Leila Manso (Brasil)
- Rogelio Martínez (España)
- Rosa María Peceli (Uruguay)
- Claudia Ravera (Uruguay)
- Ruth Rosental, (Argentina)
- Miguel Sassano (Argentina)
- Joaquín Serrabona (España)
- Begoña Suárez (México)
- Marcelo Valdés (Chile)
- Alicia Valsagna (Argentina)

Secretaría:
- Carmen Torcal (España)

Domicilio:
Apartado 146. E-28230.
Las Rozas (Madrid)

Edición:
- Pedro P. Berruezo (España)

E-mail:
revista@iberopsicomot.net

Web:
www.iberopsicomot.net

Edita:
- Asociación de Psicomotricistas del Estado Español
- Red Fortaleza de Psicomotricidad

ISSN: 1577-0788

MONOGRÁFICO

VII Convención Iberoamericana de Estimulación y Psicomotricidad

SUMARIO

Página

Editorial *3*

Presentación *5*

CONFERENCIAS/COLOQUIOS:

La educación física como educación del movimiento (Arturo Díaz) 7

Pasado, presente y futuro de la psicomotricidad (Pedro P. Berruezo) 25

Abordar y ofrecer la motricidad en programas de alta calidad para los niños pequeños: propuesta global de la Educación Física en Infantil (Pedro Gil) 37

La inteligencia emocional en la práctica psicomotriz (Moraima Núñez) 69

Modelos de Atención Infantil en México (Ana Margarita Villareal) 77

La Creatividad en Educación Infantil (Inmaculada Núñez-Lagos) 87

Niveles de Intervención en Educación Psicomotriz (Juan Mila) 93

El juego corporal: soporte técnico-conceptual para la práctica psicomotriz en el ámbito educativo (Pablo Bottini) 107

Entornos de estimulación multisensorial (Alfonso Lázaro) 115

Importancia del aprendizaje de una segunda lengua en la primera etapa de Educación Infantil (Paulina Santis) 125

Atención temprana, abordajes diagnósticos y terapéuticos desde la Psicomotricidad (Juan Mila) 133

La intervención psicomotriz en la escuela. Un programa de actuación psicomotriz. La Psicomotricidad de Integración (PMI) en el marco educativo (Joaquín Serrabona) 139

(sigue...)

vol. 6 (2)

Número 22
Mayo 2006

MONOGRÁFICO

VII Convención Iberoamericana de Estimulación y Psicomotricidad

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales

TALLERES:

El juego: recurso básico en Psicomotricidad (Miguel Llorca) 153
Estimulación vestibular en Educación Infantil (Alfonso Lázaro) 165
De la palabra a la acción. El cuento vivenciado motrizmente (Joaquín Serrabona) 173
Educación corporal y gimnasia rítmica en la escuela infantil (Francisca Mª Martínez) 183
Estimulación de los reflejos en el medio acuático (Juan Antonio Moreno y Luciane de Paula) 193

COMUNICACIONES:

Estimulación de la capacidad creativa en aulas de Educación Infantil (M. José Latorre) 207
Música y Psicomotricidad (Ana Mª Botella) ... 215
Aplicación del Currículo Carolina en la sala de estimulación (Elena Cañete, Miriam Martí y Aurora Mesa) 223
Tiempo de ideas, apoyo de ideas, desafíos... Propuesta de indicadores para conocer el clima de innovación en escuelas de Educación Infantil (María José Latorre) 237
Prematuridad y estimulación básica (Cristina Torres y Carme Trasserra) 241
Propuesta didáctica de educación física en infantil: el circo como espacio de inclusión (J. Carlos Pastor, Pedro Gil, M. Victoria García) .. 249

Resúmenes / Abstracts *259*
Normas de publicación *273*

vol. 6 (2)

Editorial

Cooperar para crecer

En este número volvemos a poner nuestra revista al servicio de un evento científico de nuestra área disciplinar, la VII Convención Iberoamericana de Estimulación y Psicomotricidad, celebrada en Cartagena (España) del 29 de abril al 1 de mayo de 2006, cuyas conferencias, coloquios, talleres y comunicaciones configuran el contenido de esta revista.

Para nosotros es un honor «hacer de mensajeros» con el fin de que quienes no han tenido la posibilidad de estar en ese lugar y ese momento, puedan, en otro momento y lugar, aprovechar la reflexión desarrollada en dicho evento y recibir la información de los trabajos presentados. Nuestra revista se enriquece con las aportaciones de los profesionales que comparten su conocimiento en este encuentro científico.

Pero por otra parte, y dado el gran impacto y penetración que tiene nuestra revista, además de «portar la voz» diferida, de dicho evento, su publicación en nuestras páginas aumenta la difusión del mismo, puesto que lo que llegaría sólo a unos cientos de personas, puede llegar a miles de interesados en la estimulación y la psicomotricidad. En este sentido, este evento ve multiplicado su impacto gracias a nuestra humilde aportación.

Con la cooperación crecemos todos. Actuando juntos, nos hacemos mejores, incorporamos lo bueno de los otros y los demás se benefician de lo mejor de nosotros mismos.

El concepto de «cooperación» tiene matices distintos al de «ayuda» o al de «apoyo», donde hay una situación de desequilibrio, de desajuste, de asimetría, ya que una parte es la que da y la otra que recibe. En la cooperación ambas partes se benefician y no se mide lo que una y otra dan o reciben. Es lo contrario de un negocio, donde nadie quiere perder, lo que se intenta es ganar o, al menos, mantener un equilibrio entre la pérdida y la ganancia.

Pero así como establecer intercambios comerciales no es complicado, porque cada uno lucha por que exista un equilibrio entre lo que compra y lo que obtiene a cambio, o entre lo que vende y lo que cobra por ello, cooperar es difícil porque supone que uno no busca el «empate» sino la mejora personal con la otra parte, que a su vez también se desarrolla. Y la competitividad a veces se nos impone y aparece la desconfianza, el recelo... echando a perder la relación.

Cooperar es, pues, caminar juntos, compartir y crecer. No quiere eso decir que dos personas o entidades que cooperan no puedan disentir, debatir o incluso mostrarse en desacuerdo. Eso es legítimo ya que uno siempre mantiene su propia identidad. Pero la cooperación es la voluntad de realizar cosas conjuntamente, «colaborar», trabajar codo con codo, mano a mano, en el desarrollo común.

Cooperar, en el terreno personal o institucional, supone no que hago las cosas *para* otra (persona o institución), sino que las hago *con* ella. Y si es verdad que se aprende lo que se hace (y no lo que sólo se ve o se oye) el trabajo conjunto es la mejor ayuda al desarrollo.

Si pensamos en la educación de los niños y niñas pequeños, la concebimos más como una ayuda (que llega al sujeto del exterior) que como una cooperación o colaboración, que exige la implicación del propio sujeto en desarrollo.

En el ámbito de la psicomotricidad y de las técnicas corporales nos hacen falta experiencias de cooperación. Trabajar junto a otro supone un respeto a sus ideas, aunque sean diferentes de las nuestras. Sólo así se enriquece nuestra práctica. Porque somos diferentes, porque tenemos historias y trayectorias distintas, formaciones dispares, concepciones no coincidentes, es por lo que tenemos que unirnos y colaborar.

Nuestra disciplina se está enriqueciendo gracias a los intercambios y a la colaboración que empieza a establecerse. Pensemos que sólo superando los miedos a compartir, a expresar nuestras ideas, a manifestar nuestras posturas, a mostrar nuestra experiencia, podremos construir una historia común, respetada y valorada.

Esta apertura de miras, esta tolerancia, este intercambio, esta posibilidad de colaborar, son algunas de las razones por las que esta revista existe y se mueve.

Juan Mila y Pedro P. Berruezo
Mayo de 2006

Presentación

VII Convención Iberoamericana de Estimulación y Psicomotricidad

Cartagena (España), del 29 de abril al 1 de mayo de 2006

ESTIMULACIÓN Y PSICOMOTRICIDAD

NUEVOS RETOS PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL

Cuando el niño nace tiene todo un potencial de posibilidades. Lleva en él muchas promesas, ilusiones, proyectos, pero todas estas promesas, ilusiones, proyectos, serán vanos si no recibe del medio humano y físico que le rodea un conjunto suficientemente rico de estímulos de todo tipo.

Las ciencias biológicas contemporáneas y sobre todo la neurología, nos dicen que la materia nerviosa, especialmente desarrollada en la especie humana, no puede llegar a su evolución completa si no hay unos estímulos exteriores que provoquen unas reacciones que permitan a esas funciones ponerse en marcha, perfeccionándose y desarrollándose plenamente.

El desarrollo del niño está, en primer término, en función de su estado biológico y neurológico en el momento de nacer, pero que, más adelante la acción del medio (estimulación infantil) pasa a ser fundamental para su desarrollo posterior. Después del nacimiento hay toda una gama de posibilidades que la acción del medio exterior hará (dentro de los límites impuestos por la situación biológica y neurológica) que sea más o menos amplia (E. Ribes-Iñesta, 2002)[1].

El niño al nacer es un ser con todo una serie de potencialidades, y que éstas se desarrollarán a través de las acciones del medio sobre él, hay una gran diferencia entre nacimiento a la vida humana y participación plena en la vida humana. Esta participación plena, este paso hacia el pleno desarrollo de toda la potencialidad que el niño trae consigo al nacer, sólo se desarrollará por la acción del medio sobre él, acción que pasa por la conocida estimulación infantil o también llamada estimulación temprana.

La etapa del desarrollo que abarca desde el nacimiento hasta los 6 años, es considerada como el periodo más significativo en la formación del individuo, en la misma se estructuran las bases fundamentales de sus particularidades físicas y formaciones psicológicas de la personalidad, que en las sucesivas etapas del desarrollo se consolidarán y perfeccionarán. La necesidad de proporcionar una estimulación propicia en el momento oportuno condujo al surgimiento del concepto estimulación temprana del desarrollo, (estimulación infantil).

El conocimiento de que las estructuras biofisiológicas y psíquicas se encuentran en proceso de formación durante la edad infantil y la existencia de periodos sensitivos del desarrollo, condujo por su extraordinaria importancia a la necesidad de estimular estas condiciones del psiquismo humano en el periodo sensitivo adecuado.

En la Asamblea General de Naciones Unidas del 20 de noviembre de 1989 se establece como principio fundamental: *Educación es el desarrollo de la personalidad, las aptitudes, la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.*

De esta forma podríamos entender estimulación infantil como aquella potenciación de las facultades que la naturaleza depara al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognitivo, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual a través de experiencias de socialización pedagógica recreativa. Y esto basándose en los avances de la neurología, que presenta el sistema nervioso del niño como base y soporte de la inteligencia, entendida como capacidad para comprender y no como un conjunto de saberes que posee el individuo

Cuando el niño nace, su cerebro está limpio de conductas genéticas y constitucionalmente heredadas, y lo que posee es una infinita posibilidad y capacidad para asimilar toda la experiencia social acumulada por la humanidad durante cientos de generaciones y que es transmitida por el adulto que lo cuida y atiende. *A esta capacidad de asimilar la experiencia del mundo es lo que se denomina la plasticidad del cerebro humano.*

El desarrollo del cerebro antes del primer año de vida es mucho más rápido y extenso que lo que se conocía y creía. Esto hace que las condiciones a las cuales el bebé se ve sometido van a tener un efecto inmediato en esta rapidez y sensibilidad del cerebro y como consecuencia en las cualidades y funciones psíquicas. Si las condiciones son favorables y estimulantes las repercusiones en el aprendizaje y desarrollo serán positivas, si las condiciones actuaran de manera negativa y no estimulantes el aprendizaje y el desarrollo estarían afectados de forma irreversible (*De ahí la necesidad de plantearse la elección de un centro infantil con un programa adecuado de estimulación y atención a las características de los niños en esta etapa*).

Está claro que nacemos con unas determinadas potencialidades y que se desarrollen en mayor o menor grado depende, sobre todo, de los estímulos que el niño reciba, tanto de los adultos como de su entorno. Los adultos, claro está, aprendemos cosas, nuevas habilidades, pero las aprendemos utilizando las conexiones neuronales que ya se establecieron en la infancia.

Esta aclaración permite comprender mejor los efectos positivos de la estimulación infantil sobre el desarrollo del cerebro del niño y la misión de padres y educadores. La Educación Infantil ha de basarse en la estimulación precisa para conformar adecuadamente el sistema nervioso del niño o la niña.

Los centros de educación infantil han de plantearse el desarrollo integral de los niños atendiendo a los aspectos biológico, cognitivo, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual a través de experiencias de socialización pedagógica y recreativa, como se decía antes, deben de encauzar el desarrollo de los niños de una manera lo más adecuada posible, aportando en cada instante una educación acorde a sus necesidades, respetando siempre el momento evolutivo de cada niño o niña. Todo esto dentro de un contexto de afectividad de modo que cada niño se encuentre inmerso en un mundo cálido y acogedor que motive y estimule sus capacidades potenciales.

Maria Dolores Villa de Madrid[2]
Presidenta FIAE

[1] Ribes Iñesta, E. *et al.* (2002). *Psicología del aprendizaje.* México: El Manual Moderno.

[2] Mª Dolores Villa de Madrid es Doctora en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. España); Especialista en Estimulación Infantil; Presidenta de la Federación Iberoamericana de Estimulación Prenatal y Temprana (FIAE) y Directora del Proyecto Internacional de Escuelas Infantiles «Garabatos».

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales
ISSN: 1577-0788. Número 22. Vol. 6 (2). Páginas 7-24

Recibido: 25/02/2006
Evaluado: 20/03/2006
Aceptado: 20/03/2006

La educación física como educación del movimiento

The Phisical Education as Movement's Education

Arturo Díaz Suárez

LA EDUCACIÓN POR EL MOVIMIENTO

Las dos grandes realidades antropológicas sobre las que se apoya la Educación Física son en palabras de (Cagigal, 1979): el cuerpo y el movimiento. «Si consideramos Que toda educación se basa en un determinado concepto de hombre, de igual manera la concepción de Educación Física, variará dependiendo del concepto y de la idea que sobre el cuerpo se posea».

Por ello, hemos de lograr una visión más amplia en el significado de lo corporal, superando la simple descripción anatómica, fisiológica y biomecánica que a veces poseemos de nuestro cuerpo, y llegar a un reconocimiento que cubra la experiencia de lo vivido por el sujeto, sus ideas, sus sentimientos y deseos, su relación social, el simbolismo, etc... y todo aquello que supere lo exclusivamente físico.

Ante la pregunta de ¿que es el cuerpo? deben responder dife-rentes ciencias. Pero, no obstante veremos cómo en todas ellas el cuerpo no es sólo lo natural, lo biológico, como oposición a lo cultural y a lo psicológico, sino que es el resultado de todo ello.

LA SOCIEDAD ACTUAL ¿SOCIEDAD DEL CUERPO?

El concepto del cuerpo siempre ha ido ligado a los valores culturales de nuestra sociedad y por ello ha evolucionado con ella (Freinet, 1971), señala que: «el progreso de la civilización es inseparable del rechazo y la represión del aspecto físico del hombre. No obstante, esta afirmación choca con la realidad actual, que la podemos definir como una sociedad del cuerpo».

Para Brohm (1978): «nos encontramos ante un humanismo del cuerpo, produciéndose un cambio de actitud frente al cuerpo, transfor-mándose con ello nuestras costumbres sociales, formas de vestir, de alimen-tarse, los cuidados de la imagen estética».

Así como el conocido dualismo cartesiano destacó la importancia del aspecto espiritual del hombre, convirtiendo el «pienso, luego existo», en la primera realidad humana, hoy tendríamos que decir que nuestra primera realidad es «mi cuerpo», encontrándonos ante una nueva forma de existir (Posti, 1978).

Para Wallon (1974): «una primera conciencia es la del cuerpo, por ello la afirmación realizada por Descartes, parece haberse dado la vuelta. Existo, luego pienso».

En la actualidad nuestra sociedad vive una auténtica apología del cuerpo, encontrándonos con un cuerpo centro de muchas preocupaciones:

- Sociales: el cuerpo bello, armonioso, cuidado de la imagen corporal...
- Técnicas: Búsqueda de rendimiento, el cuerpo como instrumento de producción en el trabajo y en el propio deporte, etc.
- Ideológicas: Como reivindicación al derecho del uso del cuerpo

Volviendo de nuevo a Brohm (1978): «el cuerpo que parecía no constituir un valor en sí mismo, ni incluso representar un valor cultural, se ha convertido en un valor «fetiche», que penetra en todas las esferas de la cultura, hasta llegar a ser el gran mediador de la cultura contemporánea».

Ahora, habría que preguntarse ¿que ha significado o que está significando esta rehabilitación del cuerpo en nuestra sociedad actual? ¿Realmente es una mayor liberación o armonización del individuo? o simplemente una nueva moda dentro de los cambios sociales a los que estamos sometidos.

También hemos de recordar, que los valores corporales son utilizados, manipulados, explotados... y no siempre en favor del propio sujeto. Así señalaremos la utilización del cuerpo como un bien de consumo, a través de los anuncios publicitarios, en el ocio, en el espectáculo, en el sexo, en el propio deporte competición... llegando a convertir ese cuerpo en objeto de mercancía.

Por lo tanto, la Educación Física debe representar en nuestra so-ciedad, el principal vehiculo para obtener una verdadera formación integral del sujeto, valiéndose del cuerpo como el medio especial para conseguir ese proceso educativo.

La gran diversidad y complejidad de campos a los que hace referencia la Educación Física, posibilita que ésta materia pueda relacionarse con ciencias tan variadas como la Medicina, la Pedagogía, la Psicología, la Sociología, La Biología...

Asimismo, términos como Educación por el Movimiento, Educación de lo Corporal, Educación Psicomotriz, Educación física, han servido para denominar un fenómeno casi unico con las diferencias marcadas y establecidas por cada autor.

Hasta mediados de los años sesenta, «podemos encontrar diversas concepciones respecto a la Teoría de la Educación Física; entre ellas, unas que la consideran como ciencia independiente y otras como aquellas que la asignan un papel de ciencia en periodo transitorio, comparable al desarrollo de las demás ciencias (Pérez, 1978).

Por otro lado, nos preocupa la indeterminación conceptual de las diversas teorías planteadas:

- Teorías de los Ejercicios Físicos.
- Teoría del Deporte.
- Teoría de la Educación Física
- Teoría de la Educación Corporal.

Bulher (1962) en su estudio «Ciencias de la Actividad Física» identifica como objetivo de las ciencias de la actividad física el movimiento corporal a través de todas sus posibilidades de deporte, danza, juegos, educación, entrenamiento, recreación, expresión corporal... por ello deducimos que la Educación Física, representa la acción educativa por y a través del movimiento.

Grupe (1976) , señala que «la Educación Física debe ser considerada como objeto y denominación de aquella parte de las ciencias de la Educación cuya legitimación resulta de dos principios fundamentales»:

- El hecho de que el hombre es «un ser corporal en el mundo»
- El juego pertenece a las formas originarias de la existencia humana.

Sigue este mismo autor diciendo que: «La Educación Física tiene una cierta autonomía dentro de las ciencias de la Educación habiendo nacido como una ciencia especial o individual, siendo comparable en su rango a disciplinas como la Pedagogía social o económica».

Para finalizar, (Grupe, 1976), considera que: «los puntos fundamentales de una teoría pedagógica de la Educación Física, estriba en la cuestión de la realidad del hombre desde el punto de vista de su corporeidad y también en su carácter de ciencia aplicada por su componente didáctico».

Otro de los grandes pensadores de nuestro tiempo y ya mencionado anteriormente fue Cagigal (1979) favorecedor del proyecto antropofilosófico de la Educación Física, el cual sostenía que la realidad humana tiene un doble componente: El hombre-individuo y el hombre-sociedad.

Por otro lado, Cagigal (1979) considera que las dos grandes realidades antropológicas de las que hay que partir para llegar a identificar la Educación Física son:

a) El cuerpo, ya que el sujeto conoce el mundo que le rodea a partir de su entidad corporal, sensorial y perceptual. Es decir, gracias al cuerpo el sujeto se pone en contacto con ese mundo
b) El movimiento, parece evidente que el hombre no existiría como tal sin esa capacidad de movimiento, así la percepción de sí mismo y la posibilidad que tiene para explorar su entorno, solamente es posible gracias al movimiento.

Asimismo, tendremos en cuenta esta materia como ciencia, dentro de un contexto humanístico, vinculándola a otras como son: la Pedagogía, la Psicología, la Sociología, la Historia... Influyendo de forma determinante en el enriquecimiento de éstas, así por ejemplo surgen nuevas materias como la Psicología del desarrollo motor, la Sociología del deporte, la Historia del deporte... e incluso es necesario resaltar la aportación de la actividad física para la puesta en marcha de otras nuevas ciencias como son: la Biomecánica, la Kinesiología, la Kinantropometría, la Psicocinética, etc.

Lamour (1983), considera: «que la teorización es una necesidad que tiene la Educación Física, si quiere lograr un 'status' y superar el carácter de materia 'praxis' que ha distinguido a esta disciplina durante su existencia. Por lo tanto, esa búsqueda de teorías es la forma de legitimar dicha materia en el campo educativo».

A la hora de identificar la Educación Física dentro del campo de las teorías, (Lamour,1983) plantea varias vías y entre ellas destacaremos la *teoria cientifica*, es

decir, cuando se emplean otras ciencias, ya consideradas tradicionalmente como tales, como es el caso de la Biología, Física, Psicología... para dar explicaciones a numerosos problemas con los que se encuentra la Educación Física y el Deporte, estamos dando a estas disciplinas un carácter científico.

Igualmente, cuando se dice que la Educación Física es la Educación por el Movimiento o la Educación de las Conductas Motrices, hay que precisar también que el movimiento lo produce un sujeto y éste realiza acciones muy complejas.

Por otro lado, no es suficiente analizar externa y objetivamente las posibilidades motrices, ya que éstas no dependen sólo de las diferentes cualidades corporales , ni tampoco sólo de la capacidad racional del sujeto para utilizarlas, sino básicamente de cómo las vive el propio sujeto que se mueve.

Así por ejemplo, un ejercicio de ritmo no depende sólo de aspectos puramente mecánicos o fisiológicos, sino que intervienen una serie de parámetros de tipo perceptivo, sensorial, corporal, expresivo... que todos unidos posibilitan la respuesta del sujeto.

Este tipo de situaciones, son las que se deben experimentar desde un punto de vista educativo, tanto a nivel consciente, como inconsciente, de forma práctica y simbólica... con el objeto de alcanzar un verdadero significado en la actividad física.

Remitiéndonos a Parlebas (1987) «hay que reconocer la existencia de un inconsciente motor portador de un significado, y el educador ha de tenerlo en cuenta en las situaciones que propone y en las relaciones que establece con las personas».

CONCEPCIONES SOBRE EL DESARROLLO MOTOR

Descripción según diversos autores

En Europa, el estudio de la motricidad humana, ha ido adquiriendo cada vez más importancia, especialmente después de las teorías de Piaget o Wallon. Expondremos someramente las ideas de aquéllos que gozan de más prestigio y cuya producción investigadora nos parece más destacable.

— Ajuriaguerra (1973) *El desarrollo motor infantil.*

Este autor, como tantos otros, opina que el desarrollo motor del niño atraviesa por diversas etapas:

- Organización del esqueleto motor: en esta primera fase se organiza la tonicidad de fondo y progresivamente van desapareciendo las reacciones primitivas.
- Organización del plano motor: constituye la segunda fase y se caracteriza por la manifestación de la motricidad voluntaria mientras desaparecen los reflejos primarios.
- Automatización: Ajuriaguerra señala una tercera fase en la que se automatizan las adquisiciones, asilas realizaciones del individuo son más eficaces y se adaptan mejor a las necesidades del medio.

— Azemar (1973) *Las holocinesias y las ideocinesias en el niño.*

También este autor considera que el desarrollo motor infantil atraviesa por una serie de etapas:

1ª Del nacimiento a los cinco años la motricidad infantil es un medio de exploración. El ensayo y error, el tanteo experimental, son formas características de actuar en el niño de estas edades. En esta etapa las holocinesias son predominantemente movimientos en los que el efecto que provocan las acciones importa más que la forma de realizarlas. Es una etapa donde los proyectos infantiles se desarrollan a través de locomociones, equilibraciones y manipulaciones globales de los objetos.

A medida que el niño crece y se desarrolla, sus movimientos van refinándose progresivamente y la corrección y control consciente de sus movimientos es cada vez más posible, por lo que manifiesta una motricidad más evolucionada.

2.ª A partir de los 6 años la motricidad infantil se convierte en un medio para conocer el entorno y empieza a tenerse en cuenta la forma de moverse tanto como el efecto de la acción.

El desarrollo progresivo del córtex va permitiendo aprendizajes más complejos e ideocinéticos donde la función lúdica se manifiesta como característica importante de la persona del niño.

Azemar (1982) de acuerdo con otros muchos autores, manifiesta la necesidad de enriquecer la motricidad infantil evitando estereotiparla con el prematuro dominio de técnicas corporales, hecho cada vez más frecuente en el deporte infantil.

— Pickler (1969) *El desarrollo de la motricidad global.*

Con las experiencias recogidas en unos estudios realizados en un instituto de Budapest, E. Pickler ha publicado un interesante trabajo con el nombre de *Moverse en libertad.* Algunos autores, como Vayer o Toulouse, han catalogado sus estudios como la teoría del desarrollo motor autónomo.

Un grupo de niños huérfanos ingresados en el instituto que dirigía sirvieron de base a esta pediatra para evitar el mal que aquejaba a estos niños, el hospitalismo. Pickler defiende la libertad de movimientos frente a las restricciones que normalmente imponen los adultos, facilitando el desarrollo de la motricidad en relación con la madurez orgánica y psíquica del niño.

Comparando los rasgos típicos del desarrollo motor habitual, (condicionados por la intervención directa y modificadora del adulto), con los de la motricidad observada en los niños del Instituto Lozcy (realizándose sin la intervención directa del adulto y en un entorno material adecuado), es este último desarrollo el que se puede considerar fisiológico

— Le Boulch (1983) *El desarrollo psicomotor.*

Jean Le Boulch, Doctor en Medicina y Profesor de Educación Física, ha dedicado su vida profesional al estudio de la motricidad infantil y a su relación con otros ámbitos de la conducta, llegando al desarrollo de un método pedagógico que tiene como base el movimiento humano y que denominó *Psicocinética.*

Le Boulch entiende que la motricidad infantil evoluciona a través de dos periodos, ampliamente descritos en su obra *Hacia una Ciencia del Movimiento Humano:*

1.- El primer periodo corresponde a la infancia y se caracteriza por la organización psicomotriz. Esta es una etapa de estructuración de la imagen corporal que a su vez comprende varias fases:

- Cuerpo representado
- Cuerpo percibido
- Cuerpo vivido
- Cuerpo impulsivo

2.- El segundo periodo coincide con la preadolescencia y adolescencia, y se caracteriza por la mejora de los aprendizajes motores inteligentes y de los factores de ejecución, especialmente el factor muscular, (sobre todo en los varones), que dotan de una nueva dimensión a las prestaciones motrices.

— Da Fonseca (1988) *Aproximación psicosociobiológica.*

Este autor asegura que el desarrollo psicomotor infantil es un elemento imprescindible para el desarrollo de los procesos superiores de pensamiento. Para Da Fonseca, la ontogénesis de la motricidad se compone de una serie de dimensiones:

- Fase de movimiento: en la que persisten las conductas innatas. Abarca desde el nacimiento basta 1 año y es una fase de exploración sensomotriz en la que el niño oye, siente, agarra, ve y muerde objetos; y también adquiere la posición bípeda.
- Fase de lenguaje: comprende desde los 2 a los 4 años. En ella, el niño ya tiene capacidad para entender los sonidos o frases familiares e inicia su experiencia pre-verbal, además de realizar juegos de imitación práctica y verbal. La motricidad en esta fase se centra en actividades motrices de locomoción, prensión y suspensión.
- Fase perceptivo-motora: desde los 4 a los 7-8 años, el niño comienza a comprender el mundo por experiencia práctica, el lenguaje se desarrolla con amplitud y relaciona el espacio y el tiempo. Va adquiriendo la noción del cuerpo, orientación y lateralidad.
- Fase de pensamiento: desde los 7-8 hasta los 13 años, el sujeto comprende el mundo por procesos cognoscitivos y los procesos mentales son cada vez más abstractos. Este periodo se caracteriza por la mejora de los aprendizajes motores complejos y por la integración de las fases anteriores.

Aunque con otra perspectiva, los americanos han estudiado el desarrollo motor tratando de revolucionar las prácticas motrices en el medio escolar. De los muchos autores y teorías hemos seleccionado tres que, partiendo de posiciones diferentes, coinciden en el intento de describir y explicar el desarrollo motor del niño.

— Wickstrom (1990) *El desarrollo perceptivo-motor.*

Esta doctora americana entiende que la denominación «desarrollo motor» es incompleta, ya que sólo hace referencia a los cambios que se operan en el individuo. Sin embargo, la denominación «perceptivo-motor» se refiere al dominio de las conductas motrices y a su relación con el medio ambiente.

Divide las conductas perceptivo-motrices en tres categorías:

- Conductas motrices globales: son aquellas en las que el movimiento implica a todo el cuerpo de forma global y coordinada: saltos, carreras, lanzamientos, recepciones, etc.
- Conductas motrices finas: son aquellas que se realizan fundamentalmente con las manos y los dedos de forma coordinada con la vista y se pone de manifiesto en la correcta manipulación de objetos pequeños. Estos movimientos, conocidos como óculo-manuales o visomotrices, se materializan mediante la escritura, el dibujo, el modelado, etc.
- Conductas perceptivo-auditivas, visuales y táctilo-quinestésicas: son aquellas que detectan, reconocen e interpretan estímulos simples a través de los distintos sentidos.

— Cratty (1982) *Los cuatro canales de desarrollo.*

En sus textos hace referencia a la diferenciación y síntesis de la conducta, para lo cual se apoya en un modelo gráfico semejante a un árbol, de cuyo tronco nacen cuatro grandes ramas primarias que se ramifican a su vez en secundarias y terciarias. Los cuatro canales del desarrollo están interconectados por el tronco pero a la vez se diferencian hacia la copa, dando lugar a diversos aspectos del desarrollo que en conjunto constituyen la madurez. Estas cuatro grandes ramas son las siguientes: desarrollo perceptual, motor, verbal y cognitivo. Con ello, Cratty ofrece un modelo distinto a los anteriores, en el que resalta la importancia que tiene, para pedagogos, pediatras y padres, el conocimiento de la complejidad del desarrollo infantil y su interacción con el medio ambiente.

— Gallahue (1982) *Modelo teórico.*

Gallahue afirma que las distintas fases del desarrollo motor coinciden cronológicamente con aspectos concretos de la vida del individuo y que se ven influenciados por factores físicos y mecánicos:

- El desarrollo motor comienza ya en el vientre de la madre con movimientos reflejos que continúan durante el primer año de vida. Esta es una fase de captación y procesamiento de la información.
- El periodo comprendido entre el primero y segundo año corresponde a la fase de movimientos rudimentarios en el que comienzan a inhibirse los reflejos mientras que comienzan a controlarse ciertos movimientos.
- Entre los 2 y los 7 años se desarrollan las habilidades motrices básicas en tres fases: estadio inicial, estadio elemental y estadio maduro.
- Desde los 7 a los 14 años se desarrollan las habilidades motrices específicas, produciéndose un control casi total de los movimientos.
- De los 14 años en adelante se acrecientan las habilidades motrices especializadas, llegando a un estado de madurez motriz que le permite desarrollar los más complejos movimientos deportivos.

En la motricidad, una de las cuestiones más tratadas, y a la vez más controvertidas, es la de los conceptos de desarrollo motor, aprendizaje motor, habilidad motriz, tarea motriz.

Los especialistas del desarrollo motor normalmente estudian cómo aprenden las personas y las condiciones que mejoran tal aprendizaje

Las escuelas psicológicas y pedagógicas, ha definido el fenómeno del aprendizaje, destacando los cambios y las transformaciones que se producen en las personas por el hecho de practicar.

Para Singer (1986) el *desarrollo motor* y la *psicología deportiva* son, normalmen-te, expansiones de los campos de estudio, muy relacionados con el aprendizaje motor. Aunque relacionados con todos los aspec-tos del desarrollo y perfeccionamiento del organismo.

El desarrollo motor forma parte del proceso total del desarrollo humano. Se suele definir como *los cambios producidos con el tiempo en la conducta motora que reflejan la interacción del organismo humano con el medio.* Este proceso supone el desarrollo de capacidades que son esenciales para el movimiento y la posterior adquisición de habilidad motora. Desde los años sesenta, se considera el desarrollo motor como un proceso que dura toda la vida, que no ha terminado al alcanzar la madurez. A la hora de interpretar este concepto general, es importante considerar como cambios evolutivos sólo aquellos que son *progresivos.* Si consideramos cualquier «cambio en la vida de una persona, o durante varios años de su vida» (Bartlett, 1932).

Aprender sugiere que existe un cambio. Este cambio tiene lu-gar en la habilidad de uno para conocer algo, percibir algo o hacer algo, y el propio término *aprender* sugiere también que cualquiera que sea el cambio habido, no es debido a la casuali-dad. Por el contrario, a mayor aprendizaje la acción será más estable y predecible. En consecuencia, para ir mejorando es necesaria la práctica, para (Singer, 1986) el aprendizaje motor se define como el *proceso de adquisición de nuevas formas de moverse.*

Comprender cuáles son las operaciones ligadas a dicho proceso parece, a todas luces, de capital *importancia.*

Para Bruner (1975) el aprendizaje motor es el proceso de *obtención, mejora y automatización* de habilidades motrices, como resultado de la *repetición (práctica)* de una secuencia de movimientos de manera *consciente,* consiguiéndose una mejora en la coordinación entre el sistema nervioso central y el sistema muscular.

Como desarrollo, damos una dimensión discutible al concepto de desarrollo motor a lo largo de la vida. Así, se afirma cada vez con más frecuencia que el desarrollo motor «también comprende los cambios que se producen al otro lado de la madurez», cambios que son los relacionados con «la disminución del nivel de actuación que se produce en el extremo final del continuo» (Smoll, 1979).

Lawther (1978) lo definió como el cambio *relativamente permanente* de la conducta motriz de los alumnos, como consecuencia de la *práctica* y del *entrenamiento.*

Para Loux (1984) el aprendizaje conlleva una *acción-representación mental.* La realización de una habilidad motriz supone una secuencia de operaciones cognitivas, en las que la *memoria* juega un papel determinante. Para Singer (1980) el aprendizaje motor supone un *procesamiento informativo* en el que destaca una serie de estadios:

1. *Estadio de identificación del estímulo.*
   · Reconocimiento de patrones y extracción de los rasgos característicos.
   · Abstracción.
2. *Estadio de selección de la respuesta.*
   · Elección del que hacer.
3. *Estadio de programación de la respuesta.*

Por lo tanto, el aprendizaje motor no es solamente un *aprendizaje ejecutivo de respuestas motrices,* es también un *aprendizaje discriminativo y de tomas de decisión.*

La disminución de la actuación motora debido al envejecimiento, y su prevención, son importantes áreas de estudio, pero la disminución es un cambio negativo que no tiene cabida en un contexto de desarrollo considerado como un proceso progresivo. Los cambios irreversibles en la actuación motora no son realmente evolutivos, independientemente de la edad en que se produzcan. Los cambios *progresivos,* como el aprendizaje de una habilidad motora nueva o la mejora de una adquirida, se deberían considerar como integrantes del desarrollo motor, sin tener en cuenta si el cambio se ha producido en el primer periodo de la vida en el intermedio o en el final.

El desarrollo motor que tiene lugar en la infancia es la base de lo que sería un proceso abierto. Conocer lo que ocurre en este primer período es esencial para comprender el concepto de desarrollo motor a lo largo de la vida.

Las diferentes pedagogías han admitido una determinada concepción del aprendizaje motor. Así, las más analíticas aceptaron una definición basada en la consecución de resultados y en la necesidad de descomponer las habilidades motrices en sus diferentes elementos, a fin de conseguir que los alumnos las dominasen y también para que, en su construcción, se pusieran en acción los mecanismos de asociación que tanto destacaron las corrientes asociacionistas y conductistas.

La acumulación de pruebas indica que la secuencia de desarrollo se puede predecir y es aproximadamente la misma para todos los niños, pero que la velocidad a la que se producen los cambios varía en cada niño. Las pruebas también muestran que el desarrollo neuromuscular se ajusta como hemos mencionado anteriormente a un patrón céfalo-caudal, sigue una dirección próximo-distal y se vuelve progresivamente específico. Estas generalidades relacionadas con el crecimiento físico y el desarrollo neuromuscular no tienen que ver con la edad, pero ofrecen una valiosa perspectiva de lo que sucederá en los primeros años de la adquisición de habilidades motoras.

El desarrollo motor tiene una profunda influencia en el desarrollo ge-neral del niño, sobre todo en el período inicial de su vida. Como señala Schilder (1977) «El movimiento es la primera forma, y la más básica, de comunicación humana con el medio» añade Schilder (1977). El lenguaje es posible gracias al rápido crecimiento físico que se produce en los dos primeros años de su vida. El niño va controlando gradualmente sus movimientos y desarrolla la capacidad de realizar actos motores sencillos. El campo de acción de sus movimientos aumenta rápidamente, a medida que para de arrastrarse y andar a gatas a patrones básicos de locomoción en

posición vertical. Aprender a andar es un acontecimiento notable, porque permite al niño un mayor contacto con los aspectos de su medio que estimulan la ampliación de la conducta motora.

Gesell (1989), Schilder (1977) y otros pioneros en el campo del desarrollo motor han observado y descrito los logros motores iniciales de los niños. Gracias a la información obtenida por sus investigaciones podemos hacernos una idea del progreso natural que se produce cuando el niño se encamina hacia patrones motores maduros.

El valor de la información es limitado, porque se basa en lo que hacen los niños en circunstancias normales, no en lo que pueden hacer si se les dan oportunidades más favorables. Esta significativa reserva vale para todo el conjunto de datos sobre la actuación motora infantil. La distancia que media entre lo que los niños hacen y lo que pueden hacer tiene que determinarse, comprenderse y salvarse, mientras continúa la búsqueda de un desarrollo motor y general.

Considerar la existencia de mecanismos subyacentes en términos de un procesamiento cognitivo de las informaciones, ha supuesto una clara reformulación de la actuación pedagógica, considerándose a los alumnos y alumnas como procesadores activos de información, y no solamente como receptores pasivos de las instrucciones del profesor.

Habilidad motriz

Dentro de las definiciones de habilidad motriz (Wickstrom,1989) expuso que la mayoría de los estudios sobre las habilidades humanas provienen del campo psicología y se han tratado de aplicar al ámbito de la Educación Física y el Deporte. No podemos decir que se haya llevado a cabo con éxito en todas las circunstancias; lo que ha conducido a la falta de una definición unilateral del término y de como podría analizarse su complejidad.

Mientras para unos el concepto de habilidad motriz supone la capacidad para reproducir una respuesta establecida de antemano, para otros el concepto de habilidad debería analizarse desde el punto de vista de las aptitudes requeridas (Famose y Durand, 1988).

Ruiz (1985) realiza una recopilación de diferentes definiciones de la habilidad motriz, con la intención de tratar de encontrar los puntos de coincidencia de las mismas y poder elaborar una propia.

- Tarea realizada de forma precisa y con una combinación adecuada de fuerza y potencia (Cratty, 1982).
- Flexibilidad con la que un sujeto consigue una meta dada en diferentes circunstancias (Wittrock, 1989).
- Categoría particular de movimientos voluntarios finamente coordinados, que ponen en servicio ciertas partes de la musculatura, en función de una técnica que exige ajuste, economía de esfuerzo y precisión (Riphard, 1976).
- Capacidad para llevar a cabo una acción de manera consistente y de forma apropiada en circunstancias cambiantes (Soubiran, 1989).

- Acciones concebidas conscientemente y aprendidas, que conducen a resultados predeterminados con un máximo de acierto y un gasto mínimo de energía, tiempo, o de ambos (Knapp, 1984).
- Posibilidad adquirida por el sujeto para realizar una clase de tareas con un nivel elevado de eficacia y de eficiencia (Le Boulch, 1987).
- Óptima parametrización de la función de coordinación (Maigre, 1976).

Según Durand (1988) el concepto de habilidad motriz significa: «competencia adquirida por un sujeto para realizar una tarea concreta. Se trata de la capacidad para resolver un problema motor específico, para elaborar y dar una respuesta eficiente y económica, con la finalidad de alcanzar un objetivo preciso. Es el resultado de un aprendizaje, a menudo largo, que depende del conjunto de recursos de que dispone el individuo, es decir, de sus capacidades para transformar su repertorio de respuestas».

Generalmente, un practicante es hábil si es capaz de alcanzar de manera apropiada la meta o el objetivo fijado con anterioridad.

Tarea motriz

Otros autores vienen a enriquecer estos conceptos con la denominación de tarea. Así Rossell (1969) define la habilidad como el cumplimiento de una tarea motora sin consideración de la calidad del movimiento; Arnold (1985) presenta la habilidad como la realización fiel del objetivo de la tarea motora.

La descripción de la tarea es absolutamente necesaria para la comprensión de este proceso de aprendizaje.

Según Ruiz (1994) son muchos autores los que creen que es sinónima de habilidad motriz, aunque no hacen referencia expresa a la configuración específica de un movimiento o técnica, ni a una competencia individual aprendida para llevar a cabo una acción motriz, sino que, por lo general, se refiere a una situación de trabajo.

Hoy día este concepto ha sufrido transformaciones y tratamientos muy pormenorizados (Famose, 1992).

Normalmente, nos referimos a las tareas en un sentido *general* o más amplio, considerándolas como parte de una situación de enseñanza o de trabajo, habitualmente sugerida o impuesta al sujeto, o que el mismo se la puede auto imponer con la intención de mejorar una aptitud, un gesto o de dominar una técnica

Así, la primera preocupación del investigador especializado en el campo de las adquisiciones motoras será efectuar lo que Loudes (1978) y Tanner (1977) llaman *una descripción de la tarea.*

En cualquier caso las definiciones de los siguientes autores descritas por Ruiz (1987) nos darán luz para sacar de ellas los elementos mas destacables:

- Conjunto de estímulos y de instrucciones que se ofrecen a un sujeto y que especifican lo que debe realizarse (Hahan, 1988).
- Serie de conductas que conducen a una conducta final específica (Stambak, 1978).

- Jerarquía de operaciones y suboperaciones. Es un grupo de actividades que se pueden realizar al mismo tiempo o en secuencia, y que apuntan a un mismo objetivo de trabajo (Marín, 1977).
- Consignas que definen los objetivos a conseguir y las modalidades de funcionamiento, así como el dispositivo material necesario (Pastor, 1994).
- Actividad determinada y obligatoria que un sujeto recibe de otro, o se auto impone, para conseguir un objetivo (Famose, 1992).
- Una tarea es aquello que puede ser designado para realizar por una persona, o grupo de personas, por un agente exterior, o que puede ser autogenerado. Consiste en un complejo conjunto de estímulos y de instrucciones que especifican lo que se debe hacer según las informaciones. Las mismas indican que operaciones deben realizarse por los sujetos para conseguir los objetivos (Haham, 1988).

La práctica motriz

Tratar el aprendizaje motor sin referirnos a la práctica corporal para aprender, no sería lógico, a medida que una persona practica y aprende, van sucediendo cambios. Algunos de ellos son evidentes y otros artificiosos. Algunas veces se presentan súbitamente, pero normalmente son lentos y graduales. Se van desarrollando habilidades, estrategias y procesos psicológicos.

A medida que el sujeto aprende va dominando la tarea y *conociendo* mejor sus propias acciones, sobre sus errores y sobre la posibilidad estratégica de aplicar lo aprendido a situaciones nuevas (Ruiz, 1989).

Para Schilder (1977) es característica la noción de *progresión,* el aprendizaje es un cambio progresivo. Del mismo modo las aptitudes reclamadas en cada etapa del aprendizaje no son las mismas, y si en un inicio son más de carácter cognitivo, cuando la tarea está dominada y automatizada, las aptitudes requeridas son de naturaleza preferentemente motriz.

Son muchos los autores que han intentado ordenar el proceso de adquisición en grandes fases con identidad y características propias para poderlas tratar y analizar (Gallager, 1982).

Los términos utilizados para describir cada una de esas fases varían, así como el número de etapas. Gallager (1982) categorizó el proceso en tres etapas: Cognitiva, Asociativa y Automática; Adams (1971) en Verbal motriz y Motriz; Gentile (1972) en fase Exploratoria y de Fijación-Diversificación; Meinel y Schnabel (1987) en fase de Coordinación Global y de Coordinación Fina.

En líneas generales pensamos que con independencia de la clasificación fácilmente se podría resumir en tres conceptos, *inicial, intermedia* y *final.*

Nosotros tomaremos para explicar las fases la clasificación que presenta Gallager (1982) que ha identificado tres etapas que representan el ejemplo del bote o el aprendizaje de cualquier actividad motora. En realidad, el aprendizaje es un proceso continuo. Las etapas se identifican y caracterizan simplemente por motivos de conveniencia, para resaltar las incidencias en las fases inicial, media y final.

1. La fase *cognoscitiva* o de conocimiento se inicia pronto. El estudiante intenta comprender la naturaleza de la actividad que pretende aprender.

En esta etapa está intensamente incluido el proceso de reflexión. El estudiante debe comprender la intención y el objeto de ciertas acciones motoras, analizar la situación e idear técnicas para el logro de los objetivos, para Gentile (1972) es el momento en el que el alumno debe captar la idea de movimiento. Para Gagne (1975) ajustará su movimiento, progresivamente a los requerimientos del medio, es el momento de formar la estructura básica del movimiento.

2. La fase *asociativa* es intermedia entre los niveles iniciales y los más altos en cuanto a destreza. En esta etapa, el alumno comprende lo que hay que hacer; la cuestión radica ahora en las técnicas prácticas correctas que promueven el aprendizaje de la acción. Se pueden plantear muchas cuestiones sobre las técnicas prácticas ideales y sus condiciones.
3. La fase *autónoma* se considera la *final* en el proceso de adquisición de destreza. A este nivel, el actuante es capaz de procesar fácilmente la información con una interferencia mínima de otras actividades. La actuación es automática, es decir, con el mínimo de control consciente del movimiento.

Para Singer (1980) Esta etapa se caracteriza por la economía operacional, pues la tarea se lleva a cabo de forma eficaz con un mínimo de gasto cognitivo y energético.

Como ya se ha señalado anteriormente, la distribución de eta-pas en el aprendizaje de una actividad es una cuestión de conveniencia.

Parece aceptable pensar que los alumnos y alumnas atraviesan por una serie de etapas cuando adquieren, consolidan y dominan las habilidades y tareas a través de la práctica.

Al intentar, por ejemplo botar, muchas cosas ocupaban su mente. Debía mirar la pelota, tratar de recordar cuanto había visto y oído, así como las técnicas empleadas en la tarea. Parecía difícil, si no imposible, dominar la pelota, especialmente al tratar de andar o correr mientras botaba. Usted se concentraba en la pelota y en el acto de lanzarla, y finalmente captó la idea de lo que debía hacer y cómo hacerlo.

Luego, o bien fue usted instruido o dedujo por sí mismo cómo debe practicarse el bote. ¿Qué condiciones parecen ser las más favorables para ir mejorando? Por ejemplo, ¿trató de practicar continuamente durante un cierto periodo de tiempo (prácti-ca concentrada) o espació la práctica a lo largo del día (práctica distribuida)?

Después de suficiente práctica, fue ya capaz de botar como si fuera un acto subconsciente. Ya no le fue necesario mirar la pelota. Pudo correr, driblar, lanzar e incluso pensar en las estra-tegias del juego *mientras* botaba. Con ello alcanzó el nivel su-perior en destreza: la automaticidad. Dicho de otra forma: pudo botar sin conciencia deliberada del acto.

Nosotros queremos darle a las prácticas la idea de que enriquecer y ofrecer experiencias múltiples y variables a los niños y niñas es el procedimiento mas adecuado para la enseñanza. Que según el Ministerio de Educación y Ciencia (1989) en el que en su apartado referido a la Educación Física expone: «La motricidad infantil no puede basarse en la mera repetición de movimientos con el objeto de lograr un

proceso de automatización de los mismos que asegure una eficacia y rapidez en la ejecución, sino que debe plantearse una exploración de las propias posibilidades corporales que logre activar los mecanismos motrices y cognitivos».

Ruiz (1995) recoge en su tratado sobre competencia motriz la opinión de diferentes autores del campo de la pedagogía y la educación física.

Estas referencias en contra de la automatización a ultranza, conlleva implícitamente la noción de adaptabilidad y de una oferta variada de experiencias para cumplir nuestro objetivo.

Ruiz (1995) añade que mediante estas expresiones, y el contexto en el que se encontraban, los autores proponían la conveniencia de variar la práctica motriz infantil y evitar repetir siempre de la misma manera, existiendo una opinión, casi unánime, en contra de la repetición mecánica en la infancia.

- «Ha de buscarse variación dentro de la misma actividad, para alcanzar una gran riqueza en la realización motriz» (Manchón y Moral, 1985).
- «El niño debe ensayar múltiples formas de contacto con la situación u objeto» (Moral y Cantó, 1980).
- «Los niños deben realizar actividades variadas con posturas y desplazamientos» (Martínez y García, 1982).
- «Casi todos los ejercicios pueden llevarse a cabo de varias maneras según las capacidades de Izo niños, sus intereses y objetivos fijados» (Frostig y Maslow, 1984).
- «El educador debe reforzar su capacidad mediante una oferta muy variada y rica en estímulos» (Vigotsky, 1979).
- «Elegir situaciones problema Io suficientemente ricas como para ser susceptibles de provocar respuestas diferentes» (Le Boulch, 1991).
- «El contenido de las lecciones a nivel infantil será tan amplio y variado como pueda presentarse o permitirse el profesor» (Nelly, 1974).

Para Lapierre (1977), Picq y Vayer (1977), Martínez, García y Montoso (1988), Berruezo (1990), Martínez y García (1982) o Castro y Manso (1988), enmarcados dentro de la corriente psicomotriz, en sus diferentes manifestaciones, las propuestas prácticas hacen referencia a la multiplicidad de *experiencias.*

También Lapierre (1977) resalta el papel de la experimentación y Picq y Vayer (1977) consideran que un principio general de la práctica es *alternar los ejercicios de formas diferentes.*

Así para Kerr (1978) «Una técnica especial tempranamente aprendida no parece ser tan decisiva como la magnitud cualitativa de la variedad del movimiento».

Para Seybold (1974) «el objetivo de la educación física no es el fijar respuestas sino el desarrollar la capacidad de adaptación.

Para Le Boulch (1978) es necesario ofrecer una amplia variedad de situaciones motrices para desarrollar en los niños y niñas la plasticidad y la transferencia.

La acción educativa que se desarrolla dentro del área de la motricidad no se puede convertir en un continuo acúmulo de actividades para que el alumnado las ejecute

(perspectiva conductista de la enseñanza, donde existe una concepción mecánica del aprendizaje, basándose en los refuerzos externos e inmediatos, primando los resultados sin considerar la dimensión cognitiva e intencional del comportamiento humano), sino que debe fundamentarse en un modelo teórico que actúe como fundamento y eje vertebrador de la enseñanza, dando significado a la motricidad.

Así pues, las aportaciones de las teorías de carácter cognitivo y social convergen en un marco común denominado constructivismo. Es un modelo multiparadigmático, que busca una adecuación del método a un objeto de estudio.

Este modelo da una elevada importancia a los procesos cognitivos. Así, la percepción, atención, memoria, razonamiento deductivo e inductivo, la capacidad de reflexión, las estrategias de aprendizaje, etc., se convierten en objetivos educativos a desarrollar, pues son las principales dimensiones de conducta que condicionan el aprendizaje del alumnado. La incorporación del componente cognitivo en la conducta humana da lugar a concebir el aprendizaje también como una reestructuración cognitiva, en la que el sujeto modifica los esquemas conceptuales que poseía respecto a sí mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA. VV. (1987) *Diccionario de las ciencias del deporte.* Málaga: UNISPORT.

Adams, J. (1971) A closed-loop theory of motor learning*. Journal of Motor Behavior, 3*, 111-149.

Ajuriaguerra, J. (1973), *Manual de Psiquiatría Infantil.* Barcelona: Toray-Masson.

Azemar, G. (1973) Action motrice et faculté d'adaptation. *Annales ENSEP, 4,* 5-18

Bartlett, F.C. (1932) *Remembering: An experimental and social study*. London: Cambridge Universitv Press.

Berruezo, P.P. (1990) *La pelota en el desarrollo psicomotor*. Madrid: CEPE y García Núñez.

Brohm, J. M. (1978) *La civilización del cuerpo: Sublimación y desublímación represiva.* Barcelona: Partisans.

Bruner, J. (1975) *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.

Bueno, M .L., Manchón, J . y Moral, P. (1990) *Educación Infantil por el movimien-to corporal-3 a 6 años*. Madrid, Gymnos.

Bühler, Ch. (1.962) *El desarrollo psicológico del niño*. Buenos Aires: Losada.

Cagigal, J. M. (1979) *Cultura intelectual y cultura física.* Buenos Aires: Kapelusz.

Castro Llano, J. y Manso, M. E. (1988) *Metodología psicomotriz y educación.* Madrid: Popular.

Cratty, B. (1.982) *Desarrollo intelectual. juegos activos que lo fomentan*. México: Pax -México.

Cratty, B. (1979) *Motricidad y psiquismo.* Valladolid: Miñón.

Cratty, B. J. (1982) *Desarrollo perceptual y motor.* Buenos Aires: Paidos.

Da Fonseca, V. (1988) *Ontogénesis de la motricidad*. Madrid: G. Nuñez.

Durand, M. (1.988) *El niño y el deporte*. Barcelona: Paidos.

Famose, J. P. (1992) *Aprendizaje Motor y dificultad de la tarea*. Barcelona: Paidotribo.

Fonseca, V. (1984) *Filogénesis de la motricidad.* Madrid: Nuñez.

Freinet, C. (1971) *La Educación por el trabajo.* México: Fondo de Cultura Económica.

Frostig, M. y Maslaw, P. (1984) Educación del movimiento. Teorta y práctica. Buenos Aires, PanamericanaGagne,R.M. (1975) *Principios básicos del Aprendizaje para la instrucción*. México: Diana.

Gagne, R. M. (1975) *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción.* México: Diana.

Gallahue, D. L. y Mc Clenaghan, B. (1982) *Movimientos fundamentales.* Buenos aires: Panamericana.

Gentile, A. (1972) A working model of skill acquisition with application to teaching. *Quest monograph, 287*, 275-286

Gesell, A. (1989) *El niño de uno a cinco años*. Barcelona: Paidos.

Gruppe, 0. (1976) *La teoría pedagógica de la Educación Física*. Madrid: INEF.

Hahan, E. (1988) *Entrenamiento con* niños. Barcelona: Martínez Roca.

Haiman, J. A. L. (1981 *) Investigación y educación.* Madrid: Paidos.

Knapp, B. (1981) *La habilidad en el deporte.* Valladolid: Miñón.

Lamour, H. (1985) *Pédagogie du rythme*. Paris: Revue de EPS.

Lapierre, A y Aucouturier, B. (1977) *La educación pslcomotriz como terapia:* Bruno. Barcelona: Médico -Técnica.

Lapierre, A y Aucouturier, B. (1977) *Simbología del movimiento.* Barcelona: Científico-Técnica.

Lawter, J. D. (1978) *Aprendizaje de las habilidades motrices*. Buenos Aires: Paidos.

Le Boulch, J. (1.987) *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.

Le Boulch, J. (1978) *Hacia una ciencia del movímiento humano.* Buenos Aires: Paidos.

Le Boulch, J. (1983) *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los seis años*. Madrid: Doñate

Le Boulch, J. (1991) *El deporte educativo.Psicocinética y aprendizaje motor*. Buenos Aires: Paidos.

Loudes, J. (1978). *Educación psicomo*triz y actividades físicas. Barcelona: Científico-Médica.

Loux, F. (1984) *El cuerpo en la sociedad tradicional.*Palma de Mallorca: Olañeta.

M.E.C. (1.989) Diseño Curricular Base Educación Infantil. Madrid: M.E.C.

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

Manchón, J. I. y Moral, P. (1985) *Educación Física-Preescolar*. Madrid: Gymnos

Marin, R. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Miñón.

Martínez, P. *y* García, J. A. (1982) *Psicomotricidad y Educación Preescolar*. Madrid: Nuestra Cultura

Martínez, P., García, Mª y Montoro, J.M. (1988) *Primeros pasos en psicomotricidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

Moral, P. y Cantó, R. (1980) *Psicomotricidad: Metodología.* Madrid: UNED.

Pastor, J. L. (1994) *Psicomotricidad escolar*. Alcalá de Henares: Univeridad de Alcalá.

Perez, A. (1978) *Las fronteras de la educación.* Madrid: Zero Zyx.

Picq, L. y Vayer, P. (1977) *Educación Psicomotriz y Retraso Mental.* Barcelona: Cientifico - Médica.

Postic, M. (1978) La *observación y formación de los profesores.* Madrid: Morata.

Riphard, E. J. (1976) Insuficiencias *de movimiento y de coordinación en la edad de la escuela primaria.* Buenos Aires: Kapelusz.

Rossell, G. (1969) *Manual de educación Psicomotriz.* Barcelona: Toray - Masson.

Ruiz, L. M. (1987) *Desarrollo Motor y Actividades Físicas*. Madrid. Gymnos.

Ruiz, L. M. (1989) *Aportaciones de los estudios sobre el desarrollo motor a la educación fisica y el deporte*. Madrid: INEF Serie Documentos.

Ruiz, L. M. (1994) *Deporte y Aprendizaje: Procesos de adquisición y desarrollo de habidades.* Madrid: Visor.

Ruíz, L. M. (1995) *Competencia motriz*. Madrid: Gymnos.

Schilder, P. (1977) *Imagen y apariencia del cuerpo humano.* Buenos Aires: Kapelusz.

Seybold, A. (1974) Principios *pedagógicos de la educación física.* Buenos Aires: Kapelusz.

Singer, R. N. (1980) *Motor learning and human performance*. New York: McMillan 3ª ed.

Singer, R. N. (1986) El *aprendizaje de las acciones motrices en el* deporte. Barcelona: Hispano-Europea.

Stambak, M. (1978) *Tono y psicomotrícidad.* Madrid: Pablo del Rio.

Tanner, J. M. (1977) *Educación y desarrollo físico.* Madrid: Siglo XXI.

Vygotsky, L. S. (1.979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Wallon, H. (1.974) La evolución psicológica del niño. Mexico: Grijalbo.

Wickstrom, R. (1.980) Acquisition of a ball handling skill: dribbling. Research Abstracts. Washington, D.C. : AAHPERD.

Wickstrom, R. (1990) *Patrones motores básicos*. Madrid: Alianza.

Wittrock, M. C. (1989) *La Investigación de la* enseñanza. Barcelona: Paidos.

RESUMEN

Analizar la situación del cuerpo y las concepciones sobre el desarrollo motor, así como los conceptos de habilidad motriz, tarea motriz y practica motriz, nos situaran en mejor posición para conocer mejor el papel de la educación física en edades de 0 a 6 años.

Aprender sugiere que existe un cambio. Este cambio tiene lu-gar en la habilidad de uno para conocer algo, percibir algo o hacer algo, y el propio término *aprender* sugiere también que cualquiera que sea el cambio habido, no es debido a la casuali-dad. Por el contrario, a mayor aprendizaje la acción será más estable y predecible. En consecuencia, para ir mejorando es ne-cesaria la práctica, especialmente una buena práctica.

Las investigaciones realizadas en el área del desarrollo infantil y hasta cierto punto con el proceso continuado del desarrollo de las habilidades, han aportado pruebas de que los fenómenos del crecimiento físico se manifiestan en modelos evidentes de comportamiento, estos muestran un desarrollo progresivo que parten de la cabeza a través del tronco siguiendo una dirección céfalo - coxal y de ahí continua hacia las extremidades; de lo global a la individualización de las partes, resultando una integración final de las partes en el conjunto. Se asume que el desarrollo del comportamiento motor es gobernado por las mismas leyes que controlan el crecimiento físico. A partir de aquí se puede esperar en los actos motores que el grado de habilidad para cualquier etapa del proceso de desarrollo dependerá de un mínimo de coordinación neuromuscular para la ejecución de dichos actos. La progre-

sión hacia niveles mas altos de ejecución de actividades motrices se conseguirá a través de practica y la intervención educativa, existiendo una relación directa entre el grado de maduración alcanzado con el control, dominio y coordinación de la actividad.

PALABRAS CLAVE:

Educación Física, educación por el movimiento, desarrollo motor, habilidad motriz, práctica motriz.

ABSTRACT:
To analyze the situation of the body and the conceptions on the motor development, as well as the concepts of motive ability, motive task and motive practices, they located us in better position to know better the role of the physical education in ages from 0 to 6 years.
To learn suggests that a change exists. This change takes place in the ability of one to know something, to perceive something or to make something, and the own term learn also suggests that whichever it was the had change, it is not due to the chance. On the contrary, to more learning the action will be more stable and more predictable. In consequence, to go improving it is necessary the practice, especially a good practice.
The investigations carried out in the area of the infantile development and to a certain extent with the continuous process of the development of the abilities, they have shown that the phenomena of the physical growth are manifested in evident models of behavior, these they show a progressive development that it leave of the head through the trunk following a descending address and from there it continue toward the extremities; from the whole thing to the individualization of the parts, being a final integration of the parts in the group. It is assumed that the development of the motor behavior is governed by the same laws that control the physical growth. Starting from here one can wait in the motor acts that the ability grade for any stage of the development process will depend on a minimum of neuro-muscular coordination for the execution of this acts. The progression toward higher levels of execution of motive activities it will be gotten through the practice and the educational intervention, existing a direct relationship between the maturation grade reached with the control, domain and coordination of the activity.

KEY WORDS:

Physical education, education for the movement, motor development, motive ability, motive practice.

DATOS DEL AUTOR:

Arturo Díaz Suárez es Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor Titular de la Universidad de Murcia (España), profesor y responsable en cursos y seminarios para la formación en educación física y deportes, ponente en congresos nacionales e internacionales, presidente de la Comisión Gestora de la Asociación Española de Educación Física, Sociedad Científica, director del instituto Universitario de Ciencias del Deporte de la Universidad de Murcia, participante y responsable de proyectos de investigación sobre educación física y deportes, autor de libros y capítulos sobre el tema.

Dirección de contacto: ardiaz@um.es

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales
ISSN: 1577-0788. Número 22. Vol. 6 (2). Páginas 25-36

Recibido: 30/02/2006
Evaluado: 27/03/2006
Aceptado: 27/03/2006

Pasado, presente y futuro de la Psicomotricidad

Past, present and future of the Psychomotricity

Pedro Pablo Berruezo Adelantado

Lo que expongo a continuación pretende ser una reflexión, fundamentada aunque personal, sobre lo que la psicomotricidad es y hace en estos momentos, que sirva para orientar nuestro camino hacia los retos que el futuro nos plantea y a los que deberemos responder.

Consecuentemente, y como la historia de la filosofía nos propone a cada paso, hemos de hacernos las preguntas fundamentales del ser humano, esta vez aplicadas a nuestro trabajo y a nuestra disciplina: ¿quiénes somos? ¿de dónde venimos? ¿hacia dónde vamos?

1. LOS ORÍGENES

En el principio fue la globalidad. Si hay algo que sirve de hilo conductor a la psicomotricidad es el concepto de globalidad, que llevó a Dupré hace casi un siglo (los estudiosos no se ponen de acuerdo y la aparición del término se establece, en diferentes textos, en 1905, en 1907, en 1909, en 1911 o incluso en 1920 ó 1925) a inventar una palabra nueva para mostrar la unidad de las dos partes del ser humano, clásicamente enfrentadas: el cuerpo y la mente (aún en nuestros días el dualismo cartesiano sigue fundamentando muchas ideas y actuaciones). Era la idea más plausible que encontró este médico francés para explicar algunos datos clínicos.

> «Cuanto más se estudian los trastornos motores en los psicópatas, más se adquiere la convicción de la estrecha relación entre las anomalías psíquicas y las anomalías motrices como expresión de una solidaridad original y profunda entre el movimiento y el pensamiento» (Dupré, 1925) [Citado por Defontaine, 1978, 4].

Jean Martin Charcot, unos años antes ya había encontrado en sus estudios sobre la histeria evidencias de la interrelación entre el cuerpo y el psiquismo, como trataban de poner de manifiesto sus demostraciones en la Salpêtrière de París.

Pero aunque el término fuera un hallazgo de Dupré cuando estudió y definió la «debilidad motriz» en el marco de la debilidad mental, uno de cuyos rasgos denominó como *paratonía*, el verdadero padre de la idea de la psicomotricidad es Wallon y la fecha de arranque de la psicomotricidad que deberíamos considerar como tal es la publicación de su obra «L'Enfant turbulent» (el niño agitado) en 1925.

A partir de ese momento, las ideas de este médico, psicólogo y pedagogo van calando tanto en el mundo de la medicina como en el de la educación. Guilmain, en 1935, publica su obra sobre «Funciones psicomotoras y trastornos del comportamiento», donde define la reeducación psicomotriz. En 1947 el equipo de Ajuriaguerra desarrolla un intensa actividad clínica en el Hospital Henri Rousselle aplicando la nueva «reeducación psicomotriz». En 1962 (precisamente el año de la muerte de Wallon) tanto este centro sanitario, como la Salpêtrière imparten la formación del Certificado de Capacidad en Reeducación de la Psicomotricidad, reconocido legalmente a partir de 1963. En este momento en que funcionan la investigación, en el Laboratorio de Psicobiología del Niño, donde Zazzo continúa la labor de Wallon, y la clínica, en los hospitales de París, se va desarrollando también la educación psicomotriz; Le Boulch publica sus trabajos sobre psicocinética y, en 1968, Vayer, Lapierre y Aucouturier crean la Sociedad Francesa de Educación y Reeducación Psicomotriz (Fonseca, 1998). En 1974, la corriente clínica (la de la reeducación) consigue el reconocimiento oficial de la formación con la creación del Diploma de Estado de Psicorreeducador, posteriormente (1985) rebautizado como Diploma de Estado de Psicomotricista. En 1988 se publica en el Diario Oficial el decreto de competencias del psicomotricista.

Esto es, muy resumidamente, lo que nos contaron de los orígenes de la psicomotricidad, pero hay otros hechos que influyen en lo que hoy somos y sabemos, que no siempre se han reconocido como elementos configuradores de la historia de nuestra disciplina y posiblemente lo sean.

En la literatura alemana, el término Educación Psicomotriz aparece en 1955 de la mano de Charlotte Pfeffer como un sistema de educación integral cuyos elementos son: movimiento, juego, fascinación y creación. También en 1955, Kiphard, sobre la base de sus conocimientos deportivos y circenses, inicia su trabajo terapéutico en la clínica psiquiátrica para niños y jóvenes utilizando elementos tradicionales de la gimnasia y el deporte. En 1968 Kiphard, junto a Huppertz, desarrolla el concepto de «educación a través del movimiento» que cristalizará en el año 1977 con la primera titulación en «Motopedia», en la ciudad de Dortmund (Fischer, 2000) y posteriormente con la creación de la Facultad de Motología en Marburg (1983). Kiphard es considerado el padre de la psicomotricidad en Alemania, cuyos psicomotricistas acaban de celebrar (en octubre del 2005) el 50 aniversario del inicio de esta disciplina.

En Dinamarca, Gerda Alexander (llegada desde Alemania en 1929) como una reconocida discípula de Dalcroze, junto a otros artistas y bailarines, crea un tipo de terapia psicomotriz, que incluye el trabajo sobre la relajación y el movimiento. En 1943 ya existe en Dinamarca una formación de tres años a tiempo completo en Terapia Psicomotriz. En 1959 se celebra en Copenhague el «Primer Congreso Internacional sobre Liberación de Tensión y Reeducación del Movimiento Funcional», cuyos organizadores, en una entrevista para la prensa exponen la relación directa que existe entre el equilibro corporal y el equilibrio personal.

> «Nosotros enseñamos cómo moverse, cómo hacer las cosas adecuadamente. Como resultado de ello, muchos trastornos desaparecen, sin tratamiento; si la persona encuentra el equilibrio justo del tono muscular, entonces la mente se equilibrará por sí misma» (citado por Akasha, 2005).

Desde los años 40, los psicomotricistas daneses realizan labores de preparación y acompañamiento de la maternidad, antes y después del parto, trabajo que en la actualidad realizan con padres y madres, con la doble finalidad de actuar tanto sobre la madre y sus cambios corporales, como sobre el niño y su adaptación a la nueva situación ambiental. El campo de los psicomotricistas daneses, se ha extendido al terrreno de la discapacidad y de la ergonomía (cómo conseguir un bienestar postural y corporal en el puesto de trabajo).

En Holanda, en los años 40 y 50 se desarrolla como una disciplina la Educación del Movimiento y la Terapia Psicomotriz, fundamentalmente en el ámbito de la psiquiatría. Este campo interesa tanto a psiquiatras motivados por el poder de la actividad corporal, como a profesores de Educación Física interesados por la aplicación de sus estrategias con enfermos mentales. En 1960 se crea una formación postgraduada que posteriormente se convierte en una formación de base, de cuatro años de duración, de nivel universitario, que capacita a profesionales que trabajan tanto con niños, como con adultos, en el ámbito de la sanidad o de la educación (Akasha, 2005).

En Suiza, es el propio Ajuriaguerra quien forma la Escuela de Psicomotricidad de Ginebra, cuyos primeros titulados egresan en 1966. Posteriormente se crearán escuelas en Zurich y Basilea. Los psicomotricistas, en aquellos años intervienen en los departamentos de psiquiatría infantil y adulta, en psicogeriatría (clínica Belle-Idée), en los centros de salud (servicio médico-pedagógico), en las aulas de educación especial y en las instituciones educativas, sociales y sanitarias (www.astp.ch).

Sabemos que fuera de Europa hubo también precursores de las técnicas corporales en Norteamérica y en la entonces llamada Unión Soviética. En los Estados Unidos de Norteamérica los estudios sobre la infancia y de las dificultades de aprendizaje realizados por autores como Gesell o Strauss abren, a partir de los años 60, una línea de trabajo sobre el *desarrollo perceptivo-motor* que propicia la aparición de obras como las de Kephart, Cratty, Frostig, Delacato, o incluso la lamentablemente mal conocida *integración sensorial* de Ayres (Justo, 2000). Por otra parte los autores soviéticos (Ozeretsky, Vygotski, Bernstein, Zaporozhets, Elkonin, Luria y Galperin) realizan interesantes trabajos sobre la psiconeurología del movimiento, incorporando las ideas de la intervención social en la determinación de la acción voluntaria del organismo (Fonseca, 1998).

La historia de los orígenes de la psicomotricidad en otros países, como es el caso de España o de los países iberoamericanos, está determinada por la llegada de las ideas desde el exterior. Es cierto que en algunos países éstas tuvieron un rápido eco y una pronta instauración y desarrollo propios. Desde los años 70 existen formaciones más o menos regladas de psicomotricidad en muchos países, que se construyeron sobre la base de las experiencias, las ideas, los autores y los textos franceses principalmente.

Echando ahora la mirada atrás, hemos de reconocer que la psicomotricidad tuvo un claro momento de origen (en el primer tercio del siglo XX) pero no un único lugar de nacimiento. Por el avance de la ciencia y del pensamiento, las ideas que sustentan la psicomotricidad surgieron casi contemporáneamente en varios lugares de Europa. Es como si «hubiera llegado el momento de la psicomotricidad» hacia mediados del siglo pasado y ese «terreno abonado» hubiera dado el fruto esperado: la

aplicación de estrategias sobre la actividad corporal con el fin de establecer o reestablecer el bienestar global de la persona.

Sin quitar el peso que la tradición francesa ha tenido y tiene de manera predominante, hemos de reconocer este *origen múltiple* de la psicomotricidad y no sólo por los lugares donde aparecen sus ideas, sino por la procedencia de las mismas. Podemos afirmar que profesionales de distintos y diversos ámbitos confluyen en un objetivo común: resolver los problemas o dificultades en el funcionamiento (no en las funciones) de algunas personas mediante acciones referidas al movimiento y al cuerpo. Profesionales de la Psiquiatría, de la Educación Física, de la Danza y el Teatro, o incluso del Circo, ponen sus conocimientos al servicio de esta labor en distintas partes del mundo. Quizá estas distintas tradiciones componen, ya desde su origen, este «carácter poliédrico» de la psicomotricidad, cuyas diferentes caras reflejan distintos enfoques de la teoría y la práctica.

2. EL PASADO

Hablar del pasado nos puede llevar a agradecer y a lamentar, a destacar por una parte lo que nuestra memoria recuerda y considera valioso, y a buscar lo que desgraciadamente hemos olvidado o perdido.

Algunos de los cimientos de la psicomotricidad, formados por las ideas de los grandes autores (Wallon, Ajuriaguerra…) se encuentran todavía en buen estado. Básicamente la *función tónica* como reguladora de las emociones sigue siendo el pilar fundamental de nuestra teoría y nuestra práctica. La emoción, cuyo origen etimológico alude al movimiento, es la forma en que el psiquismo se agita y por su correlación con la dimensión tónica de nuestro organismo constituye la circunstancia más espectacular de la expresión psicomotriz (Soubiran y Coste, 1989, 44-45).

Igualmente, la psicomotricidad, que aparece como la definitiva superación de la dualidad mente-cuerpo, sigue considerando como su mayor elemento de identidad, la globalidad del ser humano, como así lo refieren todas las definiciones de psicomotricidad que dan los diferentes autores. En estas definiciones aunque otros elementos cambien, siempre la *globalidad* está presente (Berruezo, 2001). Además, las investigaciones más recientes de la neurología cerebral (Mora, 2002) confirman lo acertado de esta idea revolucionaria, que sigue sin triunfar a nivel popular, pues los niños de hoy día, siguen estudiando en las escuelas que el ser humano (tal y como dijeran los filósofos desde Platón a Descartes, y las religiones se empeñan en demostrar) se compone de dos elementos diferenciados: el cuerpo y el alma. Y si bien es cierto que podemos considerar el funcionamiento de la mente como algo significativo y particular del ser humano, éste no puede encontrarse desligado del funcionamiento del cuerpo (Damasio, 1996; 2001; 2003).

La *dimensión espacio-temporal* del individuo, sin embargo, muy subrayada en los inicios, parece haber perdido fuerza. En su Manual de Reeducación Psicomotriz, Defontaine (1978) afirma que la psicomotricidad puede esquematizarse en un triángulo cuyos tres vértices son el cuerpo, el espacio y el tiempo. Y afirma, de un modo bastante poético, que la psicomotricidad es «la integración de la motricidad elevada al nivel de deseo y de querer hacer. La psicomotricidad es el deseo de hacer, de querer hacer; el saber hacer y el poder hacer. Es el cuerpo en el espacio y en el tiempo coordinándose y sincronizándose… (…) En conclusión, la psicomotricidad es comparable a una melodía en la que se reparten armoniosamente las notas anató-

micas, neurofisiológicas, mecánicas y locomotrices. La psicomotricidad es la melodía del bienestar en la propia piel, tanto a nivel motor como psíquico» (Defontaine, 1978, 2).

También seguimos arrastrando lastres del pasado, que aún no hemos resuelto o a los que no hemos dado el definitivo empuje para su clarificación. Es el caso del concepto de *esquema corporal*, cuya definición (a pesar de provenir de la experiencia clínica del miembro fantasma) no convenció a todos en el pasado, que sigue sin ser aceptado totalmente por la neurología, y cuya utilización nos sigue apasionando a los psicomotricistas, quizá cada uno dándole la interpretación que más le gusta, le convence o le interesa (Murcia, 1990). El concepto de esquema corporal ha generado una gran controversia desde su aparición a principios del siglo XX y un siglo más tarde sigue sin aparecer como algo nítido, sin saber si engloba o se distingue de otros términos utilizados como el de *imagen corporal*, o *concepto corporal* (Quirós y Schrager, 1980; Lázaro, 2000).

A veces tengo la impresión, cuando asisto a alguna reunión científica sobre psicomotricidad, que no hemos evolucionado mucho, que seguimos anclados en el pasado. Estoy seguro de que en casi cien años de historia, tiene que haber progresos conceptuales. Está bien reconocer el valor de los maestros, pero el pensamiento evoluciona y en ocasiones los criterios y las condiciones que llevaron a aquellos pioneros a realizar ciertas afirmaciones, no son aplicables en la actualidad. Creo que hay que conocer y respetar a los maestros, pero que en ningún caso éstos nos pueden servir de freno, sino todo lo contrario, para el desarrollo de la teoría y de la práctica de nuestra disciplina.

Además, desde mi punto de vista, considero el pasado de la psicomotricidad como la etapa en la que, a partir de ese origen poliédrico, se desarrollan distintas corrientes teóricas y prácticas dentro de la psicomotricidad y, por necesidad de búsqueda de identidad, se acentúan las diferencias y especificidades de cada vertiente, incluso llegando a enfrentamientos o «luchas de poder». Ello hace que la psicomotricidad se convierta en lo que se conoce en la historia de España como «reinos de taifas», pequeños territorios preocupados por defender sus fronteras de los ataques enemigos. Esta división de la psicomotricidad en territorios nos ha llevado a no sentirnos compañeros de otros profesionales que, haciendo un trabajo más semejante que diferente al nuestro, no tenían nuestro respeto y consideración como psicomotricistas.

Siguiendo con este símil, podríamos decir que el «país» de la psicomotricidad, perdido en sus luchas internas, defendiendo las fronteras de sus pequeños estados o provincias, descuidaba la defensa de su frontera común, la que le separa de otras profesiones, de otros campos de conocimiento y de intervención. En este sentido, la psicomotricidad ha sido, a veces, «tierra de nadie» ocupada por profesionales vecinos que en ocasiones han trabajado sin propiedad sobre ella, incluso llegando a desvirtuarla o incorporarla a su propio terreno.

3. EL PRESENTE

Creo firmemente que el presente que estamos viviendo y construyendo día a día es diferente del pasado que nos precede.

A pesar de que hay personas que persisten en subrayar las divergencias, creo que el presente se caracteriza por la confluencia; a diferentes niveles.

Se está produciendo una confluencia de corrientes. Las vertientes más funcionales de la psicomotricidad se están interesando por la dimensión relacional, y viceversa, quienes se han ocupado más de lo emocional, interactivo e inconsciente (prefiero utilizar este término que el de *fantasmático*) se interesan ahora también por lo funcional. Los que se instalaban en el campo de la reeducación se están aproximando a la educación psicomotriz, mientras que quienes partían de los planteamientos educativos empiezan a tomar conciencia de la necesidad de la reeducación. En los países en los que se trabajaba casi exclusivamente con niños se están desarrollando experiencias con adultos y ancianos, mientras que quienes trabajaban en el ámbito de la discapacidad o los trastornos mentales adultos se aproximan ahora a la estimulación y la educación como medio de prevenir trastornos futuros.

Gracias a esta aproximación de puntos de vista, incluso a este mayor eclecticismo y «mestizaje», se está dando una mayor cobertura a las diversas manifestaciones de la globalidad corporal, tomando conciencia de que la psicomotricidad tiene que abarcar todas esas dimensiones puesto que el cuerpo actúa, comunica, siente, conoce y aprende, simultáneamente (Berruezo, 2004).

También la psicomotricidad tiene una concepción más amplia y ambiciosa pues podemos considerarla tanto una técnica, como un arte, una disciplina y una profesión (Mila, 2005).

> «La educación psicomotriz es el arte de favorecer el desarrollo global del niño, a través de la actividad corporal» (Lauzon, 2004, 5).

Me parece interesante este movimiento de convergencia en las ideas y los campos de intervención. Y estoy convencido que algo tiene que ver la intercomunicación como base del reconocimiento y respeto mutuos. En el presente, afortunadamente, nos hemos dado cuenta de que lo importante es lo que nos une y no lo que nos separa. Y eso ha hecho posible que personas con trayectorias diferentes, con ideas diferentes, con enfoques diferentes de la práctica, nos podamos reunir (con respeto y sin prejuicios) a intercambiar nuestros puntos de vista y a construir juntos una psicomotricidad más ámplia y más fuerte. Personalmente me siento muy orgulloso de la labor que algunas organizaciones, a las que me encuentro vinculado, como la Federación de Psicomotricistas del Estado Español, el Forum Europeo de Psicomotricidad y la Red Fortaleza de Universidades Latinoamericanas con Formación en Psicomotricidad están realizando en este sentido.

Creo que juntos, como ahora nos toca trabajar, podemos fortalecer la disciplina y la profesión, en definitiva nuestro *saber* y nuestro *hacer*. Nuestra disciplina es peculiar, porque tiene una vertiente teórica, que no es propia pero sí toma y matiza conocimientos de otras muchas disciplinas, y una vertiente práctica que es absolutamente particular. Además tenemos una variedad de ámbitos de intervención, cuya especificidad hay que definir. Para poder responder a estas necesidades hemos de consolidar la formación de los psicomotricidas con la finalidad de hacerlos competentes para el desempeño de las funciones y tareas que se corresponden con su perfil profesional. Este perfil profesional se va construyendo con las aportaciones de quienes ejercen en la práctica y de quienes forman a los futuros psicomotricistas, para capacitarles para su ejercicio en los diferentes ámbitos de intervención. Desde la Federación de Psicomotricistas del Estado Español tenemos una propuesta de cinco ámbitos, que creemos suficientemente amplia como para abarcar los diferentes campos de ejercicio profesional (Berruezo, 2001).

PERFIL PROFESIONAL DEL PSICOMOTRICISTA DE LA F.A.P.E.E.

El psicomotricista es el profesional que se ocupa, mediante los recursos específicos derivados de su formación, de abordar a la persona, cualquiera que sea su edad, desde la mediación corporal y el movimiento.

La intervención del psicomotricista va dirigida tanto a sujetos sanos como a quienes padecen cualquier tipo de trastorno, limitación o discapacidad, y su trabajo puede desarrollarse individual o grupalmente, en calidad de profesional libre o integrado en instituciones educativas o sociosanitarias.

Sus competencias se concretan en las siguientes áreas:

- Área de *diagnóstico*, cuya finalidad es la comprensión global de la persona mediante la aplicación de instrumentos específicos de valoración, entre los que cabe destacar el balance psicomotor y la observación psicomotriz.
- Área de *prevención*, cuya finalidad es la detección y prevención de trastornos psicomotores o emocionales en poblaciones de riesgo o en etapas concretas de la vida.
- Área de *educación*, cuya finalidad es facilitar la maduración psicomotriz en el marco curricular del centro educativo.
- Área de *terapia*, cuya finalidad es la intervención psicomotriz sobre trastornos psicomotores del desarrollo, así como sobre alteraciones emocionales y de la personalidad, en función de un proyecto terapéutico realizado sobre la base de un diagnóstico.
- Área de *formación, investigación y docencia*, cuya finalidad es la capacitación para el desarrollo de la actividad profesional, la profundización en sus ámbitos de competencia y la transmisión de los contenidos ligados a esta práctica.

Para adquirir las competencias técnicas y personales que posibiliten el desempeño profesional es necesaria una formación específica y parece que las diferentes corrientes y tendencias han llegado a un consenso en el que se combinan la formación teórica, la formación práctica y la llamada *formación personal* (Lapierre, 2005) que supone la participación en procesos vivenciales de experimentación guiada, semejantes a los que integran la formación en determinadas líneas de acción terapéutica (Mila, 2005). El número de horas dedicadas a la formación depende de si se trata de un proceso a tiempo completo o a tiempo parcial. El número de años también depende de si es una formación de base o de postgrado, y así nos encontramos formaciones de 1 hasta 4 ó 5 años. Además, hay escuelas que combinan esta formación con la realización de un *análisis didáctico* de tipo individual. Esto constituiría la formación inicial, pero sería necesario, para asegurar la correcta aplicación de los conocimientos adquiridos, establecer una supervisión de la práctica por expertos acreditados, que no siempre se está haciendo. En este sentido, las instituciones formativas no deberían acabar su cometido con los estudios sino que deberían prolongar su actividad capacitadora con la supervisión, donde la observación externa del trabajo del psicomotricista se convierte en una vía fundamental para la mejora del desempeño profesional (Mila, 2001; Sánchez Rodríguez y Llorca, 2001; Camps, 2005).

En el momento presente todos tenemos la responsabilidad de consolidar la disciplina y una vía importante es la de reconocer las buenas prácticas y las buenas ideas

del desempeño actual de la psicomotricidad, que completan y complementan las del pasado y se ajustan a las necesidades y demandas de la sociedad actual, que es claramente diferente de la de hace 30 ó 50 años. Actualmente se están produciendo múltiples encuentros científicos y profesionales en torno a la psicomotricidad que están poniendo de relieve estas buenas prácticas y estas nuevas ideas que enriquecen nuestro campo epistemológico y profesional (Mila y Berruezo, 2005).

4. EL FUTURO

Evidentemente el futuro es siempre incierto, pero se teje con los hilos del pasado y el presente; por ello me voy a atrever a aventurar lo que podría (y en mi opinión debería) pasar a la psicomotricidad en los próximos años. El tiempo dará o no valor a este atrevimiento.

A nivel conceptual, la investigación tiene que avalar la validez de los supuestos teóricos que se mantienen en psicomotricidad y la necesaria globalidad del ser humano sobre la que se ha construido nuestro universo teórico. Un aspecto ya mencionado que tiene que experimentar un gran crecimiento, si queremos que la psicomotricidad esté realmente valorada, es el de la investigación, que permitirá ofrecer y contrastar los resultados de la intervención psicomotriz con el resto de profesionales de la comunidad científica. Las publicaciones y los encuentros científicos van a propiciar este trabajo investigador, pero para desarrollar este campo hacen falta investigadores y proyectos de investigación. Habrá que plantearse que tendremos que promover que algunas personas cualificadas dispongan de tiempo y medios para investigar. Y sólo así la psicomotricidad se convertirá en una línea de investigación.

Sin que suponga un enfrentamiento, la psicomotricidad ha de desarrollarse tanto en el plano de la educación, como en el de la salud y la atención social. En la educación, sobre todo en la que afecta a las edades más tempranas y etapas previas a la enseñanza primaria, se irá estableciendo un ámbito de especialización que servirá tanto para la cualificación de los docentes como para mejorar la atención educativa de los niños y niñas en unas etapas del desarrollo donde el movimiento y la acción y el juego se convierten en la vía preferente de progreso personal. Probablemente tengamos pronto maestros de Educación Infantil (o preescolar) especialistas en educación psicomotriz.

Por otra parte hay que buscar la formación de especialistas en psicomotricidad que se ocupen no sólo del desarrollo normal, sino de las alteraciones y que intervengan de manera reeducativa o terapéutica ante las dificultades o trastornos que se puedan presentar. A nivel internacional, en los países donde está reconocida, la profesión de psicomotricista tiene una vinculación clínica y hay que incluirla entre las profesiones sanitarias. Si entendemos la salud, no sólo como algo psicosomático, sino también como la adecuada integración personal y social, este campo se abre a la intervención en ámbitos de atención a personas en situación de exclusión por razones personales (edad o discapacidad) o contextuales (economía, cultura, idioma…).

En general, desde el punto de vista profesional, la búsqueda de la excelencia ha de conducir a la puesta en marcha de procesos de evaluación de la práctica para demostrar su validez y para establecer *indicadores de calidad* del servicio que prestan los psicomotricistas. Esta preocupación por la calidad y la eficacia ya está em-

pezándose a desarrollar en algunos países europeos, cuyos gobiernos se interesan por rentabilizar sus inversiones en sanidad y quieren averiguar si es más o menos costoso, a medio y largo plazo, un tratamiento de tipo interactivo, o preventivo, que otros de tipo medicamentoso, asistencial o curativo. Como consecuencia de ello se están desarrollando instrumentos de análisis de la práctica psicomotriz. Se trata de que nos planteemos si lo que hacemos es útil y en qué medida y condiciones lo es.

La competencia del psicomotricista y la validez de su práctica van a promover su integración en equipos interdisciplinares. El punto de vista del psicomotricista ha de ser considerado, junto al de otros profesionales, en las valoraciones diagnósticas y en los seguimientos de intervenciones educativas o terapéuticas. La interdisciplinariedad es un bien necesario, está imponiéndose en todos los ámbitos del conocimiento y de la práctica, y el psicomotricista trabaja en sectores donde coincide con otros profesionales, educativos, sanitarios o sociales, con los que tiene que colaborar en un clima de mutuo reconocimiento y aceptación. De esta manera se producirá una apertura de la psicomotricidad que posibilitará que ésta sea conocida por otros profesionales. Precisamente uno de los problemas que posee la psicomotricidad hoy día es que resulta desconocida para algunos especialistas que podrían derivar a sus clientes hacia ella, fundamentalmente esto pasa con algunas especialidades médicas, como la pediatría o la neuropsiquiatría infantil. La difusión de la psicomotricidad entre otros profesionales debe considerarse una prioridad.

El fortalecimiento profesional vendrá también de la mano del asociacionismo y de la vinculación de los psicomotricistas a instituciones de defensa de los intereses comunes (asociaciones, sindicatos) que se planteen cuestiones necesarias como la ética profesional, las condiciones mínimas de ejercicio, los salarios, etc.

> *Propuesta de Código Deontológico de la Asociación Suiza de Terapeutas en Psicomotricidad (ASTP). [www.astp.ch]*
>
> En psicomotricidad la actitud terapéutica y los métodos utilizados se fundan sobre unos valores y normas en relación con una concepción del ser humano comprendido y respetado en su globalidad.
>
> Los psicomotricistas promueven el bienestar de las personas que les son confiadas y respetan su dignidad y su voluntad.
>
> Los psicomotricistas son conscientes de establecer, con las personas que les son confiadas y con su entorno, una relación basada en la confianza. Por ello, se comprometen a mantener con ellos una relación profesional y no abusar de su posición.
>
> Los psicomotricistas se comprometen a no actuar más que en el marco estricto de sus competencias profesionales, que deben mejorar de manera permanente. Si una situación sobrepasa sus competencias, recurren a otros especialistas.
>
> Los psicomotricistas son conscientes de los factores subjetivos ligados a su actividad. Están a atentos a tener en cuenta sus propias imperfecciones y a cuidar su propia integridad.
>
> Los psicomotricistas se acogen al secreto profesional. Procuran conservar todos los documentos que contengan informaciones confidenciales de manera que ningún tercero tenga acceso a ellos, incluidos los documentos audiovisuales. Estos documentos e informaciones no pueden ser presentados a

terceros más que con el consentimiento expreso del sujeto afectado o de su representante legal.

Los psicomotricistas mantienen una relación profesional con sus colegas que les lleva a mostrarse solidarios y leales con ellos y a favorecer los intercambios profesionales.

La identidad profesional, a su vez, promoverá la amplitud de miras de la psicomotricidad que sabrá enriquecerse de los aportes de otras técnicas corporales, sin temor a perder su especificidad. Los límites de la psicomotricidad se volverán más permeables y ello no debe amenazar la idiosincrasia de nuestra disciplina, que ha de saber crecer nutriéndose de las experiencias que puedan mejorar sus objetivos y funciones, en coherencia con su propio estilo (Mila et al., 2005).

Finalmente, la madurez de la psicomotricidad vendrá a través de la colaboración internacional, de la configuración de comités de expertos, de asociaciones supranacionales, de proyectos interinstitucionales, que vayan articulando un desarrollo homogéneo de nuestra disciplina y nuestra profesión. La situación de diversidad y disparidad de desarrollos que vivimos actualmente, por medio de la cooperación, ha de superarse y formar todos un frente común que lleve a definitivo reconocimiento del valor de la psicomotricidad, en todos sus ámbitos de aplicación. La diversidad no es incompatible con la defensa de la identidad, que subraya los elementos coincidentes y respeta la variabilidad aproximaciones y de puntos de vista.

Lo importante es que somos dueños de nuestro presente y de lo que seamos capaces de hacer dependerá el futuro de nuestra disciplina y nuestra profesión. Nuestra responsabilidad está en este «ángulo», en esta «esquina», que significa el presente, desde donde podemos mirar a un lado y ver el pasado de donde venimos, pero que nos obliga a caminar hacia el otro lado, que representa un futuro que se va abriendo a nuestro paso. Si establecemos una cultura de colaboración, de respeto, de trabajo riguroso y eficaz, sin duda caminaremos hacia un futuro mejor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Akasha, S. (2005). A multitude of bodies. Psychomotricity and the development of psychomotor therapy in Northern Europe. *PMT Info Site* [On-line]. Disponible: http://www.pmtinfosite.nl/bijdragen/akasha.htm

Berruezo, P. P. (2001). El contenido de la Psicomotricidad. Reflexiones para la delimitación de su ámbito teórico y práctico. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales,* 1 (1), 39-47.

Berruezo, P. P. (2004). El cuerpo, eje y contenido de la psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales,* 16, 35-50.

Camps, C. (2005). La observación de la intervención del psicomotricista: actitudes y manifestacions de la transferencia. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales,* 19, 27-52.

Damasio, A. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.

Damasio, A. (2001). *La sensación de lo que ocurre. Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia.* Barcelona: Debate.

Damasio, A. (2003). *Looking for Spinoza*. New York, NY: Harcourt, Inc.

Defontaine, J. (1978). *Manual de Reeducación Psicomotriz. Primer año*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica.

Fischer, K. (2000). El desarrollo de la psicomotricidad en Alemania. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 37, 35-46.

Fonseca, V. da (1998). *Manual de observación psicomotriz*. Barcelona: INDE.

Justo, E. (2000). *Desarrollo psicomotor en educación infantil. Bases para la intervención en psicomotricidad*. Almería: Publicaciones de la Universidad de Almería.

Lapierre, A. (2005). La formación personal en psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales,* 19, 21-26.

Lauzon, F. (2004). *L'Éducatión Psychomotrice. Source d'autonomie et de dynamisme*. Sainte-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec.

Lázaro, A. (2000). *Nuevas experiencias en educación psicomotriz*. Zaragoza: Mira Editores.

Mila, J. (2001). La Supervisión Clínica y la Supervisión Institucional, ineludibles instancias de Formación de Postgrado o Formación Permanente en Psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales,* 1 (4), 75-82.

Mila, J. (2005). La interdisciplina y los contenidos de la formación del psicomotricista. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales,* 19, 7-19.

Mila, J. y Berruezo, P. P. (2005). Editorial: Los límites de la Psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales,* 20, 3-4.

Mora, F. (2002). *Cómo funciona el cerebro*. Madrid: Alianza Editorial.

Murcia, R. (1990). A propósito de la noción de esquema corporal. *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias,* 36, 7-39.

Quirós, J. B. y Schrager, O. L. (1980). *Fundamentos neuropsicológicos en las dificultades de aprendizaje*. Buenos Aires: Panamericana.

Sánchez Rodríguez, J. y Llorca, M. (2001). El rol del psicomotricista. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales,* 1 (3), 57-76.

Soubiran, G. B. y Coste, J. C. (1989). *Psicomotricidad y relajación psicosomática*. Madrid: G. Núñez.

RESUMEN:

Este artículo pretende reflexionar sobre el pasado y el futuro de la psicomotricidad desde la perspectiva del momento presente, analizando los elementos que fundamentan la teoría y la práctica de la psicomotricidad.

Los contenidos y las características propias de la intervención y la disciplina tienen que consolidarse para afrontar los retos del futuro con posibilidades de éxito. Los elementos del pasado, los que han ido construyendo el campo específico de la psicomotricidad, no pueden ser un lastre, sino una base para seguir desarrollando las ideas que configuren las cuatro vertientes fundamentales de la psicomotricidad: la teoría, la práctica, la profesión y la formación.

PALABRAS CLAVE:

Psicomotricidad, psicomotricista, intervención psicomotriz, práctica psicomotriz, perfil profesional, disciplina.

ABSTRACT:

This article seeks to think about the past and the future of the psychomotricity from the perspective of the present time, analyzing the elements that base the theory and the practice on psychomotricity.

The contents and the own features of the intervention and the discipline have to consolidate to respond the challenges of the future with possibilities of success. The elements of the past, those that have gone building the specific field of the psychomotricity, cannot be a ballast, but a base to continue developing the ideas that configure the four fundamental slopes of the psychomotricity: theory, practice, profession and training.

KEY WORDS:

Psichomotricity, psychomotrician, psychomotor intervention, psychomotor practice, professional profile, discipline.

DATOS DEL AUTOR:

Pedro Pablo Berruezo Adelantado es Maestro de Educación Primaria especialista en Educación Especial y Educación Física, Licenciado en Psicología, Doctor en Pedagogía y Especialista en Psicomotricidad. Es Profesor Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (España). Preside la Asociación de Psicomotricistas del Estado Español y codirige la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales. Tiene una dilatada experiencia nacional e internacional en el ámbito de la Psicomotricidad y de la Educación Especial (libros, capítulos, artículos, cursos, congresos, etc.).

Dirección de contacto: berruezo@um.es

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales
ISSN: 1577-0788. Número 22. Vol. 6 (2). Páginas 37-68

Recibido: 27/02/2006
Evaluado: 20/03/2006
Aceptado: 20/03/2006

Abordar y ofrecer la motricidad en programas de alta calidad para los niños pequeños: propuesta global de la Educación Física en Infantil

To approach and to offer the motricity in programs of high quality for the small children: whole proposal of the Physical Education in Preschool

Pedro Gil Madrona

1. IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

La Educación Infantil comprende desde el nacimiento hasta que comienza la enseñanza obligatoria. Por lo tanto, hará referencia al periodo que abarca desde los 0 a los 6 años, educación que puede llevarse a cabo en guarderías, jardines de infancia y Escuelas de Educación Infantil. Educación que en este periodo educativo es de vital importancia como así lo intentaremos hacer ver a lo largo del presente libro.

Es ampliamente conocido que la palabra Educación procede del Latín *educare* que significa «criar», «nutrir» o «alimentar» y de *excusare* que equivale a «sacar», «llevar» o «conducir desde dentro hacia fuera». Estas dos acepciones no son contrapuestas, sino que hablamos del concepto de enseñanza-aprendizaje en su doble vertiente: como influencia externa y como desarrollo interno.

Desde un punto de vista pedagógico, observamos que la educación coordina todo el proceso de interacciones con el ambiente, y a la vez será la responsable de que se vayan produciendo aprendizajes. Por lo tanto, será esta educación, planificada intencionalmente, la que promoverá y estimulará el proceso evolutivo y madurativo del niño y la encargada de producir aprendizajes (Ponce de León, 1997: 399-400).

En efecto, las primicias o capacidades para aprender y comprender la vida en esta etapa es irrepetible, y en este sentido el adulto es un ser con un pasado y un presente y su comportamiento está estrechamente relacionado con sus vivencias, su calidad de vida y sus oportunidades que tuvo en sus primeros años, lo que implica a la sociedad en su totalidad, ya que, por sus características el niño tiene una dependencia absoluta del mundo adulto.

2. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE EDUCACIÓN FÍSICA O MOTRIZ EN EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN INFANTIL

La Educación Física, en la Educación Infantil, considera al niño en su integridad, desde sus respuestas motrices, y que cuando estas respuestas motrices se manifiestan desvelan los conocimientos cognitivos, las relaciones con los demás, su

socialización, los hábitos adquiridos, los aspectos emocionales y la capacidad de aprendizaje y que todos ellos conforman la personalidad del niño. Esa diversidad de posibilidades motrices permitirán al niño explorar, pensar y sentir en y sobre su entorno, adquirir su autoconfianza y su autonomía, adquirir una mayor seguridad de sí mismo, configurando su autoimagen, todo ello de la forma más lúdica posible.

Dentro del ámbito del desarrollo motor la Educación Infantil se propone facilitar y afianzar los logros que posibilita la maduración referente al desarrollo del esquema corporal, desde el mantenimiento de la postura, el desarrollo del tono o el equilibrio, de la lateralidad, de la relajación o la respiración (Berruezo y García, 1999: 56), y los movimientos amplios y locomotrices como los saltos, los giros, la marcha, la carrera, a la vez que los lanzamientos y recepciones, hasta los movimientos precisos que permiten diversas modificaciones de acción de los movimientos reflejos hasta la habilidades genéricas, y al mismo tiempo favorecer el proceso de representación del cuerpo y de las coordenadas espacio temporales en los que se desarrolla la acción, de las sensaciones y percepciones como fuente de conocimiento, en definitiva todas las capacidades coordinativas.

Dichas capacidades coordinativas y que siguiendo Meinel (1988) son la *capacidad de acople de movimiento*, y que fijan la posibilidad de integrar de manera significativa dos o más fases de movimientos en esquemas de acción que relacionan los saberes previos como correr y saltar, correr y lanzar, saltar y lanzar, o correr, saltar y lanzar. *Capacidad de diferenciación motriz,* referida a la progresiva forma consciente del desarrollo de la coordinación global, del desarrollo de la coordinación final y el desarrollo y estabilización de la disponibilidad variable del movimiento. *La capacidad de transformación del movimiento,* determinada por la capacidad de cambiar la trayectoria y velocidad de los movimientos. *La capacidad de ritmificación* o capacidad de percibir el campo de las relaciones espaciales y temporales. *La capacidad de equilibración* o el sustento de las posibilidades motrices del ser humano. La capacidad de orientación espacio-temporal, como son las relaciones espaciales (cerca-lejos, arriba-abajo, dentro-fuera) y su relación con las nociones espaciales de velocidad (actividad-pausa, lento-rápido). Y *la capacidad de reacción* y que permite registrar y percibir los estímulos provenientes del entorno y dar progresivamente respuestas adecuadas al registrar y percibir los estímulos provenientes del entorno.

La capacidad perceptiva es, también, muy importante ya que esta interviene en los logros, los pensamientos y las aptitudes. Cuanto mayor sea la capacidad perceptiva esta facilitará la elección de tareas, el divertirse con ellas y poner más esfuerzo. Un dato curioso es que los niños entre 3 y 6 años tienen mayor capacidad perceptiva de su capacidad intelectual: según la edad varía la capacidad perceptiva.

Todo esto irá unido a la finalidad de posibilitar el desarrollo de la individualidad, con el descubrimiento de la propia identidad y el fomento de la confianza en sí mismo, el control de las emociones, la creatividad, la creación de hábitos, las reglas sociales, el espíritu cooperativo y solidario, así como las relaciones interpersonales e integración social. Todo ello justifica la enorme importancia del desarrollo motriz del niño para el desarrollo de su personalidad, así como para la adquisición de otros muchos aprendizajes, en definitiva para su desarrollo integral. De ahí que el currículum de la Educación Infantil se haga eco de esta significación.

Pues bien, creo que esta claro que el cuerpo humano, nuestro cuerpo, es el que está presente en el mundo, nuestro cuerpo tiene emociones, deseos, sentimientos, fantasías, pensamientos, lenguaje, construye teorías, se comunica en sociedad a través del diálogo y sostiene nuestra personalidad. Por lo que nuestro esquema corporal, nuestros conocimientos en el mundo que nos rodea y el psiquismo interior configuraría nuestro yo, nuestra persona, conocida por nosotros mismos y por lo que nos conocen en estos momentos. Ahora bien, lo que si parece estar claro como creo que ya ha quedado argumentado es el paralelismo existente durante el desarrollo humano, o durante la construcción del esquema corporal, entre los aspectos motrices y los cognitivos, afectivo-emocionales y sociales-relacionales. Pues el ser humano se construye a partir de movimientos y en un contexto de emociones, relaciones, afectos, comunicaciones y que a partir de la actividad motriz se actúa en las capacidades emocionales, relacionales, cognitivas, lingüísticas, sensomotrices, creativas y expresivas, estimulando dichas capacidades, modificándolas o en su caso reinstaurándolas. Cuestiones todas estas que deben ser trabajadas y cuya competencia se abordará desde la Educación Física o Motriz en la Educación Infantil.

3. EL APRENDIZAJE MOTOR O EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LAS HABILIDADES Y DESTREZAS MOTORAS

Los investigadores creen fervientemente que, aprendizaje motor quiere decir regla general de aprendizaje y no especificación. Debido a este hecho, las unidades de control de los movimientos especiales quedan fuera de estas teorías. Al estudiar la ejecución rápida y diferenciada del movimiento, de acuerdo con que en esa clase de movimiento el aprendizaje motor significa especialización, que puede ser detectada por la precisión y automatización del movimiento.

Existe una cierta unanimidad entre los distintos autores en identificar el Aprendizaje Motor como un proceso en el que se produce un cambio o una modificación en una conducta dada por un sujeto o un cambio en el potenciar de la conducta. El aprendizaje motor lejos de ser un proceso mecánico y repetitivo, se entiende como una situación en la que los sujetos implicados cobran un papel esencial. Estos sujetos participan activamente de su aprendizaje en función de sus propias capacidades (motrices y por supuesto cognitivas).

Pero donde no parece que existe unanimidad es a la hora de identificar los procesos, los pasos y las estrategias que siguen los sujetos hasta llegar a ese cambio o respuesta más adaptativa «resulta más fácil aprender a ejecutar una destreza deportiva que comprender el propio proceso de aprendizaje».

3.1. Fases en el proceso de aprendizaje motor

El aprendizaje es un proceso continuo, sin embargo identificaremos las siguientes etapas, con la finalidad de destacar las fases inicial, media y final:

1. Fase cognoscitiva, inicial o de comprensión, la cual se inicia cuando el estudiante comprende la intención y el objeto de las acciones motoras.
2. La fase asociativa o intermedia, donde el alumno comprende lo que hay que hacer, pero la dificultad radica ahora en las técnicas prácticas correctas que promuevan el aprendizaje de la acción motriz.

3. La fase automática o final, que es el final de la adquisición de la habilidad, en estos momentos la actuación motriz del aprendiz es automática, es decir, con el mínimo de control consciente del movimiento.



Factores que intervienen y afectan en el análisis de las tareas o habilidades motrices y en su organización práctica para su adquisición (adaptado de Newell, 1986)

Según Schimidt (1975) una práctica más variable aumentaría la competencia motriz de los alumnos, producirá excelentes y más flexibles esquemas motores y por lo tanto una superior competencia motriz. Para conseguir esa práctica variable supondrá para el alumno que tendrá que realizar movimientos similares en condiciones diferentes, con la finalidad de poder cimentar ulteriores aprendizajes.

En este sentido el educador debe identificar el subconjunto de estímulos relevantes que gobiernan el movimiento y tomar varias decisiones a cerca de cómo debe estructurarse el ambiente.

4. LOS OBJETIVOS Y CONTENIDOS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL EN EL ÁMBITO DE LA MOTRICIDAD

Indica Zabalza (1996: 15) que el pensamiento didáctico en la actualidad se debate entre dos posturas contrapuestas en cuanto a la función y definición de los objeti-

vos escolares dependiendo del paradigma de educación-desarrollo infantil que se utilice como referencia. Así habla de los *conductistas o tecnólogos* quienes postulan definiciones muy operativizadas de los objetivos que describen conductas observables, que señalan claramente el nivel de logro que es pretende y las condiciones en que éste se ha de producir, y se encuentran en esta línea Skinner, Boyle, Mager, Estarellas, y Bloom entre otros. Los *integradores* basados en corrientes que aspiran e intentan ser integradoras como la «psicología humanística» la «psicomotricidad relacional» y la «pedagogía existencial» situándose en esta linea Rogers, Weinstein «enseñanza por el afecto», Stenhouse, Eisner, Lapierre-Acoutuier, entre otros. Y *el modelo experiencial* quienes critican el modelo de objetivos conductistas que cierran excesivamente el diseño del producto educativo, quienes centran el valor del aprendizaje exclusivamente en la consecución de la meta final, desconsiderando las posibilidades educativo-instruccionales del proceso de búsqueda y llegada a dicho final. Donde lo importante es vivir las diversas experiencias que el proceso de enseñanza-aprendizaje vaya ofreciendo. Lo que supondrá desde la perspectiva del maestro, entender dicho proceso de enseñanza-aprendizaje como una constante oferta de experiencias y posibilidades para el niño y cuantos más recursos personales le exijan al alumno poner en marcha para abordarla mejor, estos es que el alumno tenga que emplear en dichas experiencias de aprendizaje su inteligencia, sus sentidos, sus imaginación, sus articulaciones, su movimiento o sus acciones y sus formas diversas de comunicación.

OBJETIVOS EN EDUCACIÓN INFANTIL DERIVADOS DE LA LOGSE (1990):

- Conocimiento y control del cuerpo.
- Adquirir autonomía.
- Establecer relaciones sociales con iguales y con adultos.
- Observación y exploración del entorno.
- Conocer manifestaciones culturales de su entorno.
- Representar y evocar aspectos diversos de la realidad, vividos, conocidos o imaginados.
- Identificar y expresar las necesidades básicas personales.

OBJETIVOS EN EDUCACIÓN INFANTIL DERIVADOS DE LA LOCE (2002):

A los de la LOGSE añade:

- Desarrollo de las capacidades sensoriales.
- Coordinar y controlar las habilidades manipulativas de carácter fino.
- Comprender y expresarse por medio del lengua oral y corporal.
- Adecuar sus actuaciones a las situaciones para canalizar sus intereses y adquirir conocimientos.
- Aprender a interpretar las emociones propias y las de los demás.
- Adquirir hábitos de vida saludables.

4.1. Un enfoque en el contexto a ser enseñado y aprendido de la educación física: la investigación didáctica

La didáctica de la educación física estudia los rasgos de la enseñanza que son específicos al conocimiento que va a ser enseñado y aprendido en la escuela. El contenido de enseñanza implica un complejo proceso de transformación en el cual los profesores «aclaran los contenidos en nuevas formas, lo reorganizan y lo dividen, y lo visten con actividades y emociones, en metáforas y ejercicios, y en ejemplos y demostraciones para que puedan ser comprendidos por los alumnos» (Shulman). El propósito de la investigación en didáctica es describir. Este dificultoso proceso está sujeto a las limitaciones de las interacciones y negociaciones de clase, las cuales constantemente modifican el contenido que va a ser enseñado y aprendido a través de la interacción entre profesor y alumnos, y el ambiente de instrucción en el cual el conocimiento está implicado. En otras palabras, el contenido implicado en las tareas está en juego durante la interacción didáctica. De ahí surge el concepto de «contrato didáctico» que se refiere al sistema didáctico definido como la relación entre el profesor, alumno y el contenido enseñado.

El uso del término contenido se refiere al significado didáctico. El contenido a ser enseñado y aprendido es un contexto específico y eventualmente dividido en pasos. Esta implicado con la actividad y relacionado con los objetivos. La investigación didáctica hace una distinción entre contenido y objetivo. El objetivo describe los resultados del aprendizaje esperados por el profesor o la institución. El contenido se refiere el motor, cognitivo, social y transformaciones afectivas que se encuentran debajo de los resultados esperados.

5. LA PROGRAMACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA O DE LA MOTRICIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL: EL ENFOQUE GLOBALIZADOR

Programar es anticiparse de una forma reflexiva al proceso educativo, anticiparse a la acción, lo que supone describir previamente una actividad en sus diferentes fases o elementos y donde se sistematiza, ordena y secuencia eficazmente el trabajo en Educación Infantil. Aunque esta programación, aun siendo una formalización de lo previsible no rechaza lo imprevisible, sino todo lo contrario, pues lo admite y lo contempla como necesario, considerándola como subraya Imbernón (1992: 32) como un proyecto innovador e intrínseco en el Proyecto Curricular de la Etapa de Educación Infantil.

La Complejidad de la realidad educativa y su sentido dinámico incrimina y, a la vez, atribuye a los profesionales de la educación la necesidad de reflexionar sobre lo que hacemos en los procesos de acción, a la vez que reflejar dicha reflexión, lo cual exige una previsión y una preparación o planificación.

Fuentes (1988: 94) apunta que al intentar definir el término planificar debemos de asumir una serie de dificultades como son: «1º normalmente, los expertos le dan un enfoque que esta mediatizado por el campo de acción en el que trabajan, Y 2º se suelen utilizar también otras palabras para referir la misma acción, como son planteamiento por planificación y planear por planificar, incluso llegan a confundirse diseñar/programar y planificar». Y que más adelante indica, la planificación educativa ha de ser «un proceso sistemático, continuo y abierto que sirve para disponer formas de actuación aplicables a la educación». (Fuentes 1988:101).

Ander-Egg (1993) por su parte recoge algunas de las definiciones que se han dado del concepto de planificación y presenta las siguientes: «Planificar es decidirse por la racionalidad y la intencionalidad, en contra de los azares y las fatalidades» (Pierre Marsé) y la facilitada por Simón Romero «La planificación educativa es, ante todo, un asunto de decisión y actuación y no un ejercicio académico de elaboración de estudios y planes que se consignan en volúmenes». Definiciones que vienen a coincidir con la facilitada por Clark (citado en Pieron, 1999: 93) para quien la planificación es «un proceso psicológico fundamental en el que una persona visualiza el futuro, hace inventario de los fines y los medios, y construye un marco para guiar su acción futura». Y Ferreres (1997: 37 y 38) quien caracteriza el término Planificación como una anticipación al futuro y la define como una estructuración flexible y que integra planes, programas y actuaciones que afectan a los distintos niveles educativos.

A estos efectos, la planificación es un proceso unitario y continuo y comienza con el desarrollo de objetivos y contenidos que se llevan a cabo por medio de tareas o actividades, define estrategias para conseguirlos y además establece mecanismos de control que permitan las adaptaciones necesarias que los nuevos destinatarios impongan. La Planificación es una manera de pensar y de vivir una actitud en el proceso de reflexión implicando una intencionalidad práctica. A su vez, esta, tiene una dimensión ideológica, consecuencia de las opiniones subjetivas que se tienen que tomar como puede ser «cómo» se desarrolle o «cómo» se lleve a la práctica (estilos de enseñanza en Educación Física más tradicionales, participativos, individualizados, cognitivos o que promuevan la creatividad y que en Educación Infantil, como así se detalla en el capítulo referido a la metodología, están referidos a una mayor o menor direccionalidad de las actividades o juegos motoricos). Y finalmente cabe indicar que los procesos de planificación deben de ser lo más integrales posibles, pues deben de tener en consideración las variaciones que imponga el transcurso del tiempo en su aplicación, así como la variedad de las distintas situaciones y que incidan en cada momento en su puesta en práctica.

6. LA PROGRAMACIÓN DE AULA

La programación de aula tiene la finalidad de completar el Proyecto Curricular (el programa nacional o regional), de llevarlo a la realidad donde se va a desarrollar, adecuarlo a ella y enriquecerlo con las características de dicha realidad, y que Lodini (1984, citado en Zabalza 1987:20 y 21)) sintetiza diciendo que la programación es el vehículo y a la vez constituye el currículum que se lleva a cabo en cada una de las escuelas. Y así indica «La programación, es una serie de operaciones que los profesores, bien en conjunto, bien en grupos de dimensiones más reducidas, llevan a cabo para cada nivel concreto la actividad didáctica y con ello poner en práctica aquellas experiencias de aprendizaje que irían a construir el Currículum seguido por los alumnos».

Con la programación de aula lo que se pretende es llegar a concretar de manera clara, eficaz y bien ordenada la planificación escolar, operativizando la enseñanza para facilitar la consecución de los objetivos educativos. Lo que ayudará a estructurar adecuada y equilibradamente todas las actividades que se realizan en el proceso instructivo. Pues el desarrollo motor se perfeccionará si se aplican las técnicas más aconsejables para las propuestas de acción más eficaces. Así, diseñar una programación completa supone darle una configuración determinada, con un re-

pertorio de objetivos didácticos, con una serie de contenidos organizados, con un conjunto de metodologías definidas y relacionadas entre sí, una enumeración de actividades coherentes y conexionadas y un diseño evaluativo que determine la eficacia de dicha programación.

En este sentido la programación de aula es un documento dinámico, abierto, flexible, coherente, realista y dispuesto al cambio y a ser mejorable. *Dinámica,* puesto que no es un documento fijo ni estable, sino que es susceptible de cambio y de mejora. *Abierta*, puesto que ha de permitir introducir cambios. *Coherente y realista,* porque ha de estar en contacto directo con las situaciones específicas en las que ha de ser aplicada y ha de ser posible su puesta en práctica. Y dispuesta *al cambio y a ser mejorada*, si es que en el transcurso de su desarrollo se viese conveniente, por su ineficacia, a modificaciones, por lo que ha de tener prevista esa posibilidad de una nueva adecuación a las exigencias concretas.

La programación de aula ha de interesar y motivar realmente a los niños, respetar y responder a sus intereses y a sus necesidades, tiene que ser encantadora y atractiva también para los maestros y responder por tanto a los intereses de estos que es quienes la diseñan y la llevan a la práctica, debe de respetar, de igual forma, los ritmos individuales y de desarrollo evolutivos de los niños, partir de los conocimientos previos de estos, estimular la autonomía, la acción, el pensamiento creativo, propiciar actividades que admitan una gran variedad de respuesta, favorecer las acciones individuales y los diferentes tipos de agrupaciones, ampliar los conocimientos, las experiencias, actitudes y los hábitos ya adquiridos.

Dicha programación debe de llevarse a cabo en la práctica educativa de la Educación Física o Motriz en Infantil, partiendo de un conocimiento pedagógico, partiendo de un conocimiento didáctico general a uno específico de la motricidad, de un conocimiento epistemológico del desarrollo psicomotor o de los niveles de expresión motriz del niño (los reflejos, el tono, la postura, el equilibrio, la lateralidad, la relajación, la respiración, las sensaciones y percepciones o los conceptos espaciales y temporales o la evolución en referencia a los patrones motoricos básicos de movimiento), de un conocimiento psicológico del alumnado, de un conocimiento emocional, de un conocimiento social y de un conocimiento de las condiciones contextuales. De ahí que el trabajo previo a la programación de clase o de aula lleva consigo el reconocer una teoría curricular o de un marco teórico de guía de cómo se aplica el Currículum en el aula.

Al maestro/a de Educación Infantil, se le pide o se le exige, y está obligado, ser un buen programador, un experto en programar, proponer tareas, construir materiales y desarrollar unidades de trabajo, pero antes, si cabe, también se le exige que debe de ser un buen conocedor de los alumnos que tiene a su cargo, pues estos varían enormemente en sus intereses, en su nivel de inteligencia, en su capacidad de esfuerzo, en el dominio de las habilidades motrices y en los mismos modelos de aprendizaje. Ya que en muchas clases se incorporan alumnos con necesidades educativas especiales y de distintas culturas (niños con problemas de visión, deficiencias motóricas, psíquicas o de niños gitanos, de los países del este de Europa, de Sudamérica o de los países árabes) lo cual lleva implícito una atención diferenciada y por lo tanto un singular tipo de diseño en la programación.

7. DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS Y SESIONES DE TRABAJO

Cada unidad didáctica forma parte de la programación de aula, por lo que se encuentra unida a la que le precede y a la vez condiciona el desarrollo de la siguiente, pues con la puesta en practica de una unidad didáctica comienza el proceso de planificación de la siguiente, todo ello en un proceso ordenado y organizado. De ahí, que cada unidad didáctica deba de concluir con un análisis y una reflexión para la corrección de errores y para introducir mejoras en la siguiente (Caparrós, 1997: 255).

Planificar es anticipar el futuro y si atendemos a Wallace y Mamahon (1994: 111) ellos definen la planificación como «el proceso de identificar un propósito y decidir qué pasos se deben dar para lograrlo». Por lo tanto la programación de las Unidades Didácticas y las sesiones de trabajo tendrán que estar basadas en la indagación, en las carencias de los miembros a los que estará dirigida, identificando propuestas idóneas y lógicas para las soluciones concretas.

Podemos distinguir entre planificar y preparar el contenido de una sesión de la Unidad Didáctica y lo que se espera en anotaciones y esquemas. Tarea que es amplia, compleja, variada y cuidadosa. Así pues a continuación detallaremos una serie de elementos para una buena preparación tanto de la unidad didáctica como de la sesión de trabajo, o sesión de clase de Educación Motriz. En primer lugar determinar el contexto de la misma, lo que supone el montaje de acción y aventura (Mendiara Rivas, 1999:423-449), decidir los objetivos, determinar el contenido y el método de presentación, precisando como canalizar cada una de las sesiones de esa Unidad Didáctica, preparar los recursos y elaborar el método de evaluación.

La perspectiva globalizadora durante el período de Educción Infantil, apunta Ortega (1990) queda fundamentada desde postulados psicológicos, pedagógicos y sociales, y el Diseño Curricular Base de Infantil por su parte toma buena nota de ello cuando determina «abordar los contenidos de la Etapa de Educación Infantil en una perspectiva del proyecto y resolución de problemas que hagan posible, o, mejor aún, que requieran el concurso simultaneo o sucesivo de contenidos de distinto tipo (de procedimientos relativos a hechos y nociones, actitudes y normas) y/o de contenidos propios de las distintas áreas» (DCB, 1989: 85).

Por su parte Torres Santomé (1989) indica que el concepto de «globalización» frente al de «interdisciplinariedad» se fundamenta en razones de carácter psicológico relacionados con la peculiar estructura cognitiva y afectiva del niño, lo que nos debe de llevar obligatoriamente al diseño de modelos curriculares que respeten esa distinción del desarrollo y aprendizaje infantil. Pues la percepción del mundo infantil no se realiza de forma analítica sino que, dado el carácter peculiar y propio de la misma, se capta en su totalidad.

Desde otro punto de vista, diferente, Zabalza (1996: 95-96) se plantea si será más eficaz el plantear actividades específicas orientadas al desarrollo de alguna función concreta o bien buscar actividades más globales en las que pueden tener cabida diversas funciones específicas conectadas entre sí. Aunque advierte que la respuesta no es clara y sencilla, pues como apunta Medina (1987) hablar de métodos únicos capaces de resolver las situaciones de enseñanza más diversos, resulta poco menos que imposible, pues hemos de apelar a métodos, técnicas y principios que

orienten la acción educativa apoyados en la fundamentación científica de la didáctica.

El diseño y desarrollo de un currículum globalizado supone respetar una serie de observaciones como son el que este debe de ser interesante para los maestros, debe de tomar en consideración la edad y el grado de desarrollo de los alumnos, ha de estar incardinado todo su desarrollo y debe de ser interesante para los alumnos (Gallego Ortega, 1994: 78-82). En todo caso el enfoque globalizador se considera como el más idóneo para asegurar la construcción de los aprendizajes significativos en la Etapa de 0 a 6 años.

8. PROGRAMACIÓN Y DESARROLLO DE LA MOTRICIDAD EN UNIDADES DIDÁCTICAS GLOBALIZADAS: LA PERSPECTIVA GLOBALIZADORA

Nuestra intervención educativa en las clases de Educación Física o Motriz estará incluida en la programación de unidades didácticas globalizadas, tal y como ya hemos relatado anteriormente. Lo cual quiere decir que el desarrollo de la motricidad esta integrado con el resto de aprendizajes. De tal forma que no diseñaremos unidades didácticas con sesiones exclusivas de educación motriz. Sino que, en cada una de las unidades didácticas la motricidad (control corporal, locomoción, espacialidad, temporalidad, conceptos de peso, de cantidad, de volumen, la lateralidad, de equilibrios, de expresividad, de direccionalidad,..) estará relacionada con el resto de contenidos curriculares y se trabajarán conjuntamente con ellos dentro del enfoque globalizador.

Así, sirva de ejemplo que cuando trabajemos el lenguaje oral, escrito y musical utilizaremos la motricidad para trabajar la percepción visual, auditiva, espacial y temporal, la distinción de colores, formas y tamaños, las nociones de direccionalidad, las nociones de ordenación y oposición, la coordinación óculo-manual, el equilibrio, la manipulación. Y lo trabajaremos conjuntamente con el conocimiento del medio físico y social, la comprensión de los animales y el respeto y amor hacia ellos, proponiendo actividades a los niños que irán desde colorear las siluetas de animales domésticos, de la selva, del circo o de la granja, veremos la película de rebelión en la granja o los 101 dálmata o «la dama y el vagabundo», pasando por escuchar canciones donde los protagonistas son los animales y se escucharán sonidos de los mismos, proponer montajes de «acción y aventura» simulando juegos entre animales o con nombres de animales, hasta actividades de relajación como trabalenguas:

«Ana, la rana,
Canta la nana
Paca, la vaca,
Saca la pata».

Pero también es cierto que será conveniente plantear otras actividades que alternen con la propuesta globalizadora. Lo que nos permitirá que en ocasiones podamos diseñar actividades motrices desde una perspectiva distinta y trabajar unos contenidos de carácter motriz de distinta forma a lo que estamos trabajando en una unidad global. Para lo cual diseñaremos unidades didácticas exclusivamente desde la motricidad. Por lo tanto, nuestro planteamiento en la implementación de la motricidad en la Educación Infantil, desde su diseño, gozará de un planteamiento mixto.

9. DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO Y DIRECTRICES: RELACIÓN ENTRE CIRCUNSTANCIA AMBIENTAL (ESPACIOS Y MATERIALES) Y EJERCICIO GLOBAL DE LA MOTRICIDAD EN INFANTIL

El método está basado en la estructura del conocimiento del contenido a ser enseñado y aprendido como el elemento decisivo del funcionamiento didáctico. Al mismo tiempo las interacciones de clase implican negociaciones de significado. Así, el método se centra en el profesor, los estudiantes y las actividades y su construcción de significado de la situación critica en la cual ellos están inmersos. En este sentido se debe saber que el profesor como protagonista del sistema didáctico no puede ser entendido sin tener en cuenta los otros dos subsistemas implicados en la situación, los estudiantes y los contenidos. El éxito o fracaso en enseñar y aprender un contenido específico en impredecible y pertenece a la dinámica del proceso.

Brota una corriente psicopedagógica, que emana de Vygostky (1979), Bloom (1967), Denis (1980), Lewis (1982) y Montessori (1987) entre otros, interesada en valorar los efectos que producen los estímulos provenientes de la circunstancia ambiental como son el entorno físico y social en el desarrollo infantil. A la vez, ciertas teorías actuales relativas al aprendizaje temprano indican que el espacio y los materiales, por sí mismos, tienen la facultad de provocar la motivación de los niños, tanto los objetos móviles como los objetos digamos «estáticos», los cuales, destacados de manera evidente se convierten en estímulos significativos capaces de excitar y dirigir específicamente el comportamiento infantil.

Es evidente que cada espacio y cada material reúne una serie de condiciones peculiares y cada material tiene unas características que le son propias, y estos impulsan determinadas reacciones motrices en los niños. Por lo que tenemos que tener presente que cada espacio se puede acondicionar y dotar de materiales apropiados para favorecer determinados comportamientos. Y nosotros, desde la Educación Motriz debemos de acoger todas estas premisas y estimar que podemos establecer dinámicas educativas distintas, encaminadas a trabajar no solo los aspectos componentes del ámbito motor, sino también los cognitivos, afectivos y sociales-relacionales, aprovechando las características de los espacios y de los materiales. Por lo tanto, según cómo se organice la circunstancia ambiental se puede potenciar la aparición de comportamientos específicos.

Será siguiendo estas premisas desde las que elaboraremos una interesante propuesta de acción. Una propuesta que sitúe al niño, desde su globalidad, como el centro de atención del proceso educativo. Donde nos inclinaremos por los métodos basados en la acción y la experimentación, desde las situaciones de aprendizajes y del descubrimiento, utilizando el juego y la interacción motriz entre los compañeros y los adultos como el principal recurso didáctico, y utilizando la organización del espacio y de los materiales como la principal estrategia de intervención didáctica.

Este esbozo o resumen, a pesar de su abreviación, es lo suficientemente explícito y manifiesta un rico planteamiento metodológico que es generalizable a todas las situaciones de aprendizaje de la Escuela Infantil. Pues el maestro debe de conjugar las características del medio escolar con sus propias intenciones educativas y sin salir del contexto educativo, del centro escolar, puede utilizar, diseñar, crear, determinados espacios de acción en el aula, el patio, la sala de educación motriz, el gimnasio, y dotarlos de los materiales apropiados y estructurar las prácticas en ellos. Aunque también es cierto que el entorno próximo nos puede facilitar unas

ricas posibilidades como pueden ser los parques, la ludoteca, la piscina, los prados, la playa, la nieve,...

Será en cada uno de los espacios, donde el maestro adoptará un criterio metodológico particular y emparejado o nivelado a esas condiciones que le brinden las circunstancias ambientales. Pues, en efecto, no será lo mismo presentar las propuestas motrices en las zonas pintadas en el patio de recreo con una intención educativa de mayor incidencia en los factores perceptivos, que animar una sesión con las telas en la sala de educación motriz con una mayor intención educativa de mayor incidencia en aspectos afectivos y relacionales, donde se potencien el descubrimiento de acciones en montajes construidos en el gimnasio con una intención educativa de mayor incidencia en el ejercicio de una actividad físico natural.

Ciertamente la cantidad de materiales que requiere un planteamiento educativo basado en la manipulación pedagógica de la circunstancia ambiental, puede ser elevado, pero también es cierto que existen una gran cantidad de materiales u objetos útiles que se pueden conseguir sin tener que realizar inversiones económicas. Pues la riqueza de los espacios y de los objetos no proviene tanto de la compra en tiendas de material didáctico, como de la afición por recoger elementos de la naturaleza, del interés por rescatar objetos de desecho, de la imaginación para aprovechar algunos de uso general del centro, del entusiasmo por reciclar y elaborar otros mediante trabajo en equipo de maestros, de las ocurrencias para usar inespecíficamente aparatos de diversas áreas como los de Educación Física, los de Música, Plástica..., de la agudeza para combinarlos entre sí, de la invención de usos nuevos y, en definitiva, de la motivación por este tipo de planteamientos didácticos de la Educación Física o Motriz.

Aunque también es cierto, que en la actualidad existe en el mercado una gran variedad de materiales destinados a los niños y que son un buen recurso si el centro puede adquirirlos. Estos materiales son necesarios, pero tampoco a costa de fuertes inversiones económicas, ya que los niños, su ilusión y su fantasía no precisan de artilugios caros. En definitiva, lo que se necesita son maestros y maestras entusiastas e imaginativos que les den la oportunidad de jugar en ambientes ricos y en situaciones estimulantes.

Se han propuestos unos espacios de acción, unos materiales, unos objetivos y unos contenidos, según una intención educativa de mayor o menor incidencia en el trabajo de cada uno de los factores perceptivo motores, físico motores o afectivo relacionales. Pero en ningún caso supone atentar contra la unidad de la persona, sino todo lo contrario desde la globalidad (Mendiara, 1999).

Ahora bien, en el aula-clase-grupo de alumnos de Educación Infantil, nos podemos encontrar con niños que destacan en habilidades motrices, otros en expresión oral, algunos serán muy extrovertidos, otros introvertidos, y todos sabrán hacer alguna cosa mejor que otros. Y de la misma forma, fuera de la escuela unos niños tienen la oportunidad de jugar en el medio natural, otros apenas salen de casa, algunos están sobreprotegidos,... en definitiva, nos podemos encontrar con niños que manifiesten carencias afectivas, hiperactividad, pasividad, estimulación precoz en alguna faceta de su personalidad...

Ciertamente, si un niño es agresivo, encogido o tímido lo será en cualquier espacio y en todos los espacios debemos tenerlo en cuenta, pero quizás, tal vez, en la sala

de Educción Motriz, cuando trabajemos aspectos o factores afectivo relacionales, podemos encontrar ese lugar adecuado y ese tiempo preciso para incidir especialmente en esa faceta de su personalidad tratando de mejorarla. De igual forma si un niño es impulsivo o temeroso ante situaciones de actividad que desarrollamos en el gimnasio, factores físico motores, hemos de encontrar los espacios y montajes adecuados para incidir en ese aspecto. Y lo mismo con relación a un trabajo de factores perceptivo motores, si ese niño es despistado o se distrae con facilidad. Pues nuestra propuesta, es que desde todos y cada uno de los espacios podemos trabajar la completa y global personalidad del niño, lo que supondrá el atender cada una de los comportamientos e incidir especialmente en cada una de sus manifestaciones.

Por lo tanto, desde nuestra planificación de las sesiones, estas las debemos de hacer de tal modo que todos los niños puedan desarrollar todos los aspectos de su personalidad. Lo que implicará que los ejercicios de Educación Motriz no deben de primar unos aspectos del niño por encima de otros, sino conceder el mismo valor a todos ellos. Y quizás de esta forma, se pueda paliar, frenar o atenuar, la fuerte tendencia de la escuela a atender fundamentalmente el desarrollo intelectual. Pues la práctica de la Educación Motriz debe de implicar la conjunción armónica de los tres aspectos, que hemos ya descrito y que componen la personalidad.

La Educación de la motricidad en la etapa de Educación Infantil debe de girar alrededor del aprendizaje por la «actividad», pues esta integra la acción cognitiva, motriz, imaginativa, creativa y socio-afectiva.

Los medios fundamentales que tendremos en cuenta en nuestra educación estarán determinados por *el juego,* que es el medio educativo por excelencia en la etapa de la Educación Infantil, pues a través de los juegos incentivamos, potenciamos y facilitamos la actividad en el niño para que el desarrolle las propuestas de aprendizaje educativo que hemos seleccionado de acuerdo con las finalidades previstas y reforzado además por la carga placentera, lúdica, agradable que le inhibe de la fatiga y que aumenta la motivación y la imaginación que conlleva el juego, pues el niño está atento, activo y «trabaja» y aprende normas, usos, estrategias y «rutinas» tan fundamentales en esta etapa educativa.

De otro lado nuestra actuación también estará determinada por *el entorno y clima de aprendizaje* de la clase- aula-sala-gimnasio. Pues de lo que se trata es, que de una forma que podíamos denominar indirecta o encubierta provocar y estimular la actividad en el niño. Que nuestro lugar de trabajo, el contexto donde llevemos a cabo las clases de Educación Motriz, sea un sitio motivador y que de otra parte conviene señalar que toda la actividad educativa en el marco de la Educación Infantil debe de poseer una serie de características. De ahí que la práctica educativa debe de ser estimulante, novedosa, incorporando informaciones que el niño no tenga y variada, adaptada a las condiciones de su etapa facilitándole seguridad y autoestima y afectividad positiva generadora de afectos placenteros agradables.

10. NUESTRA GRAN OPORTUNIDAD PARA CAMBIAR A LA SOCIEDAD: PROGRAMAS EFECTIVOS DE ALTA CALIDAD QUE PUEDAN TENER GRAN IMPACTO

Prácticamente todos los niños asisten a la escuela infantil de 3-6 años y un alto porcentaje que está aumentando día a día a la escuela infantil de 0-3 años. Unos

programas efectivos pueden tener un gran impacto. En este sentido ofrecemos algunas de las ideas que pueden ayudarnos se presentan a continuación:

- *Animar o requerir una asistencia del profesor a reuniones de profesionales.* Creo que la razón de generar programas de alta calidad es la asistencia regular de los profesores a reuniones para extraer nuevas ideas: para que los profesores sean innovadores y efectivos, deben estar actualizados. Sería beneficioso que todos asistiesen a congresos, conferencias, seminarios de formación, etc.
- *Revisar los programas.* Los objetivos y contenidos deben ser acorde a los nuevos tiempos, nuevos avances de la materia y nuevas situaciones contextuales.
- *Diferenciación entre objetivos principales y objetivos afines.* Un objetivo principal puede ser promover la actividad física, afianzamiento de la lateralidad, etc. El resto de los objetivos deberían ser clasificados como afines. Éstos no son insignificantes; simplemente no son los objetivos en los que ponemos mayor énfasis. Así son las habilidades motrices (motoras), que pueden ser usadas durante toda la vida. También es de vital importancia aprender a valorar y a disfrutar de la actividad física, porque ambos aspectos determinan la duración de la actividad física. Los objetivos afines, incluyen resultados como responsabilidad y comportamiento social, así como comprensión y respeto de las diferencias individuales. Estos objetivos son importantes para el currículum en EF.. y deberían ser bien acogidos siempre. Enseñamos ambos objetivos. Los programas están planificados teniendo en cuenta, en primer lugar, los objetivos principales, pero los afines son considerados en el cómo enseñar.
- *Elegir diferentes objetivos para diferentes niveles:* creo que es importante establecer diferentes objetivos para los estudiantes dependiendo de sus necesidades únicas. El aprendizaje de habilidades motoras y aprender a valorar y disfrutar del ejercicio parecen ser objetivos honestos para niños pequeños.
- *Seleccionar profesores de Educación Física y Educación Infantil ampliamente cualificados:* los especialistas cualificados aumentan los niveles de actividad de los alumnos.
- *Centrarnos en lo que podemos hacer y no en lo que no podemos:* Nosotros podemos ayudar a los alumnos a que sean activos. Podemos ayudar a cada niño a encontrar alguna forma de actividad que pueda representar y disfrutar a lo largo de su vida. No podemos hacer que los niños estén en forma, no podemos hacer que estén flacos.
- *Hacer programas de Educación Física válidos.* Las escuelas deben desarrollar programas basados en objetivos claros. Una vez que los programas han sido establecidos y aprobados, la administración educativa, e incluso los padres deben hacer visitas regulares y observar los programas para ver si lo que está indicado en el currículum es lo que se está haciendo. Lo que está escrito, debe ser llevado a la práctica. Los padres pueden ayudar incluso a los administradores a realizar esta tarea.

- *Nuevos programas de formación, diseñados específicamente, para preparar futuros profesores de Educación Física en infantil y de Educación Infantil en Educación Física*

  Si los programas de Educación Física en infantil de la escuela pública cambian, es obligación que los programas de formación de profesores en colegios y universidades, cambie también. Considerando esto, yo doy las siguientes sugerencias:

  - Intentando establecer modelos para programas doctorales: establecer programas doctorales diseñados específicamente para preparar futuros maestros en el ámbito de la Educación Física en la Educación infantil.
  - Centrar la investigación en estudios que muestren programas eficaces en la Educación Física en Infantil. Es interesante que conozcamos los beneficios de la Educción Física en esta etapa educativa, aunque al mismo tiempo, sabemos muy poco de éstos. A mí me parece muy importante para el futuro, centrar nuestra investigación en mostrar qué programas trabajar. De acuerdo con esto, las instituciones que forman a futuros maestros en Infantil y en Educación Física, lo harían bien, haciendo una investigación de calidad en la efectividad de los programas.
  - Reevaluar la esencia disciplinaria de los programas que se requieren para los futuros maestros: de acuerdo con esto, creo que es necesario reevaluar los programas, no solamente en términos de los que se deben elegir, sino cómo se deben enseñar. Desde mi punto de vista, deberíamos considerar distintas clases (en términos de distintos contenidos o en términos de distintas aproximaciones a contenidos similares)para los futuros maestros. Una clase más práctica podría servir a nuestros alumnos, aunque esta no sería adecuada para un futuro científico. Aquellos involucrados en la preparación de maestros deberían tener en cuenta a qué clases van a enseñar y cómo deben hacerlo.
  - Preparar maestros que enseñen programas que contengan objetivos modernos o acordes a los nuevos tiempos: promoción de la actividad física a lo largo de la vida, los valores, la multiculturalidad y además debemos estar seguros de que los profesores están preparados para enseñar programas que promuevan esta actividad.

11. RECOMENDACIONES, SUGERENCIAS Y EJEMPLIFICACIONES

La pregunta que más frecuentemente se plantean los maestros es: «¿cómo empiezo?». Entendemos esto como la forma de sentirse seguro probando un nuevo enfoque y cómo hacerlo por cuenta propia.

Para encarar estas cuestiones y otras que pudieran surgir, nos centraremos en las prácticas específicas, actitudes y destrezas que los maestros, con el fin de dominar nuevos conocimientos, necesitarán.

El acercamiento a la enseñanza de la actividad física debe ser *interesante y exigente*, y debe aportar al alumno cierto grado de éxito, sin el cual pronto se perdería la motivación.

Probablemente has asistido a muchas clases, conferencias, talleres y leído libros que te hayan motivado a considerar un cambio. El problema está en cómo transformar tu motivación en práctica, en otras palabras, cómo hacer la transferencia. Transferencia es la habilidad para extrapolar algo que has aprendido de una situación a otra.

En esta sección atenderemos a las fases de transferencia que cada maestro tiene que alcanzar para construir una nueva estructura de aprendizaje. Esto es importante porque realizar cambios no es nunca fácil y fijarse en las fases de transferencia aporta una perspectiva que considera las dificultades como una parte normal del proceso de cambio. Como maestros, variamos en nuestra habilidad para transferir un nuevo método de enseñanza a nuestros esquemas. Deberías considerar estas fases de transferencia como algo continuo. La noción de continuidad te dota de una forma de pensar acerca de los dilemas que puedan surgir con el nuevo conocimiento o con las nuevas formas de ofrecer los conocimientos.

11.1 Atención a la diversidad: ejemplo de confección de un programa individual para un solo niño

Cuando se confecciona un Programa de Desarrollo Individual para un niño y sobre todo, cuando se pone en práctica en el aula, una de las mayores dificultades y a su vez de los elementos fundamentales para el éxito del maestro, es la que se refiere a la preparación de actividades. Para superar todas de dicho niño se llevarán a la práctica una serie de actividades, que son:

- Con respecto a las rutinas de clase se repetirán diariamente, siguiendo el guión establecido por la maestra, así como trabajar y reforzar dichas rutinas en casa.
- Para el aseo personal se fomentarán actividades como el cepillado de los dientes, aseo del cuerpo, el peinado,.... Primero guiándole las acciones para que después lo haga sólo y por iniciativa propia. Todas estas actividades se trabajarán como rutinas, siendo muy importante la colaboración familiar.
- Con relación al conocimiento de las partes del cuerpo se pondrán en práctica las siguientes actividades:
    - Mover de determinada manera distintas partes del cuerpo imitando al profesor y mientras éste dice el nombre de cada parte que se va moviendo.
    - Tocar con una mano la parte del cuerpo que el profesor vaya tocando su propio cuerpo, verbalizando cada una de las acciones.
    - Se le darán al niño muñecos o imágenes a las que les falte un miembro y se le pedirá que los complete.
    - Se dibujará la silueta del niño en papel continuo especificando las diversas partes del cuerpo.

- Con el fin de mejorar la locomoción y coordinación corporal se realizarán las siguientes actividades:
    - De cartulina o papel adhesivos recortamos seis píes izquierdos y seis pies derechos, tomando como modelo los de este niño. Con lápiz o rotulador escribimos una «D» en cada pie derecho y una «I» en cada pie izquierdo, a continuación los colocamos en el suelo como si estuvieran andando y los sujetamos con cinta adhesiva. Primero el niño caminará sobre las pisadas, intentando seguir su marcha. Cada vez que ponga el pie derecho en las huellas marcadas con «D» deberá decir «derecha», igual con el izquierdo.
    - Una variante de esta actividad sería recortar también las manos derecha e izquierda del niño y colocarlas en el suelo como para andar a gatas, así se le pedirá al niño que ande a gatas por estas huellas de pies y de manos.
    - Otro sería hacer un circuito con pies subiendo y bajando bancos, haciendo círculos, en el que también el niño deba superar distintos obstáculos.
    - Para fomentar las buenas relaciones con los compañeros se pondrán en práctica actividades grupales como las explicadas al inicio de este trabajo, igualmente estas actividades ayudarán al niño a participar en pequeños juegos de grupo.
    - Con el fin de mejorar su lenguaje y ampliar su vocabulario se fomentará el rincón de animación a la lectura en el que contarán cuentos tanto por el profesor como por el niño y se verbalizarán todas las acciones.
- Con el objeto de mejorar la motricidad fina se llevarán a cabo actividades:
    - Mantener objetos de distintas formas y tamaños con una mano
    - Teclear con los dedos sobre la mesa
    - Jugar con Plastilina
    - Utilizar la pintura de dedos, dibujo libre con toda la mano, con un dedo...
    - Recortar con tijeras.
- Para coordinar los desplazamientos, lanzamientos y recepciones, en el aula-sala-gimnasio se preparará un circuito que el niño deberá recorrer, por ejemplo con un globo o una pelota entre las manos o dándole patadas y para los lanzamientos y recepciones el niño y otro compañero se pasarán un globo o pelota con las manos o con el pie.

Tras el trabajo constante y diario de todas estas actividades los avances se irán observando paulatinamente y el niño irá avanzando notablemente gracias al trabajo y coordinación tanto del tutor como de los distintos especialistas que trabajan con él y de la intervención e implicación familiar.

11.2. Estrategias para conseguir que las clases de educación física en infantil sean más dinámicas

Se pretende ofrecer estrategias que ayuden a los profesores noveles a animar sus clases de Educación Física, a aumentar su ritmo. La mayoría de estas estrategias son aplicables a cualquier programación de Educación Física especial consideración en educación infantil.

Después de incorporar estas estrategias, los profesores deberían observar un aumento en los niveles de energía de sus alumnos, así como una mejora en sus habilidades.

11.2.1. Música

La música que gusta a los alumnos aumenta la diversión y su interés por el movimiento, lo que supone una mejora en los logros de sus alumnos en Educación Física.

11.2.2. Temas de interés: centros de interés

Vacaciones, navidad, carnaval, cumpleaños, los animales, el circo que ha llegado a la ciudad, caperucita roja, don quijote, fiestas nacionales, etc. ofrecen una oportunidad para combinar las unidades didácticas con temas de interés, se pueden usar como una ventaja. Integrar temas de interés en Educación Física no sólo significa que los alumnos se diviertan, sino que también les enseña diferentes celebraciones de tipo cultural.

11.2.3. Nuevos juegos

Otra estrategia consiste en cambiar el nombre a juegos, materiales conocidos, ej.:»una mágica pelota de esponja» suena más atractivo que decir simplemente «balón». Siendo creativo, se puede añadir misterio, fantasía, ilusión, realidad y ensueño y elementos nuevos a los ya conocidos.

11.2.4. Alternar con juegos tradicionales

Lo que realmente aprecian los alumnos es la variedad. Hay muchas opciones para hacer que los juegos tradicionales sean más divertidos. Agrupaciones por parejas favorecen la cooperación y crea una atmósfera positiva para el aprendizaje.

11.2.5. Permitir la elección

Permitir a los alumnos elegir actividades para desarrollar sus capacidades. Aunque recoger ideas y opiniones de los alumnos puede suponer un esfuerzo extra, los cambios que se introducen en las unidades didácticas procedentes de los alumnos, favorece un ambiente más divertido. Los alumnos están más dispuestos a realizar actividades que les divierten, y el profesor se sorprenderá al ver como sus alumnos se muestran más participativos cuando sus sugerencias son llevadas a la práctica.

11.2.6. Humor

La habilidad de reírse de uno mismo en determinadas situaciones, crea una atmósfera adecuada para el aprendizaje. Los alumnos reciben retroalimentación de un profesor energético, y como resultado, se esfuerzan más. El profesor debe mostrarse con entusiasmo al entrar al gimnasio, no siempre es fácil, pero el esfuerzo

merece la pena. Los alumnos perciben la actitud del profesor y su estado de ánimo y actúan en consecuencia.

11.2.7. Reforzar positivamente

Tener tiempo para decir a los alumnos que se aprecia su esfuerzo e interés. Se puede escribir una carta de valoración cuando un alumno ha realizado un esfuerzo extra, o informar a los padres cuando logran una habilidad específica. Informar a los demás profesores de los logros conseguidos y pedirles que feliciten al alumno sobre lo que ha conseguido. Estos refuerzos positivos les hace ver a los alumnos que su profesor se preocupa y aprecia su esfuerzo.

11.3. Don Quijote de la Mancha

11.3.1. Presentación y justificación

Los principales objetivos de este trabajo son que los niños/as conozcan la historia del libro más importante de nuestra literatura como manchegos que somos, a la vez que realizan ejercicios de psicomotricidad e interactúan entre ellos. A través de las aventuras de esta historia, los niños irán realizando actividades motivadoras (juego como motivación principal) que les harán disfrutar realizando deporte. El desarrollo del proyecto tiene tres partes básicas estructuradas a su vez con otras partes secundarias:

- Introducción al tema y calentamiento.
- Juegos y actividades.
- Relajación.

11.3.2. Ambientación de la clase-sala-gimnasio

Como decorado de presentación y título del tema había un mural en el que se podía leer: «Don Quijote de la Mancha», y en él aparecía Miguel de Cervantes escribiendo el libro.

Optamos por estructurar la clase-sala-gimnasio en tres rincones, ya que nos parecía que era el mejor modo de trabajo con tantos participantes.

Los tres rincones eran:

- Los molinos trabajados con Don Quijote.

  En este rincón había un mural que representaba al hidalgo el lado de unos molinos y la sombra de estos se asemejaba a la de unos gigantes. Por otro lado, también decoraba el rincón un Rocinante echo de cartón pegado a la pared y dos molinos también de cartón agarrados a las espalderas para poder realizar con ellos una de las actividades.

- La posada trabajada por Dulcinea del Toboso.

  El mural que decoraba este rincón representaba un pueblo manchego de la época de Don Quijote donde se ve en plano principal una posada con Dulcinea al lado.

- El mercado medieval trabajado por Sancho Panza.

  En el mural que representaba este rincón se veía a Sancho entre dos puestos del mercadillo que tenían la silueta de los objetos que se vendían en él. Esto

es así porque una actividad consistía en pegar los objetos en su silueta correspondiente.

11.3.3. Materiales utilizados

En cada rincón hemos utilizado los siguientes materiales bien sean del gimnasio o de elaboración propia:

11.3.3.1. Rincones:

A. MERCADO MEDIEVAL

Gimnasio:
- 30 aros
- 4 pivotes
- varias pelotas
- 2 colchonetas
- 2 balones de baloncesto

Elaboración propia:
- 2 metros de papel continuo y temperas
- cartulinas de colores
- cinta adhesiva
- rotulador permanente
- forro de libro transparente
- velcro

B. POSADA

Gimnasio:
- 4 aros
- 2 bancos
- 4 pivotes
- 1 balón de baloncesto

Elaboración propia:
- 2 metros papel continuo y temperas
- cartón en tiras
- 2 cubos
- espuma de afeitar
- tela 3x3 metros
- cinta adhesiva
- rotulador permanente

C. MOLINOS

Gimnasio:
- 6 Colchonetas

Elaboración propia:
- 2 metros papel continuo y témperas
- tiras de cartón
- globos
- cartulina
- lana

11.3.3.2. Disfraces:

- Don Quijote: pantalón gris, camisa beige, chaleco gris y botas altas negras. Sobrero, escudo y lanza.
- Sancho Panza: pantalón negro manchego, camisa blanca, fajín rojo, calzas blancas, alpargatas con cintas rojas y negras y una bota de vino.
- Dulcinea: camisa blanca con bordados, falda y pañueleta azul, delantal negro, calcetas blancas y alpargatas con cintas rojas y negras.
- Miguel de Cervantes: pantalón y chaleco manchegos negros, camisa negra, medias negras, cuello blanco y pergamino.

11.3.4. Actividades y desarrollo de las mismas

11.3.4.1. Introducción y calentamiento

Como introducción Miguel de Cervantes nos presentó el tema y los personajes con estas palabras: «¡Hola amigos! Soy Miguel de Cervantes, un escritor de libros de caballerías que quedó manco en una de sus batallas. Hace muchos años escribí mi libro más famoso, Don Quijote de la Mancha. En un lugar de la Mancha de cuyo nombre no quiero acordarme... vivía un ingeniosos hidalgo llamado Don Quijote de La Mancha, con el vivía su escudero Sancho Panza y su amada Dulcinea del Toboso. Juntos vivieron muchos aventuras, que ahora juntos vamos a intentar revivir». A medida que iba diciendo estas palabras los personajes iban apareciendo uno por uno.

Ahora Miguel de Cervantes les presenta el calentamiento con esta frase: «Todos vosotros vais a ser personajes del Quijote, y para ser los compañeros de batalla de nuestros amigos os tenéis que comportar como ellos:

- Don Quijote: es un hombre alto, delgado, serio que siempre va con su escudo y su lanza. La cabeza bien alta y saludando con elegancia.
- Sancho Panza: bajito, regordete, da pasitos cortos, risueño, hombre pueblerino.
- Dulcinea: dama de Don Quijote, que caminaba con los brazos en jarra, movía su falda y daba de comer a las gallinas.
- Rocinante: caballo blanco y flaco de Don Quijote. Anda al paso, al trote y al galope.
- Rucio: burro de Sancho Panza, torpe que rebuzna y se cae frecuentemente.»

  NOTA: Estas características y movimientos los debían ir realizando los alumnos conforme los iban haciendo los personajes.

Para terminar el calentamiento les enseñamos un baile para la canción «Quijote-Sancho» que ellos debían aprender mientras miraban como lo hacíamos.

11.3.4.2. Actividades de cada rincón

A.- LA POSADA CON DULCINEA.

- MESONEROS: Se realiza un circuito doble que consiste en un banco, dos pivotes y dos aros. Se hacen dos filas, de manera que cada fila atravesara su correspondiente circuito. Por parejas, tenían que atravesar los circuito, de modo que un miembro de la pareja iba con los ojos vendados sosteniendo una bandeja cuyo objetivo era el de llegar al final del circuito y coger uno de los alimentos (colocados en una caja) y volver con el alimento depositado en la bandeja y haciendo el mismo recorrido, siempre con ayuda del compañero que será su guía. Gana la fila de pareja que antes realice el recorrido.

- MANTEO DE SANCHO: Los niños hacen un círculo y cogen entre todos los extremos de una manta, la cual tiene un agujero en el centro. El profesor les deposita una pelota sobre la manta y los niños deben procurar primero que la pelota no caiga por el centro y después que caiga.

- EL BARBERO: los niños se ponen por parejas, uno de ellos es el barbero y el otro el cliente. Se deja en el centro un cubo con espuma de afeitar y los niños deben ir mojando las cuchillas (tiras de cartón) y afeitar a su compañero. Después se invierten los papeles.

B.- LOS MOLINOS CON DON QUIJOTE

- EL PILLAR DE DON QUIJOTE: Se hacen dos filas. Una fila es Don Quijote y otra Sancho Panza, después se les reparte unos colgantes de manera que se puedan formar parejas estando cada miembro de la pareja en distinta fila. A la voz de «¿Dónde vas Don Quijote de la Mancha sin tu escudero Sancho Panza?» los que fueran Sancho tendrían que pillar a su Don Quijote correspondiente.

- LUCHA CONTRA LOS MOLINOS: se hacen dos filas y en cada fila se ponen tres colchonetas. Las filas están formadas por parejas, de las cuales uno es Rocinante y otro es Don Quijote, que se sube encima del caballo, el cual va a cuatro patas. Recorren las colchonetas, uno subido encima del otro y Don Quijote debe procurar meter en el agujero del molino, la lanza que le dará el profesor (construida con una tira de cartón y un globo). Gana la fila que más lanzas haya conseguido meter.

- LOS CABALLOS CON MÚSICA: se ponen los caballos en el suelo (hechos de cartulina) y los niños han de moverse alrededor de ellos mientras suena la música. Cuando esta pare, los niños tienen que sentarse encima de un caballo, eliminándose los que quedan sin sentarse. El profesor irá quitando progresivamente caballos, ganando el último niño que quede sentado.

- CANCIÓN: los niños deberán aprenderse el baile de la siguiente canción, según las indicaciones de Don Quijote:

«Giran las aspas de los molinos
Gira la rueda, gira el tiovivo.

Giro los codos, los hombros giro
Y el molinillo, giro contigo
Pam Param pam Param».

C.-MERCADILLO CON SANCHO:

- PEGA-PEGA: se hace un circuito doble que consta de una colchoneta, un pivote y dos aros. Se hacen dos filas, cada una tendrá que atravesar su correspondiente circuito. Cuando llegan al final del recorrido, cogerán un objeto (hecho de cartulina, con velcro para poder pegarse al mural) que deberán pegar donde esté situada la silueta del objeto correspondiente. Gana la fila que más objetos consiga pegar.

- BOTA-BOTA: se hacen dos filas y de uno en uno van botando la pelota en una línea recta, le darán una vuelta a un cono y cuando lleguen al final del recorrido, se pintarán el bigote con una cera que les dará el profesor.

- HERRADURAS: se hacen dos filas, y se ponen pivotes delante de estas, en línea recta. Cada miembro de la fila tiene una oportunidad para tirar un aro que debe colarse en el pivote. Gana la fila que más aros logre meter.

- MALABARES: los niños hacen un círculo y el profesor se pone en medio de este. El profesor les va pasando la pelota a los niños y estos se la van devolviendo, siempre rodando. Este juego sirve para simular los malabares medievales.

11.4. Peter Pan

11.4.1. ¿Por qué Peter Pan?

¿Por qué Peter Pan?, este trabajo se inicio con un debate temático ¿Qué hacer? Tras varias propuestas se hizo la unanimidad: un cuento, el recurso antonomásico del maestro, iba a servirnos para trabajar toda una serie de habilidades motoras en el marco del mundo infantil: un universo de fantasía donde la protagonista es la imaginación del niño en su afán de nuevas vivencias, aventuras que nosotras proporcionaríamos bajo la recreación del eterno mundo infantil: el País de Nunca Jamás.

11.4.2. Objetivos de la sesión

- Desarrollar la imaginación así como el disfrute con todo lo relacionado con la magia, fantasía o aventura, motivándolos para futuras lecturas e incidiendo de manera positiva en su capacidad creativa.
- Desarrollar la memoria, la atención, la capacidad de concentración y otros aspectos cognitivos que favorecen los cuentos.
- Cooperar con los demás para el logro de un fin común, respetando y valorando al compañero.
- Desarrollar de manera positiva su autoconcepto, autoestima y autocompetencia.
- Optimizar el conocimiento del propio esquema corporal como medio para acceder al entono y para interaccionar con los demás.

- Trabajar y reforzar la coordinación dinámica general así como las habilidades motrices básicas mediante diferentes ejercicios: correr, saltar, lanzar, coger...
- Que sea capaz de mostrar sus emociones con cierto grado de control a la vez que comience a comprender los sentimientos de los demás como entes independientes.

Incidir en contenidos tanto procedimentales como conceptuales y actitudinales.

11.4.3. Desarrollo de la sesión

En un intento de unión del mundo del movimiento y del de la fantasía infantil, nos hemos propuesto introducirnos de manera colectiva en el cuento de Peter Pan, alternando la narración de éste con las diversas actividades motoras inmersas en los sucesivos acontecimientos, haciendo al niño el protagonista de su propia aventura en una metodología cuyo motor principal sea la actividad lúdica del niño.

11.4.3.1. Entrenamiento: Introducción al movimiento

Antes de comenzar la actividad dividiremos a los alumnos en cuatro grupos colgándoles collares y gomets de colores, cada vez que suene el pandero deberán volver a sus respectivas filas del color correspondiente.

Las integrantes del grupo se presentan disfrazadas de Peter Pan, Campanilla, Trigrilla (india) y Capitán Garfio (pirata) para ambientar y recrear mejor la esencia del cuento.

La narración del cuento se repartirá entre todos los personajes, para diferenciar la narración original de la adaptación encaminada a describir la actividad y esta misma se utilizará el color verde para la narración y el negro para lo demás:

Pirata:

- Wendy, Michael y John eran tres hermanos que vivían en las afueras de Londres.

Wendy, la mayor, había contagiado a sus hermanos por Peter Pan. Todas las noches les contaba a sus hermanos las aventuras de Peter. Una noche, cuando ya casi dormían, vieron una lucecita moverse por la habitación. Era Campanilla, el hada que acompaña siempre a Peter Pan ¡Y el mismísimo Peter!. Éste les propuso viajar con él y con su hada Campanilla al País de Nunca Jamás, donde vivían los niños perdidos, las sirenas… pero para ello necesitarían la ayuda de Campanilla.

Campanilla:

- Para poder volar deberéis imitar al animal que yo os diga:

1, 2, 3 (Marcando el paso con el bombo).

1, 2, 3... ¿Qué siente una serpiente? (Arrastrarse).

1, 2, 3… Veo de lejos… ¡un conejo! (Saltar en cuclillas).

1, 2, 3… ¡Ay! ¡Qué fallo! ¡Si es un gallo! (Caminar en cuclillas con los brazos doblados levantándolos y bajándolos a modo de alas).

1, 2, 3… Os lo juro ¡Es un canguro! (Saltar).

1, 2, 3… Sólo un rato, convertiros en un… ¡Gato! (Andar a cuatro patas).

1, 2, 3... ¡Qué animal tan interesante! ¿Quién sino? El elefante. (Caminar con el tronco doblado hacia delante y el brazo a modo de trompa).

1, 2, 3... Ahora de verdad, si queréis volar... ¡ Al pajarito imitar !

[Suena el pandero: pom, pom, pom. Volver a sus respetivas filas]

11.4.3.2. Actividades: Vivencia del juego

ACTIVIDAD 1: «¿Creéis en las hadas?»

Peter Pan:

Ahora ya sabéis que movimiento hay que hacer para volar pero... ¿no se nos olvida algo? ¡Claro! ¡El polvo de hadas! Para conseguir el polvo de hadas deberéis coger a Campanilla, pero ¿realmente creéis en las hadas?, si de verdad creéis en ellas deberéis llegar hasta Campanilla pero... ¡con los ojos vendados! No os preocupéis, Campanilla os ha dejado su estela mágica, si no la saltáis la encontraréis fácilmente y no olvidéis mover los brazos cuando os eche los polvos mágicos, sólo así podréis llegar hasta la casa de los niños perdidos.

[Se colocan cuatro niños de cada fila en forma de zig-zag unidos por una cuerda, el primero de cada fila deberá pasar por los cuatro niños agarrado de la cuerda que le sirve de guía ya que lleva los ojos vendados, cuando llegue al final se quitará la venda, campanilla le echara el polvo de hadas (confeti) y el alumno volverá corriendo a la fila, moviendo los brazos como un pájaro, a entregar la venda al siguiente]

ACTIVIDAD 2: «Un antídoto para Wendy»

Pirata:

Cuando ya se encontraban cerca del País de Nunca Jamás, Peter Pan les señaló:

- Es el barco del Capitán Garfio, ¡tened mucho cuidado con él! Hace tiempo un cocodrilo le devoró la mano y se tragó hasta el reloj.

- Mientras tanto, Campanilla se sentía celosa de las atenciones que su amigo tenía con Wendy, así que, adelantándose les dijo a los niños perdidos que dispararan con una flecha con veneno a un gran pájaro que se acercaba con Peter. La pobre Wendy cayó al suelo, pero, por fortuna, Campanilla, que estaba muy arrepentida, conocía los ingredientes del antídoto del veneno.

- Para que Wendy se recupere debéis preparar el antídoto. Para ello deberéis recoger las setas adecuadas, pero, ¡cuidado! hay muchas en el bosque. Solamente deberéis coger las del color de vuestro equipo. Tened en cuenta que no podéis saliros del camino. ¡Los piratas siempre están al acecho!

[Cogemos cuatro cuerdas y las distribuimos por el espacio, situamos las setas de todos los colores a ambos lados de las cuerdas. Seguimos en las cuatro filas cada una correspondiente a un color. Los alumnos deben ir pasando de uno en uno por encima de la cuerda y con cuidado coger una seta del color de su equipo sin salirse de ésta. Ganará el equipo que antes coja todas las setas de su color.]

ACTIVIDAD 3: «Día de caza».

Tigrilla:

- Gracias a los niños perdidos Wendy se ha curado. Para celebrar la llegada de Wendy, que será su nueva mamá, van a preparar una gran cena y vosotros vais a ser los cazadores.

[El primero de la fila de cada equipo será el jabalí o la liebre. Los niños/as caminarán en círculo detrás del animal mientras la música suene. Cuando la música se pare los niños deben quedarse como estatuas para que el jabalí no los vea, el que se mueva estará eliminado. El jabalí puede caminar entre ellos y hacerles reír, los últimos que se queden serán los ganadores.]

ACTIVIDAD 4: «El postre».

Peter Pan:

- Como no hay una buena cena sin un buen postre, deberán hacer el circuito para coger las frutas del bosque y dejarlas en el frutero. El que antes coja todas...¡No cocinará esa noche!

[Partiendo de sus respectivas filas deberán ir saltando en parejas con los pies juntos hasta la línea roja, coger la fruta (el globo), volver de espaldas y dejar la fruta en el frutero.]

ACTIVIDAD 5: «A ponerse el pijama».

Pirata:

- Después de la maravillosa cena, todos querían irse a la cama para que su nueva mamá les contara uno de sus famosos cuentos. Wendy se sorprendió mucho cuando vio que todos se metían en las camas sucias y con la misma ropa con la que habían estado jugando durante todo el día. Les dijo que si querían oír un cuento, tendrían antes que bañarse, cepillarse los dientes y ponerse el pijama. Así lo hicieron pero cuando llegó la hora de ponerse el pijama...

Campanilla:

- Vais a ayudar a los niños perdidos a ponerse el pijama, porque hace tanto tiempo que no se lo ponen que... ¡Se les ha olvidado! Deberéis ser cuidadosos porque lo tienen todo revuelto y sólo podréis abrir un cajón por persona, el que antes lo vista ganará.

[Partiendo de sus respectivas filas y de uno en uno deberán recorrer todo el espacio, en donde se encuentran repartidas las diferentes cajas, abriendo sólo una por persona e intentando vestir, en una actividad colectiva, su correspondiente niño perdido.]

ACTIVIDAD 6: El baile de Tigrilla. Canción: «Ser un gran día».

Pirata:

- Mientras tanto, Peter fue a visitar la laguna de las sirenas. Una vez allí escuchó unos gritos de socorro. Los piratas habían secuestrado a Tigrilla, la hija del jefe indio y él fue a rescatarla. Después de esto, los indios recibieron a Peter Pan con un gran baile para agradecerle el rescate de Tigrilla.

Tigrilla:

- Nos ponemos en círculo. Estamos en una gran fiesta y vamos a hacer el baile tradicional de mi tribu.

[Deberán colocarse todos en círculo e imitar los movimientos de Tigrilla:
- Paso fuerte en el sitio.
- Paso izquierda - paso derecha.
- Paso adelante - paso atrás.
- Arriba las manos - abajo las manos.
- Vuelta.
(Repetir varias veces aprovechando el impulso rítmico natural del niño).
-Correr dando vueltas alrededor de Peter Pan haciendo el indio.]

Pirata:

-Algo horrible pasó mientras Peter celebraba con los indios la vuelta de Tigrilla. Garfio había secuestrado a Wendy, sus hermanos y los niños perdidos. Para que Peter no pudiera rescatarles, el capitán Garfio decidió envenenarle. Vertió unas gotas de poderosísimo veneno en el agua de Peter mientras este dormía. Cuando Peter despertó y se dispuso a beber, Campanilla, que había descubierto el malvado plan de Garfio, se lanzó contra el vaso y le salpicaron unas gotas de veneno, las suficientes para matar a un ser tan diminuto como ella.

(Silencio)

Una sola cosa podía salvarla: que todos los niños creyeran en las hadas y en el poder de la fantasía.

Todos:

- ¿Creéis en las hadas? Si creéis en las hadas debéis gritarlo con fuerza. ¿Creéis en las hadas?

- Y así es como, gracias a los niños, Campanilla se ha salvado.

Pirata:

Ahora volvamos al barco. Nuestros amiguitos seguían en el poder de los piratas. Ya estaban a punto de ser lanzados por la borda con los brazos atados a la espalda, parecía que nada podía salvarles, cuando, de repente, oyeron una voz:

Peter Pan:

-¡Eh, Capitán Garfio, eres un cobarde!, ¡A ver si te atreves conmigo!

Pirata:

Era Peter Pan que había llegado justo a tiempo. Entonces comenzó el rescate.

ACTIVIDAD 7: «El rescate».

Campanilla:

- ¡Debéis ayudar a Peter a luchar contra los piratas para poder rescatar a todos los niños perdidos!

[Misma posición en filas, les damos pelotas a los niños y cada uno por orden tiene que ir tirando a los carteles ilustrados con el Capitán Garfio.]

Pirata:

- De pronto, un tic-tac muy conocido por Garfio hizo que éste estremeciera de horror. El cocodrilo estaba allí y, del susto, el pobre Capitán dio un traspié y cayó al mar.

Es muy posible que, todavía hoy, si surcáis el mar, podáis ver al Capitán Garfio nadando desesperadamente, perseguido por el infatigable cocodrilo.

El resto de los piratas no tardó en seguir el camino de su capitán y todos acabaron dándose un saludable baño de agua salada entre las risas de Peter Pan y de los demás niños.

11.4.3.3. Relajación: Vuelta a la calma.

Peter Pan contará de forma muy pausada y armoniosa el final del cuento, una adaptación que incita a la relajación y a la experimentación de diversas sensaciones que conducen a la disminución del tono muscular y al correspondiente regreso a la calma.

[Tumbados boca arriba ocupando todo el espacio con los ojos cerrados].

Peter Pan:

- Es la hora de volver a casa... respiramos lentamente... percibimos el aroma que inunda las praderas de Nunca Jamás (echamos colonia) es un olor muy característico... una mezcla de resina...vainilla...y frutas del bosque... Nos disponemos a tomar el vuelo de regreso... sentimos como nuestros pies se van despegando... poco a poco... del suelo... nos elevamos... muy despacio... vamos dejando el suelo cada vez más lejos... planeamos entre las ramas de los árboles... sentimos cómo sus hojas acarician nuestras manos y nuestro rostro... (les rozamos las manos y la cara con las ramas de plástico)... sauces... chopos... abedules... los rozamos con la punta de los dedos...

Dejamos el bosque para sobrevolar las fronteras de Nunca Jamás... rumbo a casa... sentimos la brisa otoñal en nuestra cara... ondea nuestro pelo... nuestra ropa... (movimiento de abanicos)... empieza a llover... sentimos como las gotas caen sobre todo nuestro cuerpo... nacen en la frente... resbalan por nuestra nariz... boca... y mueren en nuestra barbilla (les rociamos levemente con agua pulverizada)... Ha dejado de llover... a lo lejos divisamos una luz... es nuestra ventana... ya estamos en casa... pero... espera... lo olvidé... una sombra permanece detrás del alfeice de la ventana, parece muy triste:

- ¿Volveremos a vivir maravillosas aventuras?.
- Todos los días, Peter.

11.4.3.4. Materiales

DECORACIÓN:

- Cuatro murales gigantes ilustrados con:
  - La casa de Wendy.
  - La tribu india.
  - La casa de los niños perdidos.
  - El barco del Capitán Garfio.

ACTIVIDAD 1: «¿Creéis en las hadas?»:

- Vendas de tela.
- Cuerdas (disponibles en el gimnasio).
- Confeti.
- CD de música: B.S.O. «Peter Pan».
- Equipo de sonido.

ACTIVIDAD 2: «Un antídoto para Wendy»:

- Cuerdas (disponibles en el gimnasio).
- Setas: vasos de plástico con un círculo de cartulina de color, con puntos blancos dibujados con temperas, pegado en la base.
- CD de música: B.S.O. «Peter Pan».
- Equipo de sonido.

ACTIVIDAD 3: «Día de caza»:

- Careta de liebre: hocico y orejas de cartulina pintados con ceras blandas y pegados a una goma elástica.
- Careta de jabalí: hocico y orejas de cartulina pintados con ceras blandas y pegados a una goma elástica recubierta de lana marrón a modo de cabellera.
- CD de música: B.S.O. «Peter Pan».
- Equipo de sonido.

ACTIVIDAD 4: «El postre»:

- Frutas: Globos de colores pegados con celo a los árboles.
- Árboles: cartulina verde recortada en forma de copa de árbol.
- CD de música: B.S.O. «Peter Pan».
- Equipo de sonido.

ACTIVIDAD 5: «A ponerse el pijama»:

- Cuatro muñecos de cartulina pintados con ceras blandas y con velcro en las partes del cuerpo susceptibles de ser vestidas: pies, tronco...
- Cajas de diferentes tamaños forradas con papel de colores llamativos y rellenas de confeti para darle más misterio .
- Prendas de ropa de cartulina pintadas con rotulador y con velcro para ser pegadas en los muñecos. Cada prenda se deposita en el interior de una caja.
- Animales de cartulina pintados con rotulador. Se depositan dentro de las cajas que no llevan prendas para incrementar la dificultad de la actividad.
- CD de música: B.S.O. «Peter Pan».
- Equipo de sonido.

ACTIVIDAD 6: El baile de Tigrilla. Canción: «Ser un gran día»:

- CD de música: B.S.O. «Peter Pan».
- Equipo de sonido.

ACTIVIDAD 7: «El rescate»:

- Pelotas (disponibles en el gimnasio).
- Círculos de cartulina con la imagen del Capitán Garfio.
- CD de música: B.S.O. «Peter Pan».
- Equipo de sonido.

RELAJACIÓN:

- Ramas de plástico.

- Colonias.
- Dispensador de agua.
- Abanicos.
- CD de música de relajación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnaiz, P. (1994) «*Psicomotricidad y adaptaciones curriculares*». Psicomotricidad. Revista de Estudios y experiencias, 47, 43-62.

Berruezo, P. A. (2000) «*Hacia un marco conceptual de la psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y en España*». Págs. 21-33. En Revista interuniversitaria de Formación del profesorado. Nº 37. Zaragoza.

Bruner, J. (1979) «*El desarrollo del niño*». Ed. Morata. Madrid.

Bruner, J. y Haste, H. (1990) «*La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*». Ed. Paidos. Barcelona.

Gallego Ortega, J.L. (1994) «*El currículo de Educación Infantil: objetivos y contenidos*» en Gallego Ortega (coord.) «*Educación Infantil*». Pág. 61. Ed. Marfil. Málaga.

Gallego Ortega, J.L. (1994) «*Principios de intervención educativa y el enfoque globalizador*». En Gallego Ortega (coord) «*La educación Infantil*». Ed. Aljibe. Malaga.

Gil Madrona, P. (2003) Diseño y desarrollo curricular en Educación Física y Educación Infntil.. Wanceulen, Sevilla.

Gil Madrona, P. (2004) La evaluación de la educación física en la educación infantil. Wanceulen. Sevilla.

Gil Madrona, P. (2005) Metodología de la Educación Física en la Educación Infantil. Wanceulen. Sevilla.

Gil Madrona, P. (2005) Unidades didácticas de Educación Física de 3-6 años para educación infantil. Wanceulen. Sevilla.

Gil Madrona, P. (coordinador) (2005) Unidades didácticas de educación física de 0-3 años para educación infantil. Wanceulen. Sevilla.

Llorca Llinares, M. y Vega Navarro, A. (1998) «*Pscomotricidad y globalización en el currículum de Educación Infantil*». Págs. 53-56. Aljibe. Málaga.

MEC (1989) «*DCB. Diseño Curricular Base de Educación Infantil*». MEC. Madrid.

MEC (1989) «*Libro blanco para la reforma del sistema educativo*». MEC. Pág. 103 Madrid.

MEC (1992) «*Cajas Rojas de Educación Infantil*». MEC. Madrid.

Mendiara Rivas, J. (1997) «*Educación Física y aprendizajes tempranos. Contribución al desarrollo global de los niños de 3 a 6 años y estudio de sus estrategias de aprendizaje en espacios de acción y aventura*». Tesis doctoral. Inédita. Universidad de Zaragoza. Zaragoza.

Mialaret, G. (1976)*»La Educación preescolar en el mundo»*. Unesco. París.

Montessori, M. (1937) «*El método de la pedagogía científica*». Areluce. Barcelona.

Montessori, M. (1987) «*El niño, el secreto de la infancia*». Diana. Méjico.Meinel, K. S. (1988) «*Teoría del movimiento*». Stadium. Buenos Aires.

Piaget, J. (1989)*»La Educación del mundo del niño»*. Morata. Madrid.

Ponce de León Elizondo, A. (1997) «*Proyecto docente*». Inédito. Universidad de la Rioja.

Rogers, C. R. (1980) «*El poder de la persona*». El manual moderno. México.

Torres Santomé, J. (1989) «*El currículum globalizado e integrado y la enseñanza reflexiva*». En Cuadernos de Pedagogía. Nº 172. Barcelona.

Vigotsky, L. S.; Luria, A. R. y Leontiev, A. N. (1974) «*Psicología y pedagogía*». Akal. Madrid.

Wallon, H. (1942) «*De l´acte à la pensée». Essai de psychologie comparée»*. Flammarion. París.

Zabalza, M. A. (1987) «*Áreas, medios y evaluación en la Educación Infantil*».Ed. Narcea. Madrid.Vayer, P. (1973) «*El niño frente al mundo*». Ed. Científico Medica. Barcelona.

Zabalza, M. A. (1996) «*Didáctica de la Educación Infantil*». Narcea. Madrid

RESUMEN:

El autor pone de relieve la importancia de la etapa de Educación Infantil en la adquisición de los aprendizajes y la posibilidad de aprovechar la motricidad como forma de trabajar los contenidos de la etapa mediante unidades didácticas globalizadas, donde la actividad motriz desempeña un papel protagonista. Se dan pautas a los maestros para cambiar su enfoque hacia esta manera globalizada de entender el proceso de enseñanza aprendizaje y se proponen dos ejemplos de trabajo aprovechando historias y personajes de la literatura: Don Quijote y Peter Pan.

PALABRAS CLAVE:

Educación Infantil, globalización, unidades didácticas, motricidad.

ABSTRACT:

The author underlines the importance of the phase of Preschool in the acquisition of learnings and the possibility of taking advantage of the motricity as a form of working the contents of this stage through whole didactic units, where the motive activity plays a main part character. Rules are given to the teachers to change their focus toward this whole way to understand the process of teaching-learning and the autor propose two work examples using stories and characters from the literature: Don Quixote and Peter Pan.

KEY WORDS:

Preeschool, whole work, didactic units, motricity

DATOS DEL AUTOR:

Pedro Gil Madrona Profesor Titular de Didáctica de la Expresión Corporal Escuela de Magisterio de Albacete Universidad de Castilla-La Mancha (España)

Dirección de contacto: Pedro.Gil@uclm.es

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales
ISSN: 1577-0788. Número 21. Vol. 6 (2). Páginas 69-76

Recibido: 25/02/2006
Evaluado: 18/03/2006
Aceptado: 18/03/2006

La inteligencia emocional en la práctica psicomotriz

The emotional intelligence in the psychomotor practice

Moraima Núñez Lara

Todos los estudiosos de la inteligencia emocional consideran que los educandos con capacidades en el ejercicio de esta inteligencia son más felices, más confiados y tienen más éxito en la escuela, logrando además sus futuros proyectos de vida con mayor eficiencia.

Para entender con mayor claridad lo que es la inteligencia emocional hemos elaborado una definición muy sencilla y didáctica tal como lo es mi profesión de maestra, que es la siguiente: «La inteligencia emocional es la aceptación, expresión y control de las emociones en uno mismo y en las interrelaciones con los demás». Por supuesto, para entender bien lo que es la inteligencia emocional es necesario analizar lo que es la emoción y la vida emocional.

Hablar de la emoción en general significa incursionar en el campo bibliográfico para encontrar las más controvertidas y muchas veces contradictorias opiniones que obligan a una reflexión analítica sobre las mismas. Este razonamiento nos obligó hace más de treinta y cuatro (34) años a buscar un marco conceptual más adaptado a la tarea psicopedagógica para que el maestro en general y en particular el psicopedagogo, comprendiera mejor qué significa la emoción o emociones en un educando y cómo la podemos evaluar y tratar.

La psicología del comportamiento o psicofisiología nos brindó ese aporte al definir a la emoción como «una estructura del comportamiento desencadenada por causas directas, indirectas, externas o internas que persiste mucho tiempo después que el estímulo ha desaparecido y que por ello se convierte en una fuerza motivadora del comportamiento individual».

El análisis de esta definición es muy sencillo: en todos los comportamientos hay un contenido emocional. Esto no quiere decir de ninguna manera que todos los comportamientos humanos son explicados emocionalmente, sino que dependiendo de la historia genética y personal de cada uno de ellos, tendrán características típicas diferenciales. Recordemos que los comportamientos son las reacciones que tenemos ante los estímulos que recibimos y tienen un carácter transitorio, a diferencia de la conducta que tiene carácter permanente, ya que ella agrupa la suma de comportamientos y el análisis de estos comportamientos es lo que nos va a decir finalmente si hay trastornos o no en la conducta.

Por lo tanto, la calidad de la vida emocional va a depender de nuestra historia genética y personal. Así, encontramos que la dosis emocional inscrita en nuestros comportamientos puede ser facilitadora, despertadora, animadora, motivadora, generadora, directora, de nuestra conducta cuando la vida emocional es armónica. Puede ser perturbadora, congeladora, distorsionadora, alteradora y/o desconectadora, cuando nuestra organización emocional es disarmónica.

Es innegable la existencia de la vida emocional en todos los seres humanos, ya que ella posee tres fuentes explicadoras: una, la «genética», la cual expone que la persona tiene una serie de características emocionales que han sido transmitidas genéticamente y que definen el temperamento propio de cada quien. Esta estructura constitucional, primaria e innata aparece con la persona desde el mismo momento de su concepción. Sobre ese temperamento se dinamiza una vida personal en la que una serie de vivencias, experiencias y aprendizajes diversos permite edificar la expresión caracterial. Esta es la otra fuente explicadora, llamada «ambiental» y la tercera fuente explicadora sería la mixta, que es una mezcla de las dos anteriores.

De tal manera que la relación organismo-medio, o también temperamento y carácter, van a ser aspectos fundamentales de la personalidad del educando. Como diría Pérez Encizo, la emoción es la base dinámica de la personalidad que se ha constituido por la interacción del organismo y el medio.

Nosotros, cuando explicamos la emoción a nivel de una terapia familiar y/o escolar, decimos «la emoción es una energía interna que vive dentro de cada quien y se expresa o manifiesta a través de nuestros comportamientos», de forma que analizando la suma de comportamientos podríamos evaluar también la organización de nuestra vida emocional.

Sobre estas bases teóricas era necesario encontrar fórmulas educativas que le permitieran al Psicopedagogo conocer las características emocionales de los educandos para trabajar mejor con ellos. Nosotros creemos en la terapia emocional y la definimos como el hacer educativo de la emocionalidad y este hacer se logra con el planteamiento de un conjunto de actividades en el marco pedagógico para lograr el crecimiento emocional, personal y social de nuestros educandos, bajo los postulados de la educación afectiva y el movimiento de la Psicopedagogía humanista.

Queremos dejar constancia de que la tesis esencial es: podemos enseñar a quien sea a organizar su vida emocional, a multiplicar sus recursos personales para confrontar diversas situaciones y/o problemas de manera más eficiente y finalmente, a lograr internalizar elementos dinámicos de expresión conductual que acreditan una salud emocional más satisfactoria.

Esta salud emocional entre comillas se dinamiza a través del ejercicio de la inteligencia emocional que envuelve a las conocidas inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal y que esa definición sencilla y didáctica de la inteligencia emocional traducida en la *aceptación, expresión y control de las emociones*, no quiere decir que es solamente en tu dimensión personal, sino también en las otras interrelaciones básicas, como son interrelación familiar, interrelación con maestros, interrelación con compañeros y amigos, interrelación con la comunidad y otras.

Por todo lo dicho, quiero expresarles mi emoción por esta oportunidad en la que me ha correspondido desarrollar «La Inteligencia Emocional en la Práctica Psicomo-

triz», pues uno de los libros del cual he aprendido más sobre el tema en el inicio de mi formación Psicopedagógica y en la práctica de la Psicopedagogía y que todavía es uno de mis libros de cabecera es «El Diálogo Corporal» de Pierre Vayer. Si atendemos las investigaciones realizadas por los diferentes investigadores de la Inteligencia Emocional, todos ellos coinciden al afirmar que aproximadamente el 90% de la comunicación del ser humano, y algunos afirman que algo más del 90%, es *no verbal*; y todos sabemos que toda comunicación no verbal es comunicación emocional y ésta se realiza a través de la expresión corporal, ya sea a través de cualquiera de los segmentos corporales o de combinaciones de los mismos.

Como todos sabemos no hay ningún movimiento psicomotriz que de alguna manera no comporte una dosis de tipo emocional, por lo que Vayer afirma que el primer *yo* que se construye en el ser humano durante el hermoso y profundo proceso de crecimiento para convertirse en persona es el *yo corporal*. Así mismo nosotros en la Psicopedagogía consideramos que la primera autoestima que se organiza en el ser humano es la *autoestima corporal*, sabiendo que la *autoestima corporal* forma parte de la inteligencia emocional al igual que otras características tales como la empatía, el agradecimiento, la generosidad, la proactividad y tantas otras que acompañan la definición y el ejercicio de esta particular inteligencia.

Desde la Psicopedagogía definimos autoestima como el amor, la aceptación y el respeto que cada quien tiene por sí mismo, por su cuerpo, por sus pensamientos, por sus emociones y por su hacer; teniendo claro que la primera de ellas es la autoestima corporal, coincidiendo así como ya dijimos con la teoría de Vayer de la construcción del primer yo corporal como algo tónico en el juego corporal, el equilibrio, la respiración y las demás demostraciones del cuerpo en movimiento; de manera tal que trabajar este tema ha sido sumamente interesante para mí, pues he tenido que volver a ese permanente aprendizaje propio de quienes nos dedicamos al ejercicio de formar.

Desde el punto de vista psicopedagógico hemos considerado que para La Inteligencia Emocional, casi todas las técnicas psicopedagógicas del Programa de Crecimiento Emocional Social ayudan a la práctica psicomotriz; sin embargo, atendiendo al tiempo que me ha sido concedido me permitiré presentarles a continuación aquellas técnicas que a mi juicio son las más relevantes, considerando que todas y cada una de ellas conducen a un mejor desarrollo psicomotriz con preferencia en el educando entre 0 a 6 años, pero igualmente importantes en su aplicación, sea cual fuere la edad del educando, tomando en cuenta que el analfabetismo emocional está probado en diferentes etapas evolutivas incluyendo adultos. Actualmente hay un movimiento interesante en cientos de colegios en los Estados Unidos en donde se está trabajando la alfabetización emocional y en España se considera que un maestro es incompleto cuando no educa las emociones de sus alumnos.

En esta oportunidad, presentamos una selección de técnicas psicopedagógicas de la inteligencia emocional en la práctica psicomotriz para discutir y analizar con ustedes:

TÉCNICA N° 1: «¿Quién es la persona que más te quiere en el mundo?»

OBJETIVO: El Crecimiento Emocional Social de la Identidad Personal (Experiencias Fundamentales: Vínculos Consigo Mismo; Valores) Carácter, Conducta Sexual, Interrelaciones con Familia, Maestro, Compañeros y Comunidad.

NIVELES TERAPÉUTICOS:

1.- CONCIENCIA DE LOS VÍNCULOS CONSIGO MISMO

MATERIAL DE TRABAJO:

¿Quién es la persona que más te quiere en el mundo, la persona que más piensa en ti, la persona que más desea que tú tengas amigos, que tú juegues, que te vaya bien en la escuela, la persona más importante para tí y a quien le importas más, la persona que más desea tu felicidad y que nunca, nunca, nunca, te va a dejar?

¿Quién es esa persona? YO, ... (aquí el nombre del sujeto)

2.- VALORIZACIÓN DE LOS VÍNCULOS CONSIGO MISMO.

MATERIAL DE TRABAJO:

¿Quién es la persona que más te quiere en el mundo?	YO
¿Quién es la persona que más piensa en ti?	YO
¿Quién es la persona que más desea, que tú tengas amigos?	YO
¿Quién es la persona que más desea que tú juegues?	YO
¿Quién es la persona que más desea que te vaya bien en la escuela?	YO
¿Quién es la persona más importante para ti y a quien tú le importas más?	YO
¿Quién es la persona que más desea tu felicidad?	YO
¿Quién es la persona que nunca, nunca, nunca te va a dejar?	YO

EVALUACIÓN: El manejo asertivo de los vínculos consigo mismo

TÉCNICA N° 4: «El dibujo emocional de mi cuerpo» (Autora: María J. Rodríguez)

OBJETIVO: El Crecimiento Emocional Social de la Identidad Personal, Carácter, y Conducta Sexual.

NIVELES TERAPÉUTICOS:

1.- Conciencia de mi cuerpo

2.- Valorización de mi cuerpo

EVALUACIÓN: El manejo asertivo de mi cuerpo.

TAREAS TERAPÉUTICAS: Realizar el dibujo hasta lograr que éste responda cada vez más al espacio y al tiempo emocional del cuerpo del alumno.

MATERIAL DE TRABAJO:

Sensibilización, concientización y valorización de su cuerpo.

TÉCNICA N° 6: «Mis posesiones corporales más importantes»

OBJETIVO: El Crecimiento Emocional Social de la Identidad Personal (Experiencias y Valores: autoestima Corporal) Conducta Sexual y Carácter.

NIVELES TERAPÉUTICOS:

1. Conciencia de mis posesiones corporales

2. Valorización de mis posesiones corporales

3. Mi autoestima corporal

EVALUACIÓN: El manejo asertivo de las posesiones corporales y la autoestima corporal.

TÉCNICA N° 11: «El encuentro con mis emociones más importantes»

OBJETIVO: El Crecimiento Emocional Social del Carácter, Identidad Personal, Interrelación Familiar, Conducta Sexual, Interrelación con compañeros, Interrelación con Maestros e Interrelación con la Comunidad.

NIVELES TERAPÉUTICOS:

1. Conciencia de mis emociones

2. Mis derechos emocionales

3. Valorización de mis emociones más importantes

EVALUACIÓN: El manejo asertivo de mis emociones más importantes

TÉCNICA N° 12: «Yo logro mi meta emocional»

OBJETIVO: Crecimiento emocional social del Carácter, Identidad Personal, Carácter, Conducta Sexual e Interrelación Familiar.

NIVELES TERAPÉUTICOS:

1. Conciencia de mis metas emocionales

2. Valorización de mis metas emocionales

EVALUACIÓN: El manejo asertivo de mis metas emocionales.

BIBLIOGRAFÍA:

CASRIEL, D. (1975): *A Un Grito de la Felicidad.* Caracas: Monte Ávila Editores.

CATRET, Amparo (2001). *¿Emocionalmente Inteligentes?* Ediciones Palabra S.A. España. 2001.

CORKILLE, E.D. (1972). *El Niño Feliz.* Buenos Aires: Gedisa.

ESQUIVEL, Laura (2000). *El Libro de las Emociones.* Barcelona: Plaza Janés S.A.

GIL´ADI, Daniel (2002). *Inteligencia Emocional en Práctica.* Editorial McGraw Interamericana de Venezuela S.A. Caracas.

GILLHAM, H.L. (1970): *Cómo Ayudar a los Niños a Aceptarse a Sí Mismos y a los Demás.* Buenos Aires: PaidÓs.

GOLEMAN, Daniel (1997). *La Inteligencia Emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara.

NÚÑEZ L., Moraima. (1977) Programa de Crecimiento Emocional Social._Ponencia presentada en las *XII Jornadas del INAPSI*. Caracas. Venezuela.

NÚÑEZ L., Moraima. (1978) Exploración, Evaluación y Diagnóstico en Psicopedagogía. Ponencia presentada en las *I Jornadas Científicas del Estado Zulia*. Venezuela

NÚÑEZ L., Moraima. (1979) La Identidad Personal, Diagnóstico y Tratamiento. Ponencia presentada en las *II Jornadas Científicas del Estado Zulia*. Venezuela..

NÚÑEZ L., Moraima. (1981) Técnicas Psicopedagógicas a utilizar en el aula: Los problemas Emocionales en el Niño con Dificultades Específicas en el Aprendizaje. Caracas: Folleto de estudio para el *Colegio Universitario de Psicopedagogía*.

NÚÑEZ L., Moraima. (2001) La Autoestima *IV Encuentro Mundial de Educación Especial. I Congreso Internacional de Educación Psicomotriz*. Santo Domingo, República Dominicana.

NÚÑEZ L., Moraima. (2001) El Crecimiento Emocional Social en Psicopedagogía. *III Jornadas Venezolanas de Actualización Psicopedagógica*. Caracas.

NÚÑEZ L., Moraima. (2002). La Inteligencia Emocional y el Desarrollo de las Competencias Humanas en el Niño. *V Convención Iberoamericana de Estimulación Prenatal y Temprana. II Congreso Internacional de Psicomotricidad Infantil*. Lima, Perú. Noviembre.

NÚÑEZ L., Moraima. (2002). Curso Internacional «Programa de Técnicas de Crecimiento Emocional Social». *V Convención Iberoamericana de Estimulación Prenatal y Temprana. II Congreso Internacional de Psicomotricidad Infantil*. Lima, Perú. Noviembre.

NÚÑEZ L., Moraima (2004). La Inteligencia Emocional y el Desarrollo de las Competencias Humanas del Niño. *VI Convención Mundial de Estimulación de Estimulación Prenatal y Temprana «La Escuela Inteligente. Nuevos Modelos para la Educación Infantil»*. Cancún, México. Abril.

NÚÑEZ L., Moraima. (2005) *El Crecimiento Emocional Social en Psicopedagogía*. Editorial Torino. Caracas, Venezuela.

NÚÑEZ L., Moraima. (2005) Afectividad y Aprendizajes Significativos. *VI Encuentro Mundial de Educación Inicial y Especial*. Saltillo, Coahuila-México.

NÚÑEZ L., Moraima. (2005) Familia y Discapacidad. *VI Encuentro Mundial de Educación Inicial y Especial*. Saltillo, Coahuila-México.

NÚÑEZ L., Moraima. (2005) La Inteligencia Emocional en la Práctica Psicomotriz. *Convención de Psicomotricidad, Estimulación y Salud Infantil*. La Habana, Cuba.

PHILLIPS, Maya (s/f) (1999). *Cómo Lograr la Excelencia Emocional*. Bogota. Círculo de Lectores/Edaf. Colombia.

RATHS, L.E. (1977): *Seguridad Emocional en el Aula*. México. Pax

SHAPIRO, Lawrence E. *La Inteligencia Emocional en los Niños*. Javier Vergara. Buenos Aires, 1977.

VAYER, Pierre (1972). *El Diálogo Corporal*. Editorial Científico-Médica. Barcelona. España.

RESUMEN:

La autora presenta algunos conceptos como «inteligencia emocional», «crecimiento emocional social» o «autoestima» vinculados a la historia personal de cada indi-

viduo, destacando su importancia en su desarrollo. La autoestima depende, en gran medida, de la vivencia corporal y de la aceptación del propio cuerpo. Finalmente, se ofrecen ejemplos de técnicas psicopedagógicas para abordar la inteligencia emocional en la práctica psicomotriz.

PALABRAS CLAVE:

Inteligencia emocional, crecimiento emocional social, práctica psicomotriz, autoestima, psicopedagogía.

ABSTRACT:

The author presents some concepts like «emotional intelligence», « social emotional growth» or «self-esteem» linked to each individual's personal history, highlighting its importance in their development. The self-esteem depends, in great measure, of the corporal living and of the acceptance of the own body. Finally, she offer some examples of psycho-pedagogical technics to approach the emotional intelligence in the psychomotor practice.

KEY WORDS:

Emotional intelligence, social-emotional growth, psychomotor practice, self-esteem, psycho-pedagogy.

Moraima Núñez Lara, es Psicopedagoga; directora y fundadora del Colegio Universitario de Psicopedagogía de Caracas; reconocida internacionalmente por sus investigaciones en el área del desarrollo emocional; conferencista en eventos nacionales e internacionales; autora del texto El Crecimiento Emocional Social en Psicopedagogía (Editorial Torino, Caracas, 2005).

Dirección de contacto: moraimanunez@cantv.net


REVISTA IBEROAMERICANA DE PSICOMOTRICIDAD Y TÉCNICAS CORPORALES

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales
ISSN: 1577-0788. Número 21. Vol. 6 (2). Páginas 77-86

Recibido: 28/02/2006
Evaluado: 20/03/2006
Aceptado: 20/03/2006

Modelos de Atención Infantil en México

Models of Infantile Atention in Mexico

Ana Margarita Villareal

¿Por qué es importante la Educación Inicial?

Razones educativas:

- Permite asegurar un margen de aprovechamiento mayor en los sistemas escolares posteriores y previene problemas educativos de alto costo social.
- Brinda especial atención a la formación de valores como uno de los pilares de las actitudes futuras del niño.
- Como ningún otro nivel educativo proporciona educación integral porque brinda al niño atención nutricional, asistencial y estimula su desarrollo físico, cognoscitivo y afectivo social.

Razones sociológicas:

- Es una inversión valiosa para la futura estructura social.
- Es un servicio de apoyo y solidaridad social que permite ampliar las oportunidades del desarrollo educativo nacional.
- Asume los criterios de justicia y equidad porque ofrece compensatoriamente atención prioritaria a la población rural, indígena, a los que viven en condiciones de marginación y a los menores en riesgo.
- Incorpora la participación activa del adulto.

Razones económicas:

- Busca racionalizar el uso de recursos al posibilitar que la sociedad participe.
- Permite mejorar condiciones de salud, alimentación y educación, desde las primeras etapas de la vida.
- Facilita la incorporación de la mujer a la vida productiva.

La Educación Inicial nace como un derecho laboral para apoyar a las mujeres que no pueden brindar cuidados maternos a sus hijos durante su jornada de trabajo, actualmente esta visión está cambiando en el sentido de considerar a la Educación

como un derecho de los niños; como un proceso de mejoramiento de las capacidades del infante, de sus hábitos de higiene, salud y alimentación; del desarrollo de habilidades para la convivencia, participación social, y sobre todo de la formación de valores, actitudes de respeto y responsabilidad en los diferentes ámbitos de la vida social de los niños. Es considerada como un componente de la Educación Básica y no tiene carácter obligatorio.

Contexto actual de la Educación Inicial en México: A diferencia de algunos países latinoamericanos y europeos, México cuenta con un Programa Nacional específico de Educación Inicial para atender niños y niñas que oscilan entre los 45 días de nacidos a 4 años de edad en la Modalidad Escolarizada; y en la Modalidad No Escolarizada los padres de familia reciben orientación antes, durante la gestación y después del nacimiento del niño o la niña hasta los 4 años de edad.

Existe un programa educativo distinto para la Educación Preescolar, nivel obligatorio para los niños cuyas edades oscilan entre los 4 a 5 años 11 meses de edad.

1. MODELOS DE ATENCIÓN INFANTIL

1.1. EDUCACIÓN INICIAL

A) MODALIDAD ESCOLARIZADA

Modalidad Escolarizada a través de CEI ó CENDI llamados Centros de Educación Inicial ó Centros de Desarrollo Infantil donde ofrecen una educación sistematizada con horarios matutinos, vespertino ó discontinuos. Este modelo o programa educativo tiene como categoría central la interacción refiriéndose a tres planos básicos: la confrontación del niño consigo mismo, con el mundo social y con las cosas físicas del mundo que lo rodea, es por ello que privilegia las áreas del desarrollo: personal, social y ambiental.

Se planea en función de las necesidades de la población infantil que se atiende, evaluando al agente educativo en términos de desarrollo o logros alcanzados por los alumnos.

Se cuenta con una infraestructura adecuada para la atención eficaz de los alumnos con personal capacitado y en continuo proceso de actualización.

Las instituciones de Educación Inicial de la Modalidad Escolarizada cuentan con personal profesional multidisciplinario para brindar un servicio educativo integral y armónico entre los que se encuentran: médicos, psicólogos, nutriólogos, trabajadores sociales, docentes, especialistas en las áreas de artística, física y de apoyo a la educación infantil llamados agentes educativos.

En esta etapa se pretende potenciar la evolución infantil del niño favoreciendo sus competencias, capacidades, conocimientos, habilidades, hábitos, valores y destrezas para la vida.

Esta Modalidad cuenta con una estructura curricular que contempla 3 marcos básicos: el conceptual, curricular y operativo.

ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PROGRAMA

MARCO CONCEPTUAL

PROGRAMA DE MODERNIZACION EDUCATIVA

ACUERDO NACIONAL

PROPÓSITOS DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL

MARCO CURRICULAR

FUNDAMENTOS	TEMAS	CONTENIDOS
PSICOLOGICO SOCIOLÓGICO PEDAGÓGICO	PSICOMOTRICIDAD	*REFLEJOS *CONTROL DE MOVIMIENTOS *DESARROLLO SENSORIAL
DESARROLLO PERSONAL	RAZONAMIENTO	*NOCIÓN DE ESQUEMA CORPORAL, TIEMPO, ESPACIO, OBJETO, PERSONA, CONSERVACIÓN, SERIACIÓN, CANTIDAD, CLASE, CAUSA-EFECTO. *IMITACIÓN *ANÁLISIS Y SÍNTESIS *ANALOGIAS *SIMETRIAS.
	LENGUAJE	*EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN VERBAL
	SOCIALIZACIÓN	*SEXUALIDAD *INTERACCIÓN AFECTIVA *EXPRESIÓN CREADORA
DESARROLLO SOCIAL	FAMILIA	*CONVIVENCIA Y PARTICIPACIÓN *VALORES
	COMUNIDAD	*COOPERACIÓN *COSTUMBRES Y TRADICIONES *URBANIDAD
	ESCUELA	*FORMACIÓN DE HÁBITOS *DESTREZAS ELEMENTALES
DESARROLLO AMBIENTAL	CONOCIMIENTO	*SERES VIVOS Y ELEMENTOS DE LA NATURALEZA *LEYES NATURALES
	PROBLEMAS ECOLÓGICOS	*CONTAMINACIÓN *AGOTAMIENTO DE RECURSOS *DESTRUCCIÓN DE ESPECIES *SOBREPOBLACIÓN
	CONSERVACIÓN Y PREVENCIÓN	*HABITAT *FLORA Y FAUNA
	SALUD COMUNITARIA	*HIGIENE *ALIMENTACIÓN *SALUD

MARCO OPERATIVO

TRATAMIENTO PARTICULAR DE LOS CONTENIDOS

EJES

ACTIVIDADES
PRINCIPIOS DE ORGANIZACIÓN
PRINCIPIOS DE VIDA

MODALIDAD ESCOLARIZADA

LACTANTES	MATERNALES	PREESCOLARES

MODALIDAD NO ESCOLARIZADA

0	1	2	3
AÑOS	AÑOS	AÑOS	AÑOS
1	2	3	4
AÑOS	AÑOS	AÑOS	AÑOS

PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA EL NIVEL DE INICIAL

Enfoques, planes y programas

La fundamentación teórica del programa de educación inicial se sitúa en el ámbito constructivista-psicogenetico, con un enfoque preponderantemente educativo. Orienta sus acciones hacia el desarrollo integral y considera la *interacción* como la categoría central de este proceso.

Este enfoque teórico define al niño como un sujeto complejo, único, en constante interacción con su medio natural, social como constructor de su propio conocimiento, y al aprendizaje como la apropiación de saberes a través de las interacciones e interrelaciones que el niño establece con su medio.

Bajo esta perspectiva el desarrollo esta visualizado como un proceso continuo de adquisición de habilidades, destrezas y capacidades. Al educador se le concibe como un guía, facilitador y mediador del proceso educativo formativo. A todos los adultos que interactúan con el niño se les denomina agentes educativos o educadores.

Es importante subrayar que el programa rector de la SEP fue considerado como línea base para la elaboración de todos los programas oficiales revisados y no existen diferencias importantes entre los mismos respecto a los conceptos teóricos sustantivos.

Aún cuando se plantea que el programa de la SEP es flexible, que si algún centro educativo pretende el registro de la Secretaría, es requisito indispensable cumplir operativamente con la metodología establecida en su programa rector.

Objetivo

Los objetivos de los programas revisados poseen una línea conductora que esta relacionada directamente con el logro de un adecuado desarrollo integral.

El objetivo central quedaría resumido en las siguientes líneas: «favorecer que niños y niñas desarrollen en forma activa, creativa, integral y armónica todas sus capacidades, contribuyendo a la formación de un ser seguro, constructivo y solidario», a través de propiciar un ambiente físico, social y afectivo estimulante y rico en interacciones.

Se debe resaltar que básicamente esta línea lo siguen todos los programas escolarizados, los semiescolarizados y los no escolarizados incluyen entre sus objetivo, las acciones asistenciales-educativas y de capacitación dirigida a los padres y a la comunidad a fine de favorecer el potencial socio educativo de la propia comunidad y lograr que alcance mejores niveles de autonomía además de compensar y prevenir las consecuencias del rezago social. Estas modalidades tienen un componente social y comunitario más amplio e incluyente.

Contenidos

En este aspecto se debe puntualizar que el programa de la SEP plantea que el trabajo debe abordarse por áreas de desarrollo y cada área describe: temas, contenidos y ejes.

Las actividades se derivan de los ejes y pueden ser propositivas e indagatorias y se desarrollan en escenarios de aprendizaje previstos por el educador.

Metodología

Todos los programas revisados dividen la metodología en tres partes: Planeación, realización y evaluación.

La planeación es un elemento importante para el trabajo educativo y la mayoría de los programas analizados contemplan tres fases: anual, mensual y semanal.

Realización. El trabajo educativo se desarrolla en espacios específicos, atractivos, estimulantes y diseñados para un fin didáctico, en cada programa este espacio recibe un nombre diferente pero el fin y las características son similares.

Las actividades deben realizarse en momentos secuenciales denominados en lo general como: inicial, desarrollo o ejecución y final o cierre. En este rubro el programa rector (SEP) no los señala explícitamente, sólo aclara que las tareas se deben ejecutar a partir de los diferentes tipos de interacción y a través de actividades propositivas e indagatorias.

En todos los programas se señala al *juego* como la estrategia articuladora del trabajo educativo y a las interacciones como el elemento central que favorecen el desarrollo integral de los niños y niñas se plantean para ello cinco tipos de interacciones:

- *Niño-educador:* El educador es promotor del desarrollo, guía y facilitador del proceso de aprendizaje.
- *Niños-niño:* El contacto con otros niños es fuente de experiencias, creatividad y aprendizaje mutuo.
- *Niños-materiales:* Enriquecen sus experiencias y brindan oportunidades de aprendizaje.
- *Niños-entorno:* Un ambiente físico rico en estímulos ofrece a niños y niñas posibilidades infinitas de conocimiento.
- *Niños-familia comunidad:* Todos los adultos que interactúan con los niños son considerados agentes educativos, la familia y la escuela son elementos socializadores y ejercen influencia formativa en los menores.

Evaluación

Modalidad Escolarizada

La Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de su programa de educación inicial plantea la evaluación como un proceso continuo de suministro de información para determinar si las acciones planteadas aportan los resultados pertinentes, o si se requiere ajustarlos o modificarlos, se cuenta con instrumentos definidos y estructurados para dar cuenta de los logros del programa.

Para los efectos del programa de educación inicial se evalúan los siguientes aspectos:

- *Formación de los niños:* Se incluye logros alcanzados por el grado de desarrollo y por las destrezas formadas durante el programa. Este aspecto constituye el factor central para el programa e indicador último del éxito del mismo.

- *Participación de los adultos:* Referido a los cambios realizados en su interacción con los niños y entre ellos mismos.
- *Recurso de apoyo:* Son concebidos como facilitadores y contextualizadores del conjunto de interacciones, la evaluación de estos recursos debe centrarse en la versatilidad con que se utilicen, en la creatividad como se construyan, en la imaginación con que se planeen.
- *Organización de las actividades:* Configurada por el proceso de planeación, establecido para satisfacer las necesidades de los niños y las niñas.
- *La organización operativa:* Relacionada con la participación de los distintos agentes que contribuyen al desarrollo eficaz del programa.

Estos puntos son abordados en los tres diferentes momentos del proceso de evaluación.

Inicial: Permite identificar el estado en que se encuentran los distintos aspectos que participan en el programa.

Intermedia: Se aplica de manera diferencial a los niños y niñas en concordancia con sus edades tomando como referente el programa, se realizan de dos a tres obtenciones de datos sobre los aspectos elegidos a fin de valorar la estrategia seguida y los efectos del programa.

La información obtenida no será sólo centrada en los niños, también se puede obtener acerca de los otros aspectos que integran la cadena operativa. Esta evaluación representa en sí misma una posibilidad para la toma de decisión, rectificación de las acciones y participación de los distintos ajustes.

Final: En este momento se debe constatar la consolidación de los logros previstos en el programa.

Escala de medidas para la evaluación del desarrollo de niñas y niños

Modalidad Escolarizada

El *Programa de Educación Inicial (SEP)* en esta modalidad plantea una evaluación integral considerando a la evaluación del desarrollo como un elemento importante desde la etapa diagnóstica el cual permitirá planear las acciones educativas acordes a las necesidades de cada niño y del grupo en general.

Los elementos más relevantes de esta evaluación se centran en aspectos motores, psico-afectivos, de lenguaje y cognoscitivas, se recomienda utilizar «listas de cotejo» por edad y por áreas de desarrollo en términos de logros alcanzados y no alcanzados, también pueden utilizar para este fin la guía de evaluación del niño de SEP-UNICEF, esta evaluación es aplicada también en la etapa de seguimiento para reorientar las acciones y en la etapa final para hacer un recuento de los logros alcanzados.

Esta evaluación se realiza en tres etapas: inicial, permanente y final**.** La *inicial* proporciona un diagnóstico del desarrollo del niño a su ingreso al CEI, la *permanente* se basa en el registro y observación sistemática de las conductas y procesos más relevantes que se presentan en el diario acontecer del grupo.

La evaluación *final* es la consecuencia lógica de la evaluación permanente y se realiza al cambio de sala y al egresar el niño de la Institución, esta evaluación da cuenta del proceso de desarrollo alcanzado durante el tiempo de estancia en el grupo o en el CEI.

Los resultados de le evaluación siempre tendrán efectos positivos en los niños porque permiten:

- Conocer sus potencialidades para una mejor realización de las actividades educativas, lo cual beneficiará su aprendizaje y sus intereses particulares.
- Identificar conductas que son reveladoras de alguna problemática, gracias a la observación y la interacción continua con el niño.
- Buscar formas de solución mediante acciones a realizar dentro o fuera del CEI.
- Obtener un criterio objetivo del desarrollo del niño, el cual servirá como referencia para el cambio de sala.

B) MODALIDAD SEMI ESCOLARIZADA

Propósito:

Atender a niñas y niños de 2 a 4 años de edad en zonas marginadas, a través de las Instituciones de Educación Inicial.

Personal:

Los Centros de Educación Inicial cuentan con personal voluntario de la comunidad para la atención de los infantes.

¿Cómo se trabaja?

La autogestión de los padres y comunidad es la característica principal de este servicio.

Existe una sistematización de las acciones que repercuten en la formación integral de los niños.

Horario:

El horario de atención se establece de acuerdo a la demanda y necesidad de las madres y los padres de familia.

Misión:

Ofrecer y apoyar la Educación Inicial de los niños y niñas de 45 días a 4 años 11 meses de edad, con equidad para el desarrollo de las competencias para la vida.

Vías no formales ó Educación Extramuros

Servicios educativos brindados a sectores urbanos marginados atendiendo a padres de familia y niños cuyas edades se contemplan entre los 45 días de nacidos a 3 años 11 meses de edad.

Forma de operación: En CEI o CENDI en la infraestructura existen con atención alterna para padres de familia que no trabajan y que requieren de una orientación para apoyar el desarrollo cognoscitivo, afectivo y social en esta etapa, favoreciendo las áreas de desarrollo personal, social y ambiental.

Esquema de trabajo: Parte de las necesidades del grupo; se trabaja con padres de familia 2 veces por semana por espacios de una hora, se asignan tareas para trabajar en forma conjunta en el hogar; Se comparten experiencias y resultados para retroalimentar y enriquecer los procesos de atención.

Recursos didácticos: Apegados al programa nacional vigente. Se utiliza el material de la Institución de Educación escolarizada además del elaborado por padres de familia según lo requieran los docentes o equipo técnico.

Personal que lo atiende: Estructura directiva, equipo técnico existente, docentes y especialistas frente a grupo; una persona por grupo.

Impacto: Integración, desarrollo y logros significativos.

C) MODALIDAD NO ESCOLARIZADA CONAFE (CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO)

Brinda condiciones de equidad educativa, asignando recursos para superar las deficiencias materiales y educativas, respeta la multiculturalidad, favorece el desarrollo de competencias en los niños de cero a cuatro año de edad a través de la formación y orientación de los padres de familia, agentes educativos y miembros de la comunidad, propicia el mejoramiento de las prácticas de crianza, brindando materiales educativos, respetando la diversidad cultural, étnica y de género que existen en las comunidades de atención.

Como opera: en las comunidades urbano marginadas y principalmente rurales, con un supervisor de zona, coordinador de módulo y un promotor educativo, el personal esta en continua formación profesional.

Trabajan 4 sesiones de 2 hrs. cada una por mes, con padres de familia en actividades introductorias de aplicación, construcción de material y evaluación participando únicamente los niños en dos acciones centrales.

Logros: transición exitosa a la educación preescolar, enriquece las prácticas de crianza y el desarrollo de competencias entre otros.

1.2. LA EDUCACIÓN INICIAL INDÍGENA

La Dirección General de Educación Indígena pertenece a la Secretaría de Educación Pública y tiene el compromiso de atender educativamente a las niñas y niños indígenas con calidad, equidad y pertenencia cultural de manera que alcancen los objetivos nacionales de la educación básica, logren un bilingüismo oral, escrito, efectivo y conozcan y valore su propia cultura.

Como se reconoce en el Articulo Cuarto constitucional, la existencia de los pueblos indígenas en el territorio mexicano representa, en buena medida, la base fundamental de la diversidad cultural y pluriétnica de la nación.

En la educación inicial indígena, el enfoque intercultural bilingüe se plantea: como alternativa para superar los enfoques homogeneizadores, evitando que la formación de las niñas y los niños menores de cuatro años se base en la exclusión; como estrategia educativa para transformar las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de calidad, equidad y pertinencia, construyendo respuestas educativas diferentes y significativas, y como enfoque metodológico para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones

culturales como recurso para transformar la practica docente. Es decir, como un enfoque de educación abierta y flexible, pero a la vez enraizado en la propia cultura, pero abierta al mundo, una educación que promueve un dialogo entre tradiciones culturales en permanente contacto; que mira lo ajeno desde lo propio, que observa e interactúa desde su autoafirmación y autovaloración.

Este Programa retoma:

- Nivel y grado al que va dirigido el ejercicio.
- Información pedagógica: sobre el contenido global de la lengua.
- Propósito del ejercicio: objetivo a lograr.
- Sugerencias lingüísticas: información teórica, actividades previas al ejercicio o que se puede realizar fuera del aula.
- Sugerencias didácticas: indicaciones para la realización del ejercicio.
- Sugerencias adicionales: actividades que se pueden realizar en otro momento con modificaciones del mismo ejercicio.

Los ejercicios contenidos en este material se pueden realizar las veces que el docente crea necesarias hasta que los niños y las niñas dominen plenamente los contenidos.

Consejo Nacional de Fomento Educativo también ofrece atención educativa a población indígena bajo el mismo marco conceptual y metodológico que su programa no escolarizado que opera en el área rural.

1.3. EDUCACIÓN ESPECIAL INFANTIL

La atención de los niños con necesidades educativas especiales, por normatividad se establece la integración de los mismos a la escuela regular, respetando la currícula establecida con algunas adaptaciones si el caso lo requiere, el niño con NEE debe asistir en contraturno a una escuela especial y en caso de presentar una discapacidad severa es atendido en Centros de Atención Múltiple.

Existen apoyos y asesoría continua de los especialistas para los alumnos integrados.

1.4. EDUCACIÓN PREESCOLAR

Se brinda a través de Jardines de niños con profesionales de la educación, existen Jardines de servicio mixto en donde se brinda la atención nutricional y asistencial.

Este ciclo escolar se generaliza la nueva propuesta curricular en donde se privilegia el desarrollo de competencias.

El programa tiene carácter nacional, cuenta con 2 grados de obligatoriedad y para el 2008 -2009 serán 3 grados I, II III de preescolar.

El programa establece propósitos fundamentales para la educación preescolar vinculada a la Educación Inicial. El programa esta organizado a partir de competencias y campos formativos es abierto y flexible para el manejo diferenciado de metodologías que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Principios pedagógicos:

a) Características infantiles y procesos de aprendizaje.

b) Diversidad y equidad.

c) Intervención educativa.

¿Qué evalúa?

- El aprendizaje de los alumnos.
- El proceso educativo en el grupo y la organización del aula.
- La práctica docente.
- La organización y el funcionamiento de la escuela, incluyendo la relación con familias de los alumnos.

Estas modalidades de atención han permitido ampliar la cobertura, lograr aprendizajes significativos para la vida, integración familiar, permanencia de los niños en el nivel básico y fortalece a las comunidades. La sociedad está convencida que los niños son la mejor inversión del presente para el futuro de un país exitoso y vanguardista.

RESUMEN:

La autora presenta las diferentes modalidades que el sistema educativo mexicano ofrece para la atención educativa infantil, en los primeros años. Se denomina Educación Inicial (0-4 años) y es anterior a la Educación Preescolar (4-5 años). La Educación Inicial se desarrolla en tres modalidades, dependiendo de si se hace en la escuela, fuera de la escuela o parcialmente escolarizada. Además existen otros programas especiales para situaciones concretas: indígenas, necesidades especiales, etc.

PALABRAS CLAVE:

Educación Inicial, escolarización, atención infantil.

ABSTRACT:

The author presents the different modalities that the Mexican educational system offers for the educational infantile attention, in the first years. It is denominated Initial Education (0-4 years) and it is previous to the Preschool (4-5 years). The Initial Education is developed in three modalities, depending of if this is made into the school, outside of the school or partial time in the school. Other special programs also exist for concrete situations: indigenous, special needs, etc.

KEY WORDS:

Initial Education, schoolling, infantile attention.

DATOS DE LA AUTORA:

Ana Margarita Villarreal es Profesora de Educación Preescolar, Licenciada en Educación Preescolar, Diplomada en Estimulación Temprana y Diplomada en Educación Inicial. Es Directora de Educación Inicial en el Estado de Coahuila (México) en la Secretaría de Educación y Cultura.

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales
ISSN: 1577-0788. Número 21. Vol. 6 (2). Páginas 87-92

Recibido: 21/02/2006
Evaluado: 18/03/2006
Aceptado: 18/03/2006

La Creatividad en Educación Infantil

The creativity in Infantile Education

Inmaculada Núñez-Lagos y Bau

La creatividad en Educación Infantil es un factor muy importante por la relación que tienen con el rendimiento escolar y con la personalidad del alumno como veremos mas adelante.

Al hablar de creatividad nos encontramos con un fenómeno que tiene múltiples significados, esto es polisémico, que además se puede manifestarse de diferentes modos, es decir factorial, y que se ha estudiando desde diferentes dimensiones, multidimensional. Por tanto un concepto con tal variedad de parámetros desde los que se puede estudiar cuenta con una diversidad de definiciones, de las que solo vamos a destacar las más significativas.

Según diferentes estudios el inicio de las investigaciones científicas sobre la creatividad parte de los trabajos que sobre esta materia realiza Guilford en 1950, quien considera la creatividad como una actividad intelectual que forma parte de lo que denomina «pensamiento divergente», entendiéndose como tal aquel tipo de pensamiento que, ante un problema específico, puede formularse varias respuestas alternativas, en oposición a lo que sería el «pensamiento convergente» que ocurriría cuando sólo es posible una solución determinada.[1]

Torrance unos años mas tarde y siguiendo a Guilford dice de la creatividad que «es el proceso por el cual una persona es sensible a los problemas de , a los fallos, a las lagunas del conocimiento y a las disarmonías en general. Las personas creativas saben identificar las dificultades de las situaciones, buscar soluciones donde otros no las encuentran, hacer conjeturas, formular hipótesis, modificarlas, probarlas y comunicar los resultados.[2] Más recientemente Menchén (2001) define la creatividad como «la capacidad que tiene el niño para captar la realidad de manera singular, generando y expresando nuevas ideas, valores y significados.»[3] La característica común de estas definiciones consiste en ver la realidad desde otro punto de vista del habitual.

Una vez definida la creatividad vamos a analizar sus principales indicadores:

— *Fluidez y productividad:* junto con la flexibilidad y originalidad forman parte de los criterios de diagnóstico de la creatividad. Hace referencia a la cantidad de respuesta novedosas que una persona puede dar ante una situación.

— *Flexibilidad:* Es la capacidad de modificar los puntos de vista, comportamientos. Se opone a la rigidez

— *Originalidad:* Es el rasgo que mejor resume la creatividad. Cuando hablamos de un producto original estamos haciendo referencia a su valor único e irrepetible.

— *Elaboración:* Es la capacidad de añadir detalles relevantes para completar la imagen principal, como por ejemplo, las descripciones en los relatos o los detalles en cuadros.

— *Análisis:* Mediante el análisis se llega en profundidad a conocer un hecho concreto al descomponerlo mentalmente en sus elementos.

— *Síntesis:* Capacidad de resumir la información recibida.

— *Sensibilidad a los problemas:* Capacidad para detectar los fallos en una situación. La persona creativa ve de los problemas los aspectos mejorables.

— *Apertura mental:* Algunos autores la incluyen dentro de la flexibilidad. Es la capacidad de ser receptivo a posibles soluciones, de seguir profundizando hasta encontrar un nuevo punto de vista. Se refleja en la interpretación que cada persona hace de un hecho o de un acontecimiento.

— *Comunicación:* Capacidad de transmitir un mensaje convincente a otros**.**

— *Nivel de inventiva:* Es la capacidad para producir inventos sorprendentes y de reconocido valor social.

— *Organización:* Algunos autores incluyen esta característica de la creatividad como una parte de la síntesis. Consiste en reunir y articular ideas, elementos para conseguir un todo nuevo y original.

— *Redefinición:* Es la capacidad de encontrar nuevas funciones, aplicaciones y utilidades de un producto conocido.

Hemos analizado, los principales indicadores de la creatividad en la actualidad, vamos a conocer como ha sido su evolución hasta nuestros días realizando una breve reseña histórica. El estudio de la creatividad como investigación científica se inicia con los trabajos de Guilford en 1950, antes de esta fecha podemos encontrar en el pensamiento griego las referencias más antiguas de la creatividad. Para esta cultura la creatividad está basada en *la intervención divin*a. Con Aristóteles se asocia a *la locura e inspiración frenética.* «En la cultura romana, el concepto de genio se veía como un poder creativo del hombre ilustre que podía legarse a los hijos» (Sternberg 1988)[4] En los comienzos de la era cristiana la creatividad, según diversos estudios, la encontramos en la *historia de la Creación*, en el Libro del Génesis de la Biblia. El concepto de creatividad evoluciona con el paso de los años y así en la Edad Media surge la idea de *talento especial.* En el Renacimiento se da una nuevo enfoque, la creatividad deja de tener influencia divina, los artistas lo eran por mérito propio. A partir de este momento no hay variación sobre el concepto que aquí estudiamos hasta el siglo XIX con las investigaciones que Galton realizó sobre la determinación genética y hereditaria de genio. Estos estudios marcan el inicio de una nueva etapa en las investigaciones sobre las diferencias individuales, podemos ver esta influencia en Binet , James, Terman, Cox...

A partir de este momento la creatividad es estudiada por las diferentes escuelas de la Psicología, produciéndose así el concepto actual de creatividad, al que hacíamos referencia al inicio de esta comunicación, como fenómeno multidimensional, polisémico y factorial:

— *Enfoque Psicométrico:* Son la base de los diferentes estudios al utilizar los diferentes sistemas de medidas para relacionar la creatividad con otro factores. Durante esta etapa los estudios se centran en desarrollar tests para poder medir la creatividad. El mayor exponente de esta enfoque es Guilford quien desarrolla una de las pruebas mas importantes para evaluar la producción divergente, definida como «la capacidad para generar información nueva a partir de la existente o previa. El acento se coloca en la fluidez de ideas, la flexibilidad para cambiar el patrón de respuesta , la originalidad para generar productos inusuales y la elaboración para añadir detalles»(Guilford, 1950)[5].

— *Enfoque Psicodinámico o Psicoanalítico.:* Para este enfoque la creatividad surge de la parte inconsciente de la mente, de la tensión que se produce entre la realidad consciente y las conductas inconscientes según Freud.

— *Enfoque Pragmático:* El objetivo de este enfoque es desarrollar técnicas que estimulen la creatividad. Los principales representantes de este enfoque son De Bono quien acuñó el término Pensamiento Lateral « es una actitud mental y también una cantidad de métodos definidos. La actitud mental implica la disponibilidad para tratar de mirar las cosas de diferentes maneras. Implica una apreciación de que cualquier manera de mirar las cosas es sólo una entre muchas. Implica una comprensión de cómo usa la mente los esquemas para poder pasar a otro mejor[6] frente al Pensamiento Vertical. Este ocurre de forma lineal, con una secuencia de etapas, no admite intromisiones aleatorias, solo utiliza la información relevante.

  Dentro de este enfoque también se encuentra la técnica de la «Lluvia de ideas» desarrollada por Osborn en 1953 para buscar ideas novedosas en el campo de la publicidad.

— *Enfoque Cognitivo:* Trata de conocer que ocurre en la mente de la persona en un acto creativo, esto es, cuales son las representación y procesos mentales. Los autores mas destacados son Finke, Ward y Smith (1992), para ellos el proceso creativo tiene dos fases una generativa y otra exploratoria.

— *Enfoque de la Personalidad:* Este enfoque considera que la personalidad, la motivación y el ambiente que rodea a la persona son fuentes de creatividad. Los estudios de este enfoque relacionan la creatividad con rasgos como la independencia de juicio, la autoconfianza, la asunción de riesgos intelectuales, la autorrealización, entre otros factores.

— *Enfoque de la Confluencia:* Es la suma de los enfoques cognitivos y de la personalidad. Uno de los estudiosos es Sternberg, según el cual las personas creativas son capaces de descubrir ideas desconocidas pero con un alto valor de desarrollo.

Después de un marco teórico sobre la creatividad vamos a tratar de conocer a las personas creativas desde los primeros años hasta la edad adulta. Aunque la mayo-

ría de los estudios están centrados sobre la personalidad de los adultos creativos, los niños de Educación Infantil tienen unas características específicas:

- Son niños con un grado de observación inusual para su edad, lo que con lleva un mayor grado de información.
- Tiene un alto nivel de curiosidad que les lleva a leer antes de ser escolarizados
- Se aburren con facilidad si esa curiosidad no se satisface.
- Son capaces de concentrarse en una tareas mas tiempo que sus iguales.
- Su expresión lingüística es superior a su edad en expresiones y en vocabulario.
- Son capaces de comprender la relación causa -efecto

En Educación Primaria el niño creativo se caracteriza por:

- Ideas extravagantes que no son comprendidas por sus profesores.
- Alto sentido del humor
- Comportamiento muy travieso
- Aprenden desde un nivel exploratorio y no repetitivo
- Son sensible a los problemas y tratan de resolverlos siendo flexibles en sus planteamientos.
- Se interesan por gran variedad de temas , actividades...
- Prefieren trabajar solos que en grupo

El adolescente creativo se caracteriza por:

- Tiene un alto sentido de la justicia por lo que a veces son rebeldes
- Suelen ser inconformistas a la hora de la forma de aprender. Suelen ser autodidactas
- Son líderes de grupo

Después de ver como son los alumnos creativos surge una pregunta ¿qué características debe tener un profesor creativo para orientar correctamente a sus alumnos?

- Tener una alta motivación intrínseca hacia el trabajo que realiza.
- Ser flexible y poseer una independencia de pensamiento, junto con una posición activa y trasformadora
- Poseer una autoconciencia y autovaloración. Estos valores le permiten variar una situación en función de las necesidades
- Propicia la divergencia y acepta las críticas
- Valora al alumno y le facilita los medios y estímulos para que desarrolle sus propios recursos, esto es promueve el aprendizaje por descubrimiento
- Es laborioso al despertar gran curiosidad por todo lo que le rodea

— Hace un uso racional de su autoridad.

— Aprovecha cualquier situación, cualquier recurso

— Permite la libertad de movimientos

— Favorece la realización de experiencias

Para terminar señalaremos aquellos factores que rodean a la persona que pueden facilitar la creatividad o bloquearla. Empezaremos por los factores que la favorecen o estimulan que se agrupan en tres dimensiones de la persona

— Físico/perceptivos: Entre estos nos encontramos el saber mirar las cosas de otro modo, un alto grado de apertura hacia el entorno y por tanto de receptividad

— Emocionales o Psíquicos: El autoconocimiento, que lleva consigo una seguridaqd en si mismo que desarrolla la capacidad de permitirse errores. Compromiso con la acción, paciencia, sensibilidad emocional

— Socioculturales: Espontaneidad, libertad reconocimiento y logro entre otras

— Entorno escolar: Metodología que se basa en la espontaneidad, el diálogo la originalidad y el criticismo. Los objetivos apoyados en la flexibilidad de pensamiento, la fluidez de ideas, el desarrollo de los sentidos y favorecer la iniciativa personal

Además de factores facilitadores de la creatividad la persona y mas concretamente el niño está rodeado elementos que si nos se tiene en cuenta pueden impedir que la creatividad no se desarrolle. Estos elementos se pueden agrupan entorno a 4 variables que afectan al niño:

— Físico-perceptivos: Están relacionados con la dificultad para aislar los problemas, en esta capacidad influye la excesiva familiaridad con el problema, dar por bueno lo obvio, entre otros.

— Emocionales o psíquicos: La inseguridad en uno mismo que conlleva el temor a equivocarse, el miedo al que dirán, la falta de constancia etc.

— Socioculturales: Sobrevaloración de la inteligencia lineal, autoridad excesiva, rutina, presión social

— Entorno escolar: La obligación de acatar normas, actitudes poco flexibles, demasiado castigo, hostilidad hacia respuestas diferentes

A modo de conclusión la creatividad en la etapa de Educación Infantil es importante desarrollarla debido a las consecuencias positivas que tendrá en la vida adulta en cuanto al desarrollo de su personalidad, al concepto que tengan de si mismos, al desarrollo de sus habilidades sociales, a su rendimiento académico.

NOTAS:

[1] Rodríguez, M La creatividad en collage su validación social. Psicología on-line.com

[2] Prieto, M.D. y col (2003) La creatividad en el contexto escolar. Madrid. Pirámide.

[3] Menchén, F. (2001) Descubrir la creatividad. Madrid. Pirámide

[4] Citado en Prieto Sánchez M.D. (2003) *La creatividad en el contexto escolar.* Madrid Pirámide

[5] Ibid. pág. 49

[6] De Bono E. (1991) *Aprender a pensar*. México DF: Editorial Paidós, p. 29.

RESUMEN:

El presente trabajo se centra en la importancia que la creatividad tiene en Educación Infantil. Empieza por definir que entendemos por creatividad, cuáles son sus características principales, pasando por una breve reseña histórica para conocer su evolución hasta nuestros días. Llegados a este punto podremos analizar la creatividad desde los diferentes enfoques sobre los que se puede trabajar. Para terminar describiendo cómo son las personas altamente creativas, desde la Educación Infantil hasta la vida adulta, a lo largo de todas las etapas de la escolarización, cuáles deben ser las características de una programación creativa y de los profesores creativos, analizando a su vez los factores que facilitan y bloquean la creatividad.

PALABRAS CLAVE:

Educación Infantil, creatividad, personas creativas, programación creativa

ABSTRACT:

The present work is centered in the importance that the creativity has in Infantile Education. It begins defining that we understand for creativity, which are its main characteristics, going by a historical brief review to know its evolution until our days. Arrived to this point we will be able to analyze the creativity from the different focuses on those we can work. To finish describing how they are highly creative people, from the Infantile Education until the mature life, throughout all the stages of the school, which should be the characteristics of a creative programming and of the creative teachers, analyzing both the factors that they facilitate and they block the creativity.

KEY WORDS:

Infantile Education, creativity, creative people, creative programming

DATOS DE LA AUTORA:

Inmaculada Núñez-Lagos y Bau es Licenciada en Psicología, Profesora titutal del Centro Universitario Villanueva, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid.

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales
ISSN: 1577-0788. Número 21. Vol. 6 (2). Páginas 93-106

Recibido: 10/03/2006
Evaluado: 31/03/2006
Aceptado: 31/03/2006

Niveles de Intervención en Educación Psicomotriz

Levels of intervention in Psychomotor Education

Juan Mila

En esta conferencia intentaremos dar cuenta del desarrollo de la práctica educativa psicomotriz, de los niveles de intervención de la psicomotricidad en educación y fundamentalmente de cómo, nuestra Institución, la Licenciatura de Psicomotricidad de la EUTM, Facultad de Medicina de la Universidad de la República, de Uruguay, realiza la formación en educación psicomotriz de los psicomotricistas.

Para cumplir con estos objetivos, transitaremos, a veces en forma aislada, a veces en forma conjunta, por tres ejes temáticos, que se entrelazaran:

- la historia de la psicomotricidad en nuestro país,
- aspectos técnicos y niveles de intervención en la practica educativa
- aspectos de la docencia con los estudiantes de psicomotricidad en el Àrea de Educación Psicomotriz.

Es ya clásica la concepción, que la Psicomotricidad es una disciplina y una profesión de origen francés, y de gran influencia en los países francófilos.

Nuestro país, Uruguay, no escapó a esta realidad histórica.

Existen si, hechos que hacen que el nacimiento y el desarrollo de esta disciplina en nuestro país, tenga ciertas particularidades que de algún modo la hacen muy singular.

En primer lugar y la psicomotricidad llega al Uruguay a fines de la década del 50 y lo hace como una replica del trabajo disciplinar y profesional de la Francia de la época. La particularidad es, que quien cobija a la psicomotricidad, (concebida en ese entonces sólo como una técnica), es el Instituto de Neurología de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República.

En dicho marco institucional la psicomotricidad se desarrolla, creándose a partir del año 78 (hace ya 28 años) la formación universitaria de psicomotricistas, primero como técnicos en reeducación psicomotriz y a partir del año 90 con una estructura académica de Licenciatura y con un perfil de egreso consolidado como un profesional con un ejercicio liberal de la profesión.

Los Licenciados en Psicomotricidad del Uruguay, tienen un titulo universitario, habilitado por el Ministerio de Educación y Cultura, por el Ministerio de Salud Pública y con un ejercicio liberal de la profesión regido por ley.

La psicomotricidad entonces, y quienes la practicaron en un principio, resultan de una réplica de la psicomotricidad francesa de la época, pero en su desarrollo, la realidad social, el contexto histórico, y hasta las características de la institución, Facultad de Medicina, coadyuvaron, para que los psicomotricistas uruguayos fuésemos construyendo líneas de trabajo disciplinar y profesional y niveles de formación diferentes del modelo francés.

1. El modelo de formación en la Facultad de Medicina, y los fines e historia de la Universidad de la República determinaron varias cosas:

- *Modelo de formación docente–asistencial.* La enseñanza de grado de la disciplina se realizó desde siempre mediante la asistencia clínica de pacientes. Luego, al incorporarse otras áreas, se comenzó el trabajo directo con la normalidad. La enseñanza entonces parte de la asistencia clínica desarrollada en Servicios de la Facultad de Medicina (Servicios de Neuropediatria, Pediatría, Psiquiatría Infantil, Centros de Salud) donde el estudiante de psicomotricidad, primero observa la practica psicomotriz de su docente, y luego junto a el y bajo su supervisión, a partir de la adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades, va asumiendo niveles cada vez más importantes de responsabilidad asistencial.
- *Elevada carga horaria curricular de grado de prácticas profesionales.* Como señalamos en el punto anterior estas prácticas siempre se realizan con en pequeños grupos de estudiantes, con su docente de práctico y en diferentes servicios. En el curriculum de grado actual, que tiene una estructura curricular de licenciatura, esta prevista una carga global de 3600 horas, con cuatro años de duración. Del total, 1600 horas son de prácticas técnico–profesionales de psicomotricidad, presenciales distribuidas en tres años lectivos.
- *Estructura del plan de estudios que permite que el estudiante de psicomotricidad primero tome contacto con la normalidad del ciclo vital y luego con la clínica.* Hemos trabajado mucho para que en su formación de grado el estudiante primero se forme en contacto con «la normalidad» y luego con la clínica.
- *Formación específica en psicomotricidad en niveles de prevención, educación, y clínica a lo largo del ciclo vital para que el egresado sea un profesional liberal que pueda tener un ejercicio en el ámbito de la educación y en el ámbito sanitario.* Como respuesta a las necesidades de nuestro país, y a diferencia de varias de las formaciones de psicomotricistas en Europa, la formación planteada desde nuestra institución, y a partir del plan de estudios vigente en el año 90, se concibe un perfil de egreso de los psicomotricistas con una formación que lo habilite al ejercicio profesional en el ámbito de la educación y en el ámbito sanitario. Esta concepción se refleja en el currículo descriptivo y temático de grado y fundamentalmente en el currículo oculto, es decir en la práctica diaria del estudiante de psicomotricidad. En el currículo descriptivo y en el planteo de las prácticas técnico–profesionales, se plantea un camino que comienza en el ciclo de formación en Atención

Primaria de la Salud, continúa a nivel de la Educación Psicomotriz para finalizar en el ciclo de Diagnóstico y Tratamiento del Ciclo Vital y en Clínica de Lactantes. Camino siempre recorrido en forma interdisciplinar.

En realidad una concepción amplia de Salud debe necesariamente incluir la Educación. La Salud como sistema debe comprender la planificación e instrumentación de procesos de promoción, de prevención y de profilaxis... circunstancias ampliamente ligadas, entonces, a la concepción y acciones de Educación para la Salud.

Claro que muchas veces asimilamos sin más, el concepto de Salud al modelo servicios sanitarios o de «Servicios de salud», donde el modelo conceptual generalmente responde al viejo modelo médico de enfermedad, en donde la clínica, la semiología, el diagnóstico, el pronóstico, la terapéutica y la cura se deben suceder. En ese modelo queda poco espacio, a nivel de la practica (no del discurso) para aspectos preventivos, para aspectos educacionales.

Como ciudadanos, como «usuarios» estamos acostumbrados a recurrir a la Sanidad, a los Servicios de Salud, cuando estamos enfermos o cuando pensamos que podemos estarlo... por otro lado estas organizaciones pueden tener otro discurso, pero en la realidad esperan que concurramos a ellas efectivamente cuando estamos enfermos.

Esto también sucede en nuestros países donde los factores sociales y la pobreza inciden en forma descarnadamente indecorosa en el normal desarrollo de nuestros niños, en donde deberíamos priorizar una Salud Pública volcada a la Atención Primaria de la Salud.

Esto obviamente no se cumple, recordemos por ejemplo que en el año 1948 al Organización Mundial de la Salud, (OMS) planteó el lema: «Salud para todos en el año 2000»... y en 1981 fue la meta a alcanzar por dicha organización... no son necesarios los comentarios... sí es necesario reflexionar por qué no se llega a ello.

Hoy en el Uruguay uno de los temas más preocupantes de Salud Pública, es el embarazo adolescente, y que 6 de cada 10 niños nacen por debajo de la línea de pobreza y por lo tanto tienen comprometido su desarrollo psicomotor y lógicamente su futura escolaridad, reproduciendo y multiplicando el circulo de la pobreza, que más que circulo se convierte en espiral.

Veamos ahora de qué hablamos en Psicomotricidad cuando hablamos de Educación y de qué hablamos cuando hablamos de Salud, de Sanidad, y de Clínica Psicomotriz.

Si analizamos los sistemas de salud y los sistemas educativos de los diferentes países vemos que ambos coexisten en forma paralela, pero que existen pocos puntos de contacto entre ambos.

La formación, el campo de prácticas y las concepciones ideológicas (en tanto cuerpo de ideas) caminan por carriles separados. Estos carriles a veces se encuentran, pero los motivos de encuentro no siempre son beneficiosos...

En nuestra experiencia cuando el sistema de salud se encuentra con el sistema educativo es desde una enorme asimetría... los que venimos del campo de la «salud» lo hacemos desde otro lugar... generalmente desde un lugar de

poder, desde un lugar donde existe poca escucha de lo que sucede, y fundamentalmente de lo que sucede a nivel de lo cotidiano.

Es así que aún perduran las concepciones de «Educación Especial» basadas en las viejas ideas de la atención médico–pedagógica, basada en la educación de niños «normales» y en la «educación de niños anormales». Es así que perduran en muchos de nuestros países y en el Uruguay en especial, la separación de la educación «normal» y la educación «especial», desconociendo el muy largo camino transitado desde hace ya varios años en los países anglosajones y en Europa en el campo de la integración educativa primero y luego en el campo de la inclusión.

Pero es común que los campos de la Salud y de la Educación en varios países europeos caminen por espacios separados... Pongamos como ejemplo lo que sucede con la formación de los psicomotricistas en Francia. Los psicomotricistas se forman en dos campos diferentes, o en la educación o en la sanidad. Aquel psicomotricista formado en el campo de la educación no podrá jamás trabajar en el campo de la salud, el psicomotricista formado en el campo de la salud jamás podrá formarse en el campo de la educación.

O se forma y se trabaja en la educación o se forma y se trabaja en la salud. No existen otras posibilidades.

Desde hace casi treinta años la Facultad de Medicina de la Universidad de la República forma Psicomotricistas, los actuales Licenciados en Psicomotricidad. Cuando yo comencé mis estudios de psicomotricidad hace ya 26 años... en 1980, la formación de los psicomotricistas estaba concebida como una formación clínica que terminaba en un especialista en Estimulación Temprana y en Dificultades del Aprendizaje (fundamentalmente de causas neurológicas). Trabajamos pura y exclusivamente a nivel hospitalario, no teníamos contacto con las escuelas, con los liceos, éramos especialistas en dificultades del aprendizaje pero jamás pisamos una escuela...

En la actualidad, tenemos una concepción diferente de lo que debe ser un psicomotricista, como ya lo hemos expresado la formación técnico profesional de los Licenciados en Psicomotricidad que egresan de la Facultad de Medicina, abarca la formación en el campo de la Atención Primaria de la Salud, en el campo de la Educación Psicomotriz, del Diagnóstico y Tratamiento Psicomotriz inserto en equipos interdisciplinarios hospitalarios en Servicios de Psiquiatría Infantil, de Neuropediatría y Pediatría y en el campo de la Clínica de Bebés, con bebés internados en las Clínicas Pediátricas de la Facultad de Medicina.

Antes no salíamos del Hospital... hoy el 75 % de las prácticas se realizan fuera del Hospital, en centros de enseñanza, en centros de salud, y el 25 % restante se realizan obviamente en servicios hospitalarios.

Nuestro país necesita psicomotricistas con una formación integral, que estén capacitados para el trabajo tanto en el nivel clínico como en el nivel educativo, esta concepción ha sido planteada desde la concepción académica del currículo. Desde nuestra concepción no deben existir barreras en la formación, pese que luego si existen barreras desde los propios sistemas de salud y de educación.

Nuestros estudiantes durante su formación y nuestros profesores en su trabajo diario, transitan, circulan, trabajan y se comprometen, en forma simultánea, con ambos sistemas, se forman en educación, se forman en clínica, conocen y conviven en ambos sistemas, construyen puentes entre ambas realidades, sufren las contradicciones, las desconexiones, y las diferentes lógicas y dinámicas que imperan en ambos sistemas...

Y luego esta lo que el desarrollo del currículo explicito no recoge, el currículo oculto, el esfuerzo permanente de ir y venir entre «lo normal» y lo «patológico», la posibilidad de tener contacto permanente con poblaciones que «cumplen con lo esperado para su edad» y el contacto con las «desviaciones del desarrollo».

Esta es y se debe reconocer así una muy particular y original formación de psicomotricistas, pero es una formación que responde a las necesidades de nuestro país y de la región. Formamos expertos en salud mental, especialistas en desarrollo, para un país que tiene a más del 50% de su población infantil con un desarrollo normal comprometido por vivir bajo la línea de la pobreza.

- *Acuerdos y convenios interinstitucionales, pensando en una formación de grado realizada en interdisciplina.* Las prácticas técnico-profesionales de grado se desarrollan en las áreas descriptas más arriba mediante convenios con varios servicios de Facultad de Medicina, del Ministerio de Salud Publica, de la Intendencia Municipal de Montevideo, del Instituto Nacional del Niño y del Adolescente del Uruguay, de la Administración Nacional de Educación Pública, donde nuestros docentes desempeñan funciones docente asistenciales junto con los estudiantes de grado. Es decir que desde un comienzo toman contacto con otros profesionales y con estudiantes de dichas profesiones en su trabajo diario.
- *Necesidad de crear pautas e instrumentos específicos para la objetivación y evaluación del proceso de aprendizaje de los estudiantes de psicomotricidad, válidos para la institución universitaria.* Éste ha sido un punto fundamental de nuestro aprendizaje como grupo docente, y por su importancia lo desarrollaremos más adelante abordando específicamente la evaluación del estudiante de grado de psicomotricidad en la practica psicomotriz educativa.

2. La Psicomotricidad en la Educación: niveles de intervención

Desde el año 1990 la Licenciatura de Psicomotricidad de la EUTM, Facultad de Medicina–Universidad de la República contempla en el curriculum de grado de los Licenciados en Psicomotricidad la formación en Educación Psicomotriz.

Desde hace ya varios años contamos con un convenio interinstitucional con la Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay para que desde la Universidad se realice la práctica psicomotriz educativa. Ya son muchas los Jardines de Infantes oficiales y privados que cuentan con *Sala de Psicomotricidad* y lo que es fundamental, con *Psicomotricistas* formados para realizar esta práctica.

Nuestra orientación tiene una fuerte influencia francesa, desde la línea de trabajo del Prof. B Aucouturier, también debe reconocerse la influencia de la Prof. Soubiran, de la Prof. Desobeau y del Prof. A. Lapierre, y de lineamientos de trabajo construi-

dos desde nuestra propia Universidad a partir de nuestro trabajo con sectores de pobreza.

Esto nos ha permitido desarrollar un trabajo en Educación Psicomotriz en diferentes niveles, en el nivel de trabajo en Práctica Psicomotriz Educativa en Sala de Psicomotricidad y en la Práctica en Talleres de Educación del Acto Gráfico, e intervenciones tempranas en embarazadas adolescentes, binomio madre adolescente–hijo, intervenciones en el desarrollo temprano, etc.

Plantearemos las líneas de trabajo y de construcción de conocimientos desarrolladas desde la Licenciatura que se enmarcan en la concepción de Educación Psicomotriz:

- Practica Psicomotriz en Sala de Psicomotricidad
- Evaluación Psicomotriz Poblacional.
- Talleres de educación del acto gráfico.
- Formación permanente del personal docente de la Institución Educativa.
- Apoyo al proceso de integración / inclusión.
- Talleres con padres.

Se puede apreciar que las acciones enumeradas en esta relación son también entendidas como niveles de intervención en Atención Primaria de la Salud, APS, en tanto son acciones de Prevención.

Esto es sumamente interesante ya que existe un hilo conductor coherente entre la Asignatura Psicomotricidad I. Atención Primaria de la Salud (duración un año, 440 horas presenciales de práctica técnico-profesional) y la Asignatura Psicomotricidad II Educación Psicomotriz y Formación del Rol del Psicomotricista a través del trabajo corporal (duración un año, 520 horas presenciales de práctica técnico-profesional)

Debemos aclarar que estas acciones, a lo largo de estos años, se han cumplido desde el Área de Educación Psicomotriz y desde el Área de APS, de la Licenciatura de Psicomotricidad, y no siempre al mismo tiempo ni en las mismas instituciones educativas.

2.1. La Práctica Psicomotriz en sala de Psicomotricidad

Es innegable la influencia que ha ejercido la práctica psicomotriz del Profesor Bernard Aucouturier en la formación en esta área y en la práctica diaria. Desde el año 1989 se comienza a trabajar en la Licenciatura en esta línea, primero en forma experimental, luego ya como un área integrada al currículum.

Desde el año 1991 esta en vigencia un convenio interinstitucional entre nuestra Licenciatura y la Administración Nacional de Educación Pública que ha permitido por un lado el desarrollo de la practica psicomotriz educativa como un espacio de formación en psicomotricidad y por otro ha permitido que se legalice esta práctica, ya que es la propia Administración Pública de Educación quien la avala, identificándose entonces, claramente al psicomotricista como el responsable de la misma.

2.2. Evaluación Psicomotriz Poblacional

La experiencia clínica acumulada durante más de tres décadas en los diferentes Servicios asistenciales de niños de la Facultad de Medicina, la experiencia clínica

realizada por nuestros docentes de psicomotricidad por más de dos décadas en dichos Servicios han planteado la necesidad de la detección precoz de alteraciones del desarrollo y especialmente de las dificultades del aprendizaje escolar.

Esto ha determinado la necesidad de estandarizar, para nuestra población, instrumentos de evaluación, y en otros casos construir instrumentos de evaluación válidos.

Por razones de obvio compromiso social, las acciones desarrolladas desde nuestra Universidad siempre han estado dirigidas a la población de riesgo social (existen varias publicaciones de investigaciones realizadas en nuestra Facultad en este campo).

2.3. Talleres de Educación del Acto Gráfico

A partir de la interrelación de áreas de formación de la Licenciatura surge la inquietud de crear espacios en las escuelas comunes, (de educación normal o escuelas regulares, según el país), para la educación del acto gráfico.

Es así, que desde el dispositivo asistencial de los Talleres de Grafomotricidad instrumentados a nivel de la clínica psicomotriz (Servicio de Neuropediatría y Servicio de Psiquiatría Pediátrica de la Facultad de Medicina y Licenciatura de Psicomotricidad EUTM) son recreadas las estrategias y repensados los objetivos y así se conciben y se instrumentan los Talleres de Educación del Acto Grafico en el ámbito educativo.

En los talleres de educación del acto gráfico[1] los objetivos son claramente pedagógicos, de apoyo a la labor del maestro de clase y en consonancia con los objetivos académicos del grado que se cursa.

Objetivos de los Talleres:

- Promover el desarrollo armónico para un buen desempeño grafomotor:
    - Disponibilidad afectiva hacia las actividades gráficas. Gusto por la estética.
    - Expresividad y creatividad a nivel gráfico y manual.
    - Manipulación de distintos materiales gráficos y para el desarrollo de la habilidad manual.
    - Organización de la actividad, con respecto a la utilización de los materiales y la secuencia de los distintos momentos que hacen a la tarea.
    - Adecuada prensión manual
    - Coordinación óculo-manual
    - Integración de ambos hemicuerpos en la actividad
    - Coordinación del movimiento gráfico a nivel proximal (hombro-brazo) y a nivel distal (mano-dedos).
    - Favorecer el proceso de lateralización.
    - Exploración de las distintas direcciones y orientaciones en el espacio gráfico. Organización en su utilización del espacio gráfico.
    - Regulación tónico-muscular durante el acto gráfico.
    - Ajuste postural.
- Apoyo al maestro de clase

- Detección de niños que requieren una derivación a diagnóstico especializado.[2]

Como estos talleres a lo largo del tiempo, se han instrumentado en los últimos niveles del preescolar y en los primeros años del ciclo escolar, permiten realizar un trabajo de replantear los objetivos, las estrategias y las prácticas docentes vinculadas al acto grafico entre estos dos subsistemas educativos y tender puentes de entendimiento entre los actores de ambos.

Es interesante realizar el proceso de instrumentación en forma conjunta con los maestros de clase, eso permitirá por ejemplo la discusión y revisión de las estrategias y materiales utilizados hasta el momento, la búsqueda bibliográfica, y la preparación de materiales para el trabajo.

2.4. Formación permanente del personal docente de las instituciones educativas

El trabajo interdisciplinario depara múltiples espacios de formación para todos los integrantes del equipo. El encuentro desde las diferentes miradas disciplinares, la posibilidad de la construcción de códigos comunes a partir de miradas diversas, los conceptos y preconceptos provenientes de formaciones de base distintas, permiten al equipo multidisciplinario comenzar un complejo y muy rico proceso de aprendizaje.

A este proceso que realiza el equipo, para posibilitar que la tarea sea profundamente creativa, hay que sumarle espacios de formación, previamente concertados y planificados.

La psicomotricidad como disciplina, o mejor dicho, los psicomotricistas con capacitación para brindar formación por vía corporal, pueden aportar y mucho a la formación permanente del personal docente.

Formación Teórica:

- *Objetivos de la Práctica Psicomotriz Educativa.* Es necesario que el Equipo Docente de la Institución Educativa conozca y comparta los Objetivos de la Práctica Psicomotriz.
- *Elaboración de un proyecto de trabajo que tenga en cuenta el proyecto pedagógico de cada centro educativo con sus características particulares.* Se necesita construir un proyecto en común, un proyecto pedagógico compartido. En nuestra opinión la práctica psicomotriz educativa solo debe realizarse en un marco de coherencia pedagógica. No todas las instituciones educativas comparten los objetivos de esta práctica ni comparten la forma de implementarlos.
- *Instrumentar dispositivos que permitan la construcción de un equipo interdisciplinario*, acordando estrategias en común, y tentando alcanzar una tarea interdisciplinar con momentos de transdisciplina.

Trabajo corporal con los educadores:

El trabajo se ha orientado, fundamentalmente hacia el *Propio Cuerpo del Educador* y sus sensaciones en relación con las otras personas, los objetos, el espacio y el tiempo, permitiéndole vivenciar, pasar por el cuerpo, el conocimiento ya adquirido a nivel teórico.

2.5. Apoyo al proceso de integración/inclusión

Utilizamos la expresión proceso de integración/inclusión, puesto que en el Uruguay, jamás se ha realizado un proceso global de integración y menos se ha transitado hacia el proceso de inclusión...

El derecho a la integración/inclusión educativa, en el Uruguay, consagrado por ley, tiene en la práctica múltiples restricciones en su ejercicio, puesto que hasta ahora no ha existido una clara voluntad política de las autoridades de la Educación Pública que, a través de acciones concretas, posibiliten la integración/inclusión educativa.

Tampoco han existido debates amplios sobre esta temática, que habiliten a que la discapacidad, y las personas con necesidades educativas especiales sean tratadas como sujetos de derecho (y no como muchas veces sucede, mal tratadas, desde una postura asistencialista).

¿Cual es el rol de psicomotricistas en la integración?

Tal vez esta pregunta merece varias respuestas... y seguramente serán diferentes según el país... En primer lugar el psicomotricista que trabaja en Atención Temprana desde el momento mismo que recibe a la familia deberá trabajar junto a los padres y al equipo, sobre las expectativas de estos sobre el futuro del niño.

Entre las preguntas que los padres de niños diferentes se formulan están las siguientes: ¿él podrá aprender? ¿él irá a la escuela?

También el psicomotricista cumple un rol muy importante en el equipo de trabajo que apoya la integración escolar, diseñando estrategias que hagan posible el proceso de integración, seleccionando, junto al equipo y a los padres, la institución educativa abierta a la integración, haciendo señalamientos y sosteniendo al equipo pedagógico de la institución educativa, interviniendo en las adaptaciones curriculares.

El papel del psicomotricista en el proceso de inclusión esta determinado y favorecido por su formación como psicomotricista, que le permite conocer al niño desde la mirada psicomotriz, y desde esta mirada psicomotriz, contribuir al diseño de un proyecto educativo que no solo sea pensado para el niño con necesidades educativas especiales, sino que habilite a un proyecto educativo pensado para los educadores, para los compañeros de clase y repercuta en la sociedad.

2.6. Talleres con padres

Como parte de la tarea de la práctica psicomotriz educativa ya están previstas instancias de trabajo con los padres de los niños, estos pueden ser espacios muy ricos para analizar aspectos generales de la crianza.

Así mismo, a demanda de los padres o de otros integrantes del equipo de las instituciones educativas, nuestros docentes y también los estudiantes de la Licenciatura han organizado talleres, charlas y dinámicas con padres, sobre diferentes aspectos de los criterios de crianza.

3. La Formación del Estudiante de Grado de Psicomotricidad en Educación Psicomotriz

Como ya lo establecimos más arriba, el estudiante de psicomotricidad participa de un proceso formativo durante su tránsito curricular en la Licenciatura, que lo forma

para los diferentes niveles de intervención psicomotriz, tanto en el ámbito educativo como en el ámbito sanitario.

Específicamente durante su año de formación en la educación, tiene en forma concomitante y coordinada:

- *Práctica Técnico-profesional en Educación Psicomotriz,* el estudiante concurre en un grupo pequeño con sus compañeros de generación, a sesiones de educación psicomotriz, coordinadas por su docente psicomotricista, en un primer tiempo como observador y al poco tiempo ingresando a sala a trabajar en las sesiones con los niños. Durante un año 8 horas semanales
- *Formación corporal específica para el psicomotricista.* Durante un año. 3 horas semanales.
- *Formación Teórica.* Durante un año. 2 horas semanales.

No nos extenderemos ahora, por razones de tiempo, en la formación corporal, si pensamos que es bueno, por que es muy ilustrativo de los objetivos docentes a alcanzar, el plantear aquí el instrumento de evaluación de la práctica psicomotriz educativa que con que los docentes evalúan la actuación contínua del estudiante.

Este instrumento fue elaborado, por el Equipo docente de la Licenciatura en el año 1994, junto a los instrumentos de evaluación continua de la práctica en APS y de la práctica en Diagnóstico y Tratamiento Psicomotriz[3].

Cada uno de estos instrumentos es diferente, y cada uno está diseñado para la evaluación de cada práctica, teniendo en cuenta las particularidades específicas de cada una.

En el actual régimen de evaluación de nuestra Licenciatura un estudiante gana un curso teórico práctico si ha tenido más del 80% de asistencia a las clases dictadas, si ha obtenido una evaluación continua satisfactoria. Exonera de examen si además ha obtenido un promedio satisfactorio en las pruebas parciales.

Pero la instancia de evaluación que más pesa, a la hora de dar una evaluación global del estudiante es la evaluación continua. Esta es una evaluación que el docente va realizando a lo largo del año lectivo a medida que el estudiante primero observa las sesiones de educación psicomotriz coordinadas por su docente de grupo, luego cuando comienza a ingresar a la sala de psicomotricidad a participar en las sesiones de los grupos de niños y finalmente cuando poco a poco asume funciones de trabajo específico de educación psicomotriz.

En la instancia de evaluación continua se evalúan la adquisición de:

- Conocimientos
- Habilidades
- Destrezas
- Procedimientos.
- Construcción del Rol Profesional.

Se deben tener en cuenta las siguientes variables.

- Características de la Institución Educativa.
- Encuadre de la práctica.
- Conformación del grupo de estudiantes de psicomotricidad.

EVALUACIÓN CONTINUA

ESTUDIANTE: _____

Fecha:

	MUY INSATISF.	INSATISF.	CASI SATISF.	APENAS SATISF.	SATISF.	MUY SATISF.	EXCEL.
	0-16%	17-33%	34-49%	50-60%	61-79%	80-89%	90-100%

1- OBSERVACIÓN E INTERCAMBIO GRUPAL.

Capacidad de observación							
Capacidad de construir un saber grupal							
Maleabilidad del proceso de interrelación teórico-práctIco							

2- ROL.

Actitud corporal							
Capacidad para hacer evolucionar situaciones							
Capacidad de escucha							
Expresividad motriz (comunicación)							
Manejo de voz y lenguaje							
Manejo de límites (ley y seguridad)							
Relación con el niño							
Relación con el docente							
Relación con la institución							
Relación con los padres							

3- RESPONSABILIDAD (aspectos curriculares y encuadre).

Asistencia y puntualidad							
Responsabilidad en la entrega de trabajos							
Aplicación de pruebas y registro							
Observación de parámetros de un niño							
Observación de situaciones de juego							
Observación de psicomotricista (coordinador y ayudante)							
Observación de sesión completa							
Intervención en T.G.G. (aportes)							
Elaboración de informes							
Participación en entrevistas con padres							

COMENTARIO:

Este sistema de evaluación, siempre perfectible, nos ha permitido establecer criterios de objetivación del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Temerosos de caer en subjetividades, o de análisis simplistas y cuasi anecdóticos de la construcción del rol profesional, primero al pensar y realizar la construcción de este instrumento, y luego en su aplicación y luego en sus sucesivas modificaciones, hemos ido objetivando y representándonos el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes.

Cada uno de los ítems que debemos evaluar, es el resultado primero, de un largo proceso de discusión y representación del rol profesional del psicomotricista, que luego de «aislado» y conceptualizado por los docentes como importante en la formación curricular, debe ser pasible de ser «aprendido» por el estudiante a partir de la función docente del psicomotricista docente.

Se establece así una interesante dialéctica en el proceso de aprendizaje, que ya no es solo un proceso individual transitado en solitario por el estudiante, es también un proceso de aprendizaje grupal, y es un proceso de aprendizaje para el psicomotricista docente, que debe ayudar a aprender, y a adquirir conocimientos, destrezas, habilidades y procedimientos.

Este instrumento de evaluación no es «llenado» como una ficha, es pensado por el docente psicomotricista, para cada uno de los estudiantes.

Este instrumento nos ha permitido, además, el establecimiento, por parte del grupo docente de criterios de evaluación compartidos, a nivel conceptual.

NOTAS:

[1] Henig Ingrid y Paolillo, Gabriela en el Congreso Regional de Psicomotricidad -«Desarrollo, Aprendizaje y Psicomotricidad»- año 2000, (organizado por nuestra Licenciatura y por la Asociación Uruguaya de Psicomotricidad), llamado «Talleres de educación del gesto gráfico» Una experiencia en la «Unidad de Educación Inicial E. Compte y Riqué» (Jardines de Infantes N°213 y N°260)- Licenciatura de Psicomotricidad – EUTM. Facultad de Medicina. Publicado en Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales. Nº 2 mayo 2001. España. www.iberopsicomot.net

[2] Henig Ingrid y Paolillo, Gabriela en el Congreso Regional de Psicomotricidad - «Desarrollo, Aprendizaje y Psicomotricidad»-año 2000, (organizado por nuestra Licenciatura y por la Asociación Uruguaya de Psicomotricidad), llamado «Talleres de educación del gesto gráfico» Una experiencia en la «Unidad de Educación Inicial E. Compte y Riqué» (Jardines de Infantes N°213 y N°260)- Licenciatura de Psicomotricidad – EUTM. Facultad de Medicina. Publicado en Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales. Nº 2 mayo 2001. España. www.iberopsicomot.net

[3] El Equipo Docente de la Licenciatura de Psicomotricidad EUTM, Facultad de Medicina. Universidad de la República, en el año 1994 con el asesoramiento de la Lic. Cristina Contera del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República diseño los instrumentos de evaluación continua de las diferentes prácticas de la Licenciatura.

Específicamente el instrumento de evaluación y registro de la practica psicomotriz ha sufrido cambios desde el año 1994 producto del reflexivo trabajo de los docentes (Carmen Gerónimo, Claudia Invernizzi, Gabriela Paolillo, Mariana Camacho, Ingrid Henig, Sandra Ravazzani, Magela Pizzorno, María Rosa Peceli, y Juan Mila).

BIBLIOGRAFÍA:

Mila, Juan (2000). Formarse en Interdisciplina. En Pablo Bottini (ed.) *Psicomotricidad: Prácticas y Conceptos*. Miño y Dávila Editores. Madrid- España.

Mila, Juan (2001). La Supervisión Clínica y la Supervisión Institucional. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales.* Nº .4. Edición Digital www.iberopsicomot.net

Mila, J.; Cherro, M.; de León, C.; García Ferrés, B.; Peceli, M. (2000) La construcción del Rol del Psicomotricista a través del Trabajo Corporal. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales.* Nº 0. Edición Digital www.iberopsicomot.net

RESUMEN:

El autor presenta la evolución de la formación de los psicomotricistas en la Escuela de Tecnología Médica de la Universidad de la República, en Uruguay, que partió de una orientación exclusivamente clínica y hospitalaria, heredada del modelo francés, y en la actualidad aborda tanto la vertiente sanitaria como educativa de la profesión.

En el texto se muestran los elementos que integran la formación de los psicomotricistas, y de forma especial, las acciones que se dirigen a la capacitación del psicomotricista para la intervención en el ámbito educativo.

PALABRAS CLAVE:

Psicomotricidad, psicomotricista, intervención psicomotriz, educación psicomotriz, formación profesional.

ABSTRACT:

The author presents the evolution of the psychomotrician trainint in the School of Medical Technology of the University of the Republic, in Uruguay that starting from an exclusively clinical and hospital orientation, inherited of the French model, at the present time it approaches both the sanitary as the educational slope of the profession.

In the text the elements that integrate the psychomotrician training, and in a special way are shown the actions that go to the qualification of the psychomotrician for the intervention in the educational field.

KEY WORDS:

Psychomotricity, psychomotrician, psychomotor intervention, psychomotor education, professional traininig.

DATOS DEL AUTOR:

Juan Mila es Licenciado en Psicomotricidad; Director de la Licenciatura de Psicomotricidad; Director de la Escuela Universitaria de Tecnología Médica, Facultad de Medicina, Universidad de la República, Montevideo-Uruguay; Presidente de la Red Latinoamericana de Universidades con Formación en Psicomotricidad y Co-director de la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales.

Dirección de contacto: milajl@adinet.com.uy

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales
ISSN: 1577-0788. Número 21. Vol. 6 (2). Páginas 107-114

Recibido: 25/02/2006
Evaluado: 20/03/2006
Aceptado: 20/03/2006

El juego corporal: soporte técnico-conceptual para la práctica psicomotriz en el ámbito educativo

The body game: technical-conceptual support for the psychomotor practice in the educational environment

Pablo Bottini

Desde que escuché la expresión Juego Corporal me pareció un interesante «argot» para definir y especificar la tarea de los psicomotricistas.

¿Por qué digo esto? Por que considero que no hay juego, de cualquier tipo y formato, que no sea corporal, ya que el jugar implica a la persona toda y por consiguiente compromete los aspectos bio-psico-socio-eco-culturales y por ende, a la globalidad de la persona que juega.

Pero definir como Juego Corporal a la especificidad de nuestra tarea nos permite, en tanto, construir nociones propias desde las cuales sentar posición acerca de nuestra práctica.

Creo que un buen punto de partida para abordar este tema será revisar la síntesis de lo que acerca del cuerpo dice de Ajuriaguerra (citado en Bottini y Sassano, 2000, p. 17).

a) *El cuerpo es una entidad física* en el sentido material del término, con superficie, peso, etc. Evoluciona desde lo automático a lo voluntario, para luego volverse a automatizar con mayor libertad de acción y economía de movimiento.

   Es la sustancia constituyente del hombre, aquella que confirma su existencia. Nos pertenece pero a la vez forma parte del mundo, es superficie e interior, es inerte y palpitante.

b) *El cuerpo es efector y receptor de fenómenos emocionales,* sobre los demás y sobre sí mismo.

c) *El cuerpo se sitúa en el espacio y en el tiempo.* Al principio en un tiempo biológico, regulado por las necesidades básicas (alimentación, higiene), luego será un tiempo cronológico. Al principio su espacio es manipulado, por su poca capacidad de acción, más tarde sale a la conquista de *su* espacio.

d) *El cuerpo es una totalidad.* El cuerpo es al principio fragmentado. En su evolución se lo comienza a vivir como una totalidad difusa, pasando por la confusión con el otro, donde siente *en* y *con* el otro. Le sigue otra fase en la que vive el cuerpo del otro y el suyo propio como si ambos fueran el mismo.

   Luego de vivir sus fragmentos como totalidades, se descubrirá que esas partes son un todo.

e) *El cuerpo es co-formador.* Se hace difícil comprender ese cuerpo si no entendemos al otro como co-formador.

   Esa simbiosis con el otro, objeto de amor y temor, diferenciando al que cumple la función materna, de los extraños, en el diálogo afectivo entre un cuerpo que ofrece y otro que accede o rechaza. O sea en su dimensión vincular.

   El conocimiento de ese otro confiere al niño la posibilidad de darse cuenta que si el otro está formado por fragmentos que configuran un todo, esos mismos fragmentos existen en él, y él los puede reconocer.

f) *El cuerpo es conocimiento;* desde la *noción sensorio motriz* donde actúa en un espacio práctico, desarrollándose hacia el mundo exterior, en un *cuerpo vivido* pasando por una *noción preoperatoria*, condicionada a la percepción en el espacio, que en parte ya está representado sobre el cuerpo, basado en la actividad simbólica. Es el cuerpo *sentido, percibido.*

   Por último la *noción operativa*, encuadrada en el espacio objetivo, representado, con estrecha relación a la operatividad general en el terreno espacial.

   Es el *cuerpo representado.*

   Es a partir de esto que podemos comprender el cuerpo y su organización con respecto a las praxias y gnosias.

g) *El cuerpo es lenguaje.* Sería absurdo suponer que el conocimiento corporal depende sólo del desarrollo cognitivo, de los aspectos perceptivos o del desarrollo emocional. Tiene también una vital y estrecha relación con el lenguaje. Este puede ser *pre-verbal*, a partir de la vivencia afectiva, mediante gestos o mímicas, manera privilegiada de comunicación en la adquisición del lenguaje humano, o bien mediante el *lenguaje verbal* que facilita la acción, el conocimiento del cuerpo y la comunicación.

   En la congruencia de ambas modalidades del lenguaje es que el sujeto asienta sus efectivas posibilidades de comunicación cotidiana.

Julián de Ajuriaguerra hace una amplia descripción acerca de la noción de cuerpo que es muy sintónica con la noción de Globalidad que manejamos en la práctica psicomotriz como articuladora de nuestras acciones profesionales.

Dado que lo que nos convoca es la reflexión acerca del juego corporal, buscaremos ahora abordar conceptualmente la noción de juego, en este caso sintetizando la óptica de Hilda Cañeque, que en su libro «Juego y Vida» (Cañeque, 1991, p. 62) dice con relación a las funciones del juego:

a) *Forma parte de la naturaleza intrínseca del juego la sensación continua de exploración y descubrimiento. Los descubrimientos son efectuados a partir tanto de los estímulos externos del mundo que rodea al que juega, como*

también de sus propias aptitudes y tendencias. (…) el juego se presenta como un «banco permanente de prueba» para niños, jóvenes y adultos. Como un tender continuo hacia la resolución de la situación problemática.

b) *El juego es un factor de permanente activación y estructuración de las relaciones humanas. (…) En medio de climas con altos márgenes de libertad como es el juego, las personas se conectan mucho más allá de los prejuicios, los estereotipos u otro tipo de ataduras sociales. Allí se preparan para los enfrentamientos sociales, las frustraciones, los miedos y el amor (…)*

c) *El juego es factor de acción continuada sobre el equilibrio psicosomático. Esa actividad se presenta en forma natural, con un circuito autorregulable de tensiones y relajaciones.*

d) *El juego es el medio fundamental para la estructuración del lenguaje y del pensamiento. (…) El niño al nacer tan solo sabe ingerir el alimento y resolver algunas necesidades básicas. A pesar de tanta imposibilidad, los demás le juegan alrededor desde los primeros días, tal como si fuera un objeto lúdico. Desde allí, a partir de la broma propia del juego, el niño empieza a atreverse tanto a pensar como a hablar.*

e) *El juego estimula en la vida del individuo una altísima acción religante. Esto significa que conecta, liga o une escenas de juego con otras escenas vividas, de su propia historia y de la historia de su comunidad.*

f) *El juego posibilita una catarsis elaborativa inmediata. (…) Con esto queremos decir que sólo el juego permite convertir lo siniestro en fantástico dentro de un clima de disfrute. Estimula la expulsión del conflicto y abre así nuevos espacios internos para el conocer y el comprender.*

g) *El juego posibilita a la persona aprendizajes de fuerte significación. (…) En el clima propio de distracción que promueve el juego, los controles o defensas psicológicas se vuelven menos duras o más flexibles. (…) Entonces el individuo se permite acciones que antes le eran vedadas. (…) Estos esquemas de aprendizaje, instalados en un campo de juego, obviamente en razón de una altísima permisividad (…) son transferidos a la vida cotidiana.*

Como vemos entonces, el acto de jugar, más o menos concientemente, nos remite siempre al jugar infantil, y no olvidemos, por fin, que la capacidad de jugar se funda en el hecho de haber sido tempranamente «jugados», mucho antes de que supiéramos de qué se trataba eso.

Si, jugados. Jugados, por ejemplo, por nuestros familiares más cercanos cada vez que se nos cambiaba el pañal, se nos daba de comer, o sencillamente por ese fenómeno tan peculiar que se genera ante la presencia de un bebé: la casi inevitable necesidad de intentar entrar en comunicación con él, llamar su atención…y que nos dirija su mirada. Este fenómeno fue llamado por de Ajuriaguerra *Diálogo Tónico,* es especificado para la psicomotricidad por Silvia Papagna (2000) como Vínculo Lúdico–Corporal.

Papagna destaca el hecho de que el modo privilegiado de relación entre madre e hijo se da por medio de los juegos que ésta establece con su bebé. Ese «plus» de acciones sin aparente sentido que sin duda se generan en la capacidad lúdica de la madre y se dirigen al cuerpo del bebé.

Tenemos así una interesante situación que podríamos sintetizar de la siguiente forma: el cuerpo se construye fundamentalmente por medio del juego.

Si retomamos nuestra primera afirmación: *no hay juego que no sea corporal,* lo que entonces resulta es una *causalidad circular de efecto recursivo entre el juego y el cuerpo,* o sea, *el cuerpo se construye en el espacio lúdico fundado en las relaciones tempranas de la persona, a la vez que el juego siempre remite al cuerpo, quien al ponerse en juego, se construye a sí mismo en permanente interacción con los otros.*

Se genera así nuestro ingreso en un mundo simbólico, zona transicional ubicada entre la realidad y el mundo interno, al decir del pediatra y psicoanalista inglés Donald Winnicott, en donde podremos manifestarnos por medio del juego. «En el juego, y sólo en él, pueden el niño o el adulto crear y usar toda su personalidad, y el individuo descubre su persona, solo cuando se muestra creador» (Winnicot, 1993. p. 80).

Estamos ahora en condiciones de destacar el valor del juego corporal para la práctica psicomotriz, como instrumento básico y primordial.

Ya en el año 1998 (Bottini, 1998, p. 172) escribía al respecto:

> *La principal característica de la práctica psicomotriz es el modo en que se ejerce. Cuando hablamos de la modalidad del ejercicio profesional en psicomotricidad estamos hablando de un encuentro entre personas, en el cual el movimiento y la comunicación corporal se destacarán por sobre las demás formas posibles de relación. Esto quiere decir que no es que estén ausentes, se eviten o restrinjan esas otras formas de relación, sino que el acento estará puesto en lo que con un grupo de colegas dimos en llamar juego corporal (Calmels, 1996).*
>
> *Al decir juego corporal, hablamos de una modalidad lúdica en donde la mirada del psicomotricista se centra en el modo en que la persona resuelve las acciones que realiza en el desarrollo del juego, sean éstas intencionales o automáticas, conscientes o inconscientes. Una mirada que prestará atención a la calidad de las acciones corporales en sí, coordinaciones, gestos, posturas, actitudes, como a la calidad simbólica que en ellas y en el juego elegido se despliega.*
>
> *Ahora bien, ¿por qué elegir el juego como modalidad privilegiada de la intervención psicomotriz? Porque es en el juego donde la persona, en su dimensión global, fluye libremente. Observando el juego, partiendo de la propia elección de «a qué jugar, cómo, dónde y cuándo hacerlo», se abre un riquísimo espectro para el análisis del desarrollo psicomotor y sus posibles desvíos. Así también esa persona, jugando, nos mostrará sus preferencias y resistencias a determinado tipo de modalidad lúdica.*
>
> *Existe una característica fundamental en la causa de la elección del juego corporal como técnica específica del abordaje psicomotor: Es en él donde la dimensión emocional/afectiva se manifiesta sin forzamientos, en forma espontánea e inconsciente. Pero, a su vez, es gracias a él que la persona podrá reflexionar concientemente sobre los modos de resolver los conflictos que en el transcurso del juego se la presentarán.*

> *(...) Vale aclarar que si bien es deseable que se logre verbalizar a posteriori de la actividad realizada, esto no es imprescindible, dado que el mismo hecho de atravesar por la experiencia lúdico-corporal implica un principio de resolución del problema planteado. (...) En principio, la efectividad de la práctica psicomotriz se basa en que posibilita a la persona ligar, religar y resignificar la dimensión emocional - afectiva que se halla presente en el campo de expresión del desarrollo psicomotor, o sea en el campo de la expresión postural, motriz y gestual.*
>
> *Estos tres modos de expresión representan el proceso de integración de la persona a lo largo de su desarrollo, que siempre está condicionado por el contexto en que se inserta. Este contexto es siempre de carácter complejo, de carácter bio-psico-socio-eco-cultural.»*

Hoy por hoy sostengo la vigencia de estos dichos pero además agrego que es por medio del juego corporal que se dará un proceso de participación guiada, al decir de Bárbara Rogoff (1993) que permitirá a la persona acercarse a experiencias que favorezcan su normal desarrollo psicomotor.

Podemos especificar en nuestra práctica este concepto de la siguiente forma: en el particular espacio de trabajo psicomotor, sea este educativo o terapéutico, el encuentro de dos personas, psicomotricista y alumno o paciente, permitirá el ajuste de modos de jugar que sean cercanos a las posibilidades reales de la persona, dosificando el grado de dificultad del juego.

Así mismo, el psicomotricista se mostrará atento a esos modos de jugar y se mantendrá permeable frente a las estrategias utilizadas espontáneamente en la resolución de los conflictos que el juego plantee a la persona, ya que es desde allí que logrará co–construir junto a ella una estrategia eficaz en la superación de los obstáculos.

Podemos decir también que nadie juega a lo que no puede jugar, o sea que en el jugar la persona manifiesta sus posibilidades de realización, lo que refuerza nuestro enunciado original: *todo juego es corporal.*

Así el psicomotricista (y el dispositivo por el dispuesto), se constituye en un otro significativo para favorecer el desarrollo psicomotor de la persona.

Para que esto sea posible, ciertas condiciones deben estar dadas a la hora de abordar un trabajo desde la óptica del juego corporal.

El psicomotricista debe poder dar cuenta de un entrenamiento y un saber técnico/ conceptual específico que contemple:

- Importante grado de disponibilidad lúdico-corporal
- Buena capacidad para la comunicación no verbal o analógica, según los enunciados de la Teoría de la Comunicación Humana (Watzlawick, 1976)
- Importante grado de despliegue creativo en la tarea.
- Importante grado de capacidad de resonancia afectiva con el otro (o, parafraseando a Acoutourier [1986], capacidad tónico–empática)

- Capacidad de auto–observación, para lograr pedir ayuda a tiempo cada vez que la situación confronte a la persona del psicomotricista con sus límites afectivo/emocionales y/o técnico/conceptuales.
- Conocimiento del desarrollo psicomotor normal, considerando la Globalidad de la Persona desde el enfoque de la complejidad (Bottini, 1998).
- Conocimiento de los factores que alteran y condicionan el desarrollo de la persona.
- Capacidad de reflexión conceptual acerca de las vicisitudes de la práctica psicomotriz.
- Capacidad para el desarrollo y / o aplicación de elementos de registro de los fenómenos que se despliegan en el campo de trabajo.
- Espacio lo más adecuado posible considerando el contexto en que se despliegue la tarea.
- Elementos de trabajo lo más adecuados posibles a la tarea, según las condiciones del contexto.
- Capacidad de trabajo en equipos interdisciplinarios, aún trabajando en soledad (Mila, 2000).

Para concluir entonces podemos decir, que el juego corporal es el instrumento propio del ejercicio de la práctica psicomotriz, ya que la recursividad funcional y constructiva, que planteara anteriormente en este escrito, entre el cuerpo y el juego, se mantiene a lo largo de todo el desarrollo humano, si bien, como dijera Winnicott (1993), las formas del jugar varían sustancialmente según el grado de desarrollo de la persona, y completando la idea decimos, las características del contexto en que dicho desarrollo acontece.

Partiendo de él y centrándose en él, el juego corporal se constituye en un elemento troncal a partir del cual el profesional en psicomotricidad construirá modos de intervención ajustados a las necesidades de cada persona o grupo.

Esto es lo propio del hacer psicomotor. Esto es lo que compete y distingue a nuestra práctica profesional.

■

BIBLIOGRAFÍA:

Acouturier, B. (1985). *La práctica psicomotriz. Reeducación y terapia*. Madrid: Científico Médica.

Bottini, P. (1998). «Psicomotricidad y autismo. Una praxis «compleja» para un complejo trastorno», en Tallis, J. (coord.) *Autismo infantil: lejos de los dogmas.* Madrid: Miño y Dávila.

Bottini, P. y Sassano, S. (2000). «Apuntes para una historia de la Psicomotricidad. Breve recorrido por los principales referentes, históricos y actuales, de la práctica y los conceptos de la psicomotricidad», en Bottini, P. (comp.) *Psicomotricidad: prácticas y conceptos.* Madrid: Miño y Dávila.

Calmels, D. (1996). «El juego corporal», en Bottini, P. (1998) «Psicomotricidad y autismo. Una praxis «compleja» para un complejo trastorno», en Tallis, J. (coord.) *Autismo infantil: lejos de los dogmas.* Madrid: Miño y Dávila.

Cañeque, H. (1991). *Juego y vida.* Buenos Aires: El Ateneo.

Mila, J. (2000). «Formarse en interdisciplina», en Bottini, P. (comp.) *Psicomotricidad: prácticas y conceptos.* Madrid: Miño y Dávila.

Papagna, S. (2000). Un dispositivo posible para la formación continúa del psicomotricista, en Bottini, P. (comp.) *Psicomotricidad: prácticas y conceptos.* Madrid: Miño y Dávila.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento (El desarrollo cognitivo en el contexto social)* Barcelona: Paidós.

Watzlawick, P. y otros (1976). *Teoría de la comunicación humana.* Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Winnicot, D. (1993). *Realidad y Juego.* Barcelona: Gedisa

RESUMEN:

El autor describe las posibilidades del juego en el campo de la educación psicomotriz, tomando referencias de los autores que conocen el juego y de la experiencia como psicomotricista en la clínica y la educación. Esto le lleva a afirmar que el juego corporal es un instrumento propio del ejercicio de la práctica psicomotriz, ya que la relación entre el cuerpo y el juego se mantiene a lo largo de todo el desarrollo humano, aunque las formas del jugar varíen de un momento a otro. A partir del juego, el psicomotricista puede construir modos de intervención ajustados a las necesidades de cada persona o grupo.

PALABRAS CLAVE:

Juego, psicomotricidad, cuerpo, educación psicomotriz, juego corporal, intervención psicomotriz.

ABSTRACT:

The author describes the possibilities of the game in the field of the psychomotor education, taking the authors' references that they know the game and of the own experience as psychomotrician in the clinic and the education. This takes him to affirm that the corporal game is an instrument characteristic of the exercise of the psychomotor practice, because the relationship between body and game stays throughout the whole human development, although the forms of playing vary from a moment to another. Starting from the game, the psicomotricista can build adjusted intervention ways to each person's or group's necessities .

KEY WORDS:

Game, psychomotricity, body, psychomotor education, body game, psychomotor intervention.

DATOS DEL AUTOR:

Pablo Bottini es Licenciado en Psicomotricidad, Coordinador de la Licenciatura en Psicomotricidad de la Universidad CAECE de Buenos Aires, Psicomotricista Clínico con amplia experiencia profesional, coordinador de la compilación *Psicomotricidad: prácticas y conceptos* (2002, Madrid: Miño y Dávila).

Dirección de contacto: pbottini@caece.edu.ar

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales
ISSN: 1577-0788. Número 21. Vol. 6 (2). Páginas 115-124

Recibido: 28/02/2006
Evaluado: 20/03/2006
Aceptado: 20/03/2006

Entornos de estimulación multisensorial

Environments of multi-sensorial stimulation

Alfonso Lázaro Lázaro

1. SENSACIÓN Y PERCEPCIÓN: DOS PROCESOS DISTINTOS

Las sensaciones constituyen la fuente principal de nuestros conocimientos tanto sobre el mundo exterior como sobre nuestro propio organismo. El gran neuropsicólogo Luria, uno de los principales discípulos de Vygotski, nos dejó dicho que son los canales básicos por los que la información sobre los fenómenos del mundo exterior y en cuanto al estado del organismo llega al cerebro, dándole al hombre la posibilidad de orientarse en el medio circundante y con respecto al propio cuerpo.

Conviene tomar en cuenta que los órganos de los sentidos se fueron construyendo en un largo proceso en el que iban especializándose en el reflejo de ciertos tipos y formas de movimiento de la materia objetivamente existente. Esa es la razón por la que, según el análisis de Luria, nuestros receptores se hallan especializados en destacar sólo ciertos influjos quedando insensibles a los demás. El hecho de que el ser humano haya pretendido y pretenda saltarse esos límites impuestos por la evolución de la especie, es decir, ampliar la franja de captación de estímulos, ha conducido a todo tipo de estados alucinatorios. Casi siempre ha mediado determinada sustancia «todo tipo de drogas» que afecta, fundamentalmente, a la transmisión de información entre una neurona y otra.

Uno de los ejemplos más brillantes de la literatura en relación con el mundo de la droga lo constituye el relato de Aldous Huxley (1971) en *Las puertas de la percepción. Cielo e infierno*, en el que describe sus experiencias con la mezcalina. Bajo sus efectos, escribe, empiezan a suceder todo tipo de cosas biológicamente inútiles, hay un oscuro conocimiento de que Todo está en todo y de que Todo es realmente cada cosa; los cambios que se producen en la realidad objetiva, la experiencia del color y del movimiento, las transformaciones de su imagen corporal le hacen convertirse, como intelectual, en defensor de los efectos de la mezcalina.

La percepción, como nos explica también Luria, es un proceso mucho más complejo. Es el reflejo de objetos o situaciones completas. Requiere destacar del conjunto de rasgos influyentes (color, forma...) los indicios rectores fundamentales, prescindiendo de los demás; unificar los grupos de indicios esenciales con los conocimientos anteriores del sujeto y elaborar hipótesis sobre el reconocimiento del objeto. Así

pues, el proceso perceptivo surge como resultado de una compleja labor analítica-sintética que se define por los siguientes aspectos:

a) están siempre insertos los componentes motores,

b) se halla estrechamente vinculado a la activación de las pautas de la experiencia anterior del sujeto y

c) no se efectúa nunca a nivel elemental puesto que en su estructura entra siempre el nivel superior de la actividad psíquica y, en particular, el lenguaje.

Por otra parte, como dijo Aristóteles y enfatiza Guirao en su brillante monografía Los sentidos, base de la percepción: «Nada hay en el intelecto que no haya entrado antes por los sentidos» (Guirao, 1980, 15). Para esta autora, un sistema sensorial es la organización funcional mediante la cual un organismo recibe y procesa información del ambiente interno o externo, siendo sus estructuras básicas el órgano receptor y el sistema nervioso central. A lo largo de su obra queda demostrado el contenido del título, es decir, que la percepción se asienta sobre bases sensoriales.

Desde la neurofisiología el proceso perceptivo se describe en términos de transducción, transmisión e integración de procesos neurales y desde la perspectiva cognitiva (Ingeniería Humana llama ella) como el procedimiento mediante el cual se codifica, decodifica y almacena información de acuerdo con un programa previamente diseñado y elaborado por la mente humana.

Reconoce, al igual que Luria, la naturaleza dinámica del acto de percibir: abstraer las características fundamentales de los objetos y sucesos y disminuir los detalles irrelevantes, es decir, seleccionar la información significativa. Así pues, el proceso perceptivo consiste en «abstraer y esquematizar la información sensorial de acuerdo con los cambios que se van dando en un marco espaciotemporal» (Guirao, 1980, 316).

Finalmente, Schiffman (2005) titula su obra ya clásica, que se ha traducido recientemente al castellano, *La percepción sensorial*. En ella explica que se entiende por sensaciones ciertas experiencias cualitativas inmediatas y directas de los objetos que son producidas por estímulos físicos aislados simples, mientras que la percepción, por lo general, se refiere a procesos psicológicos en los que intervienen experiencias previas o la memoria y el juicio. Del estudio de la sensación se encargará más la Fisiología y del estudio de la percepción lo hará la Psicología.

2. ALGUNAS PALABRAS SOBRE LAS PRIMERAS SENSACIONES

Parecería pertinente preguntarnos por el origen de este universo senso-perceptivo, dejando deliberadamente la problemática de qué ocurre con este universo dentro del vientre materno, es decir, ¿cómo surgen las primeras sensaciones y percepciones?

Muchos autores, la mayoría de ellos pertenecientes a distintas ramas de la Psicología, han experimentado con recién nacidos y convertido sus hallazgos en teorías que determinan generalmente una serie de etapas por las que el infante pasa hasta constituirse en persona única, distinta y consciente de sí.

La mayoría de estudios subraya que nacemos *a medio hacer*, con un sistema nervioso y un cerebro inmaduros que, sometidos a las condiciones medio-ambientales

y moldeados por la experiencia, producen un ser humano adaptado al medio. Igualmente, parecen estar de acuerdo en que el primer trato del neonato con la realidad es de índole afectiva, emocional, lo que significa que otro ser humano debe estar a su lado para dar sentimiento a las acciones, sentido a las sensaciones y para hacer de guía en el intrincado camino de las relaciones y cogniciones.

Por una parte, no deja de ser una paradoja que el universo de los primeros meses y años, que determina en cierta medida la manera futura de sentir, de generar relaciones, de ubicarse en el mundo, se encuentre ciertamente vedado a la consciencia. Casi todos los estudiosos del desarrollo del ser humano en sus primeros años se han preguntado qué siente y cómo siente un recién nacido, qué percibe y cómo percibe, cuál es el universo en el que se desenvuelve. Daphne y Charles Maurer, citados por Ackerman lo describen así: «Su mundo huele para él como para nosotros el nuestro, salvo que él no percibe el olor como algo que sólo entra por su nariz. Oye los olores, los ve, y los toca. Su mundo es una mezcla de aromas picantes..., sonidos de olor amargo, visiones de olor dulce y presiones de olor agrio contra la piel. Si pudiéramos visitar el mundo del recién nacido, nos creeríamos dentro de una perfumería alucinógena» (Ackerman, 1992, 333).

Por otra parte, resulta claro que los primeros condicionamientos reflejos se establecen en el infante en respuesta a un estímulo de sensibilidad profunda, es decir, cenestésico: es un estímulo de equilibrio. «...Los signos y señales recibidos por el niño durante los primeros meses de vida pertenecen a las categorías siguientes: equilibrio, tensiones (musculares y otras), postura, temperatura, vibración, contacto, ritmo, tempo, duración, gama de los tonos, matiz de los tonos, y probablemente, muchos otros que apenas advertimos en el adulto...» (Spitz, 1965, 41-42).

Wallon, considerado padre de la Psicomotricidad, y uno de los autores que más ha estudiado la imbricación del tono y la emoción en el desarrollo del niño/a desde una perspectiva globalizadora, coincide con Spitz cuando escribe en *Los orígenes del carácter en el niño* que: «... los efectos más manifiestamente ligados a la emoción tienen su punto de partida, no en la vida de relación y en las formas de actividad o en los centros que responden a ésta, sino en el dominio postural, que se extiende, según Sherrington, a toda la actividad tónica del organismo, es decir, tanto a las funciones viscerales como al juego de las actitudes visibles» (Wallon, 1979, 68).

3. CONTROVERSIAS SOBRE LOS ENTORNOS ENRIQUECIDOS

Los entornos enriquecidos siguen generando controversias, sobre todo cuando se deducen implicaciones de cara a la maduración o al crecimiento del cerebro humano. Una obra que nos parece esencial para aclarar estas implicaciones se titula *El mito de los tres primeros años*, de John T. Bruer. Examina con rigor y a la luz de los últimos estudios neurobiológicos tres hechos esenciales que vinculan desarrollo del cerebro e infancia. El primero de ellos se refiere al aumento y crecimiento del cerebro humano durante los primeros meses y años después del nacimiento; el segundo tiene que ver con la existencia de períodos críticos en el desarrollo del cerebro, y el tercero analiza la influencia de los entornos enriquecidos en el desarrollo cerebral. Estos tres hechos, magnificados por determinados estudios poco consistentes y mezclados con alineamientos políticos, se han convertido en los *mitos de la primera infancia*, en la sociedad americana y, quizás, también en la nuestra.

En resumen, este autor afirma, respecto al primero de ellos, que tener más sinapsis no significa tener más vigor cerebral. «Durante la infancia, las densidades sinápticas siguen siendo mucho más elevadas que las del cerebro maduro adulto. Sin embargo, de acuerdo con los mejores datos neurocientíficos disponibles, este proceso se encuentra, principalmente, bajo el control de los genes, no del entorno. La cantidad y la calidad de la estimulación precoz no influye ni en el momento ni el ritmo de la formación de sinapsis» (Bruer, 2000, 214).

En cuanto al segundo hecho, distingue muy claramente entre *plasticidad pendiente de experiencias* (especie) y la *plasticidad dependiente de experiencias* (cultura). «Los períodos críticos se limitan a la adquisición de capacidades y conductas propias de la especie: la visión, la audición, el movimiento, el lenguaje, la memoria básica y quizá algunas conductas sociales y emocionales típicas de la especie. (...) El aprendizaje de las aptitudes y capacidades transmitidas culturalmente –lectura, aritmética, ajedrez, música– no se limita a unos períodos críticos y se lleva a cabo mediante los mecanismos de la plasticidad cerebral dependiente de la experiencia, que actúan durante toda la vida» (Bruer, 2000, 216).

En cuanto al tercer hecho, está claro que «los entornos enriquecidos pueden influir en la estructura del cerebro mediante los mecanismos de la plasticidad cerebral dependiente de la experiencia». Y también que «no hay ninguna investigación que nos diga los efectos que pueden tener en el cerebro distintos tipos de guarderías o de centros de preescolar» (Bruer, 2000, 219).

En general, se puede coincidir con la mayor parte de estas afirmaciones, cuando se trata de niños y niñas sin dificultades. Algunos sostenemos desde hace ya tiempo que muchas veces los niños y niñas aprenden *a pesar de* sus padres y sus educadores. Pero, de ahí a afirmar que cuando hay un problema la causa de esa dificultad está sólo en el niño o niña, nos parece un planteamiento que se sitúa en contra de buena parte de la investigación pedagógica actual. Las dificultades de cualquier ser humano son siempre interactivas con el medio en el que la persona se desenvuelve y también relativas porque dependen tanto de las carencias propias como de las del entorno.

En la actualidad se empieza a hablar de una nueva disciplina, la neurodidáctica, que se podría definir como «un conjunto de criterios y procedimientos que se desprenden de los aportes de las neurociencias, y que orientan el desarrollo curricular, en especial, en sus aspectos de selección, secuenciación y organización de situaciones de aprendizaje referidas a objetivos deseados, y que se construyen a partir de los planteamientos de una pedagogía respetuosa de la complejidad de la formación humana» (Peralta, 2006). Bienvenida sea esta nueva materia si contribuye a tender puentes entre la investigación pedagógica y la investigación sobre el cerebro humano y todo ello se traduce en planificaciones útiles para la práctica diaria de la escuela.

Nuestra experiencia acumulada nos indica que ofrecer entornos enriquecidos para niños y niñas con dificultades, así como intervenciones educativas adecuadas, constituye una tarea insoslayable de esta sociedad de principios del segundo milenio y, por tanto, también y, sobre todo, de la escuela. El que a continuación se describe contiene algunas características de lo que concebimos como un entorno enriquecido.

4. AULAS DE ESTIMULACIÓN MULTISENSORIAL: UNA PROPUESTA

El Aula Multisensorial y de Relajación de la que vamos a hablar pertenece al Colegio de Educación Especial *Gloria Fuertes* de Andorra (Teruel). Se trata del diseño de un espacio de 6,20 x 5,53 metros, con un especial tratamiento de la luz y el sonido y con un equipamiento y materiales específicos, que ayuden al reencuentro con sensaciones primitivas, holísticas, intensas, de alto contenido emocional que generen respuestas adaptadas. Entre estos materiales tienen cabida la cama de agua musical, las columnas de burbujas, el haz de fibras luminosas, la colchoneta de vibromasaje, el panel táctil y el de luz y sonido, la luz ultravioleta, la bola de espejos, el proyector de aceites y la piscina de bolas.

Se dirige a alumnado con distintos grados de discapacidad pero, sobre todo, a aquel que presenta necesidades educativas graves y permanentes, con el objetivo general de facilitarle el bienestar físico y psíquico como pórtico para su reencuentro consigo mismo y con el mundo.

Este proyecto se vincula con el Proyecto Educativo y Curricular del Centro a través de los ámbitos de Apoyo al Aprendizaje y de Aprendizajes Básicos y del área de Integración Sensorial.

La intervención en este Aula Multisensorial hunde sus raíces en conceptualizaciones y metodologías distintas tales como la Snoezelen en Holanda, la de Fröhlich en Alemania, la de Ayres y su escuela en Norteamérica y la de origen psicomotriz desarrollada en algunos países mediterráneos y latinoamericanos.

La inclusión de esta práctica en los documentos curriculares del Centro ha generado un programa de objetivos, contenidos (microcapacidades por sensorios), metodología propia (maneras de interactuar e intervenir) y criterios de evaluación. Todos estos elementos se desarrollan en nuestro libro *Aulas Multisensoriales y de Psicomotricidad* (Lázaro, 2002), razón por la cual aquí enumeramos solamente algunos.

El índice de microcapacidades por sensorios refleja los siguientes epígrafes:

a) Estimulación propioceptiva (somática)

A1.- Percepción segmentaria corporal

A.2.- Diferenciación segmentaria corporal

A3.- Integración segmentaria

b) *Estimulación visual*

B1.- Reacción visual.

B2.- Fijación visual

B3.- Seguimiento visual

B4.- Percepción del objeto

B5.- Coordinación visomotriz

c) *Estimulación auditiva*

C1.- Reacción auditiva

C2.- Localización auditiva

C3.- Asociación auditiva

C4.- Identificación auditiva

d) Estimulación táctil-háptica

D1.- Reacciones defensivas

D2.- Desensibilización y sensibilización táctil

D3.- Activación manual

D4.- Prensión manual

e) *Estimulación olfativa y gustativa*

E1.- Sensibilización y desensibilización

E2.- Anticipación

f) *Estimulación vibratoria*

F1.- Percepción de estímulos producidos por medios vibratorios (musicales, eléctricos y fónicos).

g) *Estimulación vestibular*

Algunos aspectos metodológicos importantes para la intervención concreta en este Aula son los siguientes:

a) Iniciar la sesión con un ritual: el niño/a siempre se situará en un sitio determinado para empezar; se le quitarán los zapatos y se quedará con camiseta y pantalón corto; entrará al Aula con toda la luz y sin música. Cuando ya esté dispuesto, se pone música suave, se enciende el aparato correspondiente y se inicia la intervención.

b) Se deben aplicar, siempre que sea posible, estos tres principios: *simetría* (prolongación cabeza/eje corporal), *contraste* (superficies duras y blandas, presiones suaves/fuertes), y *ritmo* (movimientos que obedezcan a una estructura rítmica sencilla y básica). Valorar especialmente las paradas y *escuchar* la respuesta del niño/a.

c) Es preferible utilizar un solo aparato o a lo sumo dos en cada una de las sesiones.

d) Finalizar la sesión con otro ritual que siempre se repetirá: se enciende la luz de los fluorescentes, se apaga la música y se conduce al niño/a al lugar desde el que se ha iniciado la sesión.

Las sugerencias para la utilización del equipamiento tienen que ver con lo que sigue.

- La cama de agua musical se constituye como el elemento central para alumnado con dificultades más graves. Se puede trabajar: posturas, estimulación táctil, propiocepción (presiones con gradación), estimulación vibratoria (sonido a través del agua), aplicación de métodos de relajación (sobre todo, los derivados de Jacobson con adaptaciones), equilibrios y desequilibrios...
    - Combina muy bien con el foco de luz de cuatro colores, la bola de espejos, el proyecto de aceites y las columnas.
    - Conviene que el niño/a esté con poca ropa y siempre descalzo.

    - Se puede utilizar música o sus propias vocalizaciones para que las sienta a través del agua.

- La colchoneta de vibromasaje, con el programa número 0, de tres minutos de duración, es adecuada para todos los alumnos/as.
    - Combina muy bien con la luz negra, el foco número de luz de cuatro colores y la bola de espejos.
    - Es necesario asegurarse que el niño/a tenga los pies siempre encajados en el soporte.
    - Para determinados alumnos/as es conveniente utilizar una cuña debajo de sus rodillas.
    - Mientras están con el programa, el profesor/a debe estar a su lado y puede trabajar fijaciones y seguimientos visuales. No hay que olvidar que uno de los objetivos consiste en lograr la relajación física y la alerta mental.
    - Después de finalizar el programa hay que efectuar presiones en todo el cuerpo, sobre todo en las piernas, y luego 2 ó 3 minutos de inmovilidad.
- Las columnas de burbujas deben usarse sin otro elemento de luz.
    - El profesor/a puede subir al podio con el alumno/a y jugar con colores, fijaciones y seguimientos visuales.
    - También puede acercar las distintas partes del cuerpo para que sienta la vibración de la columna.
    - Conviene llamar la atención del niño/a sobre el reflejo de los espejos.
- El panel táctil puede trabajarse desde el suelo, subiendo al niño/a en el asiento blando, colocándolo encima de nuestras rodillas o directamente desde la silla de ruedas. También puede utilizarse el asiento ergonómico y situarlo al lado del panel para que lo pueda manipular.

  Conviene trabajar las micro-capacidades relacionadas con la estimulación táctil-háptica: reacciones defensivas, sensibilización y desensibilización táctil, activación manual y prensión.
- El panel de luz y sonido debe trabajarse sin otro elemento de luz a la vez.
    - Es difícil utilizarlo con niños/as con discapacidades severas y profundas. Para este alumnado se activaría automáticamente el panel a través de distintos tipo de música y luz.
    - Presenta mayor aprovechamiento en discapacidades medias y ligeras con otras dificultades asociadas.
    - Puede trabajarse color de la vocalización o de la voz de cada uno y, también, intensidad y duración del sonido.
- La piscina de bolas puede albergar a uno o dos niños/as con el profesor/a.

  - Es necesario mover o hacer mover el cuerpo del niño/a en toda su superficie y amplitud hasta cubrirlo totalmente. Jugar con el fuerte contraste que se produce entre movimiento y parada del movimiento.
  - Se puede masajear con las bolas todo el cuerpo o con una bola la cara del niño/a.
  - Conviene jugar a buscar el suelo o algún objeto brillante entre todas las bolas.
- El haz de fibras luminosas se debe trabajar sin otro elemento de luz.
  - Se puede jugar con una sola fibra, con algunas o con todas. Muy importante en niños/as con deficiencias visuales utilizar el contraste que producen las fibras ópticas muy cerca de los ojos.
  - Extenderlas hasta que cubran la mayor parte del cuerpo o fabricar pulseras, collares, brazaletes; introducirlas por debajo de la ropa, dibujar figuras en el aire, jugar a imitar lo que él / ella hace, que imite lo que el profesor/a efectúa etc.
  - Se trabaja en superficie dura (moqueta) o blanda (colchón de agua).

BIBLIOGRAFÍA

ACKERMAN, D. (1992). *Una historia natural de los sentidos*. Barcelona: Anagrama.

BRUER, J.T. (2000). *El mito de los tres primeros años.* Barcelona: Paidós Transiciones.

GUIRAO, M. (1980). *Los sentidos, bases de la percepción*. Madrid: Alhambra.

HUXLEY, A. (1971): *Las puertas de la percepción. Cielo e infierno***.** Buenos Aires: Sudamericana.

LÁZARO, A. (2002). *Aulas multisensoriales y de Psicomotricidad*. Zaragoza: Mira editores.

LURIA, A.R. (1984). *Sensación y percepción*. Barcelona: Martínez Roca. 3ª edición.

PERALTA, M.B. (2006). El aporte de las neurociencias a la educación infantil. En M.A. Zabalza (coord.): *¿Escuela Infantil o políticas de infancia?* Madrid: Praxis.

SCHIFFMAN, H.R. (2005). *La percepción sensorial*. México: Limusa.

SPITZ, R. (1965). *El primer año de vida del niño. Génesis de las primeras relaciones objetales*. Madrid: Aguilar

WALLON, H. (1979). *Los orígenes del carácter en el niño*. Argentina: Nueva Visión.

RESUMEN:

Sobre la base del conocimiento de la sensación y la percepción, y de los efectos que éstas tienen en la maduración y el funcionamiento de las estructuras neurológicas, se desarrolla una propuesta de intervención sobre las diferentes modalidades sensoriales. Esta intervención se basa en diversas metodologías, como la Snoezelen, la de Fröhlich, la de Ayres y otras de origen psicomotor.

La aplicación de esta práctica en el Centro de Educación Especial «Gloria Fuertes» de Andorra (Teruel) ha generado un programa de objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación propios del que se muestran algunos elementos.

PALABRAS CLAVE:

Sensación, percepción, estimulación multisensorial, programa de intervención, aula multisensorial.

ABSTRACT:

Over the base of the knowledge of the sensation and the perception, and of the effects that these have in the maturation and the operation of the neurological structures, an intervention proposal is developed about the sensorial different modalities. This intervention is based on diverse methodologies, as Snoezelen, that of Fröhlich, that of Ayres and others of psychomotor origin.

The application of this practice in the School of Special Education «Gloria Fuertes» from Andorra (Teruel) has generated a own program of objectives, contents, methodology and evaluation approaches, some elements of which are shown here.

KEY WORDS:

Sensation, perception, multi-sensorial stimulation, intervention programme, multisensorial room.

DATOS DEL AUTOR:

Alfonso Lázaro Lázaro es Maestro especialista de Educación Especial y de Educación Física; Psicomotricista; Psicopedagogo; Doctor en Pedagogía. Psicomotricista del Centro de Educación Especial «Gloria Fuertes» de Andorra (Teruel); Vicepresidente de la Asociación de Psicomotricistas del Estado Español; autor del libro *Aulas Multisensoriales y de Psicomotricidad* (2002, Zaragoza: Mira).

Dirección de contacto: alfon2la@arrakis.es


REVISTA IBEROAMERICANA DE PSICOMOTRICIDAD Y TÉCNICAS CORPORALES

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales
ISSN: 1577-0788. Número 21. Vol. 6 (2). Páginas 125-132

Recibido: 25/03/2006
Evaluado: 28/03/2006
Aceptado: 28/03/2006

Importancia del aprendizaje de una segunda lengua en la primera etapa de Educación Infantil

The importance of the learning of a second language in the first stage of Infantile Education

Paulina Santis Campillo

1. INTRODUCCIÓN

La experiencia nos enseña, que la educación es dinámica, que cambia día a día y que debe adaptarse a los cambios que la sociedad exige. La globalización impulsa a que los educadores integren a los niños a un mundo cada vez más unificado, que integre culturas y especialmente los idiomas, que serán la base de una sociedad unificada.

El niño de hoy deberá tener los recursos para poder comunicarse eficientemente en un medio que le exigirá cada vez más una apertura al mundo.

Dentro de estos recursos el inglés ha llegado a convertirse en el principal idioma para la comunicación en la unión europea y el mundo, aunque aún persiste importantes diferencia en el conocimiento y la utilización del inglés entre los países del norte y el sur de Europa.

Debido a esto, el aprendizaje temprano del inglés, en el contexto escolar, es cada vez más común.

En España la enseñanza del inglés desde edades más tempranas, fue introducida por la reforma del sistema educativo y la enseñanza de leguas extranjeras fue obligatoria a partir del tercer curso de educación primaria. Sin embargo en algunas comunidades esta introducción ya se había adelantado hasta educación infantil.

Actualmente son muchos los programas que se ofrecen en educación infantil, pero hay uno en particular que va aun más allá y esta dirigido a niños desde los 4 meses de vida hasta los cinco años.

Este programa de educación bilingüe forma parte del proyecto Internacional Garabatos en el cual se les ofrece a los niños una estimulación multisensorial dirigida a la potenciación de la inteligencia.

Normalmente se podría pensar que el contacto con dos lenguas en una edad tan temprana podría dar como resultado una sobrecarga cognitiva, pero estudios de bilingüismo tanto en el medio natural como escolar, indican que la adquisición de

una o más lenguas es posible y no presenta problemas en el desarrollo cognitivo y puede incluso desarrollar la conciencia metalingüística y la creatividad.

2. LA FUNCIÓN CEREBRAL EN EL BILINGÜISMO

En los estudios sobre la base neuronal del bilingüismo, realizados a través de resonancia magnética y otros métodos de estimulación de las respuestas neuronales, se ha notado que el aprendizaje de los idiomas, sea a nivel comprensivo como expresivo, activa áreas cerebrales diferentes dependiendo de la etapa evolutiva en la que se encontraba el niño cuando estos dos idiomas fueron aprendidos.

Acorde a estas ideas se han llevado a cabo diversos estudios que gracias a las técnicas de resonancia magnética han logrado visualizar por primera vez las llamativas diferencias que existen entre los cerebros de personas bilingües que tuvieron la suerte de aprender dos idiomas cuando eran niños, y los que estudiaron una lengua extranjera cuando ya eran adultos (Karl Kim, Universidad de Cornell, USA).

Según las observaciones de estos científicos, las personas que aprendieron dos idiomas durante su infancia *poseen una sola región cerebral que se encarga de almacenar e interpretar ambas lenguas.*

Sin embargo, en el caso de las personas que aprendieron un idioma nativo cuando eran niños, y más adelante estudiaron un segundo idioma cuando ya eran adultas, *existen dos áreas cerebrales distintas que se ocupan de almacenar e interpretar cada una de estas lenguas.*

Estas diferencias podrían explicar el hecho de que los adultos sufran muchas más dificultades que los niños a la hora de aprender idiomas nuevos. *Según estos investigadores, durante la infancia una sola región cerebral es capaz de ocuparse de dos idiomas al mismo tiempo, lo que facilita su aprendizaje.* Sin embargo, conforme pasan los años, la región encargada de interpretar el idioma nativo no es capaz de adaptarse a una nueva lengua, y el cerebro se ve obligado a dedicar otra región de su estructura al aprendizaje de un segundo idioma. Por este motivo, el esfuerzo mental que se requiere es mucho mayor en el caso de los adultos que en el de los niños.

3. IMPORTANCIA DEL INICIO TEMPRANO

3.1. El bilingüismo en la primera infancia

Muchos niños nacen en familias bilingües, en las cuales los padres hablan distintos idiomas. En aquellos casos en que ambos padres mantienen cada uno su propia lengua materna al dirigirse al niño, éste se desarrollará bilingüe. Los niños que en sus primeros años de vida se ven expuestos a dos (o a veces a más de dos) lenguas desarrollan un bilingüismo natural, que nada tiene que ver con el aprendizaje consciente de una segunda lengua.

Desde hace ya bastantes años, el estudio de este fenómeno ha demostrado que de algún modo el niño nace preparado para el aprendizaje de la lengua o las lenguas a las que se ve expuesto en los primeros años de su vida. Posteriormente el proceso de aprendizaje de una segunda lengua comienza lentamente a parecerse al proceso a través del cual un adulto aprende una lengua extranjera. Siguiendo estos conceptos, y a la luz de la observación práctica de los fenómenos de bilingüismo, es que actualmente diversas instituciones ofrecen una enseñanza bilingüe basada en

este proceso de *inmersión*, a través del cual se recrea la situación ideal de una familia bilingüe, en la cual ambos progenitores hablan sus respectivas lenguas maternas, representados por dos maestras o educadoras de distintas lenguas nativas, como en la escuela infantil Garabatos.

3.2. ¿Por qué los padres elijen el programa bilingüe Garabatos?

Por diversos motivos puede una familia decidirse a enviar a su hijo o hija a Garabatos desde pequeños.

Para el caso de una pareja mixta, en la cual uno de los padres habla inglés y vive de manera permanente en España, donde hablan una lengua distinta a la propia, es generalmente muy importante mantener un círculo de relaciones en donde poder hablar inglés y conectarse con algunos de sus propios valores culturales, ambos factores importantes en el mantenimiento de la identidad y el fortalecimiento de la autoestima.

El poder, además, ofrecer a sus hijos su lengua materna mantiene vivos los lazos con la cultura de la cual proviene, y muchas veces asegura también la posibilidad de que los niños puedan comunicarse con abuelos del padre o madre que habla inglés.

Son pocos los niños que asisten a Garabatos que provienen de familias mixtas. La mayoría de las familias son familias monolingües que buscan –por las más variadas razones– ofrecer a sus hijos una segunda lengua, pero no como una lengua extranjera, a la manera en que casi todos los niños de todos los países aprenden inglés o francés en las escuelas, sino que buscan ofrecer a sus hijos una enseñanza verdaderamente bilingüe.

El bilingüismo en la primera infancia responde al principio «una persona = un lenguaje», es decir, pueden llamarse jardines maternales o infantiles bilingües aquellos que lo realizan como en Garabatos donde dos educadoras a cargo del grupo de niños hablan cada uno su lengua nativa. En este caso ideal los niños reciben en Garabatos la posibilidad de desarrollar gradualmente su capacidad de comprensión y expresión en ambos idiomas.

4. METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL TEMPRANA DEL PROGRAMA GARABATOS (MÉTODO POINT)

En el programa bilingüe garabatos se realiza por inmersión parcial. La profesora emplea la segunda lengua constantemente y los alumnos tienen acceso a comunicarse con la lengua extranjera durante todo el día que están en Garabatos.

El objetivo básico es emplear el inglés en todo momento y teniendo en cuenta los siguientes puntos.

- La edad en que comienza el niño en su inmersión parcial en inglés.
- La cantidad de tiempo empleada en dicha inmersión a lo largo de un día.

En el programa Garabatos, la inmersión temprana parcial, a los niños se les permite hablar su lengua materna, en el patio, comedor, baño, etc., por que la lengua materna debe ser apreciada y no desplazada por la lengua extranjera. Por este motivo, la profesora debe ser lo suficientemente competente, como para hablar en todo momento, con lo niños en inglés, y solo entender español.

La comunicación lingüística de la clase tendrá como objetivo, ser significativa, autentica y pertinente, para las necesidades del niño, en ningún momento es forzada o estrictamente controlada o repetitiva. Se evita la insistencia en la corrección comunicativa, ya que esto lleva a que el niño evite hablar para no cometer errores.

La metodología de la enseñanza bilingüe por inmersión busca desarrollar el intelecto del niño y se basa en una estimulación de este en todas las áreas del desarrollo cognitivo: visual, auditivo, psicomotor, lingüístico. Además de esto la metodología de basa en el desarrollo y potenciación de las distintas áreas de estimulación.

4.1. La estimulación auditivo lingüística

Es la estimulación auditivo lingüística la primera y sin duda, la más importante, por que la voz es el hilo y herramienta de unión y conexión del adulto con el niño. El tono, el timbre, la calidad... le sirven al niño para entender y comprender desde los primeros meses de su vida, como es su relación con el adulto, y sobretodo que mensaje le están dando. Siempre usando el inglés se produce la comunicación del niño en forma natural y espontánea, por ayuda a una positiva estimulación auditivo lingüística del niño. Además de nuestra voz son otros los medios que normalmente se usan en la estimulación. Entre ellos están:

- Las canciones: Son la fuente de información y de conocimiento. A través de ellas se puede perfeccionar el idioma ya que aumenta el vocabulario y repasa el que ya tiene. El principal uso de las canciones es las maduración auditiva de los niños y además pueden utilizarse para practicar reglas gramaticales, que el niño aprende sin esfuerzo alguno, como en su lengua materna.
- Las rimas: este es otro de los recursos de potenciación auditivo lingüística, por que mediante la asociación de sonidos similares, estamos estimulando auditivamente al niño. A la vez ampliamos su vocabulario y además reforzamos su pronunciación.
- Los juegos de palabras asociados: esta técnica es similar a la rima, pero mediante la asociación de palabras podemos enseñar al niño, o bien palabras de una misma línea o campo semántico, o bien los contrarios u opuestos.
- La narración de historias o cuentos: el cuento es muy útil para introducir palabras nuevas y estructuras gramaticales. Todo ello en un contexto lleno de significado para niño y que le hace disfrutar enormemente.
- La imitación de sonidos: este recurso se utiliza para hacer discriminación auditiva, y el niño identifica lo que oye y lo imita. La enorme variedad de sonidos, tanto alrededor como grabados, hace que la estimulación auditivo lingüística sea muy variada.
- Los guiñoles: es un excelente recurso de trabajo ya que el guiñol, solo se comunica en la lengua extranjera.

Todas estas técnicas junto con otras de estimulación tanto auditiva como lingüística buscan en nuestro modo de trabajo la correcta estimulación y su maduración. Recordemos que cualquier momento significativo de contacto natural con el inglés hará que la estimulación sea permanente y que su maduración metalingüística sea positiva y rápida.

4.2. La estimulación visual

La visión del niño es muy importante. Una buena visión le permite al niño una mejor percepción de su entorno, de los objetos que lo rodean, los colores, los volúmenes y una adquisición temprana de las habilidades lectoras. Dentro del programa la utilización de los gestos es el complemento para nuestra voz. Esta sencilla pero eficaz técnica es la que conocemos lenguaje corporal el cual nos va a permitir comunicar mejor aquello que queremos expresar.

Dentro de esta misma línea están las expresiones faciales, los movimientos de nuestro cuerpo, la mímica….todos ellos contribuyen para una estimulación visual más efectiva junto con otros procedimientos de estimulación visual como los siguientes:

- Los BIT de inteligencia: Mediante la muestra de bits aumentamos la base de datos de los niños, así como sus conexiones neurológicas. Un BIT será una unidad clara de información que aunara imagen y sonido.
- Los bloques de lectura: Se le enseña a los niños a leer en la lengua extranjera mediante los bloque de lectura que basan su principio lingüístico, en la unidad de la palabra y no en la silaba.
- El programa de matemáticas: Se complementa la estimulación visual con el programa de matemáticas, el cual desarrolla el conocimiento de los números naturales, para luego terminar los las operaciones matemáticas básica.

4.3. La estimulación táctil

El tacto es un sentido que nos da una cantidad ilimitada de información sobre lo que nos rodea. Se le da al niño la oportunidad de manipular objetos de distintos tamaños y formas. La variedad es infinita pero tenemos que recordar siempre el objetivo de la actividad planificada, de manera que el niño sepa que lo que esta asiendo vale para algo.

Con esta metodología natural, espontánea y temprana, que forma parte del programa de inmersión en inglés, dejamos atrás los métodos tradicionales de aprendizaje de segundas lengua, que se basaban en la gramática y la traducción.

La enseñanza del inglés ha evolucionado hacia algo más natural y mejor que incluye el contacto directo con el inglés desde los primeros meses de vida, aprovechando así las cualidades innatas de los niños hacia la lingüística.

El método POINT esta basado en estos principios, en una enseñanza natural y espontánea, dentro de un programa global de educación y estimulación temprana, que busca el desarrollo cognitivo del niño, en todas sus áreas de desarrollo y por lo tanto la mayor diversificación de su inteligencia.

5. TÉCNICAS EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA

La labor educativa que se realiza en Garabatos para la enseñanza de inglés como segunda lengua es una equilibrada combinación entre aptitudes personales y profesionales. Dentro de estas últimas las técnicas son las claves de un buen ambiente de aprendizaje.

En el trabajo con los pequeños las técnicas son un importante recurso por lo cual su acertada elección es determinante en el éxito o fracaso de los objetivos de la clase.

Las principales técnicas utilizadas en la enseñanza del inglés en el programa de estimulación temprana del Proyecto Garabatos son las siguientes:

- Mímica
- Pictogramas
- Actividades orales de repetición
- Los cuentos
- Las canciones
- Las rimas
- Las preguntas
- Seguir instrucciones
- Utilización de muñecos
- Fichas y manualidades
- El juego
- Videos
- Actividades manuales

6. CONCLUSIONES

La introducción temprana del inglés en el programa de inmersión del proyecto internacional Garabatos, tiene muchas ventajas debido al mayor desarrollo de la conciencia metalingüística, las estrategias de aprendizaje y la creatividad, por lo cual podemos decir que las situaciones de bilingüismo escolar temprano que se ofrecen en este centro, son beneficiosos para el desarrollo cognitivo y lingüístico.

La introducción temprana del inglés como segunda lengua no tiene un efecto negativo en el desarrollo cognitivo y lingüístico, ni supone confusión entre el inglés y la lengua materna que los niños están adquiriendo.

La introducción temprana del inglés como segunda lengua, no es un proyecto a corto plazo, en el que hay que desarrollar una metodología y unos materiales como los que se utilizan para niños mayores. Al contrario, la introducción temprana del inglés exige una planificación a mediano y largo plazo que debe estar muy marcada por la estimulación multisensorial que caracteriza este tipo de programas.

Dentro del perfil del programa Garabatos de estimulación temprana en inglés, se tiene en cuenta una serie de condiciones que garantizan la calidad de la enseñanza de la lengua extranjera. Alguna de estas condiciones son las siguientes:

- Comprende que se trata de un proyecto a largo plazo, puesto que la introducción temprana al inglés implica la necesidad de adaptar el currículo y los materiales a la edad de los niños, a largo plazo.
- Establece objetivos lingüísticos bien definidos para cada unidad temática teniendo en cuenta el entorno socio-lingüístico, las características del programa y las horas de instrucción dedicadas a la segunda lengua.
- Aplica una metodología que motiva a los alumnos para que alcancen un alto nivel de inglés utilizando estimulación multisensorial.
- Garantiza que el alto nivel del profesorado tanto a nivel lingüístico como metodológico.

- Implica el apoyo de la familia para llevar a cabo un mejor desarrollo del proyecto del programa bilingüe.

El aprendizaje del inglés como segunda lengua se centra en la comprensión y expresión oral que constituye el punto de partida para la enseñanza. Lo primero que los niños desarrollarán será la compresión global, para que posteriormente logren la expresión oral. La enseñanza de programas de inmersión en inglés sigue el proceso de enseñanza y aprendizaje, que tiende a imitar el proceso natural que siguen los niños cuando aprenden su lengua materna.

La adquisición del inglés se consigue interiorizando las nuevas estructuras lingüísticas a partir de los modelos que les proporcionemos respetando el ritmo de aprendizaje de cada alumno, planificando situaciones de grupo y también individuales.

Los contenidos nuevos que se van incorporando en las unidades temáticas, pasan a formar parte del aprendizaje anterior. Se aprovecha cualquier situación espontánea natural para introducir nuevo vocabulario. Las tareas deben ser muy dinámicas y establecer un ritmo marcado para la actividad, la cual debe ser variada y breve de manera que permita mantener la atención de los niños que en estas edades tienen una capacidad de concentración menor.

Las técnicas más utilizadas son las que despiertan más interés en los niños, las que les resulta más atractivas, ya sea por el tema de la unidad o del material presentado. Entre estas técnicas se destacan los cuentos, juegos, canciones, rimas, etc. Entre las cuales la mímica destaca por encima de todas las demás, por el aspecto comprensivo que tiene en si misma. Cabe recordar que la repetición verbal combinada con materiales reales, dibujos, fotos y pictogramas facilita tanto el vocabulario aprendido como el que se desea introducir.

La utilización de fichas o realización de manualidades se considera positiva, siempre y cuando se utilicen como apoyo a la practica comunicativa, y no como un fin en si mismo. Los niños aprenden mientras hacen la ficha, no aprenden para hacer la ficha.

La introducción temprana del inglés como segunda legua no es la única alternativa para fomentar el desarrollo de la competencia en esta lengua, ni necesariamente la más efectiva. Es necesario considerar otra forma distinta a la introducción temprana del inglés favorece el aprendizaje, expresión y comprensión rápida del mismo, debido a la capacidad innata y acelerada que tienen los niños para la adquisición de nuevos conocimientos. El contacto constante y natural al inglés dentro del programa de inmersión ayuda al desarrollo lingüístico el cual traerá numerosas ventajas tanto al mediano y largo plazo (ventajas académicas, profesionales, personales y culturales)

RESUMEN:

El documento presenta un programa educativo para el aprendizaje del inglés como segunda lengua que forma parte del proyecto Internacional Garabatos, que ofrece a los niños una estimulación multisensorial dirigida a la potenciación de la inteligencia.

El programa Garabatos propone una inmersión temprana parcial, porque la lengua materna debe ser apreciada y no desplazada por la lengua extranjera.

La adquisición del inglés se consigue interiorizando las nuevas estructuras lingüísticas a partir de modelos que respetan el ritmo de aprendizaje de cada alumno, planificando situaciones de grupo y también individuales.

PALABRAS CLAVE:

Educación infantil, segunda lengua, bilingüismo, inmersión, lengua extranjera, programa educativo.

ABSTRACT:

The document presents an educational program for English's learning as second language that is part of the project International «Garabatos» that it offers to the children a multi-sensorial stimulation directed to the empowerment of the intelligence.

The program «Garabatos» proposes an early partial immersion because the maternal language should be appreciated and not displaced by the foreign language.

English's acquisition is gotten internalizing the linguistic new structures starting from models that respect the rhythm of each student's learning, planning both group and singular situations.

KEY WORDS:

Infantil Education, second language, bilingualism, inmersion, foreign language, educational programme.

DATOS DE LA AUTORA:

Paulina Santis Campillo, es Licenciada en Psicología, Licenciada en Educación Especial y Máster en Psicología (Universidad Complutense de Madrid).

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales
ISSN: 1577-0788. Número 21. Vol. 6 (2). Páginas 133-138

Recibido: 10/03/2006
Evaluado: 31/03/2006
Aceptado: 31/03/2006

Atención temprana, abordajes diagnósticos y terapéuticos desde la Psicomotricidad

The early Attention, diagnostic and therapeutic approaches from the Psychomotricity

Juan Mila

Para nosotros resulta difícil plantearnos el discutir sobre la Atención Temprana, aquí en España, porque reconocemos en nuestra formación la enorme influencia de los compañeros de la Unidad de Atención Temprana de la ONCE de Madrid y por supuesto también de los compañeros de Barcelona.

Pero nosotros no desarrollamos nuestra actividad clínica profesional aquí lo hacemos en Uruguay. Allí tenemos coincidencias y divergencia con el modelo de las Unidades de Atención Temprana de la ONCE, y tenemos nuestras singularidades, producto de nuestra realidad, de nuestra historia y de nuestra formación.

Y partiendo de nuestra formación clínica quizás debemos explicitar varios puntos:

- Nuestro trabajo como psicomotricistas que intervienen en atención temprana, se desarrolla siempre en un encuadre clínico inserto en un equipo interdisciplinario. Para nosotros es imprescindible, en estas intervenciones tempranas, un grupo de trabajo constituido por varias figuras profesionales, pero destacamos, por nuestra formación y por nuestras concepciones teóricas, el trabajo en equipo con una psicoanalista.
- Para nosotros es una necesidad siempre presente la realización de una indagación diagnóstica multidisciplinaria, donde son posibles evaluaciones desde cada una de las disciplinas. Volveremos sobre esto más adelante.
- Es también necesario que el equipo diseñe estrategias terapéuticas coordinadas y que sean concebidas como espacios terapéuticos que coadyuvan entre sí, con niveles de permeabilidad que permitan interactuar y trasvasar el material clínico entre estos espacios, sin violentar el secreto y privacidad del material clínico. Obviamente se necesitara una coherencia ideológica y teórica entre los integrantes del equipo, que permitirá llegar a momentos de transdisciplinariedad, sostenidos en dispositivos intraequipo (supervisiones, reuniones de equipo, lectura en común de bibliografía específica).

- Destacamos fundamentalmente como necesidad que el equipo trabaje con el compromiso ideológico y la meta de la inclusión educativa.

El Proceso Diagnóstico Psicomotriz que nosotros nos planteamos cuando somos consultados por la familia de un bebé con patología es el siguiente:

a) *Historia clínica o anamnesis.*

La historia clínica en Psicomotricidad es para nosotros una herramienta diagnóstica.

La historia clínica individual y en atención temprana, la historia clínica familiar constituyen una herramienta diagnóstica imprescindible.

«La historia clínica familiar es, por un lado, el proceso de vida que toda la familia transcurre, con sus etapas, sus crisis, sus conflictos, tal y como ocurre en la realidad. Por historia familiar se puede, igualmente, entender la reconstrucción o representación mental que cada familia tiene de su devenir, y que determina su identidad, y su pertinencia como grupo» [1]

En nuestra experiencia clínica hemos constatado varias veces que el proceso diagnóstico y el proceso terapéutico se pueden imbricar temporalmente ya que el relato de lo que se siente, de lo vivido, permite tomar un contacto diferente con esa realidad, habilitando niveles de representación mental que no se habían alcanzado hasta ese momento.

No olvidemos que estos niveles son posibles si están dadas las condiciones técnicas para que el proceso se de en condiciones transferenciales adecuadas.

b) *Análisis de los parámetros psicomotores del niño y su evolución.*

Cabe aclarar que todos los ítems que se tildan bajo el proceso diagnóstico no deben considerarse pasos separados o concatenados, en realidad cuando uno se encuentra realizando la entrevista o historia clínica, seguramente este atento a la observación de los parámetros psicomotores del niño, o como veremos más abajo, estemos observando la dinámica familiar.

Quizás existan pocos conceptos tan ambiguos como el de los parámetros psicomotores, pero paradójicamente los parámetros psicomotores son una concepción que convoca a la especificidad de la mirada psicomotriz.

Estos parámetros son un instrumento de observación semiológica de la normalidad y la patología psicomotriz, son en definitiva una construcción permanente y no acabada de la mirada psicomotriz.

La forma en que se formulan, los aspectos que hay que tener en cuenta, son también, el resultado de la postura y lectura teórica del psicomotricista. En este sentido en el Uruguay hemos sufrido una clara evolución.

En un principio la mirada del psicomotricista solo tenía en cuenta aspectos motores (muy vinculados a lo neurológico) desconociendo, en ese entonces, por completo otras lecturas posibles del acto motor.

Hoy la lectura del movimiento la realizamos desde un profundo análisis psicomotriz que tiene en cuenta la historia del sujeto, la historia de su interacción con su madre, con su padre, la historia de sus vínculos y la historia de sus sufrimientos

y placeres corporales. En estas lecturas posibles poco es lo cuantificable, poco es lo posible de ser medido y puesto en números, y mucho es lo observable que se puede contaminar con la puesta en juego de nuestra historia, de nuestra singularidad.

Esta complejidad hace difícil el establecimiento de criterios comunes, que posibiliten que todos los psicomotricistas convengamos en dar una significación en común a un hecho observado, pero si podemos sortear la angustia e inseguridad que esto nos causa, podremos beneficiarnos de la riqueza y profundidad que las diferencias nos aportan.

En un esfuerzo por sistematizar la observación y análisis de estos parámetros hemos establecido criterios que hacen posible la puesta en común con otros psicomotricistas y con los otros integrantes de los equipos interdisciplinarios asistenciales y educativos de los que formamos parte.

La evaluación de los parámetros psicomotores se centra, en forma fundamental, en las edades tempranas, en el estudio, valoración, cualificación, o «medida» del movimiento y de la expresividad psicomotriz, pero en esta instancia clínica evaluamos:

- El movimiento y la expresividad psicomotriz.
- Los reflejos y los esquemas de acción.
- La relación con los objetos.
- La relación con el espacio
- La evolución de la comunicación con el psicomotricista.
- La evolución de las actividades lúdicas.
- La tolerancia a la frustración.

Del movimiento estudiamos fundamentalmente los aspectos tónico-posturales (tono axial, distal, de relación, de acción), el movimiento espontáneo, la postura, la actitud corporal.

En la evaluación de la expresividad psicomotríz pondremos especial atención a la evolución de la comunicación del niño con el psicomotricista. En esta instancia analizaremos:

- La mirada.
- La sonrisa
- La expresividad facial
- La imitación
- Las actividades lúdicas
- La relación con los objetos
- La relación con el espacio.

El análisis de los esquemas de acción sensoriomotores nos permiten inferir la estructuración cognitiva y por lo tanto intervenir a nivel de profilaxis o a nivel de intervención terapéutica en al actividad espontánea de la interacción temprana.

Mucho nos importa la relación con los objetos: la capacidad para relacionarse, la elección del objeto, el investimiento afectivo, las estrategias de conocimiento, las descargas motrices con el objeto, la presencia de usos estereotipados o de estereotipias.

De la relación con el espacio estudiamos: la exploración, el investimiento afectivo, las trayectorias, la capacidad de alejarse de la madre, las estereotipias.

En el estudio de los parámetros psicomotores es donde, se pone, en mayor medida, en juego, la formación específica del psicomotricista. Con sus niveles de entendimiento, que provienen, desde su formación teórica, su formación profesional y en forma fundamental desde su formación personal por vía corporal.

c) *Análisis del desarrollo afectivo y cognitivo del niño.*

De alguna manera ya fue incluido en el item anterior, pero nos parece importante por su significación que el análisis del desarrollo afectivo y cognitivo queden individualizados en un item aparte.

d) *Aplicación de escalas de desarrollo estandarizadas.*

«La utilización de escalas de desarrollo es imprescindible en la evaluación de poblaciones, en la evaluación clínica del desarrollo del niño es recomendable el uso de este instrumento, porque nos puede dar un perfil del desarrollo, que nos permitirá realizar análisis comparativos.

A nivel clínico, las escalas del desarrollo, entendemos que son un instrumento más de la evaluación, sus resultados, no son de manera alguna «el desarrollo» del niño»[2].

e) *Análisis de la dinámica grupal familiar, de las interacciones del individuo con su grupo, y del grupo con la sociedad.*

Este punto es tal vez el punto que se articula con todos los anteriormente descriptos, en nuestra forma de trabajo, la dinamica familiar es un centro de observación desde el momento mismo en que tomamos contacto por primera vez con la familia.

El proceso de evaluación psicomotriz implica una profunda valoración del contexto, del repertorio psicomotor, de las capacidades, de las aptitudes, de la expresividad, y de la historia y de los vínculos que singularizan a cada sujeto, es una instancia que complementa y si se quiere, profundiza, el proceso diagnóstico interdisciplinar.

Implica un acercamiento a la singularidad del sujeto, a lo que le es propio, a lo intransferible e individual, implica también una construcción.

La Evaluación Psicomotriz por definición, se encuentra alejada de lo cuantificable, siendo entonces terreno difícil, siendo entonces necesario poner la mirada también en el observador.

NOTAS:

[1] Canetti, Alicia, Da Luz Silvia. Registros médicos en el primer nivel de atención: la historia pediátrica ambulatoria y la historia familiar. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales. Nº 15. Agosto de 2004. España. www.iberopsicomot.net

[2] Mila Juan, Cabot, Patricia et alt. Desde la Atención Temprana a la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales. Psicomotricidad EUTM Facultad de Medicina. Comisión Sectorial de Investigación Científica. Universidad de la República. Ed. Psicolibros. Montevideo. 1998.

RESUMEN:

En Uruguay los psicomotricistas que intervienen en atención temprana desarrollan su actividad siempre en un equipo interdisciplinario, un grupo de trabajo constituido por varias figuras profesionales, donde hay que destacar, por nuestra formación y por nuestras concepciones teóricas, el trabajo en equipo con un psicoanalista.

Es una necesidad siempre presente la realización de diagnóstico multidisciplinar, donde son posibles evaluaciones desde cada una de las disciplinas. También es necesario que el equipo diseñe estrategias terapéuticas coordinadas o conjuntas.

El texto muestra los elementos más importantes del proceso diagnóstico en atención temprana, para el psicomotricista.

PALABRAS CLAVE:

Atención temprana, interdisciplinariedad, diagnóstico, estrategias terapéuticas.

ABSTRACT:

In Uruguay the psychomotricians that intervene in early attention always develops their activity in an interdisciplinary team, a work group constituted by several figures professionals, where it is necessary to highlight, for our formation and for our theoretical conceptions, the work in team with a psychoanalyst.

It is always a necessity present the realization of multi-disciplinary diagnostic, where they are possible evaluations from each one of the disciplines. It is also necessary that the team designs coordinated or combined therapeutic strategies.

The text shows the most important elements in the diagnostic process in early attention, from the psychomotrician perspective.

KEY WORDS:

Early attention, interdisciplinarity, diagnosis, therapeutic strategies.

DATOS DEL AUTOR:

Juan Mila es Licenciado en Psicomotricidad; Director de la Licenciatura de Psicomotricidad; Director de la Escuela Universitaria de Tecnología Médica, Facultad de Medicina, Universidad de la República, Montevideo-Uruguay; Presidente de la Red Latinoamericana de Universidades con Formación en Psicomotricidad y Co-director de la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales.

Dirección de contacto: milajl@adinet.com.uy


REVISTA IBEROAMERICANA DE PSICOMOTRICIDAD Y TÉCNICAS CORPORALES

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales
ISSN: 1577-0788. Número 21. Vol. 6 (2). Páginas 139-152

Recibido: 23/02/2006
Evaluado: 18/03/2006
Aceptado: 18/03/2006

La intervención psicomotriz en la escuela. Un programa de actuación psicomotriz.

La Psicomotricidad de Integración (PMI) en el marco educativo

The psychomotor intervention in the school. A psychomotor programme. The Psychomotricity of Integration (PMI) in the educational environment

Joaquín Serrabona Mas

1. INTRODUCCIÓN

Como todo concepto, idea, corriente filosófica, disciplina, etc., la psicomotricidad se ha ido construyendo con la suma de diversas aportaciones, coincidentes en torno a unos conceptos fundamentales, pero que tienen un *eje común en el concepto de totalidad corporal.* En torno al *cuerpo y a su movimiento* se ha ido construyendo una nueva forma de entender al ser humano.

Cualquier orientación psicomotriz es respetable y válida en su campo de acción para conseguir los objetivos que se propone, pero creemos que la misma idea de totalidad del niño que todos los psicomotricistas reivindican requiere que se considere de manera explícita y estructurada las diversas dimensiones de la persona.

Las diversas concepciones y praxis de psicomotricidad, con sus peculiaridades, con sus objetivos, con el marco en el que han sido elaboradas. Requieren recursos (materiales, instalaciones, etc.) que a veces no están al alcance de muchas escuelas. O están tan cercanas a la escuela real que no constituyen uno de sus elementos dinamizadores. O tan distanciadas de sus concepciones básicas, que con frecuencia, hacen difícil un mínimo nivel de congruencia, imprescindible para una labor educativa coherente. Es la gran riqueza de la psicomotricidad.

Como vimos reflejado en la encuesta que realicé a la totalidad de los centros de educación infantil de Cataluña y que fue presentada en el Primer Congreso Estatal de Psicomotricidad (Serrabona, J. 2001, pág. 151-167), el responsable de la psicomotricidad puede tomar uno de esos caminos establecidos. Aunque paulatinamente irá atenuando, resaltando, introduciendo elementos, evitándolos, etc., hasta lograr una síntesis personal. En un momento de esta evolución que nunca acaba, el psicomotricista puede observar que continúa dentro del camino inicial, transitado ahora con una cadencia propia, con un tempo más o menos diferenciado; o que su

síntesis, su integración de elementos está fuera del itinerario de origen. Ambos han sido congruentes realizan un trabajo psicomotriz, cuya efectividad no está determinada por su forma de realizarla, sino por la calidad del mismo,

Todo psicomotricista, lleva a cabo ese proceso de síntesis, de integración; ese proceso de adaptación a la escuela. Unos dentro de los cauces de una Escuela. Otros tratando de asimilar e integrar elementos válidos de cualquier Escuela.

Este último tipo de proceso, nos ha llevado a mi compañero José Luis Muniáin y a mi mismo, dentro del trabajo psicomotriz en muchas escuelas de Terrassa, hacia una praxis psicomotriz y una reflexión teórica que pretendían intencionalmente una síntesis, una integración. Una psicomotricidad de Integración.

Una integración de elementos psicomotores válidos. Y una integración de la Psicomotricidad en nuestra escuela, en su momento actual. Una concepción y praxis que es ante todo una tendencia explícita un proyecto expreso de lograr un equilibrio entre polaridades y binomios.

2. NÚCLEO DE LA PSICOMOTRICIDAD DE INTEGRACIÓN

La PM de Integración trata de integrar *en la praxis psicomotriz*:

1. *La personalidad* e intereses de *dos sujetos activos:*
    - el educando
    - el educador
2. *Las funciones:*
    - asimilación
    - acomodación
3. Las dimensiones de la *personalidad*:
    - consciente
    - inconsciente
4. *Los niveles:*
    - cognitivo-motriz
    - afectivo-relacional-fantasmático.
5. *El movimiento:*
    - propuesto
    - espontáneo
6. *Las concepciones de educación:*
    - ducere
    - educere
7. Los *modelos de educación:*
    - cognitivista
    - humanista

8. Las *características del niño:*
    - globalidad
    - diferenciación.
9. Las *metodologías:*
    - paidocéntricas
    - magistocéntricas.
10. Los diferentes *tipos de sesión:*
    - global-segmentaria
    - cuento clásico-evaluación.
11. Los diferentes *niveles en cada sesión:*
    - sensaciones-movimiento,
    - juego-representación.

La Psicomotricidad de Integración intenta llegar a un punto de encuentro de los elementos teóricos y práxicos, compatibles de las diferentes orientaciones psicomotrices y que se ajuste a la realidad del niño y escuela. Pero no consiste en un proceso de selección de procedimientos didácticos psicomotores o de sus principios teóricos cayendo en un eclecticismo, según Arkovitz: Martorell (1996, 119).

Intentamos ante todo ver como se manifiesta el niño y el educador durante la sesión, y partiendo de esta práctica hemos reflexionado sobre la naturaleza del diálogo educativo.

La *Psicomotricidad de Integración* pretende integrar en el trabajo psicomotor la totalidad de las dimensiones de la persona y de los aspectos del movimiento; e integrar complementariamente, las características propias de los dos sujetos de la educación: educando y educador, partiendo de observar y repensar al niño, al educador y a todo el conjunto del fenómeno educativo Intentando ver como son y a donde van a través de todas las ciencias posibles (Psicología, Sociología, Biología, Psiconeurología, Antropología...) a partir de los datos que nos aporta construimos el mapa psicomotriz, estableciendo sus finalidades, objetivos, contenidos, y las pautas de actuación (metodología).

Es a partir de querer ofrecer al niño una educación que favorezca su desarrollo integral, es decir en todas las dimensiones de su persona que iniciamos este recorrido teórico- práctico que es la Psicomotricidad de Integración.

3. POSTULADOS BÁSICOS

En un Artículo aparecido en el nº 55 de la Revista de Estudios y experiencias en Psicomotricidad, (CITAP), mi compañero José Luis Muniáin definía así la noción de Psicomotricidad de Integración en el marco educativo: «Es una disciplina educativa, concebida como un diálogo, que considera al ser humano como una unidad psicosomática, y que actúa, en su dimensión motriz, y de modo explícito y sistemático, sobre la totalidad de la persona, con equilibrio entre sus dimensiones; en el ámbito de una relación cálida y descentrada, mediante una metodología dialogante, con el fin de contribuir a su desarrollo integral».

Evidentemente, como ya hemos mencionado anteriormente la Psicomotricidad de Integración no es la suma de diversos conceptos de otras corrientes, nosotros valoramos y recogemos como es lógico aquellos planteamientos que permiten dar respuesta a nuestros *postulados principales:*

1. Trabajar en la dimensión motriz
2. Trabajar sobre la totalidad del sujeto.
3. Buscar un equilibrio sistemático sobre las dimensiones de la persona.
4. Concebir la educación psicomotriz como un diálogo.
5. Favorecer el placer motriz primitivo y el placer por el control motriz.

Partiendo de estos presupuestos recogemos, criticamos, adaptamos y por que no creamos, una forma de hacer que nos permita dar respuesta educativa al niño.

3.1. Trabajar en la dimensión motriz

Estamos en sintonía con todas las corrientes de psicomotricidad que dan preferencia al cuerpo y al movimiento como núcleo de la psicomotricidad. Pero añadimos una nueva visión y es concebir *el movimiento en el cuerpo.* Es decir, no olvidamos el cuerpo, ni damos más importancia al movimiento, se trata de delimitar nuestro campo de acción.

Trabajamos el *movimiento en sí mismo;* el movimiento infantil encierra las otras dimensiones, es continente del conjunto de la persona. De todas sus dimensiones, no de la totalidad de cada una de ellas, de una manera sistematizada en un proceso hacia su integración.

3.2. Trabajar sobre la totalidad del sujeto

El objeto formal para la PMI es la totalidad de la persona: el conjunto de las dimensiones de la persona: el conjunto de las dimensiones de la persona del niño (del ser humano). La PMI integra el conjunto de las dimensiones de la persona.

La persona es unidad y unicidad; una Totalidad sistemática, estructurada. Es un presupuesto básico de la Psicomotricidad, sino el principal.

El ser humano es unidad sustantiva; corporeidad anímica. «Es pues imposible imaginar la actividad de un sistema sin que intervengan los otros, y todavía más difícil dividir un sistema en partes independientes» (Wallon, 1985)

Para la PMI, la totalidad de la persona es el objeto formal de la Psicomotricidad (no la globalidad). Lo dicho en referencia a la reeducación psicomotora, sirve, en este caso, para la educación «Técnica que con el concurso del cuerpo y el movimiento, se dirige al ser humano en su totalidad» (Ajuriaguerra/Soubiran, 1959).

La PMI, contempla sobre la totalidad del movimiento, portador de la totalidad de la persona. La PMI en la dimensión motriz (objeto material), contempla la totalidad de las dimensiones de la persona (objeto formal).

3.3. Buscar un equilibrio sistemático sobre las dimensiones de la persona

En la totalidad de la persona se pueden considerar diversas dimensiones. Actualmente la PMI contempla en la dimensión motriz, de modo sistemático, siete dimen-

siones: motriz, conativa, cognitiva, relacional, social, afectiva y fantasmática. Otras dimensiones están presentes, en proceso de sistematización.

Ya que la totalidad no es organísmica, y funciona como un todo, como una estructura unitaria. Ninguna de sus dimensiones se supedita a otra. La PMI busca el equilibrio entre las dimensiones de la persona. En cada sesión. Se evitará así la supeditación de unas dimensiones a otras, de unos objetivos a otros; y el instrumentalismo.

3.4.- Concebir la educación psicomotriz como un diálogo

Cualquier psicomotricidad puede concebir la educación como un dialogo; (dar y recibir, escuchar y proponer), de forma consciente o inconsciente, pero a partir de aquí empezarían las diferencias, entre los diversos enfoques psicomotores y aquí nosotros también nos posicionamos integrando complementariamente a las dos personas principales del proceso educativo: educador y educando; su interacción educativa; el concepto de educación y la práctica educativa. Buscamos un intercambio real, en cada sesión, entre el programa ontogenético del niño y el programa filogenético que el educador conoce, y que trata de incorporar en la ontogénesis del niño desde una actitud descentrada y afectuosa.

La PMI trata de superar la dicotomía paidocentrismo/magistocentrismo, y busca el equilibrio en la iniciativa de la acción, en la elección, realización de objetivos. Intentamos integrar complementariamente la iniciativa de acción (educador–educando) y con respecto a los demás elementos didácticos: selección/realización/evaluación, de contenidos y objetivos.

3.5.- Favorecer el placer motriz primitivo y el placer por el control motriz

La PMI parte de la observación del modo de expresarse de los niños en las sesiones. El niño manifesta, un deseo de búsqueda de placer motriz primitivo en las sesiones con predominio del control motriz y la derivación hacia el dominio motriz en sesiones afectivo/fantasmáticas.

En definitiva buscamos conseguir un desarrollo integral de la persona, individual y social, tal como promulga la LOGSE en su artículo 1,1º. Proponemos una psicomotricidad que incide sobre la totalidad del niño desde el cuerpo y el movimiento, actuando de manera explícita y sistemática sobre cada una de sus dimensiones básicas y buscando el equilibrio en la actuación de cada una de ellas.

Intentamos dar respuesta a las necesidades del niño en su itinerario evolutivo, desde la totalidad indiferenciada (2-3 años) a la totalidad diferenciada (7-8 años).

Ofrecemos un marco general teórico y práctico de actuación que cada Psicomotricista realizará de manera creativa.

4. ESTRUCTURACION DEL PROGRAMA PSICOMOTOR EN PARVULARIO

La PMI adopta sin reparos la programación con todos sus elementos; explícita y sistemática:

4.1. Modo de realizar la programación en PMI

No tendría sentido una programación tradicional, pues se trata de conjugar dos programas (el del niño y el del educador).

El proceso práctico podría ser el siguiente:

- Secuenciación y temporalización de contenidos (colaborando en el 2º nivel de concreccción, de PCC).
- Establecimiento de un temario, o parte de un temario, como conjunto de centro de interés.
- Delimitación de diferentes tipos de objetivos, y secuenciación de objetivos didácticos de cada una de las dimensiones que trabaja la PMI.
- Elección de actividades tipo, según las dimensiones de los objetivos a trabajar; y de actividades de evaluación.
- Establecimiento de una metodología: principios y estrategias.
- Delimitación clara de la estructura general de una sesión de PMI, tipos de sesiones.

Tras la elaboración de todos estos elementos, se puede preparar un cuerpo de sesiones: por ejemplo, las de evaluación inicial; en cada sesión se escucha y realiza también el programa del niño, y al mismo tiempo se atiende a su programa ante el programa del educador. Y se elabora un programa conjunto para la próxima sesión, que seguramente modificará el que teníamos preparado. Se trabaja así por tramos; progresivamente se adquirirá una mayor sintonía de programas. Al acabar el curso, podremos tener un cuerpo de programación conjunta educando/educador.

4.2. Cualidades de la programación:

- Centración en el movimiento total, en el cuerpo en movimiento.
- Sistematización: de lo más general a lo más detallado; de lo más simple a lo más complejo.
- Equilibrio entre las dimensiones trabajadas
- Trabajar la totalidad *en* el movimiento
- Contemplar la globalidad y su tendencia evolutiva hacia la diferenciación.
- Tender al equilibrio entre las exigencias científico-culturales, las exigencias del medio y las exigencias personales del alumno, núcleo de todo lo demás.
- Adecuada incardinación en la escuela real, tendiendo al mismo tiempo a dinamizarla.
- Funcionalidad: creación de actitudes e intereses, como efecto del programna, más que transmisión de conocimientos.
- Individualización: encauzar el programa de ayuda a la evolución de cada educando.

4.3. Algunos criterios que presiden la selección y organización del temario son :

1. *El temario pivota en torno al cuerpo:*

- El *cuerpo global:* en las sesiones con objetos, los cuentos clásicos, etc. Pero los objetos y cuentos clásicos poseen aspectos que incitan la motricidad y la actividad cognitiva.

- El *cuerpo segmentario:* el organizador es un segmento o función del cuerpo, a la que se asocia una noción básica o una actividad motriz, o ambas.

2. Los segmentos corporales se convierten en organizadores de la sesión en virtud de su virtualidad psicomotriz: cintura y columna vertebral (espacio). corazón y pulmón-respiración (vivencias cenestésicas básicas) brazos y piernas (vivencias cinestésicas, propioceptivas) etc.

3. Como criterio orientativo, se contempla la secuenciación próximo-distal y céfalo-caudal, temperándola con diversos criterios: de equilibrio entre los diversos contenidos psicomotores, metodológicos, pedagógicos (dificultad), incluso idiomáticos (implantación del catalán).

4. La proporción de sesiones globales es inversamente proporcional a la edad.

5. El análisis perceptivo y las sesiones de cuerpo segmentario son directamente proporcionales a la edad.

6. Dentro de estos dos últimos criterios, y en proporción al desarrollo evolutivo, se persigue expresamente un equilibrio entre las cuatro dimensiones básicas en que se puede desglosar la personalidad del niño.

7. El temario no es un bloque cerrado. Siempre estará supeditado a la respuesta de los niños.

8. El temario, la Psicomotricidad en general, está concebido como un cuerpo propio. El tutor reorganizará el temario englobándolo en el conjunto del Diseño Curricular.

9. Hay aspectos importantes que se trabajan progresivamente, casi en cada sesión: relajación, respiración espacio, ritmo, etc. Además, la mayoría de ellos y otros (aspectos motrices, o nocionales, etc., básicos) figuran en el temario como aspecto central de la sesión.

10. Los segmentos corporales se asocian, a poder ser, con la noción, actividad motriz, etc. Con la que estén relacionadas más directamente. Pero como hay que conjugar otros criterios, ocurre que una misma parte del cuerpo se asocia en temarios reelaborados del mismo curso, o de cursos (niveles) diferentes a nociones o actividades diferentes.

5. METODOLOGIA

Como hemos mencionado anteriormente, tratamos de integrar las dimensiones del ser total buscando el equilibrio entre actividad y receptividad, propuestas del educador y del niño. Para ello tenemos unas vías de intervención: Las sensaciones, los movimientos y los juegos que presentados generalmente en formas de vivencias van a permitir al niño tomar consciencia de lo que ocurre en su mundo interno y externo, gracias a las intervenciones del psicomotricista (señalamientos y preguntas...), para posteriormente acceder al campo de la representación que tiene también sus vías de expresión: el dibujo, el modelado, el gesto, las construcciones y sobretodo la palabra. Evidentemente este proceso no es lineal sino que se retroalimenta continuamente.

Lo esencial de nuestra metodologia es compensar los procedimientos directivos con los más espontaneos, siempre en un clima lúdico. El juego ha de tener un lugar

esencial en cada sesión. El juego surge ligado al tema propuesto y despues evoluciona hacia una actividad libre.

5.1. Principios metodológicos

Algunos de los principios metodológicos que organizan nuestra concepción psicomotriz son:

- Que el niño es un sujeto activo, tanto desde el punto de vista motriz como mental.
- El niño siente curiosidad, interés hacia su entorno; si no se manifiesta, falta algo esencial en la persona.
- Promovemos, acogemos y canalizamos la expresividad psicomotriz.
- Favorecemos la capacidad creativa del niño.
- Que el niño/a estén en una dinámica de placer.
- El niño/a es un ser comunicativo y en esa comunicación se organiza, se estructura, se construye.
- En toda sesión el elemento primordial es el movimiento, tanto el intenso como el de precisión. Pero no debemos olvidar la otra vertiente del movimiento: la pasividad, que también debemos hacérsela vivir bien al niño.
- En cada sesión se refuerza la imagen positiva del niño.

6. ORGANIZACIÓN DE LAS SESIONES DE PSICOMOTRICIDAD

A lo largo de estos años hemos ido estableciendo objetivos, principios y estrategias metodológicas, así como actividades que favorecen el desarrollo psicomotriz del niño/a. La concreción de todo esto se ha reflejado en la sesión de psicomotricidad. Modelos de sesiones que han surgido a partir de la preparación meticulosa de lo que tendría que ser la sesión y de una puesta en escena lo más flexible y adaptada posible al grupo, para pasar posteriormente a una revisión de la misma en cuanto a su estructura y al ajuste a los niños. Durante años las reuniones de programación, revisión y contrastación de las sesiones, nos ha permitido realizar unos esquemas de sesiones que han de ser considerados como instrumentos de trabajo, que nos han permitido llegar al tercer nivel de concreción en nuestro programa.

6.1. Esquema básico de la sesión

La sesión tiene un núcleo de cinco tiempos, correspondientes a cinco dimensiones de la actuación del niño ante su medio. El niño actuará siempre globalmente, por necesidad, por su incapacidad de analizar racionalmente mediante operaciones, aunque fueran concretas (el niño, evidentemente, de 6-7 años); pero el educador programará intensidades diferentes respecto a cada una de ellas en un proceso programado (congruente, progresivo, sistémico, etc.):

- *acentuación cognitiva:* al comienzo de la sesión, ante la presentación del objeto: cualidades, principalmente las percibidas por el propio tacto y las vivencias propioceptivas e interoceptivas: mediante observación, manipulación, acción; el proceso cognitivo no se interrumpirá en toda la sesión, por la globalidad del niño, y la recurrente intencionalidad educativa del educador.

- *acentuación motriz:* a continuación: espontánea, propuesta etc.; el educador irá proponiendo la secuencia de objetivos motrices; el proceso motor no se interrumpirá... (lo mismo que el cognitivo).
- *acentuación sociorelacional:* en el juego libre, en la actuación por parejas, grupos, o común (acciones de grupo); la actuación sociorelacional no se interrumpirá...
- *acentuación afectivo-fantasmática:* en la preparación, ataque y destrucción de la construcción del educador, en el juego subsiguiente de caídas, (vivencias profundas sensoperceptivas), lucha, persecución, apresamiento-liberación, construcción; en el juego libre, el juego simbólico, etc; las vivencias afectivo-fantasmáticas son inseparables de la actuación del niño en todo momento.

  No olvidemos que el niño seguirá viviendo cada fase de la sesión de modo global. El circuito, bien organizado, podría expresar de algún modo la globalidad del niño en términos de proceso educativo por parte del educador.
- *acentuación representativa:* en el diálogo final, parte integrante esencial de la sesión, que puede continuar posteriormente en la clase.

El educador, por su parte, media en la relación objeto-yo y es parte esencial de esa misma relación. Difícil y estimulante misión: ser a la vez juez y parte; estar dentro y tener que estar fuera al mismo tiempo; jugar y disfrutar en el juego sin dejar llevarse por él; relacionarse a nivel de sujetos equiprincipales y dirigir-orientar el proceso educativo, etc.

6.2. Tipos de sesiones

Podríamos distinguir *seis tipos básicos de sesión* en Psicomotricidad de Integración: tres globales, en las que el protagonista es el cuerpo total, la totalidad del niño; y otras tres centradas en una parte del cuerpo o en un aspecto concreto.

6.2.1. Cuerpo total sin estructura previa

Habría que añadir sin estructura previa motóricos y nocionales.

a.- ACOGIDA:

Diálogo inicial (en el que las normas, su recuerdo, son más importantes ante la carencia de estructura precisa). Posible propuesta, señalización de los materiales que podrán pedir libremente, etc.

b.- NÚCLEO:

El niño discurre espontáneamente, en teoría por donde quiere. En realidad hay una estructura muy definida. Los espacios están marcados con claridad y aún con rigidez; no se permiten las fijaciones en un solo espacio; el material (su número, colocación, etc.) es determinado por el educador, no por el niño; el educador hace propuestas; corta la actividad si las normas básicas se quebrantan; aparta, en su caso, a un niño de la participación en la sesión ; hay un itinerario básico que el niño ha de seguir (que el educador ha de ayudar a seguir o descubrir al niño).

En nuestra praxis cabe también la inclusión de algún objetivo concreto (motriz o de otra índole).

c.- SALIDA:

Mediante un diálogo reposado sobre las producciones de cada uno. O mediante otros procedimientos (construcción, etc.).

6.2.2. Cuerpo total sin estructura previa y con un objeto (o dos)

a.- ACOGIDA:

Diálogo (normas, etc.), presentación del objeto.

b.- NÚCLEO:

Por un lado el objeto limita la libre expresividad del niño; por otro, no hay limitaciones de espacios. Puede incluir algún objetivo nocional o motriz. Dependiendo de la escucha del niño, se pueden emplear los principios y estrategias metodológicas anteriormente indicadas (también en el modelo anterior).

c.- SALIDA:

Incluye también, como procedimiento frecuente, la relajación.

** Otra modalidad con el mismo esquema es que ellos mismos elijan un objeto con el que trabajar.*

6.2.3. Centrada en un material (o varios) con alguna estructura previa.

a.- ACOGIDA:

Similar.

b.- NÚCLEO:

- Estructura en cuanto a la forma de agrupación: trabajo individual, parejas, grupo. Y/o:
- Estructura en cuanto a la tríada sensaciones-movimientos y juegos respecto a algún aspecto motriz; preferentemente en orden inverso, acentuando al aspecto de juego . O si se trata de un aspecto nocional, vivencia perceptiva, movimiento, juego.

c.- SALIDA:

Similar al anterior.

6.2.4. Centrada en una parte del cuerpo asociada a un aspecto motriz

a.- ACOGIDA:

Diálogo inicial; presentación (acertijo, etc.) de la parte del cuerpo, etc.

b.- NÚCLEO:

Sensaciones-movimientos-juegos sobre la parte del cuerpo, etc.

Del juego libre sobre la parte del cuerpo, surgirá espontáneamente el aspecto motriz al que está asociado; que se puede tratar en un primer acercamiento, para pasar al juego libre. Y como una salida de este, realizar y controlar con precisión (la que se desee) el aspecto motriz concreto programado para la sesión

c.- SALIDA:

Similar a la anterior.

** Otra modalidad: partir del movimiento; o del juego libre; para evolucionar hacia la estructura pensada.*

6.2.5. Centrada en una parte del cuerpo a la que se asocia una noción básica.

a.- ACOGIDA:

Similar a la anterior.

b.- NÚCLEO:

La parte del cuerpo es un mero punto de partida, en general, rodeada la carga cognitiva-afectiva- motriz de las nociones básicas. Se pasa, pues, por las sensaciones y movimientos de la parte del cuerpo con agilidad, y se suprime el juego con el segmento indicado. Y se centra la sesión en la noción. Sobre ellas se lleva a cabo la «sensación», la vivencia global, para pasar al movimiento y al juego.

c.- SALIDA:

Similar.

** En alguna sesión, la noción no se ha asociado a ningún segmento corporal*.

6.2.6. Centrada en un cuento clásico:

a.- ACOGIDA:

Diálogo inicial.

b.- NÚCLEO:

Vivenciación del núcleo del cuento, de los aspectos seleccionados. Conviene que incluya algún objetivo motriz y/o nocional.

c.- SALIDA:

Cuidarla con esmero, dada la implicación afectiva que generalmente se ha vivido.

** Tener muy presente lo que se indicó en su lugar sobre la repercusión de estas sesiones en los niños.*

** En estas sesiones se congregan aspectos aparentemente polares: un marco rígido, ritual, y un acercamiento a zonas profundas afectivo-fantasmáticas. Por lo tanto, una máxima expresividad psicomotriz y un marco extremadamente prefijado.*

** En realidad, la tipología de las sesiones se convierte en una pura clasificación mental ante la actitud del educador, ante la inflexión que haga en uno u otro aspecto, en la perceptiva de la Psicomotricidad de Integración. En ella, una sesión global implica objetivos concretos motrices y cognitivos; y una segmentaria incluye expresamente elementos afectivos-fantasmáticos y sociorelacionales, en la intención y en las actividades propuestas por el educador.*

7. CONCLUSIONES

En esta comunicación he querido exponer la orientación psicomotriz que nos ha permitido crear una relación educativa con el niño. Una relación que nos permite escuchar sus necesidades educativas y personales para poder después dar una respuesta ajustada a su momento evolutivo y personal. Este ha sido nuestro objetivo durante todos estos años en que hemos estado inmersos en este programa de atención psicomotriz.

El niño, hasta la etapa de operaciones concretas, solo puede actuar globalmente. Esto, evidentemente no implica que no pueda hacer servir nociones concretas, segmentos corporales, etc. Si le proponemos una actividad segmentaria el niño la ejecutará globalmente. El niño pone necesariamente la globalidad en todas sus acciones.

Esto no quiere decir que sea indiferente el tipo de actividad que se propone. La propuesta exclusiva de actividades analíticas, de objetos parciales, violentará el dinamismo del niño/a, aunque necesariamente responda de forma global (aspectos negativos de la escuela tradicional, de la psicomotricidad más instrumental), pero si hay una actitud de escucha adecuada, de dirección sin imposición no es necesario que todas las actividades sean globales. Es más puede incluso ser contraproducente.

El dinamismo evolutivo apunta con fuerza constante hacia una totalidad diferenciada, donde es necesario el descubrimiento y dominio segmentario, el conocimiento y dominio de elementos corporales y nocionales, donde el análisis inicial del si – no, del contraste, va dejando paso progresivamente a nociones cada vez más diversificadas y matizadas, hasta llegar a la totalidad diferenciada de las operaciones concretas.

Tan contraproducente puede ser considerar al niño como una pequeña persona adulta, que actúa únicamente desde el análisis y no desde la totalidad, como ignorar que lo que realmente le interesa a la evolución del niño es ir progresivamente diferenciando y conociendo los factores segmentarios de una totalidad integrada.

Nosotros queremos con nuestra praxis psicomotriz ayudar al niño ha que efectúe este recorrido evolutivo, de la totalidad indiferenciada a la totalidad diferenciada ,de la manera más armónica posible con el único objetivo de favorecer el desarrollo integral del niño/a.

BIBLIOGRAFÍA

FONSECA, V. (1998). *Ontogénesis de la motricidad.* Madrid, García Nuñez (original de 1979).

LAPIERRE, A y AUCOUTURIER, B. (1980). *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*. Barcelona. Científico Médica.

LOGSE (1990). *Ley de ordenación general del sistema educativo*. Es una ley organica nº: 24172 1/1990, 3 de Octubre.

MAIGRE, A. y DESTROPER J. (1982). *La educación psicomotora.* Madrid, Morata.

MARTORELL. J.L. (1996). *Psicopatologías.* Madrid, Pirámide.

MORIN, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento.* Editorial Nueva Visión. Buenos Aires.

MUNIAIN, J. L. (1997). «Noción/definición de Psicomotricidad», *Psicomotricidad, Revista de estudios y experiencias,* nº 55, 55-90, Madrid, CITAP.

PEREZ PEREIRA, M. (1995). *Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo*. Madrid, Alianza.

SERRABONA, J. (2001). «La psicomotricidad dentro del marco educativo». *Primer Congreso estatal de psicomotricidad*. Barcelona

WALLON (1985). *La vida mental.* Barcelona, Frijalbo.

RESUMEN:

El autor nos ofrece un programa de intervención psicomotriz para la Educación Infantil (la Psicomotricidad de Integración) que pretende integrar la totalidad de las dimensiones de la persona y de los aspectos del movimiento; e integrar complementariamente, las características propias de los dos sujetos de la educación: educando y educador, partiendo de observar y repensar al niño, al educador y a todo el conjunto del fenómeno educativo. En el marco de esta propuesta el texto nos muestra diferentes tipos de sesiones.

PALABRAS CLAVES:

Psicomotricidad de Integración, intervención psicomotriz, educación psicomotriz.

ABSTRACT:

The author offers us a program of psychomotor intervention for the Infantile Education (the Psychomotricity of Integration) that seeks to integrate the entirety of the person's dimensions and of the aspects of the movement; and to integrate complementarily, the characteristics of both subject of the education: educating and educator, leaving of observing and re-thinking the child, the educator and the whole group of the educational phenomenon. In the frame of this proposal the text shows us different types of sessions.

KEY WORDS:

Psychomotricity of Integration, psychomotor intervention, psychomotor education.

DATOS DEL AUTOR:

Joaquín Serrabona Mas Doctor en Psicología. Profesor en la Universidad Ramón Llull y en la Universidad Internacional de Cataluña. Psicólogo y Psicomotricista del Centro de Psicología y Reeducación LUDEN. Responsable del Programa de Atención Psicomotriz en las escuelas públicas de Terrassa (Barcelona). Profesor y director de los cursos de postgrado «Especialista en Psicomotricidad» y «Terapia psicomotriz» impartidos en la Universidad Ramón Llull, de Barcelona.

Dirección de contacto: joaquimsm@blanquerna.url.es

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales
ISSN: 1577-0788. Número 21. Vol. 6 (2). Páginas 153-164

Recibido: 25/02/2006
Evaluado: 20/03/2006
Aceptado: 20/03/2006

El juego: recurso básico en Psicomotricidad

The game: a basic resource in Psychomotricity

Miguel Llorca Llinares

El concepto de psicomotricidad surge, a principios del siglo XX, vinculado a la patología, para destacar la estrecha relación entre lo psicológico (psico) y la forma de manifestarse (motricidad). Rompe con el planteamiento filosófico de Descartes de entender al individuo como una dualidad mente-cuerpo, entendiendo a la persona como una unidad que vive y se expresa globalmente.

Un núcleo común de las diversas definiciones de psicomotricidad lo encontramos en su concepción del hombre como un ser global, entendiéndolo como una unidad psicosomática que se expresa a partir del cuerpo y el movimiento.

El niño y la niña es un ser psicomotor que expresa sus propios problemas, comunica, opera, conceptualiza y aprende mediante su expresividad y sus manifestaciones psicomotrices. Por lo tanto, en nuestra práctica educativa, es inevitable partir de esta concepción unitaria de la persona

La psicomotricidad se va a entender por tanto como una manera de concebir a la persona, de entender la expresividad infantil como una globalidad en la que confluyen aspectos motrices, cognitivos y socioafectivos como elementos que configuran la personalidad y que nos permiten su comprensión.

En la educación psicomotriz el juego se convierte en el instrumento metodológico mediante el cual se articula nuestra intervención. Este juego hace referencia a la actividad corporal y simbólica que aparece en la sala de manera espontánea, y que se convierte en una actuación llena de significado para el niño y para el psicomotricista, pues en él nos cuenta su historia personal y afectiva, ofreciéndonos información sobre su desarrollo madurativo, en los tres ámbitos, motor, cognitivo y socioafectivo.

Si nos referimos a la etapa de Educación Infantil, el recurso fundamental e indispensable, para acceder a la globalidad de la persona, no puede ser otro que el juego. A través del juego el niño y la niña pone de manifiesto su dimensión motriz mediante la carrera, el salto, la trepa, las volteretas, etc; su dimensión cognitiva mediante la manipulación y el uso creativo de los materiales que ponemos a su disposición; y su dimensión sociafectiva a través de las relaciones que establece con sus iguales y con el adulto psicomotricista, así como por los personajes que desarrolla en el juego simbólico.

Teniendo en cuenta la evolución del juego que plantea Piaget (1979) en referencia a la citada etapa, el niño y la niña debe tener a su disposición en la sala de psicomotricidad, espacios y materiales favorecedores del desarrollo del juego sensoriomotor, simbólico y representacional.

Hasta los seis, siete años, el niño vive y se expresa básicamente a través del cuerpo por medio del juego. Toda su globalidad, su inteligencia, su afectividad, su lenguaje... tienen al cuerpo y a la actividad lúdica como instrumentos de expresión. En este sentido, la sala de Psicomotricidad se convierte en un espacio encaminado a favorecer la expresión psicomotriz por medio de la comunicación global cuya vía principal es el placer, placer de actuar, de descubrir, de inventar. La importancia del juego espontáneo en el niño es un aspecto que no debe pasarnos desapercibido ya que ésta es su forma básica de lenguaje, medio de acortar la distancia que a menudo nos separa de él (Comas y Franc, 1995).

El niño entra en la sala con el deseo de jugar, expresándonos a través de su juego, su placer, su seguridad y dominio corporal. A través de las relaciones consigo mismo, con los otros y con los objetos, las niñas y niños nos muestran su historia afectiva, su maduración cognitiva y social, ofreciéndonos todo un marco de observación e intervención, desde el que el psicomotricista se sitúa con un rol especial:

- Comprendiendo lo que cada niña y niño nos cuenta por su vía corporal y devolviéndole esta comunicación desde el lugar en el que el niño se sitúa: reconocimiento, descarga de tensiones, simbolización y asunción de roles (Aucouturier, Darrault y Empinet, 1985).
- Abriendo caminos a su evolución... porque el niño necesita que se le reconozca y se le acepte, sin entrar en juicios de valor, para desear ir hacia etapas superiores en su interacción y comunicación con los otros.
- Centrándose en la relación y comunicación afectiva segurizante y respetuosa que permite la satisfacción de necesidades y por lo tanto, la evolución del niño.
- Interviniendo mediante la manipulación del espacio y las propuestas abiertas que enriquezcan y diversifiquen el juego espontáneo
- Convirtiéndose en definitiva, en un compañero simbólico del juego de las niñas y niños, que comprende y reconoce el significado de sus juegos, ofreciéndoles una respuesta, como agente de apertura al curso del desarrollo que cada niño y niña puede recorrer .

El juego sensoriomotor

A medida que el niño desarrolla su competencia corporal y ejerce un mayor dominio del espacio, adquiere importancia el juego sensoriomotor manifestándose las conductas que Aucouturier (1993) denomina como primer nivel de expresividad motriz y que se corresponden con las sensaciones internas del cuerpo, que interesan especialmente al laberinto, responsable del equilibrio (rotaciones, giros, balanceos, equilibrios, saltos, carreras...). Utilizamos fundamentalmente los materiales fijos en el espacio, que describimos a continuación y que irán variando su disposición en las diferentes sesiones en función de las posibilidades de los niños.

Las espalderas que propician la trepa y el placer de conquistar la altura. La afirmación que supone llegar a lo más alto y que nos lo confirman cuando nos llaman para que les miremos y sentirse reconocidos.

El banco sueco favorecedor de los deslizamientos cuando lo situamos en forma de plano inclinado, además del placer de subir y bajar corriendo poniendo a prueba sus destrezas; o situado horizontalmente, separado del suelo, a diferente altura, para incitar al salto, vencer los miedos y sentir el equilibrio.

El minitramp que les permite ponerse a prueba, arriesgándose cada vez más, intentando diferentes formas de saltar y perfeccionando las caídas.

Las colchonetas, elementos fundamentales para asegurar el espacio y amortiguar las caídas, para favorecer los equilibrios y desequilibrios en función de los desplazamientos por superficies de diferente grosor y densidad. Apiladas o amontonadas propician juegos dinámicos y alegres, caídas voluntarias, volteretas y payasadas. Puede ser también un material muy regresivo que evoca el contacto corporal, aunque también puede servir para esconderse o tapar al adulto, aplastándolo y pisoteándolo o echarse encima para «sentir» el otro cuerpo a través del objeto (Lapierre y Lapierre, 1982).

La forma de abordar este espacio sensoriomotor es diferente en función de las características de cada niño, sin olvidar que su vivencia realmente placentera no solo va a depender de las competencias motrices sino también de la seguridad emocional y afectiva del niño, así como de la ayuda y asertividad del psicomotricista.

Algunos niños necesitan sentirse contenidos, asegurados para vencer sus miedos a acceder a este espacio, necesitan vivir previamente con agrado los balanceos cogidos en brazos, o sobre los grandes balones, los giros acompañados sobre el rodillo, los arrastres lentos y rápidos, todas las actividades que estimulan las sensaciones propioceptivas, sintiéndose plenamente seguros

Las dificultades motrices asociadas a los déficit cognitivos ponen de manifiesto la estrecha relación entre las dificultades de coordinación dinámica, control postural y equilibrio, que presentan mayoritariamente los niños con retraso mental, y su desarrollo afectivo-social. Es por esto que, nuestra propuesta de intervención no debe ser mecánica y repetitiva olvidando la realidad del niño. Debemos implicarnos en la relación con el niño para darle seguridad, para ayudarle a reconocerse y paulatinamente tomar distancia para abrirlo al descubrimiento del espacio, en el que se afirma afectiva y socialmente, desarrollando su competencia motriz, que le permitirá arriesgarse más también en sus posibilidades cognitivas, haciendo propuestas, relacionándose y aprendiendo con los otros.

Hay determinados niños que rehúyen la zona de las colchonetas, prefieren el suelo firme, que les da más seguridad que el desequilibrio que les produce andar por la superficie blanda de las colchonetas. Vivir con placer las caídas convirtiéndolas en un juego en el que se implica el adulto es fundamental para facilitar el acceso a este espacio. En ocasiones puede servir la estrategia de poner el objeto deseado en esta zona de la sala y hacer nosotros de modelo, abordándola incluso con desplazamientos en cuadrupedia, implicándonos (siempre que el niño lo permita) en sus caídas, giros o arrastres.

Hay que ser respetuosos con el tiempo que cada niño necesita para acceder a la utilización de estos materiales ya que lo más importante es que lo viva de forma placentera, ofreciéndoles nuestra ayuda y estímulo si fuera necesario.

Quizás, al principio, sea necesario nuestra presencia cercana al lugar de las acciones, pero luego bastará con nuestro refuerzo verbal o a través de la mirada.

En ocasiones podemos encontrarnos con niños muy impulsivos en el momento de abordar las posibilidades que le brinda el espacio sensoriomotor, actúan de forma precipitada y arriesgada, sin tener conciencia del peligro, niños que necesitan que los miremos, y a su vez de que les pongamos límites, niños que necesitan que les ayudemos a reconocer y tomar conciencia de las situaciones de peligro, a autorregular su conducta.

Una mayor complejidad en el juego aparece en el segundo nivel de expresividad motriz (Aucouturier, 1993) con los juegos de contenido presimbólico como el esconderse (aparecer-desaparecer), las persecuciones (corre que te pillo), que implican una cierta capacidad de descentración, teniendo en cuenta al otro en la elaboración del juego.

Antes de iniciarnos en los juegos simbólicos, debemos favorecer en los niños y niñas los juegos de estas vivencias presimbólicas. En los juegos de aparecer y desaparecer podemos empezar simplemente por tapar al niño y darle el sentido lúdico cuando él se destapa, esperando que progresivamente sea él mismo quien busque jugar a desaparecer. También el adulto desaparece, se esconde y vuelve a reaparecer jugando al binomio de estar-no estar, intentando que sea una vivencia de placer que de paso a la elaboración de imágenes de identidad y permanencia del sujeto y después del objeto

Para acceder a los juegos de persecución podemos empezar por los juegos de manipulación del cuerpo, de cosquillas, con los que incitar al niño o niña a moverse para defenderse. La repetición, teatralidad y lentitud del adulto irá dando paso al «corre que te pillo», que no te alcanzo, ayudando al niño a asumir el rol de perseguido. El siguiente paso, más elaborado afectiva y simbólicamente, supone que el niño asuma el papel de perseguidor; para ello, el adulto puede caer ante un gesto del niño e incitarlo a repetirlo mientras finge que corre para no ser atrapado al momento. En estos juegos, el niño se convierte en poderoso, en agresor para perseguir, cazar, golpear o retener al adulto; juegos fundamentales en los que se simboliza la unión y separación o independencia del adulto. Es en estos juegos donde los niños y niñas nos ponen de manifiesto no solo sus dificultades para cambiar de roles, sino también las vivencias y fantasmas más profundos e inconscientes, unidas a las vivencias del placer, o la angustia o culpabilidad en la unión y separación del adulto.

En los juegos de empujar, de destruir, también se encuentra presente el binomio de algo que está y desaparece, abriendo al niño a la posibilidad de dominar su entorno, modificándolo mediante su acción (dispersar, derribar, construir), aspectos fundamentales para la consecución de la identidad y la seguridad de «poder hacer» ante su entorno o los otros.

El juego simbólico

Un paso importante en el desarrollo cognitivo se produce cuando aparecen los juegos simbólicos, con la capacidad de, ponerse en el lugar del otro, desarrollar personajes y de suspender las propiedades reales de los objetos para imaginar otras posibilidades de utilización en el juego (un palo es una espada).

Cuando trabajamos con niños que aún no tienen la capacidad de pasar de lo real a lo imaginario, utilizamos los juguetes representativos de la realidad, que nos ayudan a desarrollar determinadas escenas o personajes, como paso previo a los juegos de contenido verdaderamente simbólico. En un primer momento se trata de utilizar funcionalmente los objetos, emplearlos con la finalidad para la que fueron creados y aprovecharlos para andamiar y desarrollar el juego, haciendo como si los juguetes fueran personas u objetos reales.

Tenemos que evitar el uso estereotipado o inadecuado de los juguetes para que poco a poco vayan entrando en la dinámica del juego, desarrollando sus capacidades imitativas e ir poco a poco realizando estas escenas imaginarias sin el apoyo de los juguetes o introduciendo los materiales menos estructurados que permiten diferentes utilizaciones en el desarrollo del juego simbólico, y así una tela puede ser la capa de superman, o metida debajo de la camiseta puede ser la barriga de la mamá embarazada y que luego puede ser un bulto que representa a un niño, etc.

Los materiales que se pueden utilizar, en la sala de psicomotricidad, para favorecer el desarrollo del juego simbólico son múltiples y variados, los niños y niñas nos sorprenden con su capacidad para imaginar y desarrollar diferentes juegos con el material que ponemos a su disposición.

Cuando un niño presenta necesidades educativas de tipo cognitivo, puede quedarse fijado en un uso simbólico del material, teniendo dificultades en entender que la tela de una capa puede convertirse en una cama, una falda... En este sentido, es interesante el trabajo en grupo y las llamadas de atención al niño sobre el uso divergente del material. El psicomotricista como compañero simbólico del niño puede incidir en este aspecto, realizando diferentes personajes o dándole un uso diferente al material.

Los cubos y otras formas de gomaespuma que utilizan para realizar todo tipo de desplazamientos sobre ellos o arrastrándolos como coches y diferentes construcciones, apilan para luego tirar, construyen espacios cerrados, como casas o castillos, que les dan seguridad o espacios abiertos para compartir. Cuando hay necesidades de tipo cognitivo, podemos ayudar con nuestras preguntas o nuestra manipulación del material para recrear formas más complejas, como coches o casas con más equipamiento. De nuevo el rol de compañero simbólico es fundamental en este trabajo.

Las pelotas de diferentes tamaños, texturas y colores. Son objetos con un dinamismo propio: ruedan, se escapan, rebotan... Con ellas hacen múltiples juegos y en ocasiones las utilizan para agredir, para golpear al adulto cuando todavía no se atreven a hacerlo corporalmente. Constituyen, por su forma y su contacto agradable, excelentes objetos sustitutivos, con los cuales buscan los niños y niñas contactos sensuales y afectivos (Lapierre y Lapierre, 1982). Su manejabilidad las hace ser unas buenas mediadoras en los intercambios a distancia, y por otra parte hacen ruido al lanzarlas contra el suelo o cuando se las golpea, lo que puede dar origen a múltiples juegos de afirmación, de intercambio y hasta de ritmos colectivos. Las que son grandes de tamaño permiten

vivenciar los balanceos y servir de asientos elásticos en los que resulta agradable saltar en cadencia, sólo o con los demás.

Ante las necesidades educativas de tipo cognitivo, las pelotas permiten afianzar la coordinación óculo-manual, básica para el aprendizaje de la lectoescritura, reforzándose la direccionalidad en la mirada y el control del movimiento. También, ante las dificultades para la relación más oral o simbólica con los otros, las pelotas se vuelven un medio cómodo, conocido y sin compromiso para la relación.

Las telas que emplean para disfrazarse y adoptar diferentes roles (superman, la princesa, la mamá embarazada...), también para hacer desaparecer al adulto, taparle la cara para suprimir su mirada, permite agredirlo más fácilmente, así como tocarlo y extenderse sobre su cuerpo y manipularlo. Un adulto oculto bajo la tela puede convertirse en monstruo con el que se juega a tener miedo, mezclado de deseo de ser «devorado» para encontrarse así con él y luego identificarse adoptando el niño el papel de monstruo.

También las telas ofrecen posibilidades de acción dinámica; los niños y niñas adoran hacerse arrastrar por el suelo, solos o en grupo, por los adultos. Siempre hay luchas para montarse en el «barco» o la «guagua», aceptando con alegría los contactos corporales que en esta situación se producen. Cuando cansados, pedimos ayuda, son muchos los niños que vienen a prestar voluntariamente su cooperación, colaboración que apenas tiene efecto en cuanto a eficacia, pero cuyo valor simbólico nos parece indiscutible en el plano de la socialización.

Con estos elementos podemos favorecer que el niño evoque situaciones de su realidad cotidiana, ayudándole a secuenciar y ordenar sus vivencias diarias cuando va en el coche de papá o en la «guagua» hacia el colegio, favoreciendo de este modo un procesamiento sucesivo y ordenado de la información, y dándole, además, la posibilidad de expresar mediante el juego, sus vivencias personales de la familia, la escuela, etc.

El balanceo y el acunamiento en las telas son también placeres muy buscados, y algunos niños vienen a ayudarnos acunar a los otros, sintiendo una gran alegría al poder proporcionar placer a los demás. Esta es una de las primeras manifestaciones de ese «altruismo egoísta» que se halla en el origen de cualquier relación de ayuda.

Los cartones sirven para realizar «casas» en las que introducirse y desarrollar todos los roles familiares. Hay quienes no están dispuestos a compartir ese espacio y otros que, en ocasiones, permiten entrar al adulto mientras los otros se agitan alrededor, estableciéndose estrechas relaciones de complicidad y cargadas de afectividad.

Las cajas de cartón, con la apertura hacia arriba pueden ser una cuna o un coche, o un lugar cerrado con un incesante deseo de entrar y de salir. Si tiene tapa puede servir para encerrarse o encerrar a otros. Golpeando en sus paredes, desde dentro y desde fuera, se establece una comunicación por el ruido y sin verse.

Con la abertura hacia abajo, las cajas se convierten en una especie de caparazón, produciéndose desplazamientos. Si el adulto participa en este juego, puede ser agredido y permitir la liberación, sin culpabilidad, de las pulsiones agresivas, ya que no los vemos y estamos protegidos de los golpes reales.

Una vez que han sido rotas y aplastadas las utilizan para saltar sobre ellas y jugar a caerse o deslizarse con gran júbilo.

A veces, las dificultades para la simbolización y la falta de herramientas para controlar su emoción y darse cuenta de que es una ficción, los niños y niñas con necesidades de tipo cognitivo se quedan atrapados en este material, pasivos y protegidos del grupo. En este sentido, puede ser fundamental la mediación del adulto para ayudar al niño a darle sentido a su ocupación del espacio, para ayudarle a compartirlo con los otros realizando invitaciones y llamadas de atención al grupo sobre lo que allí sucede, o realizando él mismo diferentes juegos para observar cual puede responder a los intereses del niño. Otras veces, también es interesante poner los límites entre fantasía y juego, impidiendo que el niño se angustie o se exceda en sus acciones por la emoción que se produce.

Las cuerdas que podemos atar a diferentes alturas para facilitar la trepa y las suspensiones. En algunos despiertan deseos agresivos de dominación, rodear, atar, inmovilizar al otro. Otros, más sutilmente, las utilizan para domesticar y sacar de paseo al perro.

Las cuerdas sirven de unión a distancia, de «cordón umbilical», de mediador de contacto. Nos sirven para tirar de los niños, haciéndoles deslizar por el suelo y facilitando el oponerse al adulto, midiendo sus fuerzas, agrupándose para tirar del otro extremo, aunque hay quién se identifica poniéndose de nuestro lado.

Cuando hay necesidades cognitivas, es importante utilizar las cuerdas para ampliar las relaciones, ayudando al niño a cambiar de rol. A veces basta con decirlo, mientras que en otras ocasiones el adulto tiene que utilizar su cuerpo y sus gestos para inducir diferentes personajes y ayudar al niño a no quedar atrapada en un rol (generalmente de dominado)..

Los aros que pueden hacer rodar o girar. Son espacios cerrados en los que puede incluirse el cuerpo para saltar, entrar y salir, no solamente en el suelo, sino también en el espacio de tres dimensiones. Sucede en ocasiones que ciertos niños encogen su cuerpo en posición fetal dentro del aro.

Son objetos que sirven para cazar al otro, sea adulto o niño. Esa «captura», particularmente la del adulto, tiene una tonalidad diferente de acuerdo con la problemática del niño; puede ser agresiva o, por el contrario, afectiva, seductora, cuando el niño viene cuidadosamente a pasarnos el o los aros por el cuello, con una mímica de ofrenda. Los coge después, marcando así su deseo de independencia.

Los aros, objetos duros y fácilmente manejables, se prestan bastante bien a otra actividad agresiva, el golpear. Golpear con ellos en el suelo para hacer ruido permite un desvío simbólico de las pulsiones agresivas, y de ahí puede nacer un ritmo, más o menos colectivo, acompañado a veces de gritos.

Ante las dificultades de simbolización que conlleva este material, hay niños o niñas que quedan atrapados en los juegos estereotipados de bailar dentro del aro o simplemente sostener y acumular. Es importante ayudar al niño con dificultades para la simbolización, dotando de sentido al material y las vivencias

El papel de periódicos, que les permite una gran vivencia corporal, revolcándose en él, permite una destrucción y desestructuración que favorece liberar las pulsiones agresivas. También simbólicamente y en un espacio acotado es una piscina en la que zambullirse y rodar sobre los otros.

Cuando el niño tiene dificultades para la expresión y producción gestual, corporal o verbal, este material permite la liberación de pulsiones y facilita la confianza en sí mismos para su afirmación frente a sus iguales y al adulto. Hemos de recurrir a la provocación y al suelo para evitar que los niños puedan quedar encerrados en actos simples con el papel, como romper, doblar o acumular. La falta de herramientas para elaborar el pensamiento puede venir aparejada con la falta de vivencias corporales satisfactorias, a veces por su ritmo lento de desarrollo y a veces por una historia de sufrimiento, estrés y falta de aceptación.

El agua, la pintura, la harina, la tierra, etc., que sirven de pretexto para desnudar el cuerpo y tener acceso al contacto de piel a piel, permitiendo el descubrimiento de sensaciones corporales agradables y vivencias regresivas normalmente satisfactorias.

Hay ocasiones en que nos encontramos con personas con déficit cognitivo y que tienen dificultades en el desarrollo del juego creativo, en estos casos tenemos que hacer de modelo y de mediador en las relaciones entre iguales, apoyándonos en los gestos y en la palabra para facilitar su comprensión, aprovechando los materiales para espacializar el juego y buscándole diferentes posibilidades de utilización.

Las representaciones

En el desarrollo de las sesiones de psicomotricidad también hay un momento para la representación, facilitando materiales con los cuales las niñas y niños acceden al placer de pensar (Aucouturier, 1993), tomando distancia de la vivencia y favoreciendo el acceso al pensamiento operatorio. Las niñas y niños representan por medio de los materiales el movimiento, las emociones, creando construcciones en el espacio y utilizando los parámetros reales de los objetos como tamaños, volúmenes, y conceptos como la cantidad, la simetría, la igualdad, etc. Los materiales que se utilizan para la introducción y desarrollo de este momento han sido los bloques de encaje tipo legos, las maderas de distintas formas, tamaños y colores y material para dibujar, moldear o pintar.

A través de la utilización de los diferentes materiales, en este segundo momento de la sesión, se ponen de manifiesto sus destrezas grafomotoras, sus habilidades manipulativas y su capacidad creativa, favoreciendo las representaciones mentales que son resultado de toda la movilización del imaginario que se ha producido a través del trabajo anterior por la vía del cuerpo y de las emociones (Arnaiz et al. 2001). Además, nos permite observar su mundo afectivo, que se refleja en la persistencia o el abandono de la tarea, en los múltiples detalles o en la simpleza, en la representación compartida o aislada, en los acuerdos o desacuerdos, en el reto o la conformidad, en la autonomía o la dependencia, etc.

Estas producciones son un reflejo de la globalidad del niño y la niña que lo sitúan en una dinámica de evolución que podemos analizar utilizando parámetros específicos para cada material, sin olvidar que son elementos que tienen que ver con la estructuración de la propia imagen del cuerpo, y en ellos aparecen indicios que tienen que ver con la historia afectiva y profunda de los niños y niñas (Casso et al. 2001).

En nuestra práctica educativa con niños y niñas de infantil y primero de primaria (3 a 7 años) hemos podido observar la evolución de las representaciones en función de la edad y/o competencias, siendo bastante coincidente con lo expresado por las compañeras citadas. Ofrecemos el material para que el niño o la niña exprese lo que desea, aunque sugerimos que traten de reflejar lo vivido durante la sesión.

Si nos detenemos a analizar la evolución de las representaciones mediante el dibujo, nos encontramos inicialmente con garabatos indiscriminados y aparece el impulso de descarga con el punteado, sobre todo cuando ofrecemos rotuladores gruesos, para ir derivando hacia el garabato circular y el trazo circular, con mayor precisión, que puede ser cerrado, abierto o con aristas. El avance en las habilidades grafomotoras se refleja en la aparición de otras formas geométricas, que a veces son identificadas como elementos de la sala, y poco a poco aparece el dibujo de la figura humana que se irá haciendo cada vez más completo, añadiendo los diferentes componentes y segmentos corporales. Primero dibuja la cabeza con los ojos o la boca, después el «renacuajo», cabeza y alguna extremidad, hasta llegar a la representación de sí mismo. Estas imágenes en un primer momento son estáticas y luego en movimiento, describiendo incluso la trayectoria de algunos objetos y la representación de escenas, con diferentes personas y objetos, vividas previamente.

El dibujo libre, al final de la sesión, supone una toma de distancia de la vivencia (mientras jugaba, era superman, ahora es él o ella que jugaba a ser superman) y se convierte en una forma de expresión de la globalidad del niño, reflejando sus habilidades motrices (grafomotoras), sus posibilidades creativas y de representación simbólica, así como su mundo más interno que se manifiesta por aquello que ha sido más significativo, teniendo en cuenta los tamaños, colores, la presencia o ausencia de las personas del grupo, etc…

Cuando trabajamos con niños y niñas que presentan dificultades para la grafomotricidad y la representación, es importante saber situarnos en su momento madurativo para saber interpretar sus competencias grafomotoras y el tipo de ayuda necesaria. Ante las dificultades para representar, a veces es conveniente insistir más en el significado del acto de dibujar, modelar o construir, que en el propio acto en sí, pudiendo el adulto realizar la representación de lo hecho por el niño y pidiéndole detalles de lo sucedido, de forma que haya comprensión y reconocimiento de cómo sus vivencias y pensamientos pueden ser plasmados en una representación gráfica.

Por otra parte, si analizamos las construcciones (nosotros utilizamos maderas de diferentes tamaños, colores y formas, así como bloques de cartón), vemos que inicialmente no hay un proyecto definido y se limitan a juegos presimbólicos de vaciar y llenar, juntar y dispersar, pero, una vez que las han manipulado, rápidamente, buscan el equilibrio, apilan las piezas buscando la verticalidad en un afán de ganar altura (quieren crecer) y a continuación aparece la simetría. El proceso continúa con la capacidad de planificar proyectos más elaborados como son los alineamientos y las construcciones compactas, abiertas, cerradas, o con recovecos (casa con habitaciones). También aquí se ponen de manifiesto sus habilidades manipulativas y perceptivas, así como su capacidad de planificación, de ajuste a la realidad, de persistencia en la tarea, del lugar en que se sitúa en relación a la construcción, etc…

Ante las dificultades visoespaciales, podemos realizar, conjuntamente con el niño, la construcción para que aprenda como conseguir equilibrio, compara los tamaños, utilizar los diferentes planos para crear espacios. También podemos hacer preguntas sobre aspectos que podría tener la construcción, de forma que ésta vaya ganando en complejidad.

Por último, si analizamos las representaciones con material que permite moldear (barro o plastilina) al principio vemos que es pura manipulación y, tras amasar y golpear un tiempo, el resultado es una masa compacta que fraccionan en trocitos pequeños. Muchas veces se limitan a presionar, aplastar, dejando su huella en la plastilina, y poco a poco aparecen formas alargadas (churros) a las que empiezan a poner nombres y posteriormente se van anexionando uno o dos detalles, un churro y una bolita, u otro trozo pegado.

La evolución les lleva a la representación de la figura humana que, al igual que ocurría con el dibujo, se va enriqueciendo con los diferentes elementos corporales, diferenciando primeramente entre la cabeza y el cuerpo y luego añade los diferentes componentes de la cara, empleando incluso diferentes colores y aparece el intento de verticalidad. El modelado de la figura evoluciona hacia la ejecución de las diferentes partes del cuerpo por separado para unirlas y, hacia el final de la etapa que analizamos, aparecen escenas con diferentes objetos y personas con gran colorido.

Cuando hay necesidades de tipo cognitivo, el adulto puede ayudar ofreciendo parte del monigote realizado para que el niño vaya colocando los detalles que quiera. De nuevo lo interesante para nosotros es que el niño se de cuenta de las posibilidades que tiene de usar el material para crear algo, más que centrarnos en sus limitaciones a la hora de manipular.

Podemos decir sin duda, que el cuerpo y el juego son las herramientas de trabajo que pone el psicomotricista a disposición del niño y la niña con el objeto de situarse en su entorno de intereses para desde ahí poderle acompañar en su desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA:

Arnaiz, P; Rabadán, M; Vives, I. (2001): *La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa.* Aljibe. Málaga

Aucouturier, B. (1993): Los niveles de la expresividad psicomotriz. *Revista de Educación Especial, 15.* Amarú. Salamanca.

Aucouturier, B; Darrault, I; Empinet, J.L. (1985): *La práctica psicomotriz. Reeducación y terapia.* Científico-Médica. Barcelona.

Casso et al. (2001): Análisis de la representación en el segundo momento de las sesiones de psicomotricidad. *Desarrollo e intervención psicomotriz.* FAPEE. Barcelona.

Comas, C. Franc, N. (1995): Reflexiones sobre la práctica. El juego espontáneo: un lenguaje. *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias., 51, 3.* Pp. 51-61. Citap. Madrid.

Lapierre, A. y Lapierre, A. (1982): *El adulto frente al niño de cero a tres años.* Científico-Médica. Barcelona.

Piaget, J. (1979): *La formación del símbolo en el niño.* Fondo de Cultura Económica. México.

RESUMEN:

El autor presenta los diferentes tipos de juego que se emplean en el trabajo psicomotor (sensoriomotor, simbólico y de representación) e ilustra las posibilidades que los distintos materiales ofrecen en cada ámbito, dentro del marco de la Educación Psicomotriz.

PALABRAS CLAVE:

Juego, recursos materiales, educación psicomotriz.

ABSTRACT:

The author presents the different game types that are used in the psychomotor work (sensoriomotor, symbolic and of representation) and he illustrates the possibilities that the different materials offer in each environment, inside the frame of the Psychomotor Education.

KEY WORDS:

Game, material resources, psychomotor education.

DATOS DEL AUTOR:

Miguel Llorca Llinares es profesor del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna (Tenerife) y coordinador del Seminario Permanente de Psicomotricidad.

Dirección de contacto: mllorca@ull.es


REVISTA IBEROAMERICANA DE PSICOMOTRICIDAD Y TÉCNICAS CORPORALES

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales
ISSN: 1577-0788. Número 21. Vol. 6 (2). Páginas 165-172

Recibido: 28/02/2006
Evaluado: 20/03/2006
Aceptado: 20/03/2006

Estimulación vestibular en Educación Infantil

Vestibular stimulation in Infantile Education

Alfonso Lázaro Lázaro

1. ¿POR QUÉ UN TALLER DE ESTIMULACIÓN VESTIBULAR?

Sobre todo, porque la estimulación de origen vestibular conforma una de las tres estimulaciones básicas para el ser en desarrollo. El objetivo principal de este taller consiste en ayudar a entender a los profesionales de la Educación Infantil la importancia de la estimulación vestibular en el desarrollo armónico del ser humano que crece. Para conseguirlo trataremos de que las personas asistentes tomen conciencia de las informaciones que suministra el sistema vestibular a través de ejercitaciones prácticas en situaciones individuales y grupales.

Para iniciar les propongo la siguiente reflexión tomada de nuestra experiencia una y otra vez. Una manera de calmar a un niño pequeño que está agitado consiste en tocarlo y acariciarlo –estímulo táctil–, sostenerlo en brazos –estímulo propioceptivo– y mecerlo –estímulo vestibular–.

Este encadenamiento de acciones surge en la crianza casi de forma espontánea, como una secuencia *natural* de conducta por parte del adulto, padre, madre o persona que cuida al niño. En el proceso que nos generó como especie, no es difícil comprender la importancia del tacto y la propiocepción para conformar grupos con vínculos afectivos estables que les mantuvieran unidos para poder afrontar con mayores garantías la supervivencia, y es fácil entender la importancia de la orientación de la cabeza y la postura erecta para una adaptación más eficaz.

Nuestro interés inicial por una de estas estimulaciones básicas, la vestibular, surgió a raíz de la incorporación a los centros escolares de alumnado con discapacidades en su desarrollo, con la idea de ofrecerles una entrada sensorial que les condujera a mayores niveles de alerta y de activación emocional, y que contribuyera a su bienestar físico y psíquico.

Al seguir profundizando sobre este tipo de estímulos, entendimos un hecho que se repite muy a menudo. Si el ser humano pretende obtener sensaciones de intensidad alta o si su objetivo consiste en lograr estados de calma, casi siempre utiliza la activación en mayor o menor grado de su sistema laberíntico-vestibular. De esta manera, la gran mayoría de las actividades de riesgo y aventura (volar en parapente, escalar, esquiar...) y otras tantas que producen sosiego (bailar, mecerse...) contienen distintas dosis de estímulos vestibulares.

Así pues, la comprensión de la estimulación vestibular respecto a su naturaleza, a su importancia en el desarrollo infantil, a su vinculación con los afectos y las emociones, y la búsqueda de modos y maneras de incluirla en el currículum escolar, conforman el núcleo de nuestros estudios recientes. En España son escasos los estudios que abordan específicamente la estimulación vestibular, pero la investigación sobre ella alcanza considerable importancia en países como Alemania y Estados Unidos, en el marco de la Terapia de Integración Sensorial.

2. EXPERIENCIA SENSORIAL E INTEGRACIÓN SENSORIAL

Las experiencias sensoriales incluyen tocar, moverse, controlar el cuerpo, ver, oír y elevarse contra la gravedad. Pero no son experiencias aisladas porque los sentidos trabajan juntos. Cada sensorio interacciona con los otros para componer un cuadro completo de quiénes somos, dónde estamos y qué hay a nuestro alrededor. A través de la integración sensorial, el cerebro produce esta composición completa y organiza la información sensorial para nuestro propio uso. En muchos de nosotros, esta integración sensorial se sucede de manera automática, inconsciente, sin esfuerzo. En algunos, este proceso es ineficaz y demanda esfuerzo y atención con pocas garantías de éxito. Cuando esto ocurre, las metas que nos proponemos no se alcanzan de manera fácil. La integración sensorial provee una información crucial para ser utilizada después, cuando los aprendizajes y las conductas sean más complejas.

Las investigaciones identifican claramente problemas de integración sensorial en niños y niñas con dificultades en su desarrollo y aprendizaje. Diferentes estudios muestran, en la sociedad americana, que la disfunción en la integración sensorial se encuentra en más del 70% de los niños/as con dificultades de aprendizaje en la escuela. Quizás en la sociedad española los datos, aunque desconocidos, sean parecidos. Muy probablemente un porcentaje importante de los estudiados como de fracaso escolar esconden en su seno un trastorno o disfunción de la integración sensorial. Y en la Educación Infantil puede identificarse este trastorno y empezar a planificar estrategias adecuadas para afrontarlo.

Para Ayres (1983), el proceso de integración sensorial se desarrolla en cada individuo según cuatro escalones que conforman sucesivos paralelépipedos para construir la pirámide evolutiva. En la base del poliedro se encuentran las tres sensaciones básicas: táctil, propioceptiva y vestibular. En el segundo escalón estas sensaciones básicas se integran con la percepción corporal, la coordinación de ambos lados del cuerpo, la planificación motora, la duración de la atención, el nivel de actividad y la estabilidad emocional. En el tercer nivel de la integración sensorial, las sensaciones auditivas y visuales entran en el proceso.

Las sensaciones auditivas y las vestibulares se unen con la percepción corporal y otras funciones para permitir que el niño hable y entienda el lenguaje. Las visuales se unen también con las tres básicas para dar al niño una percepción visual detallada y precisa y una coordinación visomanual. En el cuarto nivel, todo se junta para adquirir las funciones de un cerebro completo: la habilidad para la organización y la concentración, la autoestima, el autocontrol, la especialización de ambos lados del cuerpo y del cerebro...

Dice textualmente Ayres (1983, 61) que «ninguna de estas funciones se desarrolla sólo a una edad. El cerebro del niño procesa cada nivel de la integración sensorial durante toda la infancia. A los dos meses, su sistema nervioso opera bastante en el

primer nivel de integración, un poco menos en el segundo y no tanto en el tercero. Al año, el primer y segundo niveles son los más importantes, mientras que el tercero empieza a serlo un poco más. A los tres años, todavía está trabajando en el primero, segundo y tercero y empieza con el cuarto. A los seis años, el primer nivel debería estar completo, el segundo casi completo, el tercero todavía activo y el cuarto empezaría a ser importante. El niño aprende las mismas cosas una y otra vez, primero gateando, después andando y más tarde montando en bicicleta».

La idea central de la terapia vestibular que esta autora propone consiste en proporcionar y controlar el «input» sensorial, especialmente el del sistema vestibular, músculos y articulaciones y la piel, de tal manera que el niño/a espontáneamente adquiera respuestas adaptadas que integren estas sensaciones. Por lo tanto, se trata de una aproximación holística que implica a todo el cuerpo, a todos los sentidos y al cerebro entero.

3. LA ESTIMULACIÓN VESTIBULAR Y SU RELACIÓN CON LA POSTURA Y EL EQUILIBRIO HUMANOS

Para indicar la unión íntima entre postura y equilibrio, en nuestra última publicación (Lázaro, 2004) hablábamos de equilibrio-postural-humano y decíamos allí que aparece como resultado de distintas integraciones sensorio-perceptivo-motrices que –al menos en una buena medida– conducen al aprendizaje en general y al aprendizaje propio de la especie humana en particular, y que, a su vez, puede convertirse, si existen fallos, en obstáculo más o menos importante, más o menos significativo, para esos logros.

La evidencia científica de esta afirmación ha sido corroborada por estudios e investigaciones recientes que ponen de relieve la influencia de los aspectos equilibratorios en determinadas capacidades cognitivas, concretamente a través del módulo de la atención. La mayoría de estos estudios han investigado estas influencias con medidas objetivas de la postura-equilibrio a través de técnicas estabilométricas o posturográficas que se pueden agrupar en lo que se conoce como Posturología.

La Posturología ha definido el Sistema Postural Fino (SPF) que controla las oscilaciones posturales del sujeto, cuyo registro se lleva a cabo a través de las plataformas estabilométricas normalizadas y validadas por la comunidad científica. Este Sistema Postural Fino se expresa a través de la posición bípeda y necesita dos tipos de entradas sensoriales/sensitivas: las *exoentradas* que le informan del mundo exterior y las *endoentradas* que definen su estado interno. De las primeras conocemos tres, el ojo, el vestíbulo y la planta de los pies; las segundas se conforman a través de la interacción e integración sensoriales (Ayres, 1998). El resultado de todo ello conforma lo que se conoce como *El hombre postural* de Gagey y Weber (2001).

El sistema vestibular constituye, pues, una de las tres exoentradas y se puede aislar su contribución al mantenimiento de la postura ortostática y dinámica a través de las mediciones mencionadas. Su participación en la dinámica postural y equilibratoria se produce, principalmente, a través de tres reflejos: el reflejo vestíbulo-ocular, el reflejo vestíbulo-espinal y el reflejo optocinético, que analizamos en nuestra última publicación (Lázaro y otros, 2006).

4. APUNTE NEUROFISIOLÓGICO SOBRE EL SISTEMA VESTIBULAR

Los receptores vestibulares se encuentran situados en el oído interno excavado en ambos huesos temporales del cráneo. Este oído interno presenta partes auditivas y no auditivas. El procesamiento del estímulo auditivo se lleva a cabo por la cóclea en cuyo interior el órgano de Corti con sus células ciliadas transduce las vibraciones sonoras a un código de frecuencias. Por su parte el aparato vestibular es el que se encarga de regular la postura, el equilibrio, el tono muscular y la orientación espacial.

El laberinto membranoso está constituido por el sáculo, el utrículo y los canales semicirculares y en su interior se mueve la endolinfa. A su vez este laberinto membranoso está contenido en el laberinto óseo y la perilinfa circula entre las estructuras membranosas y el hueso.

Morfológicamente se presenta en dos partes diferenciadas: el vestíbulo, constituido por los órganos otolíticos (el sáculo y el utrículo) y los canales semicirculares orientados en los tres planos del espacio. El sáculo (cuyo nombre significa *saco pequeño*) y el utrículo (vocablo que quiere decir *útero pequeño*), constituyen la parte central del laberinto membranoso y contienen las células receptoras cuyos cilios están recubiertos de una sustancia gelatinosa que contiene cristales de calcio u otolitos. Estas células se agrupan en determinadas zonas llamadas máculas. Con las inclinaciones de la cabeza esta masa gelatinosa se resiste al cambio, mientras que los cristales de calcio siguen su movimiento con lo que se distribuyen de manera diferente en las células ciliadas y generan un nuevo patrón de actividad eléctrica que es captado por el cerebro. Debido a la rapidez con la que esto ocurre, nos damos cuenta al instante de lo que sucede, por lo que uno tiene la sensación de que inclina la cabeza para mirar el suelo en el mismo momento en que lo está haciendo.

Los tres canales semicirculares del laberinto óseo contienen conductos membranosos que se originan en el utrículo, los llamados canales semicirculares. Están orientados de tal forma que sus planos son perpendiculares entre sí, según tres ejes tridimensionales para la longitud, la anchura y la profundidad. En la posición de pie, el conducto lateral es prácticamente horizontal, el anterior es paralelo a la cara lateral de la cabeza, y el posterior es paralelo al plano facial.

Cerca del utrículo, cada canal semicircular conforma un ensanchamiento en forma de bulbo, llamado ampolla. Cada ampolla contiene células ciliadas receptoras que registran los movimientos de rotación de la cabeza. Estas células se encuentran situadas sobre una estructura en forma de cresta y sus cilios se sitúan en otra estructura plana, cónica y gelatinosa llamada cúpula que flota en la endolinfa.

Las rotaciones de la cabeza producen movimientos en la endolinfa que, a su vez, empuja a la cúpula cuyos movimientos desplazan los cilios, dando lugar a impulsos que informan al cerebro sobre la velocidad, fuerza y dirección de la rotación.

Este sistema origina una gran variedad de reflejos motores e impresiones subjetivas y está estrechamente vinculado con otros sistemas sensoriales, en particular con el tacto, presión, quinestesia y visión. Entre estos reflejos se encuentran los siguientes: los reflejos posturales vestibulares y los reflejos vestíbulo oculares. También adquieren importancia los propioceptores del cuello y la información visual que, juntos, proporcionan las bases de la orientación en un espacio de tres dimensiones.

Los estímulos específicos de este sistema sensorial son la aceleración lineal y la aceleración angular. La velocidad lineal o angular uniforme no es un estímulo adecuado para la estimulación del aparato vestibular, ya que esta estructura sensorial reacciona a aceleraciones (cambios de velocidad) lineales o angulares. Este aspecto se torna muy importante en la práctica pedagógica o terapéutica por lo que, como resaltaremos más adelante, es preciso utilizar las paradas o pausas del movimiento y los cambios de ritmo. El vestíbulo, es decir el utrículo y el sáculo, a través de sus máculas, capta las aceleraciones lineales y las inclinaciones del cuerpo en el espacio, mientras que los canales semicirculares, a través de las ampollas con sus células ciliadas, informan sobre los movimientos rotatorios en todos los ejes.

La importancia del sistema vestibular es tal que distintos autores proponen la noción de *seguridad gravitacional* como su principal responsabilidad. Esta *seguridad gravitacional* consiste en la confianza que uno tiene en permanecer firmemente conectado con la Tierra y en comprobar que siempre tendrá un sitio seguro en el cual estar. Esa seguridad y esa confianza vienen de sentir el empuje/atracción gravitacional de la Tierra y de procesar y organizar las sensaciones de manera que uno esté en términos amigables con la gravedad.

5. TRABAJAR LA POSTURA Y EL EQUILIBRIO EN LA ESCUELA INFANTIL

El trabajo del equilibrio pertenece a lo que se conoce como las Conductas Motrices de Base que, como su nombre indica, constituyen los cimientos del aprendizaje humano. Abarcan tres grandes tipos de conductas: la Equilibración General, la Coordinación Dinámica General y la Coordinación Visomotriz. La primera tiene que ver, esencialmente, con el tono y la postura, la segunda, sobre todo, con los desplazamientos y saltos y la tercera, básicamente, con las distintas praxias que ponen en relación el ojo y cualquier parte del cuerpo.

De esta manera, las Conductas Motrices de Base y, en particular, las habilidades equilibratorias, constituyen la urdimbre del desarrollo corporal y su presencia curricular se extiende desde la Educación Infantil hasta la Educación Secundaria. En algunos de nuestros anteriores trabajos (Lázaro, 2000; Lázaro y Mir, 2000) hemos presentado distintas situaciones educativas y nociones básicas implicadas en el trabajo del equilibrio, así como programas específicos para su aplicación en el marco escolar. Resumiremos a continuación los elementos más sobresalientes de unas y otros.

Las nociones básicas comprendidas en los procesos equilibratorios y sobre las que se pueden construir intervenciones educativas eficaces se podrían resumir en las siguientes:

- Educación de las sensaciones plantares
- Adaptación a la altura
- Educación de la caída
- Balanceos y giros
- Aceleraciones rectilíneas, angulares y verticales

Algunas situaciones educativas referidas a estas habilidades que podrían entrar a formar parte de sesiones de Psicomotricidad y Educación Física podrían ser las que a continuación se citan:

- Situaciones creativas del equilibrio con el propio cuerpo y el cuerpo de los compañeros/as.
- Equilibrio con balones medicinales
- Equilibrio con balones convencionales
- Equilibrio con balones grandes (40, 90 y 120 cm.)
- Equilibrio con tacos de plástico o madera
- Equilibrio con barra y bancos suecos (invertidos o no)
- Equilibrio con plataformas de ruedas
- Equilibrio con patines, monopatines y pédalos
- Equilibrio con zancos
- Equilibrio con trapecios y rodillos grandes de madera
- Equilibrio con bicicletas y monociclo

Un programa sobre habilidades equilibratorias adaptado para niños y niñas de Educación Infantil y con necesidades educativas especiales podría contener los siguientes apartados:

- Estimulación vestibular sin aparataje
- Estimulación vestibular con objetos en el suelo
- Caídas
- Estimulación vestibular pura
- Estimulaciones del equilibrio axial
- Estimulación del equilibrio en bipedestación

Al hilo de todas estas situaciones educativas propuestas, que cualquier maestro o maestra puede adaptar a su propio entorno y les puede añadir su propia creatividad, nos parece esencial recordar la secuencia correcta de ayuda cuando algún alumno o alumna presenta necesidades educativas especiales.

En nuestro primer libro *Nueva experiencias de Educación Psicomotriz* (Lázaro, 2000), se escribía acerca de las estrategias de ayuda en las situaciones de equilibración. Todas ellas resultan válidas, tanto para su aplicación en alumnado con dificultades en la marcha como en las situaciones de aprendizaje de cualquier actividad equilibratoria. Recordaremos a continuación sus aspectos principales.

a) La ayuda debe establecerse, siempre que sea posible a través del eje corporal, entendiendo éste como la línea imaginaria que divide al cuerpo en dos partes

iguales. Habría que agarrar desde algún punto de la columna vertebral, la cabeza o las caderas.

b) El niño o la niña utilizan sus brazos para estabilizar su propio cuerpo en situación de desequilibrio. Por esta razón, hay que tener cuidado de no tomar siempre los brazos y las manos del aprendiz.

c) En caso de tener que sujetar al niño o niña de las manos, es preferible ofrecer nuestra mano para que él o ella se sujete. De esta manera, el profesor/a tendrá una clara referencia propioceptiva de la cantidad de ayuda necesaria. Este hecho llama muchas veces la atención en foros de debate educativos, porque cuestiona un hábito muy arraigado entre nosotros: agarrar y conducir siempre al niño o niña pequeño o con algún grado de discapacidad. Existe una diferencia sutil pero muy importante entre tomar al niño/a de la mano y ofrecer nuestra mano para que sea tomada. También se puede ofrecer un palo o pica que uniría a profesor y alumno/a.

d) Si el niño/a no necesita ayuda no proporcionársela gratuitamente. La necesidad muchas veces sólo está en el adulto: uno se siente bien si lleva de la mano al aprendiz, pero eso no contribuye a que el aprendiz siga mejorando sus habilidades equilibratorias. También puede optarse por permanecer junto a él, ir andando a su ritmo, pero sin contacto corporal. Se puede caminar juntos hablando, riendo, expresando algo, mirándose, sin mediar ayuda física.

Pensamos que, con lo aportado hasta aquí, los profesionales de la Educación Infantil tienen importantes motivos para introducir en sus actividades diarias la estimulación del sistema vestibular y, por ende, de la postura y del equilibrio como bases firmes para ulteriores logros, también en la esfera cognitiva.

BIBLIOGRAFÍA

Ayres, A.J. (1972). *Sensory integration and learning disabilities.* Los Ángeles: WPS.

Ayres, A.J. (1983). *Sensory integration and the child*. Los Angeles: WPS (6ª ed.).

Ayres, A.J. (1998). *La integración sensorial y el niño*. México: Trillas.

Berruezo, P.P. (1995). El cuerpo, el desarrollo y la psicomotricidad. *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*, 49, 15-26.

Berruezo, P.P. (1995). *La pelota en el desarrollo psicomotor.* Madrid: Cepe.

Gagey, P.M. y Weber, B. (2001). *Posturología. Regulación y alteraciones de la bipedestación.* Barcelona: Masson.

Lázaro, A. (2000). *Nuevas experiencias en educación psicomotriz*. Zaragoza: Mira.

Lázaro, A. (2004). *Gigantes con zancos. El placer de aprender a través del equilibrio.* Zaragoza: Mira editores.

Lázaro, A. y Mir, C. (2000). Gigantes con zancos o el placer de ver el mundo desde otra perspectiva. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales,* 1, 27-39.

Lázaro, A.; Arnaiz, P.; Berruezo, P.P. (2006). *De la emoción de girar al placer de aprender. Implicaciones educativas de la estimulación vestibular*. Zaragoza: Mira editores.

RESUMEN:

El autor propone la incorporación del trabajo sobre la postura y el equilibrio en Educación Infantil como una manera de promover la estimulación sensorial. La información vestibular proporciona al niño referencias que serán muy necesarias para su desarrollo y para la adquisición de futuros aprendizajes.

PALABRAS CLAVE:

Estimulación vestibular, integración sensorial, postura, equilibrio.

ABSTRACT:

The author proposes the incorporation of the work on the posture and the balance in Infantile Education as a way of promoting the sensorial stimulation. The vestibular information provides to the children references that they will be very necessary for their development and for the acquisition of future learnings.

KEY WORDS:

Vestibular stimulation, sensorial integration, posture, balance.

DATOS DEL AUTOR:

Alfonso Lázaro Lázaro es Maestro especialista de Educación Especial y de Educación Física; Psicomotricista; Psicopedagogo; Doctor en Pedagogía. Psicomotricista del Centro de Educación Especial «Gloria Fuertes» de Andorra (Teruel); Vicepresidente de la Asociación de Psicomotricistas del Estado Español; autor del libro *Aulas Multisensoriales y de Psicomotricidad* (2002, Zaragoza: Mira).

Dirección de contacto: alfon2la@arrakis.es

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales
ISSN: 1577-0788. Número 21. Vol. 6 (2). Páginas 173-182

Recibido: 23/02/2006
Evaluado: 18/03/2006
Aceptado: 18/03/2006

De la palabra a la acción. El cuento vivenciado motrizmente

From the word to the action. The lived story through the movement

Joaquín Serrabona Mas

1. INTRODUCCIÓN

Durante toda la infancia, los cuentos introducen a los niños en un universo encantado cuya magia permite dar rienda suelta a la imaginación y a la fantasía. En un anterior artículo (Serrabona, 2002) mencionaba las tres cualidades básicas que desarrolla el cuento: la curiosidad, la imaginación y la esperanza. Es algo así como que por mucho que un niño se sienta desalentado, subestimado o tratado injustamente por los adultos, o por mucho que un niño tuviera un comportamiento torpe o estúpido, estos cuentos brindan la promesa de que un día, aquel estadio de inferioridad desaparecería, dando aliento también para pensar que un día los méritos de ese niño serían reconocidos, que habría recompensas justas, (p. ej. el patito feo). Estas esperanzas y otras por el estilo, ya fuesen reales o imaginarias, son las que, alimentada por los cuentos permiten al niño superar con más entereza y con más confianza las adversidades. Con esta connotación de socorro de los cuentos de hada surge la posibilidad de superar, utilizando al mismo tiempo la imaginación muchas situaciones difíciles y desagradables.

Cuando el niño se aproxima a los cuentos, se retrotrae al mismo tiempo a situaciones de su vida personal y da entrada a sus fantasías, y a veces también a arriesgadas peripecias y aventuras que jamás podría inventar él solo. Al identificarse con los protagonistas de estos cuentos, el niño comienza a estar más dotado para comprender sus propias dificultades y puede llegar a considerar la idea de que un día él también llegará a superarlas.

En realidad todos necesitamos del consuelo aportado por la imaginación para poder vivir de forma satisfactoria en un mundo de realidades cotidianas que sin la aportación de los sueños nocturnos o diurnos se nos harían muy duros de soportar. Las toleramos porque tenemos la esperanza de que vendrán tiempos mejores. Esperanzas de este tipo don las que de algún modo los cuentos especialmente los clásicos inculcan en el niño.

En general los cuentos de hadas son cuentos que llegan de un pasado lejano y algunos se remontan a los albores de la invención literaria. Muchos de ellos han

sido transmitidos por tradición oral y antiguamente era narrado por adultos para placer de jóvenes y viejos; muchos de ellos hablaban del destino del hombre, de los miedos y esperanzas, de sus relaciones con el prójimo y con lo sobrenatural de forma tal que a todos les permitía reflexionar acerca de su profundo significado. De más está decir la importancia y la modernidad del contenido de estas historias que tanto tiene para ofrecer a niños y a no tan niños.

Los cuentos permiten una especial ayuda al niño en cuanto a que se convierte en un instrumento de superación de conflictos. Le presenta personajes sobre los cuales proyectar sus esperanzas y miedos, le ofrecen soluciones para sus problemas. Es decir que los cuentos sacan a relucir las angustias del niño y por eso muchos han sostenido equivocadamente que transmiten miedo, olvidando que el hombre ha tenido motivos más que sobrados para inventar los cuentos, y por el contrario permite visualizar una superación de sus conflictos, con esperanza. Es preferible tener miedo de todos los animales, o de algún animal en concreto por ejemplo del lobo que tener miedo a algo vago que el niño no es capaz de identificar ni localizar, y por lo tanto se convierte en un malestar agobiante sin que el niño tenga ninguna vía como para vislumbrar un alivio respecto de la situación que le aqueja. Sin el contenido y el mensaje del cuento, el niño quedaría en una situación tal en la cual se vería preso de su angustia y ésta no tendría fin. Es algo así como vislumbrar la posibilidad de que el conflicto y la angustia puedan tener fin y de esta manera llegar a una etapa más feliz. Por esto es tan importante esta connotación de socorro. El cuento de hada asegura niño de que será socorrido, y el perverso será castigado.

Los problemas que constituyen la trama de los cuentos son universales e inherentes a la condición del hombre. A medida que el niño crece, madura y profundiza su experiencia de vida, el cuento va ganando significación.

En general son historias que cuanto más se las cuenta más van soltando su riqueza, los niños así lo perciben, a veces desde su inconsciente, y por eso les piden a sus padres que les cuenten la misma historia innumerables veces.

Es importante el lazo afectivo que se establece entre el adulto que narra y el niño que escucha y vive el cuento. El hecho de interesarse por lo mismo ayuda al niño a introducirse en la magia del cuento y a establecer una relación gratificante entre los dos. Y a estos efectos es fundamental la actitud que adopta el adulto que lee la historia al niño.

Para que el efecto benéfico sea cumplido es indispensable que tenga un desenlace feliz, este aspecto también lo comentamos en el artículo anterior, (Serrabona 2002), el cuento donde la heroína o el héroe se ven metidos en situaciones peligrosas de cualquier índole pero acaban por ser redimidos, este cuento le está asegurando al niño que a él le va a pasar lo mismo y siente gran sensación de alivio. Piensa, confiadamente que sus propias angustias, sean parecidas o no a las del héroe, también desaparecerá y todo acabará en alegría.

2. LOS CUENTOS VIVENCIADOS Y LA EDUCACIÓN

Por todo lo dicho anteriormente, es cierto que el cuento ha sido y es utilizado como medio educativo, explicativo para el niño y joven de lo que es el mundo que adulto y el suyo propio, al tiempo que favorece la elaboración de los fantasmas primarios. Muchos autores han otorgado al cuento, principalmente narrado y vivenciado, una gran importancia, en el proceso de maduración psicológica y sociológica del niño.

Nosotros partimos de la hipótesis de que los cuentos, especialmente los clásicos, ayudan al desarrollo global del niño. Dentro de esta afirmación, debo añadir que los cuentos vivenciados corporalmente, por los niños, a través del movimiento y la representación, refuerzan la percepción profunda de los contenidos que pretendemos que elaboren o asimilen.

Tal como indica Froebel, para que un cuento tenga un efecto positivo para el niño, debe ser vivenciado, debe tener sentido para él, debe conectar con sus intereses. Y es cierto que el cuento narrado o representado corporalmente tiene más posibilidades de llegar a ese nivel de vivencia. A parte, que en determinados sujetos (niños de educación infantil) es imposible otro vehículo.

El cuento aborda, toca, estímula todas las *dimensiones del niño/a:*

- *La cognitiva:* Atención, comprensión, conceptos básicos...
- *La afectiva y relacional:* Capacidad de escucha, imaginación, ilusión, interés...
- *La inconsciente:* Elaboración de fantasmas (devoración, fusión, abandono)
- *La motriz:* Deseo de crecer, independencia, regulación tónica.

Este último apartado ocupa un lugar vehicular en las sesiones del cuento vivenciado. El movimiento es junto al lenguaje los principales logros que realiza el niño pequeño. Yo planteo que a través del cuento se pueden favorecer estos dos aspectos fundamentales, que a su vez gracias a la reestructuración reciproca planteada por Muchielli, dentro de una concepción constructivista, el niño se verá enriquecido en gran medida tanto en su desarrollo integral (preventivo), como en sus miedos o bloqueos (terapéutico)

En esta concepción constructivista nos situamos para elaborar, diseñar y ejecutar las sesiones psicomotrices de cuento vivenciado

3. CONDICIONES DEL CUENTO PARA QUE SEA BIEN VIVIDO POR EL NIÑO

- La historia debe serle familiar. Ha de ser escuchada más de una vez.
- Hemos de dejar que sea el niño el que elija el cuento que desea oir. Es conveniente que previamente haya conocido diversas historias para poder elegir.
- El niño ha de sentirse libre para poder modificar los detalles de la historia a fin de que se adecuen mejor a sus problemas.
- El adulto no debe intentar obligar al niño a que interprete la historia tal como esta escrita.
- Al identificarse con los protagonistas de los cuentos el niño está más dotado también para comprender sus propias dificultades y puede considerar confiadamente, la idea de que un día llegará a superarlas.
- De todas formas contar un cuento es un arte, como dice S. Bryant que supone unas cualidades y actitudes por parte del que lo expone y unas capacidades por parte del que lo recibe (escucha). Capacidades que son estimuladas y desarrolladas por el propio cuento como son la comprensión, organización espacio-tiempo, etc...

4. ANALISIS DE LOS CUENTOS

Para poder entender y además extraer las posibilidades de cada cuento nos hemos de formular una serie de preguntas que nos van a permitir realizar un análisis de los cuentos para saber que contenidos trabajar y cómo. Nos interesa saber aspectos como:

a) ¿Quiénes son los personajes principales del relato?

b) ¿Hay otros personajes? ¿Quiénes son? ¿Cuál es su importancia?

c) ¿Cómo comienzan los hechos que se relatan?

d) ¿Cómo concluyen los hechos relatados?

e) ¿Qué sucedió? (resumen breve)

f) ¿La secuencia del relato es lineal? ¿Existen secuencias suplementarias o disgregativas? ¿Cuál es la importancia de éstas?

g) ¿Cuál es la situación (explícita o tácita) del narrador del relato?
   - ¿Es un participante de los hechos?
   - ¿Es un testigo u observador presencial de los hechos?
   - Le fueron referidos por otros.
   - ¿Es un observador omnisciente de los hechos?

h) ¿Dónde se desarrollan los hechos?

i) ¿Cuándo tuvieron lugar los hechos?

j) ¿El vocabulario y el uso del lenguaje son...?

k) ¿Qué contenidos principales puede trabajar de la dimensión motriz, cognitiva, conativa, afectiva, relacional, social, fantasmática, etica?

5. LA ESTRUCTURA DEL RELATO

Una vez analizado el cuento a través de estas preguntas u otras que se nos puedan ocurrir, debemos buscar las acciones principales del cuento para ver su esqueleto, en el que se apoya la narración y cuales son los elementos principales que debemos mantener, acentuar o incluso prescindir en la transformación del cuento narrado en cuento vivenciado motrizmente. Esta selección se realiza a partir de los contenidos que deseamos trabajar, (ver ejemplo de Caperucita). Otro aspecto a tener en cuenta es como transformar los diálogos y detalles, en este apartado debemos realizar una adecuada transformación tanto del lenguaje a utilizar (Serrabona 2002) como de la escenificación del cueto, es decir, cómo ubicarlo en el espacio, tiempo y materiales que vamos a utilizar, es un gratificante esfuerzo creativo por parte del educador. Cuanta más magia (sin excesos) incluyamos en la realización del cuento vivenciado, más fácilmente conseguiremos el objetivo principal de este tipo de trabajo que para nosotros es la identificación con el personaje protagonista, donde el niño/a va a vivir sus conflictos y soluciones.

Ejemplo: La estructura de la Caperucita R oja

(Ejemplo extraído del libro de Mato D. 1991 pag. 66-67)

Introducción: «Había una vez, una niña que vivía con su mamá, y cuya abuelita vivía en el bosque. La niña usaba siempre una caperuza roja y por eso le llamaban Caperucita Roja».

ACCIONES PRINCIPALES	DIALOGOS Y DETALLES C.
1. La mamá de Caperucita la envió a casa de su abuelita.	1. La abuelita estaba enferma y la mamá de Caperucita le enviaba en manos de su hija una canastita con pasteles.
2. Caperucita tomó el camino del bosque	2. Caperucita llevaba una canastilla con pasteles, que olían riquísimo.
3. Cuando iba caminando por el bosque apareció el lobo.	3. Que desde hacía rato venía siguiéndola, ocultándose entre los árboles.
4. El lobo quería comérsela pero en ese momento no se atrevió.	4. No se atrevió porque unos leñadores estaban cerca.
5. El lobo pregunto a Caperucita dónde iba.	5. Poniendo su mejor cara de inocente.
6. Caperucita le respondió que a casa de su abuelita que quedaba detrás del molino.	6. Caperucita ignoraba que era peligroso detenerse a conversar con el lobo.
7. El lobo le propuso el desafío de ir cada uno por un camino distinto a casa de la abuelita.	7. Al hacerlo, el lobo, se hacía el distraído, como si no le importara mucho.
8. Caperucita aceptó y siguió por el camino principal.	8. La niña fue caminando lentamente y se entretuvo recogiendo flores y avellanas y persiguiendo mariposas.
9. El lobo tomó por un atajo y llegó primero a casa de la abuelita.	9. El lobo se fue corriendo.
10. El lobo llamó a la puerta, haciéndose pasar por Caperucita.	10. – Toc-toc. - ¿Quién es? - Soy tu nieta, Caperucita Roja, que vengo a traerte unos pasteles que mamá te envió.
11. La abuelita hizo pasar al lobo.	11. Busca la llave bajo el felpudo y abre.
12. El lobo se comió a la abuelita.	12. Se la comió de un solo bocado, pues hacía tres días que no comía.
13. El lobo se puso el gorro de dormir de la abuelita y se metió bajo las sábanas.	13.
14. Caperucita llegó a casa de la abuelita y llamó a la puerta.	14. – Toc-toc - ¿Quién es? - Soy tu nieta, Caperucita Roja, que vengo a traerte unos pasteles que mamá te envió.
15. El lobo. Fingiendo la voz de la abuelita, la hizo pasar.	15. Busca la llave bajo el felpudo y abre.
16. Caperucita entró.	16.
17. Caperucita encontró extraño el aspecto de su abuelita y comenzó a interrogarla sobre sus formas	17. – Abuelita qué ojos más grandes tienes. - Son para verte mejor. - Abuelita qué orejas tan grandes tienes. - Son para oirte mejor. - Abuelita qué boca tan grande tienes. - ¡¡¡Para comerte mejor!!!

Final: Y de un solo bocado la devoró

ACCIONES PRINCIPALES	CONTENIDOS A TRABAJAR
1. La mamá de Caperucita la envió a casa de su abuelita.	-Capacidad de escucha (R) - Aceptación de normas (S)
2. Caperucita tomó el camino del bosque	- Diversas formas de desplazamiento (M)
3. Cuando iba caminando por el bosque apareció el lobo.	
4. El lobo quería comérsela pero en ese momento no se atrevió.	- Aplazamiento de la satisfacción del deseo (Con)
5. El lobo pregunto a Caperucita dónde iba.	- Anticipación, proyección, representación (Cog.)
6. Caperucita le respondió que a casa de su abuelita que quedaba detrás del molino.	- Anticipación, - Expresión oral - Capacidad de organización témporo-espacial
7. El lobo le propuso el desafío de ir cada uno por un camino distinto a casa de la abuelita.	- Competitividad. - Rivalidad - Superación del reto
8. Caperucita aceptó y siguió por el camino principal.	- Desplazamientos - Voluntad
9. El lobo tomó por un atajo y llegó primero a casa de la abuelita.	- Toma de decisión
10. El lobo llamó a la puerta, haciéndose pasar por Caperucita.	
11. La abuelita hizo pasar al lobo.	
12. El lobo se comió a la abuelita.	- Fantasma de devoración - Juego de persecución
13. El lobo se puso el gorro de dormir de la abuelita y se metió bajo las sábanas.	- Disfraz
14. Caperucita llegó a casa de la abuelita y llamó a la puerta.	
15. El lobo. Fingiendo la voz de la abuelita, la hizo pasar.	
16. Caperucita entró.	
17. Caperucita encontró extraño el aspecto de su abuelita y comenzó a interrogarla sobre sus formas	- Fantasma de devoración

6. PROCESO DE ELABORACIÓN DEL CUENTO VIVENCIADO MOTRIZMENTE

Creemos que en este punto es conveniente recordar algunos pasos para la elaboración de la sesión de cuento vivenciado motrizmente:

1. Puede ser contado previamente en clase, lo que favorece la anticipación de la acción, pero compromete el aplazamiento del deseo y la inhibición voluntaria.
2. Contar el cuento previamente, favorece la globalización.

3. Enmarcamos el cuento en el ritual de entrada: Empezamos a través de la pregunta, un personaje o simplemente Había una vez.
4. Para empezar a vivenciar, utilizamos el alumno modelo.
5. Ayudamos a que los niños se identifiquen con un personaje del cuento.
6. Distribuimos la sala en función de los espacios del cuento.
7. Permitir «zonas de juego libre» donde evadirse de la presión de la narración.
8. El psicomotricista debe ir asumiendo diversos personajes a lo largo de la narración: con señales de identificación: Postura /Posición,Tono de la voz, vestimenta / distintivo.
9. Preguntar sobre la secuencia, es decir, como han llegado allí (recordar), que pasará (proyectar).
10. Seleccionar del cuento las secuencias más significativas, acentuarlas.
11. Podemos introducir actividades motrices dirigidas.
12. Buscar la pregunta, respuesta implicación niño.
13. Las situaciones de peligro: cuidar al más «débil» de la clase (zonas de protección)
14. Crear un nivel de tensión emocional ajustado al grupo
15. Que el final sea claro y feliz
16. Hablar libremente y emocionalmente sobre el cuento vivido.
17. Pedir la representación del cuento, a través del dibujo, modelado,

7. OBJETIVOS DE LOS CUENTOS VIVENCIADOS

De entre la multitud de cuentos disponibles, seleccionamos algunos clásicos que por sus características nos permiten trabajar aspectos fundamentales en la prevención y desarrollo integral del niño. *En general con dichos cuentos buscamos:*

- Favorecer la simbolización
- Favorecer el placer sensomotriz en sus diversas acepciones.
- Favorecer la comunicación
- Desarrollar la creatividad
- Mejorar la competencia y seguridad motriz
- Favorecer la autoestima

Y de manera más concreta, con relación a las diversas dimensiones del niño nos planteamos como objetivos básicos:

1. Objetivos motrices:
   - Desarrollar la expresividad motriz
   - Saber mantener el papel del personaje
   - Realizar actividades motrices espontaneas.
   - Mejorar las habilidades motrices globales y segmentarias

- Disfrutar de la actividad
- Favorecer la creatividad y seguridad motriz
- Aprender a representar las acciones motrices.

2. Objetivos cognitivos:

- Seguir el relato y recordar la sucesión de acontecimientos
- Reconocer quienes son y que hacen los personajes
- Ser capaz de imitar a los personajes (acciones)
- Trabajar las nociones básicas: dentro – fuera, bueno – malo...
- Mantener la atención.
- Comprender las consignas y saber seguir la secuencia..
- Favorecer la creatividad cognitiva
- Disfrutar de la representación
- Reproducir y verbalizar las propias ideas

3.- Objetivos relacionales:

- Adaptarse y coordinar el juego con los otros.
- Tomar consciencia de grupo.
- Participar activamente
- Aprender a respetar el material y las normas
- Mejorar la capacidad de escucha.
- Valorar y aceptar propuestas de los otros.
- Favorecer la creatividad y seguridad relacional.
- Expresar y verbalizar delante del grupo.

4.- Objetivos afectivo–emocionales:

- Poder expresar los temores y deseos.
- Proyectar a partir del juego imaginario.
- Disfrutar de vivir situaciones imaginarias.
- Autoafirmarse delante del adulto y otros niños.
- Expresar y gestualizar la agresividad.
- Favorecer la creatividad y seguridad afectiva
- Ser capaz de verbalizar y simbolizar sus vivencias.
- Reconocer y expresar las emociones.
- Favorecer los procesos de identificación.

8. LA SESION DE CUENTO VIVENCIADO

La sesión de cuento sigue una estructura similar al resto de sesiones que realizamos, es decir:

1. Entrada: (Tiempo para hablar y para escuchar)
   - Diálogo inicial
   - Durante este tiempo hablamos del cuento que vamos a desarrollar.

- Qué necesitamos para jugar.
- Presentamos la distribución del espacio.
- Recordamos normas.
- Iniciamos el cuento. .

2. Núcleo: (Tiempo para jugar y para descansar)
   - Vivenciación del núcleo del cuento, de los aspectos seleccionados. Conviene que incluya algún objetivo motriz y/o nocional.
   - Durante este periodo se desarrolla el cuento, es el momento de identificarse con un personaje del cuento, por ejemplo con Pinocho como veremos posteriormente.
   - Es conveniente enunciar algunas características del desarrollo del cuento:
     - Debemos tener pensado el cuento en función al grupo
     - No contamos, ni representamos el cuento en su totalidad sino que es una versión libre donde acentuamos los momentos del cuento que más nos interesa trabajar.
     - Debemos de saber combinar los momentos de motricidad espontánea, juego libre con lo momentos de juego propuesto.
     - Utilizamos la pregunta para comprobar que nos siguen en el cuento.
     - Hemos de ser flexibles en el desarrollo del cuento, tanto en los tiempos como en los juegos que surjan, siempre que no perdamos el hilo narrativo.

3. Salida: (Tiempo preferente de representación)
   - Cuidarla con esmero, dada la implicación afectiva que generalmente se ha vivido.

     * Tener muy presente lo que se indicó en su lugar sobre la repercusión de estas sesiones en los niños.

     ** En estas sesiones se congregan aspectos aparentemente polares: un marco rígido, ritual, y un acercamiento a zonas profundas afectivo- fantasmáticas. Por lo tanto, una máxima expresividad psicomotriz y un marco extremadamente prefijado.

■

BIBLIOGRAFIA:

AJURIAGUERRA, J. y ANGELERGUES, R. (1993), De la Psicomotricidad al cuerpo en relación con el otro. A propósito de la obra de Henri Wallon, Psicomotricidad, Revista de estudios y experiencias, nº 42, pág.: 11 -23

BETTELHEIM, B. (1995): Psicoanálisis de los cuentos de hadas. Ed. Crítica. Barcelona

BRASEY, E. DEBAILLEUL, J.P. (1.999): Vivir la magia de los cuentos. EDAF. Madrid

BRYANT, S. (1987): El arte de contar cuentos. Hogar del libro. Barcelona.

FONSECA, V. Da (1983). «La Psicomotricidad. Movimiento y adaptación», nº 11, 5-23, Madrid, Citap.

LAPLANCHE, J. Y PONTALIS, B. (1987). Diccionario de Psicoanálisis. Ed. Labor. Barcelona

MATO, D. (1991): Como contar cuentos. Monte Ávila Editores. Caracas

PADOVANI, A. (1999). Contar cuentos: Desde la práctica hacia la teoría. Paidós. Barcelona.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1997). Diccionario de la Lengua Española. Ed. Espasa. Calpe. Vigésima primera edición. Madrid.

ROWSHAN, A. (2001): Cómo contar cuentos. RBA Libros. Barcelona

SERRABONA, J. (2001): «Los cuentos vivenciados motrizmente». Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas corporales. Nº 5

WOLOSIN, L. Y SERRABONA, J. (2003): Visualizaciones que ayudan a los niños. RBA (Integral). Barcelona

RESUMEN:

El autor propone vivenciar los cuentos como forma de favorecer el desarrollo de los principales elementos del desarrollo infantil: el movimiento y el lenguaje. El texto explica cómo se pueden vivenciar los cuentos y pone como ejemplo el cuento clásico de «Caperucita Roja».

PALABRAS CLAVES:

Educación psicomotriz, cuentos vivenciados, desarrollo infantil, cuentos de hadas.

ABSTRACT:

The author intends to live the stories as a way of favoring the development of the main elements of the infantile development: movement and language. The text explains how to use the stories for living them, and it puts as example the classic story «Little Red Riding Hood».

KEY WORDS:

Psychomotor intervention, lived stories, infantile development, fairy tales.

DATOS DEL AUTOR:

Joaquín Serrabona Mas Doctor en Psicología. Profesor en la Universidad Ramón Llull y en la Universidad Internacional de Cataluña. Psicólogo y Psicomotricista del Centro de Psicología y Reeducación LUDEN. Responsable del Programa de Atención Psicomotriz en las escuelas públicas de Terrassa (Barcelona). Profesor y director de los cursos de postgrado «Especialista en Psicomotricidad» y «Terapia psicomotriz» impartidos en la Universidad Ramón Llull, de Barcelona.

Dirección de contacto: joaquimsm@blanquerna.url.es

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales
ISSN: 1577-0788. Número 21. Vol. 6 (2). Páginas 183-192

Recibido: 05/03/2006
Evaluado: 31/03/2006
Aceptado: 31/03/2006

Educación corporal y gimnasia rítmica en la escuela infantil

Corporal education and rhythmic gymnastics in the infantile school

Francisca Mª Martínez Gallego

INTRODUCCIÓN

El movimiento es una manifestación vital del ser humano, con un significado expresivo e intencional. A partir de esta idea, se va a considerar a la educación corporal como el punto de apoyo de los aprendizajes escolares. Con la educación motriz se puede conseguir hacer del acto motor un movimiento controlado y perfeccionado con el propósito de poder realizar nuestro yo en el mundo, en la relación con los objetos y los demás. Hasta los siete años todo lo que el niño es capaz de conceptualizar y comunicar lo realiza a través de la expresión motriz. El movimiento es el vínculo que relaciona su afectividad, canaliza sus deseos y el medio por el que llega a conceptuar la realidad.

Los estudios de la Psicomotricidad comenzaron por influenciar las técnicas relacionadas con la inadaptación, con la neuropsiquiatría infantil, con los métodos activos de aprendizaje y con la gimnasia rítmica y correctiva (Da Fonseca, 1996).

Veinte años de experiencia me han llevado a consolidar la idea de considerar a la gimnasia rítmica una herramienta útil que se puede aplicar en la escuela para incentivar el desarrollo motor de los niños, en especial en la etapa infantil. Aprovechamos sus características y aparatos manuales para fomentar la actividad lúdica, colaborando junto a otras técnicas, en el desarrollo psicomotor, afectivo y social del niño.

La Gimnasia Rítmica Deportiva es actualmente una de las actividades físico-deportivas de moda con un incremento considerable en la práctica de la misma entre la población infantil y juvenil femenina.

Es un deporte practicado por niñas en edad escolar, destacando como una de sus características más notables el desarrollo máximo de la movilidad articular y la elongación muscular, así como un desarrollo armónico de la musculatura y la correcta formación del esquema corporal, a través del trabajo compensado de todos los segmentos corporales, en relación al manejo de aparatos manuales siguiendo un ritmo musical (O'Farrill y Santos, 1982; Tchakarova, 1984; Bodo-Schmid, 1985; Mendizábal, 1985, 1988; Fernández Del Valle, 1989; Canalda, 1998; Barta y Durán, 1998).

Investigando en el origen de esta moderna modalidad de actividad física encontramos sus raíces en las concepciones que Rousseau (1712-1778) y Pestalozzi muestran sobre la gimnasia como actividad favorecedora de la educación integral de la persona. Estos autores destacan la atención a los ejercicios con ritmo, y comienzan a conceder un tratamiento especial a la educación de la postura. Más tarde, las escuelas de Dalcroce (1865-1950), iniciaron a la rítmica con ejercicios que desarrollan la sensibilidad musical utilizando el movimiento. Bode, creador de la Gimnasia Rítmica, fundó en 1911 una escuela para profesores en Munich, en la que se desarrolla la educación por el movimiento utilizando la expresión corporal. Su discípulo Medau, fundó en 1929 la primera escuela de gimnasia rítmica en la que se complementa el trabajo de expresión corporal con aparatos manuales. En 1948 se realizó la primera competición en la Unión Soviética, y se convierte en deporte olímpico en 1984, cuarenta años después de su comienzo. En los años 60 fue utilizada en Alemania como reclamo para conseguir que la población femenina participara en el deporte.

En España comienza a desarrollarse en el ámbito competitivo en 1973, consiguiendo la primera medalla de bronce en la modalidad de conjunto en 1984 en el Campeonato de Europa de Viena y la primera medalla de oro individual en 1989 en la Copa de Europa de Hannover y es promocionada por los ayuntamientos en la década de los 80 como actividad física en horario extraescolar.

Desde 1990, con la colaboración de los Centros de Formación del Profesorado de la región de Murcia, he podido mostrar y formar en la aplicación de la gimnasia rítmica al ámbito escolar a maestros de infantil y primaria, iniciándolos en el manejo de estas técnicas que popularmente se piensan sólo aptas para deportistas especializados.

Dada la gran difusión a través de los medios de comunicación del aspecto competitivo de este deporte, se ha formado una creencia generalizada como deporte de rendimiento, obviándose la parte educativa del mismo como procuradora de nuevas y diferentes prácticas motrices.

Pero en realidad, estudiada y analizada desde el punto de vista educativo, ofrece grandes posibilidades y aporta múltiples experiencias enriquecedoras para los niños en edad escolar, dado el marcado componente lúdico que caracteriza su enseñanza.

Por encima de la búsqueda del rendimiento, se debe situar a la Gimnaia Rítmica como una actividad procuradora de hábitos y actitudes positivas y favorables para la educación corporal y la salud.

Con el propósito de desmitificar esta opinión sesgada que arrastra la Gimnasia Rítmica Deportiva y dar a conocer el verdadero efecto que su práctica proporciona en ámbito escolar, ahondamos en la esencia de la misma inspirada en la educación corporal y las técnicas psicomotrices, que la convierten en una excepcional herramienta para contribuir al desarrollo integral de los niños de nuestro sistema educativo.

GIMNASIA RÍTMICA Y MOVIMIENTO CORPORAL EN LA EDAD INFANTIL.

La Gimnasia Rítmica es una actividad física que pone su acento en la atención que se presta al conocimiento del cuerpo, siendo objetivo prioritario favorecer el domi-

nio del movimiento corporal para facilitar la relación y comunicación que el niño va a establecer con los demás, el mundo y los objetos.

Esta actividad física va a enriquecer los programas de psicomotricidad en las escuelas infantiles, aprovechando los valores educativos que se pueden derivar de su práctica, ya que con su enseñanza se trata de obtener:

- La consciencia del propio cuerpo estático y en movimiento vivenciando todos los momentos y situaciones.
- El dominio del equilibrio.
- El control y más tarde la eficacia de las diversas coordinaciones globales y segmentarias.
- El control de la inhibición voluntaria de la respiración.
- La organización del esquema corporal y la orientación en el espacio.
- Una correcta estructuración espacio-temporal.
- Las mejores posibilidades de adaptación a los demás y al mundo exterior.
- Incentivar la creatividad, la libre expresión en el ámbito imaginario y simbólico y la comunicación.

Es una actividad muy adecuada para lograr la participación, en especial de los niños y jóvenes, dada su particularidad de práctica con música y movimientos dinámicos y naturales (Bodo Schmidt 1995; Fernández del Valle, 1989; Mendizábal 1985; Carlquist, 1973; Boneva,1988; Tchakarova, 1984).

Se aprovechan sus características de música, ritmo y movimiento tan apreciados por nuestros niños, ya que proporcionan diversión, salud a través del ejercicio aeróbico y capacidad de comunicación, y se nutre de todas las excelencias que tienen la danza, el aeróbic y los bailes populares, que forman parte de nuestra cultura.

Aporta un material novedoso (cintas y mazas), así como aplicaciones didácticas diferentes de los materiales tradicionales (cuerda, balón, aro) (Figura 1).



Figura 1. Trabajo de grupo con cintas

Se presta, sobre todo en la primera infancia, para la educación de los hábitos motrices, basándose en:

1.- La percepción exhaustiva del esquema corporal.

2.- La relación del movimiento corporal con aparatos manuales (Cuerda, Aro, Balón, Mazas Cinta).

3.- El movimiento corporal en concordancia con un ritmo musical.

4.- Exige la cooperación con otros compañeros.

5.- Precisa de la preparación física adecuada para el desarrollo óptimo de las cualidades motrices.

6.- Disponiendo de un espacio y un tiempo limitado para desarrollar el ejercicio.

La especial característica de la Gimnasia rítmica y el trabajo con aparatos manuales en relación con ritmos musicales, ayuda considerablemente a la adquisición de los patrones motores básicos y a su perfeccionamiento, llevados a límites insospechados de coordinación y perfección técnica en el ámbito deportivo.

El estudio que se realiza sobre los desplazamientos, saltos, giros y manipulaciones y la rica variedad de su práctica, tiene que ver con la creación de amplios patrones motores, primando la diversidad sobre la especialización (Schmidt, 1987).

En este sentido, en cuanto a la ejecución de los ejercicios, el Código de Puntuación (1997, 2001), exige a las gimnastas:

> «Todos los elementos deben realizarse con participación de todo el cuerpo, incluidos la cabeza y los brazos, los movimientos no deben ser localizados».
>
> «Colocación segmentaría correcta, amplitud de movimientos, dominio de los puntos de apoyo, etc.»
>
> Un factor a considerar es el trabajo de coordinación, tanto global como segmentaria, de todas las percepciones que permiten ajustar con precisión, eficacia y armonía los movimientos corporales.
>
> «Todos los movimientos deben ejecutarse en acción continua, con alternancia de contracción y relajación, con una relación muy estrecha entre el dinamismo, la amplitud, la velocidad de ejercicio y el ritmo de la música».

El ritmo se convierte así en la guía de la orientación temporal, que puede ser percibido desde su aspecto cualitativo, en cuanto a la organización y el orden o en su aspecto cuantitativo en intervalos de duración (Contreras, 1998).

El problema particular de la lateralidad, es decir, el estudio específico de las asimetrías en las respuestas según la dominancia ocular y manual de los sujetos, está ampliamente controlado, ya que todos los ejercicios se realizan con las dos partes del cuerpo.

Queda reflejada la necesidad técnica de establecer un equilibrio en el trabajo con la mano izquierda y la mano derecha:

> «El equilibrio de trabajo entre la mano izquierda/ mano derecha, se basa en el paso frecuente del aparato de una mano a otra» (Código de Puntuación, 2001).

Se requiere una participación multilateral del cuerpo. Se debe hacer que los niños practiquen en igual cantidad e intensidad cada elemento con ambas piernas y brazos (Lisistkaya, 1995).

La lateralidad es la brújula del esquema corporal. La aprehensión de la idea de derecha e izquierda debe ser automatizada lo más temprano posible, sobre los 5 ó 6 años, ya que es la base de la orientación espacial, influyendo en su conformación factores genéticos mediatizados por la educación.

Los alumnos deben captar e interpretar las informaciones que reciben, tomar las decisiones adecuadas a los requerimientos del medio, llevar a cabo los movimientos programados y tomar conciencia de lo que hacen y de lo que consiguen a través de la práctica.

La Gimnasia Rítmica debe servir como medio para lograr un esquema corporal bien estructurado, que procure un correcto control y percepción del propio cuerpo, mediante el desarrollo de sus capacidades biológicas y psicomotoras, un equilibrio postural económico, independencia segmentaría y adecuado ritmo respiratorio que facilitará mayor posibilidad de adaptación al medio. Todas estas exigencias reflejan la intención de conseguir que los alumnos se desarrollen armónicamente y consigan adoptar una actitud corporal alineada y apropiada, de forma que los aprendizajes posteriores puedan ser adquiridos con mayor facilidad.

Se presenta como transmisora de valores y actitudes, que ensalzan su valor educativo, ya que requiere del alumno que sea capaz de mantener un autocontrol de sus emociones, voluntad, disciplina, espíritu de superación y la adquisición de unas pautas de conducta encaminadas a la participación, sociabilidad, y comunicación e interrelación con el grupo.

Debe ser una actividad placentera y motivante, una actividad donde se «aprenda», y que procure un equilibrio en el desarrollo psico-físico, dando prioridad a la diversión.

La práctica de la Gimnasia Rítmica va a permitir a las personas que la realizan, el desarrollo de capacidades de ayuda y colaboración, crear, organizar, realizar nuevas y originales acciones, y relacionarse, tanto en los aspectos afectivos como en los cognitivos y motores.

En la intervención pedagógica contemplamos como principios metodológicos esenciales el respeto profundo a la globalidad del niño, a su nivel madurativo y desarrollo educativo. Partimos de la experiencia motriz para llegar a la interiorización de los movimientos. Se procura favorecer y potenciar la espontaneidad y creatividad del niño, donde el educador adecue su intervención a partir de estos, teniendo en cuenta que el niño usa su cuerpo y en base a esa experiencia lo conoce y lo controla. Durante el desarrollo existen intermitencias entre procesos de excitación seguidos de otros de inhibición y control, siendo las percepciones al principio más globales para después diferenciarse y concluir en las operaciones formales (Piaget, 1975).

Las situaciones de aprendizaje se dan en un ambiente abierto e invitan a los niños a experimentar, crear, descubrir y resolver libremente sus necesidades motrices.

El esquema corporal se desarrolla a través del cuento motor con músicas adaptadas a la edad de los alumnos. Otro tipo de trabajo característico en gimnasia rítmica y que incide sobre el desarrollo social y la interrelación entre los alumnos se realiza mediante la formación de grupos reducidos, entre 6 y 8 niños, a los que se pide crear una coreografía básica con los movimientos experimentados con cada aparato manual. Los niños eligen la música, inventan una historia y adaptan los movimientos a la música para representarla después al resto de compañeros y a los padres (Figura 2).



Figura 2. Creación de ejercicios en grupo

Destacan como principios fundamentales en el momento de poner en práctica esta enseñanza, que sea significativa para el que aprende, que le procure una participación activa y consciente a los niños, que sea asimilada por ellos y pueda ser transferida a otras situaciones deportivas y/o a la vida normal; que la práctica sea accesible a cada persona individualmente, marcando objetivos que se puedan lograr con cierta facilidad, debidamente periodizados en el tiempo que se tenga previsto dure el programa.

La práctica debe ser progresiva y continuada para que los efectos positivos se hagan aparentes, respetando los principios de unidad funcional, así como el trabajo multilateral asegurado en gimnasia rítmica por la obligatoriedad de manejar objetos con ambas partes del cuerpo.

Los niños comienzan a practicarla sobre los 4-5 años y mantienen esta actividad hasta la edad adulta. Sobre los 7 años se llega a un periodo en el que hay cierta estabilidad en cuanto al desarrollo físico, debido a la maduración del neocórtex (Ruiz Pérez, 1994; Contreras, 1998). A estas edades es el momento de experimentar una gran variedad de conductas motrices, en las que el niño va a ir manifestando un control y precisión progresivos, posibilitando todos los aprendizajes posteriores.

Se ha de proponer a los alumnos un programa lo más amplio y variado posible de ejercicios, apostando por un trabajo de mayor calidad, globalidad e intensidad, orientado hacia el respeto de los estadios evolutivos y centrado en un desarrollo multilateral de las cualidades coordinativas y de carga físicas.

Debe fundamentarse en el sentido del ritmo, la percepción y fluidez de los movimientos y la creatividad con el propósito de favorecer hábitos y aptitudes positivas hacia la práctica de actividad física.

En cuanto a la figura del educador, debe actuar como un provocador de la actividad de los alumnos, procurando un acto motor espontáneo. Le corresponde descubrir, utilizar y orientar las situaciones que nacen espontáneamente en el grupo, intercambiando las actividades dirigidas con las de descubrimiento, objetivando su posición respecto al grupo a medida que éste va siendo más autónomo, ayudando al niño a ser independiente (Vayer, 1972).

Para que el movimiento corporal se convierta en acción educativa, el educador dispone del movimiento como medio de acción, del lenguaje para analizar y fijar los aprendizajes sobre las nociones vividas o percibidas en la acción corporal y de los refuerzos como elementos motivadores para eliminar los comportamientos inadecuados o potenciar los adecuados.

En cuanto a la evaluación de nuestro trabajo recurrimos fundamentalmente a la observación de todos los factores que intervienen en el proceso E-A: el alumno individualmente, el grupo, el educador y el material docente y a los test psicomotores.

Esta observación se realiza normalmente por el educador durante las sesiones de trabajo y se complementa con el uso de técnicas audiovisuales y observadores externos.

Se evalúan actitudes del educador y de los alumnos, las actividades programadas según los objetivos propuestos, el espacio y el tiempo de aplicación del programa, el momento de aprendizaje en el que se encuentra el alumno, los contenidos, los procesos que realizan durante las sesiones y en qué medida el material utilizado estimula al niño para adaptarse activamente a su entorno.

La gimnasia rítmica ofrece a los educadores una herramienta útil y motivante para conseguir el desarrollo psicomotor adecuado de los niños en los primeros años de su vivencia en el sistema educativo.

■

BIBLIOGRAFÍA

Arnaiz, P.; Rabadán, M.; Vives, I. (2001). *La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa.* Málaga: Aljibe.

Arnold, P.J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum.* Madrid: Ediciones Morata.

Aucouturier, B. (1985). *La Práctica Psicomotriz: Reeducación y Terapia.* Barcelona: Ed. Científico médica.

Barta, A; Durán, C. (1996). *Mil ejercicios y juegos de Gimnasia Rítmica Deportiva.* Barcelona: Hispano – europea.

Berruezo, P. (1990). *La pelota en el desarrollo psicomotor.* Madrid: CEPE-G. Nuñez.

Bodo Schmid, A. (1985). *Gimnasia rítmica deportiva.* Barcelona: Hispano-europea.

Bottini, P. (comp.) (2000). *Psicomotricidad: prácticas y conceptos.* Madrid/Buenos Aires: Miño y Dávila.

Canalda, A. (1998). *Gimnasia rítmica deportiva. Teoría y práctica.* Barcelona: Paidós Ibérica.

Carlquist, M; Amylong, T. (1973). Gimnasia Infantil. *En busca del ritmo en la gimnasia.* Buenos Aires: Paidos.

Collado Vázquez, S.; Pérez García, C.; Carrillo Esteban, J. (2004). *Motricidad. Fundamentos y aplicaciones*. Madrid: Dykinson.

Contreras, O. R. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.

Da Fonseca, V. (1996). *Estudio y génesis de la psicomotricidad.* Barcelona: Inde.

FAPEE (2003). II Congreso Estatal de Psicomotricidad. Movimiento, Emoción y Pensamiento. *INDIVISA. Boletín de Estudios e Investigación.* Monografía II. Madrid: La Salle.

Fernández del Valle, A. (1989). *Gimnasia rítmica deportiva. Fundamentos.* Madrid: Federación Española de Gimnasia.

Fernández del Valle, A. (1991). *Gimnasia rítmica.* Comité Olímpico Español.

Grupo AEMEI. (2001). *Juegos para el desarrollo de las habilidades motrices en Educación Infantil.* Málaga: Aljibe.

Jimenez, M.J.; Tercedor, P. (2000). La educación postural a través de la expresión corporal: una propuesta didáctica. En: Salinas, F. (Coord.). *La actividad física y su práctica orientada hacia la salud*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Joyce, M. (1987). *Técnica de danza para niños.* Barcelona: Martínez Roca.

Lapierre, A. (1977). *La Educación Psicomotriz en la Escuela Maternal.* Barcelona: Ed. Científico-Médica.

Lázaro Lázaro, A. (2002). *Aulas multisensoriales y de psicomotricidad.* Zaragoza: Mira Editores.

Le Boulch, J. (1991). *El Deporte Educativo*. Barcelona: Paidos.

Le Camus, C. (1982). *La gymnastique rhytmique sportive et sa valeur educative*. Vin.

Lisitskaya, T. (1991). *Coreografía en la Gimnasia Deportiva.* Barcelona: Editorial Científico Técnica.

Lisitskaya, T. (1995). Gimnasia *Rítmica: Deporte y Entrenamiento*. Barcelona: Paidotribo.

Martínez, A. (1996). *La gimnasia rítmica, un planteamiento educativo motriz*. Orense: Diputación de Orense. Servicio de Deportes.

Martínez Gallego, F y Rodríguez García, P. (2006). *Metodología para una gimnasia rítmica saludable.* Madrid: CSD.

Mendizábal, S.; Mendizábal, I. (1985). *Iniciación a la gimnasia rítmica. Manos libres, cuerda, pelota.* Madrid: Gymnos.

Mendizábal, S.; Mendizábal, I. (1988*). Iniciación a la gimnasia rítmica. Aro, mazas y cintas*. Madrid: Gymnos.

Moreno, J. A.; Rodríguez, P. L.; Gutiérrrez, M. (1997). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Premio Nacional de Artículos sobre la Actividad Física y Deportiva, 2ª edición*. Barcelona: C.O.P.L.E.F.C.

Moreno, J. A. (1999). *Motricidad infantil. Aprendizaje y desarrollo a través del Juego*. Murcia: Diego Marín.

Navarro, V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: INDE.

O'Farril, A.; Santos, A. (1982). *Gimnasia rítmica deportiva.* Buenos Aires: Stadium.

Pastor Pradillo, JL. (1994). *Psicomotricidad escolar.* Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá de Henares.

Piaget, J. (1975). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.

Rousseau, J. J. (1998). *Emilio o de la educación.* Madrid: Alianza colección bolsillo.

Ruíz Pérez, L. M. (1994). *Deporte y Aprendizaje.* Madrid: Visor.

Vayer, P. (1972). *El Diálogo Corporal*. Ed. Científico-Médica. Barcelona.

Vayer, P. (1973). *El Niño frente al Mundo*. Ed. Científico-Médica. Barcelona.

Wendt, H.; Hess, R. (1979). *Gimnasia rítmica deportiva con aparatos manuales*. Mexico: Stadium.

RESUMEN:

La gimnasia rítmica es una actividad física que se fundamenta en el estudio y desarrollo del esquema corporal. Inspirada en la educación corporal y las técnicas psicomotrices, se convierte en una excepcional herramienta para contribuir al desarrollo integral de los niños de nuestro sistema educativo. Ofrece a los educadores la posibilidad de ampliar sus formas de acción, dando a conocer una herramienta educativa útil que contribuya a conseguir el desarrollo psicomotor adecuado de los niños en los primeros años de la escuela infantil.

PALABRAS CLAVE:

Gimnasia rítmica, desarrollo y movimiento corporal, postura corporal, educación motriz, educación postural.

ABSTRACT:

Rythmical gymnastics is a physical activity that has its foundation in the study and development of the corporal scheme. Inspired by the corporal education and the psicomotrices techniques, one becomes an exceptional tool to contribute to the integral development of the children of our educative system. It offers to the educators the possibility of extending its forms of action, presenting educative a tool

useful that contributes to obtain the suitable psicomotor development of the children in the first years of the infantile school.

KEYWORDS:

Rythmical gymnastics, development and corporal movement, corporal position, motor education, postural education.

DATOS DE LA AUTORA:

Francisca Mª Martínez Gallego es Doctora en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y Licenciada en Ciencias de la Educación por la por la Universidad de Murcia (España). Entrenadora Superior y Juez Nacional de Gimnasia Rítmica Deportiva. Desde 1985 dirige la Escuela Municipal de Educación Física de Base y Gimnasia Rítmica Deportiva del Ayuntamiento de Cartagena. Es autora de estudios y publicaciones sobre la gimnasia rítmica como instrumento para el desarrollo motriz.

Dirección de contacto: pacadeportes@ayto-cartagena.es

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales
ISSN: 1577-0788. Número 21. Vol. 6 (2). Páginas 193-206

Recibido: 05/03/2006
Evaluado: 01/04/2006
Aceptado: 01/04/2006

Estimulación de los reflejos en el medio acuático

The reflexes' stimulation in the aquatic environment

Juan Antonio Moreno y Luciane de Paula

INTRODUCCIÓN

A lo largo del desarrollo de la motricidad es preciso tener en cuenta el desarrollo de toda una serie de factores de naturaleza cualitativa que aporten una gran riqueza de movimiento y que supongan una plataforma de acción firme para el desarrollo en etapas posteriores.

Desde el punto de vista de las características del desarrollo biológico, motor, cognitivo y socio-afectivo, destaca la necesidad de abordar un trabajo de conocimiento del propio cuerpo, de afirmación y desarrollo de la lateralidad, de equilibración, así como de la percepción espacio-temporal, percepción del ritmo, percepción olfativa, gustativa, auditiva y táctil. Junto a esta serie de elementos, el desarrollo de los patrones y habilidades motrices, dará lugar a personas capaces de realizar coordinaciones corporales globales y segmentarias.

Según Gallahue (1982) encontramos básicamente tres fases en el desarrollo motor:

- Fase de los movimientos reflejos: primeros meses.
- Fase de los movimientos rudimentarios: motricidad voluntaria básica (rodar, sentarse, gatear, etc.) hasta los 2 años.
- Fase de las habilidades motrices básicas: movimientos elementales (equilibraciones, desplazamientos, manipulaciones, giros, etc.) hasta los 6-7 años.

Los movimientos reflejos son los primeros movimientos característicos que aparecen en todos los seres humanos desde el momento del nacimiento. Constituyen la forma más sencilla del movimiento que consiste en respuestas motrices simples y rápidas de carácter involuntario (no están bajo control central, sino por los centros cerebrales inferiores) y ejecución inconsciente. Aparecen ins-critos en el patrimonio filogenético de la especie, por lo que no dependen en absoluto del aprendizaje. La motricidad refleja es un indicador de la salud del recién nacido, de la integridad de su sistema nervioso central y de su estado de madurez.

Los reflejos del recién nacido juegan un importante papel en la construcción de la motricidad en las primeras etapas del desarrollo porque constituyen las primeras estructuras motrices bien establecidas a partir de las cuales se podría empezar a diversificar la respuesta y generar nuevos esquemas.

La conducta refleja es fija, no se adapta y no permite el control voluntario para conseguir un objetivo. Por lo tanto, no permite resolver problemas diferentes o progresar en las respuestas ante un mismo problema. Este complejo mecanismo reflejo se va perdiendo dando paso a una motricidad construida voluntariamente para la obtención de un fin. A partir de los tres meses empiezan a establecerse las primeras relaciones entre las acciones y las sensaciones del niño a través de lo que Piaget denomina reacciones circulares primarias. Son movimientos muy sencillos en apariencia, pero exigen la puesta en marcha de los circuitos nerviosos que en el neonato todavía están desorganizados. Por lo tanto, son un primer paso fundamental: significan nada menos que el inicio de la conquista de la autonomía por parte del niño. Incluyen conductas manipulativas y de control corporal, que culminan con la adquisición de la bipedestación más o menos equilibrada, posición inicial para el desarrollo de las habilidades motrices básicas. En el agua estaríamos hablando de conseguir una posición equilibrada para poder iniciar los primeros desplazamientos básicos.

Así pues, uno de los primeros movimientos que cabe esperar en el niño son respuestas involuntarias llamadas reflejos. El término reflejo es ambiguo ya que puede significar: fenómeno automático, mecánico, involuntario e inconsciente que se produce por estimulación del medio o del organismo; fenómeno segmentario que pone en juego una serie de elementos del sistema nervioso que forman el arco reflejo.

Al oponerse al acto voluntario no debe confundirse con el movimiento automático. El reflejo va ligado a las estructuras neurológicas y a su maduración, mientras que el automatismo es el resultado de la transformación de movimientos voluntarios o aprendidos, corticalizados, en movimientos inconscientes. La actividad refleja se caracteriza por ser un fenómeno rápido, existe una identidad de la reacción (una misma acción produce siempre una misma respuesta) y es de carácter involuntario e irreflexivo de la reacción.

Diversos reflejos patológicos indican la posibilidad de una irregularidad en la función neural. Muchos de los reflejos iniciales que se observan en los niños son necesarios para mantener los procesos vitales durante el tiempo que transcurre desde que el niño deja de nutrirse dentro del líquido amniótico, hasta que adquiere las acciones voluntarias útiles para ello.

En su mayor parte, este conjunto de respuestas del recién nacido que se disparan por estimulación específica, es el índice más claro de la involuntariedad del periodo sensioro motor, y constituyen el sedimento primario, biológico funcional de las futuras conductas motrices globales. Por ello, estos automatismos suelen clasificarse en función de las mismas categorías en que lo harán posteriormente esas conductas (Moreno, 1999): extensores o posturales y de desplazamiento, de aproximación u orientación hacia el estímulo (prensión), defensivos (son más arcaicos y no van a tener relación futura con la motricidad) y segmentarios o localizados.

Reflejos posturales y de desplazamiento:

— *Reflejo de enderezamiento.* Provocado por presión de los pies, con la correspondiente verticalización de las piernas y del tronco.

— *Reflejo de Magnus o reflejo tónico cervical.* Reflejo postural asimétrico donde se verifica la orientación hacia el mismo lado, de la cabeza y del brazo, con flexión contralateral de la rodilla. Desaparece hacia los 2 a 3 meses. En los niños con parálisis cerebral, este reflejo persiste e incluso puede aumentar.

— *Reflejo antibabinski.* A pesar de sustituir al Babinski evolutivamente, es más bien un reflejo de relaciones posturales. Supone la extensión de los dedos del pie ante estimulación en la planta.

— *Reflejo de paso.* Alzamiento de la pierna ante un escalón, cogido de axilas.

— *Reflejo de marcha automática.* Se sostiene el cuerpo del niño en posición vertical por las axilas, procurando que las plantas de los pies entren en contacto con la superficie plana. En respuesta a ello, el bebé inicia movimientos rítmicos de marcha. Desaparece hacia los *3* o *4* meses y no existe en el bebé deprimido.

— *Reflejo natatorio.* Es uno de los reflejos más interesantes que se advierten en el bebé y que consiste en movimientos de brazos y piernas con cierto carácter rítmico y que se realizan al tomar contacto con la superficie del agua, estando sujeto por los costados.

— *Reflejo de gateo.* Si se pone al infante boca abajo, sobre una superficie y se aplica presión a la planta de uno y otro pie alternativamente, el bebé responderá con una pauta de gateo ejecutada con sus extremidades superiores e inferiores. Por lo común desaparece entre los meses 3 4 después del nacimiento

— *Reflejo de trepa.* Además de los reflejos que se parecen a los posteriores intentos voluntarios de trasladarse sobre un plano horizontal, los recién nacidos presentan un reflejo similar a la ascensión vertical.

— *Reflejo del arrastre*. Situando al bebé frente a una superficie horizontal, éste tiende a realizar movimientos de brazos y piernas, simulando la reptación.

Reflejos de aproximación u orientación hacia el estímulo:

— *Reflejos orales y periorales.* Los reflejos de la deglución y de la succión están presentes en el recién nacido. Su ausencia puede sugerir un defecto de desarrollo. La cabeza se orienta en el sentido de la zona perioral.

— *Reflejo de los puntos cardinales.* También se le denomina de hociqueo o de bocado. Al tocarle la zona peribucal o la mejilla, la lengua y los labios son atraídos hacia el punto excitado y se vuelve la cabeza hacia allí. Desaparece a los 3 4 meses. No existe en niños con depresión y persiste en el adulto cuando presenta parálisis cerebral grave.

— *Reflejo de succión*. Si ponemos un dedo en la boca del niño, éste inicia una succión rítmica. La succión suele ser menos intensa y menos regular durante los primeros 3 o 4 días. Una succión escasa, débil o lenta se da en

bebés apáticos. La medicación de las madres en el parto puede deprimir la succión. Es un reflejo innato, pero también puede modificarse en función de la experiencia adquirida por el niño. No es un simple reflejo automático porque los niños no succionan continuamente y si están llenos o dormidos suelen rehusar el alimento. Se ha comprobado experimentalmente que la presión de succión varía con la temperatura, la edad del niño y la duración del periodo de alimentación. Así, la presión es mayor en la toma de la mañana que en la de la tarde; los niños mayores ejercen mayor presión de succión que los niños más pequeños y, cuando la temperatura supera los *27* grados desciende la presión de succión. El inicio temprano, en las primeras horas de vida, del reflejo de succión en los niños normales, contrasta con el retraso observado en niños con anormalidades. Por ello, la succión temprana de los dedos puede considerarse un índice de saludable madurez del sistema nervioso del bebé.

— *Reflejo de prensión.* También reflejo palmar o de agarre. Al estimular los dedos en su parte palmar, los cuatro dedos (queda excluido el pulgar) se cierran en torno al objeto que ha producido el estímulo. Este reflejo aumenta en el primer mes y luego disminuye gradualmente, siendo remplazado en el 42 a 62 mes por la prensión voluntaria, que es menos invariable y se caracteriza por la participación del pulgar. Esta tendencia evolutiva puede ser interpretada como una indicación de un mayor control cortical y de una inhibición del reflejo controlado subcorticalmente, en especial dado que el reflejo prensil puede ser reactivado como consecuencia de una lesión en el área premotriz de la corteza. Este reflejo es débil o inexistente en niños con depresión.

— *Reflejo de babinski*. Es un reflejo que provoca la flexión de los dedos del pie, por la estimulación de la planta de éste. Este reflejo, precede al reflejo «antibabinski» anteriormente citado.

Reflejos defensivos:

— *Reflejo de* Moro. También reflejo de miedo, de abrazo o de brazos en cruz. Puede provocarse de varias formas, por ejemplo las siguientes: golpeando la almohada sobre la que se recuesta la cabeza del bebé; golpeando con la mano la mesa sobre la que descansa la cabeza del bebé; subiendo y bajando bruscamente el examinador la mano sobre la que descansa la cabeza del bebé; dejando caer bruscamente la cabeza del niño sobre la almohada. La respuesta consiste en la extensión brusca de los brazos en cruz, que luego se acercan de modo convulsivo. Las manos están extendidas y después apretadas y se produce igualmente la extensión de la espina dorsal y de las extremidades inferiores. Desaparece del 62 al 72 mes, e incluso antes. No aparece o es muy débil cuando existe una lesión en el SNC, y su persistencia más allá de lo normal también puede hacer sospechar en algún trastono del sistema nervioso.

— *Reflejo táctil.* Retroceso del segmento estimulado.

— *Reflejo auditivo*. Es un reflejo con respuesta motriz variable sin orientación ante estímulos sonoros.

— *Reflejo palpebral.* Oclusión de los ojos ante estímulos luminosos.

— *Reflejo de reacción a la propulsión lateral del tronco*. Es uno de los reflejos que más tarde aparece (6-8 meses), justo cuando se tiene adquirida la postura de sentado. Este reflejo se produce al provocar un brusco empujón lateral sobre el bebé a la altura del hombro haciendo que éste extienda el brazo del lado opuesto para así parar la caída.

— *Reflejo del paracaídas*. Aparece a los 7-9 meses y consiste en asir al niño sobre uno mismo en suspensión ventral, imprimiéndole un movimiento brusco hacia una superficie horizontal, provocando que realice una extensión de brazos y apertura de manos como si quisiera protegerse de la caída.

Reflejos segmentarios:

— *Reflejo del tendón de Aquiles (Aquileo).* Si se golpea al niño el tendón de Aquiles, contrae los músculos de la pantorrilla y el pie se inclina hacia abajo.

— *Reflejo osteotendinoso bicipital*. Ante la estimulación del biceps braquial del bebé, que se encuentra en posición tendido supino, éste tiende a flexionar el antebrazo sobre el brazo.

— *Reflejo clonus del pie.* Al provocar un movimiento rápido de flexión dorsal del pie, realiza una sucesión rítmica de flexo-extensiones del pie sobre la pierna que no debe superar los diez movimientos, considerándose anormal si este número es rebasado.

— *Reflejo rotuliano*. Ante una excitación mediante percusión de la rótula, el bebé tiende a realizar un movimiento de sacudida de la pierna hacia arriba extendiendo ésta.

— *Reflejo del hipo*. Se acompaña de movimientos de la lengua y maxilar inferior, entrecortado por pausas.

— *Reflejo del estornudo*. Se considera un reflejo protector del aparato respiratorio, ya que ante la presencia de un agente extraño en el aparato respiratorio, por muy pequeño que sea, el cuerpo se protege estornudando y eliminando así dicho agente extraño.

— *Reflejo del bostezo*. Es un reflejo que traduce la fatiga del recién nacido.

— *Reflejo de deglución*. Ante la presencia de alimentos en la boca, el bebé tiende a realizar movimientos de deglución.

En el medio acuático y según Ruiz (1987), el desarrollo motor del niño pasa de lo reflejo y desorganizado a mostrar una motricidad adaptable, controlada y suficientemente organizada como para adquirir técnicas natatorias hacia los 5-6 años. El repertorio de conductas que se pueden detectar va desde los movimientos del reflejo natatorio, donde las acciones espontáneas de las piernas son relevantes, a las inmersiones equilibratorias diversas y flotaciones ventrales o dorsales. De los movimientos de las extremidades, desorganizados al principio pero con carácter equilibrador y propulsor, a los cambios voluntarios de posición, chapoteos y conductas lúdicas, donde la presencia de objetos es importante.

PROPUESTA DE ESTIMULACIÓN DE LOS REFLEJOS EN EL MEDIO ACUÁTICO

De forma similar a la realiza en un anterior trabajo (Moreno y De Paula, 2005), la propuesta de estimulación se presenta dividida en cuatro fases: 0-3, 3-6, 6-9 y 9-12 meses. Lo que se presenta son ejemplos de las posibilidades que el medio acuático ofrece para la estimulación de algunos de los reflejos descritos anteriormente.

Desde el nacimiento a los tres meses:

Reflejo de Moro	Colocar al bebé sobre el pecho en posición ventral	
	Sujetar e inclinar al bebé hacia delante o hacia atrás	
Reflejo palpebral	Echar gotitas de agua sobre la cara del bebé, con la intención de que cierre y abra los ojos	
Reflejo de búsqueda	Con la voz de la persona que acompaña al bebé, estimular con la búsqueda por el bebé de la dirección del sonido	
	De igual forma con un juguete que emita sonido	
Reflejo tónico-cervical-asimétrico o del esgrimista	Para mantener la cabeza erguida, favorecer el mantenimiento de las vías respiratorias fuera del agua en la posición prona, pasear al bebé por la piscina en posición prona	

	Pasear al bebé en decúbito supino	
Reflejo natatorio	Colocar al bebé en posición prona sobre una superficie flotante cogido de las axilas	
	De igual forma pero en posición dorsal con el apoyo del acompañante	
Reflejo babinski y antibabinski	Tocar la planta de los pies para que los dedos se flexionen y posteriormente se extiendan	
		
Reflejo de enderezamiento	Colocar al bebé en posición prono apoyada en un tapiz para que con el apoyo de las manos en el tapiz realice un enderezamiento del cuerpo	
Reflejo de prensión	Colocar objetos próximos al bebé con la intención de que los coja	



Reflejo prensil plantar	Soplar en la planta de los pies del bebé para que se produzca la flexión del dedo del pie y de la parte delantera del pie	
Reflejo prensil palmar	Buscar situaciones donde el bebé cierre los dedos y “agarre” el dedo del acompañante	
Reflejo de apnea	Mojar la cara del bebe con agua de una regadera para estimular el cierre de la glotis	
Reflejo de succión y deglución	Alimentar al bebé a través del biberón o del pecho para buscar la succión y deglución	
		
Reflejo tónico-asimétrico del cuello	Buscar situaciones donde la pierna izquierda se extienda cuando el bebé mira hacia la izquierda, mientras que el brazo y la pierna derecha se flexionan hacia adentro, y viceversa	

Desde los tres a los seis meses:

Reflejo de Moro	Estimular con el botar de la pelota en la agua para que extienda los brazos y luego los doble empujando hacia el cuerpo	
Reflejo palpebral	Dar con la mano en el agua, intentando que salpique agua en la cara	
Reflejo de búsqueda	Utilizar juguetes o la voz del acompañante para que el bebé sea capaz de girar la cabeza para encontrar el sonido	
Respuesta de Jerónimo	Elevar al bebé del agua rápidamente para provocarle un impulso de arrojarse al vacío	
		
Reflejo del arrastre	Colocar al bebé sobre un tapiz flotante con juguetes con la intención de que se arrastre a por ellos	
Reflejo de trepa	Colocar un tapiz en posición inclinada con un juguete con la intención que el bebé trepe a por él	

Reflejo de la marcha automática	Elevar el bebé y hacer caminada por el agua cantando una canción	
Reflejo de succión	Morder o chupar los objetos o partes del cuerpo	
		
Reflejo auditivo	Estimular con juguetes que emitan sonidos o con la voz del acompañante	
		
Reflejo táctil	Experimentar tocando varios tipos de juguetes con varias texturas	
Reflejo de los puntos cardinales	Al tocarle suavemente en la piel de la cara, cerca de la boca, el bebé la abre y gira la cabeza hacia el lugar en donde se le ha tocado: si fue en el labio superior, hacia arriba; si fue en la mejilla derecha, hacia ese lado, etc.	

Reflejo del paracaídas	Jugar al avión, el reflejo protege la entrada en el agua de cabeza y ayuda a la zambullida	
Reflejo de apnea	Apoyar al bebé en el brazo del acompañante y jugar al avión hasta llegar a que las vías respiratorias toquen el agua	

Desde los seis a los nueve meses:

Reflejo palpebral	Buscar que el agua provoque el contacto con los ojos	
Reflejo de reacción a la propulsión lateral del tronco	Estimular al bebé a través de un sonido con la intención de que reaccionen lateralmente con todo el cuerpo hacia la dirección del sonido	
Respuesta de Jerónimo	Elevar al bebe al agua rápidamente con la intención de provocar el arrojo al vacío, facilitando la zambullida	
Reflejo del paracaídas	El reflejo protege la entrada en el agua de cabeza y ayuda en la propulsión en la zambullida	
Reflejo de apnea	Mojar la cabeza del bebé y provocar una inmersión al mismo tiempo, provocando el cierre de la glotis	

Desde el noveno al décimosegundo mes:

Reflejo palpebral	Salpicar agua a la cara con unas pelotas que salen de una inmersión	
Respuesta de Jerónimo	Provocar pequeños saltitos en el bebé que se encuentra sobre un flotador tubular	
Reflejo de gateo	Buscar situaciones sobre superficies flotantes donde el bebé tenga que buscarlas a través del gateo	
Reflejo de apnea	Bucear con el acompañante	
Reflejo del trepar	Aprender a subir al bordillo de la piscina	

CONCLUSIÓN:

En las primeras etapas de desarrollo, como reflejan diferentes trabajos (McGraw, 1939; Mayerhofer, 1952; Wielki y Houben, 1983; Numminen y Sääkslati, 1995) se reproducen unos patrones característicos de movimiento en el medio acuático (movimientos reflejos alternativos de brazos y piernas, movimientos simultáneos poco organizados, movimientos alternativos de piernas y movimientos coordinados de brazos y piernas), que aparecen prácticamente en todos los niños menores de tres años y, en función de la madurez y la práctica van variando ligeramente las edades de adquisición, pudiendo no darse el último nivel si no hay posibilidad de práctica.

Los resultados de algunos estudios (Langendorfer y Bruya 1995) indican que las habilidades motrices acuáticas cambian inicialmente según progresiones ordenadas regularmente, con o sin instrucción formal, tal y como lo hacen las habilidades motrices básicas. Consecuentemente, se puede admitir que en las primeras fases

del desarrollo infantil el componente de maduración biológica parece ser el determinante más fuerte de los cambios que se observan en la conducta acuática. Por ello, con la intención de buscar la estimulación de los reflejos en el primer año de vida, se presenta este trabajo en el medio acuático, pues parece probable que la experiencia acuática temprana tiene efectos significativos sobre el área específica de la motricidad acuática (Ahrendt, 1999).

No podemos confirmar que la realización de dichas actividades de lugar a una mejora en el desarrollo del niño, por lo que brindamos a que dicha propuesta se ponga en práctica y se compruebe su posible efecto. Si esto fuera así, ayudaría a que de forma progresiva se pasase a una consolidación del control voluntario de los movimientos, ya que la consolidación de las conductas adaptadas al medio acuático está ligada a la experiencia del sujeto en relación a dicho medio (Moreno y cols., 2004).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Ahrendt, L. (1999). *Influence of water programs on infants,* motor development during the first year of life under consideration of their mothers, physical concept. Ponencia presentada en el *5th International Aquatic Education Conference*, Toulouse, 21 – 23 de octubre de 1999.

Gallahue, D. (1982). *Understanding motor development in children.* New York: John Wiley and sons.

Langerdorfer, S. y Bruya, L. (1995). Aquatic readiness. Champaing, IL.: Human Kinetics.

Mayerhorfer, A. A. (1952). Swimming movements in infants. Tésis doctoral sin publicar. Universidad de Leipzig, Alemania (Este).

McGraw, M. B. (1939). Swimming behavior of the hman infant. *The Journal of Pediatrics, 15, 4*, 485-490.

Moreno, J. A. (1999). *Motricidad infantil. Aprendizaje y desarrollo a través del juego*. Murcia: Diego Marín.

Moreno, J. A. y De Paula, L. (2005). Estimulación acuática para bebés. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, 20*, 53-82.

Moreno, J. A.; Pena, L. y Del Castillo, M. (2004). Manual de actividades acuáticas infantiles. Barcelon: Paidós.

Numminen, P. y Sääkslahti, A. (1995). Infants in waterly enviroment. *XV I.S.B. Congress*. Jyväskyla (Finland), 2-6 july.

Ruiz, R. (1987). *Desarrollo motor y actividades físicas*. Madrid: Gymnos.

Wielki, C. y Houben, M. (1983). Descriptions of the leg movements of infants in an aquatic environment. *Biomechanics and medicine in swimming (International Symposium of Biomechanics*). Human Genetics, Illinois, 66-71.

RESUMEN:

La estimulación en el medio acuático proporciona una mejora en los cambios de maduración biológica del ser humano (McGraw, 1939; Mayerhofer, 1952; Wielki y

Houben, 1983; Numminen y Sääkslati, 1995). Como es sabido, en las fases iniciales del desarrollo humano, el sustrato biológico juega un importante papel, por lo que creemos que el desarrollo de los reflejos en el medio acuático puede permitir al bebé una buena forma de adaptar su motricidad a dicho medio. Así pues, el objetivo que persigue este trabajo es el de presentar una propuesta práctica para la estimulación de los reflejos en el medio acuático. Dicho corolario de actividades no se debe entender como algo cerrado, pues cada bebé es un individuo único que posee características semejantes pero con distinto desarrollo al resto. Por ello, estas actividades persiguen estimular al bebé en el medio acuático, pues parece probable que la experiencia acuática temprana tiene efectos significativos sobre el área específica de la motricidad acuática (Ahrendt, 1999).

PALABRAS CLAVE:

Estimulación infantil, psicomotricidad, actividades acuáticas, reflejos, motricidad involuntaria.

ABSTRACT:

The stimulation in the aquatic environment provides an improvement in the changes of the human being's biological maturation (McGraw, 1939; Mayerhofer, 1952; Wielki and Houben, 1983; Numminen and Sääkslati, 1995). As it is known, in the initial phases of the human development, the biological substratum, plays an important role, for what we believe that the development of the reflexes in the aquatic environment can allow the baby a good way of adapting his/her motility to this context. Therefore, the objective that pursues this work is to present a practical proposal for the stimulation of the reflexes in the aquatic environment. This corollary of activities it should not to be understood as something closed, because each baby is a unique individual that possesses similar characteristics but with different development to the rest. Hence, these activities pursue to stimulate the baby in the aquatic environment, because it seems probable that the aquatic early experience has significant effects on the specific area of the aquatic motility (Ahrendt, 1999).

KEY WORDS:

Infantile stimulation, psychomotricity, aquatic activities, reflexes, involuntary motility.

DATOS DE LOS AUTORES:

Juan Antonio Moreno Murcia es Dr. en Psicología, Profesor Titular de Universidad en Aprendizaje y Desarrollo Motor. Director de la Unidad de Investigación en Educación Física y Deportes (www.um.es/univefd) de la Universidad de Murcia. Autor de los libros: «Motricidad infantil. Aprendizaje y desarrollo a través del juego», «Aprendizaje a través del juego» y «Manual de actividades acuáticas en la infancia».

Luciane de Paula es Licenciada en Educación Física y forma parte de la Unidad de Investigación en Educación Física y Deportes de la Universidad de Murcia.

Dirección de contacto. morenomu@um.es

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales
ISSN: 1577-0788. Número 21. Vol. 6 (2). Páginas 207-214

Recibido: 03/03/2006
Evaluado: 28/03/2006
Aceptado: 28/03/2006

Estimulación de la capacidad creativa en aulas de Educación Infantil

Stimulation of the creative capacity in classrooms of Infantile Education

María José Latorre Medina

1. Un maestro creativo para una escuela de infantil diversa emocionalmente

En los últimos años, son numerosas las voces que proclaman la capacidad creativa en la enseñanza como referente de excelencia docente. Autores relevantes en el campo de la formación de docentes (Roux, 2001; De Vicente, 2002; Bolívar, 2002; Perrenoud, 2004; Alegre de la Rosa, 2005) nos la presentan como una de las capacidades necesarias e imprescindibles para el ejercicio de la profesión docente. «Necesitamos profesores creativos, innovadores, flexibles y adaptables –afirma Roux (2001)-, capaces de afrontar efectivamente los desafíos y las demandas de la enseñanza del siglo XXI» (20).

En el trabajo informado por Alegre de la Rosa (2005) se nos perfilan, concretamente, cuáles son las competencias básicas que deberían poseer los profesionales de la educación para trabajar en contextos de diversidad. Estas competencias son las siguientes: resolución de problemas y toma de decisiones; reconocimiento y respeto a la diversidad e interculturalidad; compromiso ético y adaptación a las situaciones nuevas. Es en esta última competencia donde centramos nuestra atención en el presente trabajo, por considerar que su puesta en marcha requiere, junto a la habilidad para tomar decisiones rápidas, la 'capacidad de generar nuevas ideas', que no es otra cosa que la 'capacidad creativa' que ha de poseer el docente, un elemento fundamental para movilizar esta competencia, puesto que implica una serie de procesos que llevan al descubrimiento de un problema y a la formulación e implementación de una solución innovadora y apropiada a él (Urban, 2003).

Por otro lado, trabajar en aulas de educación infantil con alumnos diversos no constituye ninguna novedad para los maestros. Desde siempre, la diversidad (emocional, social, cultural) ha estado presente, tanto dentro como fuera de las aulas. Sin embargo, hoy más que nunca, se resalta el papel clave que han de desempeñar los maestros en la mejora del perfil social y emocional del alumnado, en especial, en la prevención de comportamientos violentos, desajustados emocionalmente (Trianes y García, 2002). De ahí que su trabajo requiera hoy más pericia, destreza, sensibilidad intuitiva, creatividad... Autores como Fernández-Berrocal y Ramos (2002) han retratado a los profesores como 'mediadores emocionales' y como agentes activos de desarrollo socio-afectivo ante la pluralidad de emociones presentes en

las aulas. Una realidad ante la cual los docentes precisan disponer, además de la capacidad creativa aprehendida, de las estrategias metodológicas necesarias para llevar a cabo una enseñanza eficaz y de calidad.

El presente trabajo pretende ser una contribución en esta dirección, poniendo a disposición de los docentes de educación infantil una serie de 'activadores creativos' plausibles de utilizar en las aulas para trabajar con los niños habilidades concretas de la inteligencia emocional, como son: habilidades de autoconciencia de las propias emociones; habilidades de control emocional; habilidades de automotivación; habilidades de empatía o de reconocimiento de las emociones de los demás compañeros; habilidades de manejo o control de las relaciones (Salovey y Mayer, 1990).

2. Propuesta de activadores creativos para trabajar en las aulas de infantil

Junto con la enseñanza de contenidos teóricos y valores cívicos, sabemos que al maestro le corresponde otra faceta de igual importancia: la de trabajar, desarrollar y mejorar en clase el perfil socio-afectivo o emocional de sus alumnos, potenciando al máximo su 'capacidad creativa' para que puedan adaptarse sin problemas al medio en el que se desenvuelven, en este caso, el ámbito escolar. Si la educación tiene por objetivo último el desarrollo integral de la persona, favoreciendo la actualización de todas sus potencialidades, el desarrollo de las habilidades socio-emocionales y la estimulación de la capacidad creativa deben ser consideradas dentro de los objetivos del sistema escolar (Franco, 2004).

Conscientes de ello, detallamos a continuación una serie de activadores creativos plausibles de desarrollar en clase para cumplir con este cometido. Previo a ello, hemos de clarificar qué entendemos por 'activadores creativos'.

— Los activadores no son sino actividades muy sencillas, concretas y fáciles de aplicar dentro de una etapa educativa, en nuestro caso, en educación infantil, a cualquier asignatura y área, centro de interés, etc. Su objetivo principal es estimular la imaginación, la agilidad mental, la expresión viva de los alumnos, al tiempo que fomentar el aprendizaje significativo y constructivo (Blanco y Regueiro, 1998).

— Pero lo más importante: con los activadores no sólo se presta atención a los contenidos de enseñanza, sino también a la interacción social. Sabemos que un conocimiento nuevo se construye a partir de unos previos, y que cada niño tiene unas determinadas construcciones mentales y experiencias personales únicas y diferentes de los demás. Esto hace que asimilen el conocimiento de formas diferentes. Y es aquí donde la utilización de estos activadores juegan un papel fundamental, posibilitando entre los niños el intercambio de opiniones sobre el conocimiento a estudiar, pues cada alumno escucha las aportaciones del resto de compañeros a la hora de abordar el proceso de trabajo, en este caso, la actividad planteada por el maestro para el desarrollo de habilidades socio-emocionales y creativas dentro del aula.

— Existen diferentes activadores creativos para trabajar con los alumnos en aulas de infantil. Cada uno de ellos persigue unos objetivos diferentes, aunque les une uno común que no es otro que el fomento de la creatividad. Dado los resultados exitosos que han obtenido tras su utilización con docentes y

éstos con sus grupos de alumnos, destacamos los siguientes activadores (Blanco y Regueiro, 1998):

— Torbellino de ideas. El docente propone un tema y los alumnos dicen todo lo que se les ocurra sobre él con relativa rapidez. Este activador se puede aplicar en todas las etapas educativas, sobre todo para fomentar la motivación, el desarrollo de la socialización y la implicación directa del niño en el desarrollo de cualquier tema. Con su utilización en el aula, el docente puede alcanzar los siguientes objetivos: a) fomentar la libertad de expresión (fluencia de ideas, agilidad y flexibilidad mental) y b) desinhibición del grupo-clase (clima social de libertad, de expresión, de respeto y tolerancia).

Búsqueda interrogatoria. El docente haría preguntas divergentes (que no se responden con un sí o no) sobre un tema y cada niño trata de responderlas de la forma más creativa posible. Con su uso, se consiguen los siguientes objetivos: a) potenciar y estimular la capacidad de descubrimiento, de preocuparse por la indagación de un tema, y b) generar interés, métodos y formas de aprendizaje manteniendo viva la curiosidad por el saber.

Juego lingüístico. El docente juega con las palabras, tratando de romper con los estereotipos, creando nuevas expresiones, conceptos... Con su aplicación se consigue: a) motivar la parte del lenguaje que suele resultar aburrida y sin interés para los alumnos, y b) romper la fijeza estructural y significativa de la palabra, obteniendo flexibilidad semántica y morfológica de las palabras.

Lectura recreativa de imágenes. El docente presenta una imagen y los niños han de describir los objetos, colores, formas, tamaños... que aparecen en ella de forma objetiva. Después harán una descripción subjetiva de lo mismo, diciendo qué es lo que cada uno interpreta. Su utilización permitiría a los niños: a) desarrollar el pensamiento, b) comprender los elementos de la comunicación visual, c) favorecer una visión objetiva de las imágenes, etc.

Proyecto vital. Es un gran activador para desarrollar desde las edades más tempranas el autoconcepto y la autonomía personal. Con él, el docente puede hacer conscientes a los niños de los acontecimientos vitales que ocurren en sus vidas diarias. Entre todos plantean acciones muy concretas y el docente formula las etapas colocándolas en orden lógico. Después especificaría las etapas más difíciles, calculando la dificultad de cada una de ellas. Con su uso, los alumnos aprenden a planificar las acciones de la vida diaria y se evita que caigan en la pereza y comodidad mental.

Solución creativa de problemas. Es un activador idóneo para ayudar a los niños a ser más realistas y favorecer la sensibilidad intuitiva. Trata de resolver variadas situaciones problemáticas, dando seguridad y confianza para afrontarlos con éxito. Con su utilización se pueden conseguir los siguientes objetivos: a) descubrir, plantear y resolver problemas cotidianos de toda índole, y b) sensibilizar a los alumnos ante los problemas, percibir fallos, comportamientos no adecuados, etc.

Los maestros de infantil pueden valerse, además, de otros recursos y estrategias metodológicas para trabajar en clase las habilidades emocionales como son:

— La utilización del humor.

— Contar historias de vida o relatos.

— Referir anécdotas o intercambiar opiniones y consejos con los niños.

— Organizar tareas que permitan vivenciar y aprender sobre los sentimientos humanos como son la proyección de películas, lectura de poemas y narraciones, cuentos, fábulas, representaciones teatrales cargadas de emociones, etc. Tal como sostiene Torre (2000), el número de recursos y estrategias puede ser tan amplio como lo sea la propia creatividad docente, que será la única que ponga límite al uso innovador que de ellos haga el maestro en clase.

2.1. Más allá de hacer una simple actividad: Ejemplos de activadores para enseñar a sentir y pensar y a actuar creativamente en los más pequeños

En las páginas siguientes, recogemos ejemplos concretos de actividades creativas con las que los docentes pueden empezar a practicar el 'sentipensamiento' (Torre, 2004) en las aulas, o lo que es lo mismo, enseñar a sentir y pensar y a actuar creativamente a su grupo de alumnos, diverso emocionalmente.

Actividad: *TRABAJANDO CON CUENTOS INFANTILES.*

Descripción de la actividad: Lectura en pequeños grupos de un cuento. A continuación, cada alumno expresa las ideas, pensamientos, emociones... que la lectura del cuento le haya transmitido. El maestro procura que intervengan todos los niños. Con esta actividades se pueden trabajar en el aula ideas como son, por ejemplo, que cuando se respeta la diversidad, hay paz, tolerancia, aprecio, amistad... Ejemplos de cuentos para trabajar en clase son:

☺ 😐 ☹ Cuento: ***'Mis amigos especiales'***, de P. Capdevila

☺ 😐 ☹ Cuento: ***'Cada uno es especial'***, de E. Damon

☺ 😐 ☹ Cuento: ***'La unicidad de los ángeles'***, de M. A. Arenas Haro

☺ 😐 ☹ Cuento: ***'La tortuga va a una boda'***, disponible en: http://personal.telefonica.terra.es/web/poesiainfantil/transformar.htm

Actividad: *EXPERIENCIAS EN EL AULA CON POEMAS*

Instrucción de la actividad: El maestro les lee a los alumnos un poema diciéndoles previamente que lo escuchen como si estuviera escrito para cada uno de ellos. A continuación, les pide que comenten lo que piensan y sienten en voz alta. Se trata de compartir entre todos, alumnos y profesor, las emociones y sentimientos que la lectura del texto ha despertado. Ejemplos de poemas para trabajar en clase las emociones pueden ser:

☺ 😐 ☹ Poema: ***'Dueño de mis emociones'*,** de Og Mandino

☺ 😐 ☹ Poema: ***'¿De qué país soy yo si soy yo en todos sitios?'***, de Miguel Ángel Arenas

☺ 😐 ☹ Poema para dibujar: ***'El río'***, de Carlos Murciano. En: http://personal.telefonica.terra.es/web/poesiainfantil/dibujar.htm

☺ 😐 ☹ Poema para dibujar: ***'Viajar es un placer'***, de Gloria Fuertes. En el caso de estos dos últimos poemas, la actividad en el aula sería la siguiente: Tomando como referencia el poema, el maestro les dice a los niños que pueden

viajar por todo el mundo. Adjudica a cada uno un lugar y un medio de locomoción. Cada niño se dibuja (puede traer una foto de casa) en un medio diferente y copiará las palabras que más le gusten del poema. Entre todos, se hará el libro de viajes de la clase.

☺ 😐 ☹ Otros poemas que los docentes de infantil pueden utilizar en el aula, y añadir como un material más de su maleta pedagógica, están disponibles en la dirección web: http://personal.telefonica.terra.es/web/poesiainfantil/carpeta.htm. En esta página se localiza una carpeta con fábulas, poemas marinos, poemas de juegos de palabras, poemas de la naturaleza… Un material excelente como para trabajar en clase el tema de la salud emocional (desarrollo y control de emociones, etc.).

Actividad: *«LA ISLA»*

Descripción de la actividad: Se trata de una actividad de juego de roles titulada La Isla, que se puede realizar con alumnos a partir de cinco años. Se puede tomar de la dirección web http://www.culturadepaz.info/ culturadepaz/juegorol_isla.php. Su objetivo es que los niños aprendan a reconocer y valorar la diversidad e interculturalidad. La trama de la actividad es la siguiente: hay grupos de alumnos que viven dentro y otros que viven fuera de la Isla. Los de fuera quieren entrar en la Isla. Será el docente quien reparta los papeles entre el grupo de alumnos (que han de asumir diferentes papeles vinculados con nacionalidades o inmigrantes), establezca el debate e intente llegar a un consenso.

Actividad: *«EL OVILLO DE LANA»*

Descripción de la actividad: Es otra actividad destinada al fomento de una cultura de respeto y aprecio por la diversidad entre el grupo de alumnos de educación infantil. La actividad se llevaría a cabo del siguiente modo: todos los niños sentados en corro y un gran ovillo de lana en manos de uno. Éste anuda la punta del ovillo a su pierna y lanza a quien quiera el ovillo, diciéndole: se lo mando a mi amigo porque… e indica algo que le gusta del receptor del ovillo. Éste se da una vuelta por la pierna o el brazo y lo envía a otra persona de la misma forma, y así hasta que se quiera o se acabe la lana, quedando una tela de aprecio enredando el grupo. Para evitar que haya alumnos rechazados, el docente ha de señalar, previo al juego, que no se puede enviar por parte de una persona dos veces el ovillo al mismo destinatario. Es muy enriquecedor para el grupo de alumnos realizar este juego diciendo un mensaje de paz o de afecto a la otra persona.

Actividad: *SESIÓN DE CINE-FÓRUM*

Descripción de la actividad: Visionado de alguna película de dibujos animados en la que aparezca, por ejemplo, el tema de la amistad, el tema de la violencia escolar entre iguales, etc. Tras su proyección, el maestro plantearía a los niños preguntas tales como: ¿cuál ha sido su primera impresión nada más ver la película?, ¿cuál es la situación que se plantea?, ¿dónde creen que se plantea el problema: en los personajes, en el contexto,…?, ¿se corresponde lo que ocurre en la película con alguna situación concreta que ellos conocen?, ¿qué pueden hacer ellos respecto a este problema?, etc.

3. A modo de epílogo

Dado que se ha comprobado que las estrategias más exitosas para estimular la creatividad en los alumnos son las que abarcan tanto los procesos cognitivos como afectivos (Moore, Ugarte y Urrutia, 1987), las actividades propuestas anteriormente abarcan ambas dimensiones, impacto afectivo y elementos cognitivos, al favorecer la imaginación y permitiendo una total divergencia del pensamiento entre los niños.

Por esta razón, pensamos que el trabajo continuo en aulas de educación infantil con este tipo de ejercicios, con su posterior diálogo entre alumnos y maestro, desempeña una función emocional esencial.

Sea como fuere, la esencia estará en no pasar por alto que los verdaderos artífices de estas u otras actividades que se propongan en clase como activadores creativos no serán, en absoluto, los docentes, sino los pequeños, porque son ellos los que van a dejar constancia de su talento creativo y de la propia construcción de su significado (Blanco y Regueiro, 1998).

■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Alegre de la Rosa, O. M. (2005). Estrategias de la educación en la diversidad desde el currículum y la organización educativa. En L. M. Villar, P. S. de Vicente y O. M. Alegre (Dirs). *Conocimientos, capacidades y destrezas estudiantiles*. Madrid: Ediciones Pirámide, pp. 217-263.

Blanco, A. y Regueiro, M. C. (1998). Activadores creativos para la renovación didáctica del profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, nº extraordinario. *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea.* Volumen II, pp. 119-125.

Bolívar, A. (2002). Estrategias de enseñanza en el aula. En L. Almazán, A. Ortiz y M. Pérez (Coord.). *Enseñanza, profesores y centros educativos*. Jaén: Editorial Jabalcuz - Universidad de Jaén, 31-54.

De Vicente, P. S. (2002). Propulsar mejores acciones profesorales desde los centros de educación infantil. En J. L. Gallego (Dir.). *La Educación Infantil: Una apuesta de futuro*. Granada: GEU y FETE, 119-150.

Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.

Franco Justo, C. (2004). Aplicación de un programa psicoeducativo para fomentar la creatividad en la etapa de educación infantil. *RELIEVE, 10* (2), 245-266.

Moore, C., Ugarte, M. y Urrutia, E. (1987). Estimulando la creatividad: una experiencia en el sistema educacional chileno. Tesis doctoral. Universidad de Chile.

Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.

Roux, J. L. (2001). Effective teacher training for multicultural teaching. *Multicultural Teaching, 19,* 18-22.

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9,* 185-211.

Torre, S. de la (2000). Estrategias creativas para la educación emocional. *Revista Española de Pedagogía, 217*, 543-572.

Torre, S. de la (2004). Sentipensar. En F. Salvador, J. L. Rodríguez y A. Bolívar (Dirs.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Volumen II. Málaga: Ediciones Aljibe, 572-574.

Trianes, M. V. y García, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 44*, 175-189.

Urban, K. K. (2003). Toward a Componential Model of Creativity. En D. Ambrose, L. M. Cohen y A. J. Tannenbaum (Eds.). *Creative Intelligence: Toward theoretic integration.* Cresshill, New Cork: Hampton Press.

RESUMEN

En los últimos años, son numerosas las voces que proclaman la capacidad creativa en la enseñanza como referente de excelencia docente. Autores relevantes en el campo de la formación de docentes (Roux, 2001; De Vicente, 2002; Bolívar, 2002; Perrenoud, 2004; Alegre de la Rosa, 2005) nos la presentan como una de las capacidades imprescindibles para la enseñanza. Y aunque trabajar en aulas de educación infantil con alumnos, diversos emocionalmente, no constituye ninguna novedad para los docentes, su trabajo sí que requiere hoy día más pericia, destreza, sensibilidad intuitiva... de cara a prevenir posibles comportamientos violentos, desajustados emocionalmente, entre los más pequeños (Trianes y García, 2002). Este trabajo pone a disposición de los maestros de infantil una serie de 'activadores creativos' plausibles de utilizar en clase para trabajar con los niños habilidades concretas de la inteligencia emocional.

PALABRAS CLAVE:

Creatividad, educación infantil, enseñanza, sensibilidad, inteligencia emocional.

ABSTRACT:

In the last years, they are numerous the voices that proclaim the creative capacity in the teaching like relating of educational excellence. Outstanding authors in the field of the teacher training (Roux, 2001; De Vicente, 2002; Bolívar, 2002; Perrenoud, 2004; Alegre de la Rosa, 2005) they present it to us like one of the indispensable capacities for the teaching. And although to work in classrooms of infantile education with students, diverse emotionally, it doesn't constitute any novelty for the teachers, their work nowadays requires more know-how, dexterity, intuitive sensibility... in order to prevent possible violent, emotionally maladjusted behaviors, among the smallest (Trianes and García, 2002). This work puts to the teachers' disposition a series of 'creative activators' commendable of using in class to work with the children concrete abilities of the emotional intelligence.

KEY WORDS:

Creativity, infantile education, teaching, sensibility, emotional intelligence.

DATOS DE LA AUTORA:

María José Latorre Medina es becaria del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.

Dirección de contacto: mjlator@ugr.es

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales
ISSN: 1577-0788. Número 21. Vol. 6 (2). Páginas 215-222

Recibido: 01/03/2006
Evaluado: 25/03/2006
Aceptado: 25/03/2006

Música y Psicomotricidad

Music and Psychomotricity

Ana María Botella Nicolás

La psicomotricidad consiste en el desarrollo psíquico que tiene lugar en el niño a través del movimiento, en cuanto al desarrollo de la inteligencia, de la vida emocional y de la vida social. Nace a partir de los trabajos de Dupré quien se dedica a definir una serie de trastornos psicomotores. Pascual (2002), considera que a través de la psicomotricidad se pretende una educación integral y global a través del cuerpo, en la que el sujeto es protagonista y la propia vivencia es la primera fuente de conocimiento y de aprendizaje.

Si analizamos el término *psicomotricidad* nos daremos cuenta que está formado por dos componentes que se relacionan:

a) La palabra *motriz* que hace referencia al movimiento y

b) La palabra *psico* que se refiere a la actividad psíquica en sus dos componentes: socioafectivo y cognoscitivo.

Es decir, que en la actividad del niño se articula toda su afectividad así como sus posibilidades de relación y comunicación.

Cosculluela y Farach (1981), realizan una síntesis sobre distintas definiciones de la psicomotricidad. Extraemos algunas de dicho estudio:

a) Para Vayer, la psicomotricidad es una acción pedagógica y psicológica que utiliza los medios de la Educación Física con la finalidad de normalizar o de mejorar la conducta del niño.

b) Para Ramos es una técnica que tiende a favorecer por el dominio corporal la relación y la comunicación que el niño va a establecer con el mundo que le rodea.

c) Para Lapierre todo movimiento es indispensable del psiquismo que lo produce e implica, por este hecho, a la personalidad completa.

d) Para Defontaine, la psicomotricidad es la integración de la motricidad elevada al nivel del deseo y de querer hacer. Es comparable a una melodía en la que se reparten armoniosamente las notas anatómicas, mecánicas y locomotrices.

Aunque todas las definiciones son similares, todas parecen estar de acuerdo en que hay una relación indisoluble entre actividad motriz y psíquica, y por lo tanto, una interacción permanente entre ambas.

Para Le Boulch (1983), la educación psicomotriz debe ser considerada como una educación de base en la escuela elemental. Ella condiciona todos los aprendizajes preescolares y escolares; éstos no pueden ser conducidos a buen término si el niño no ha llegado a tomar conciencia de su cuerpo, a lateralizarse, a situarse en el espacio, a dominar el tiempo o si no ha adquirido una suficiente habilidad de coordinación de sus gestos y movimientos. Con el trabajo de la psicomotricidad se pretenden desarrollar las capacidades de análisis, síntesis, simbolización, abstracción y expresión, además de estimular la imaginación y la creatividad y alcanzar los siguientes objetivos:

— Conocer el esquema corporal
— Desarrollar la lateralidad
— Experimentar con el cuerpo los diferentes planos sonoros
— Vivenciar corporalmente el pulso y el acento
— Sentir el ritmo
— Utilizar el cuerpo como elemento de expresión artístico

La psicomotricidad, el ritmo o los ejercicios con movimiento suponen una actividad en la cual los niños aprenden, ya sea jugando o cantando y que les ayuda a ampliar sus conocimientos sobre el medio ambiente que los rodea. Con ello, aumentamos su vocabulario y estimulamos la atención y la memoria. El cuerpo unido al movimiento como medio de expresión corporal, contribuye a comunicarnos y a expresarnos con los demás. Por tanto, es sumamente importante potenciar la expresión a través del movimiento ya que es así como el niño logra el dominio y el control de su propio cuerpo.

Para Pastor (1994), no debemos identificar la psicomotricidad exclusivamente con el ámbito de la educación física. El término psicomotricidad se refiere a una concepción de la naturaleza humana definida desde un modelo global y unitario que permitirá, en el universo de la educación, sustentar diversas estrategias educativas y elegir unos determinados objetivos educativos, sea cual fuere el medio elegido (el matemático, el sonoro y musical o el plástico).

La psicomotricidad siempre ha sido una perfecta aliada de la Educación Musical en los primeros ciclos. Un buen desarrollo psicomotor facilita el cauce de las capacidades musicales. A través de la música se pueden potenciar muchísimas capacidades psicomotoras, como son por ejemplo:

— Habilidad digital y manual (dominio de la flauta dulce)
— Coordinación óculo-manual (tocar instrumentos de láminas)
— Conocimiento del propio cuerpo (percusión corporal. La voz)
— Dominio de la respiración (respiración en la fonación y flauta)
— Percepción espacial (danza, expresión corporal, movimiento)
— Percepción temporal (ritmo, control del tempo)

Podemos afirmar que todos los métodos de Pedagogía Musical, aún partiendo de distintos puntos de vista, coinciden en la importancia que tiene la psicomotricidad para la Educación Musical en la etapa infantil. Es por tanto un elemento globalizador y un medio muy eficaz para introducir al niño en el mundo de la Educación Musical.

Entre estos métodos encontramos:

a) El *método Dalcroze* que apuesta por la Educación Musical a través del ritmo y del movimiento. Pascual (2002), opina que el ritmo, el movimiento y la danza son los elementos principales del método creado por Dalcroze que denominó Rítmica o Gimnasia Rítmica. Reconcilia la mente y el cuerpo, ya que considera al cuerpo como intermediario entre el sonido, nuestro pensamiento y nuestro sentimiento. La Rítmica o Gimnasia Rítmica está dirigida mediante el movimiento a favorecer el desarrollo de la motricidad (percepción, expresión corporal), de la capacidad de pensar y del poder de expresión.

b) El *método Martenot*, para el cual el desarrollo del sentido rítmico es la primera función de la Educación Musical porque trata de manifestar el ritmo viviente propio de todo ser humano. Pascual (2002), considera que según las orientaciones de Martenot, para favorecer el «estado rítmico» de actividad es necesario mantenerse en pie, mientras el cuerpo reposa con naturalidad sobre la planta del pie derecho hacia delante (nunca sobre los talones) y el busto se mantiene libre; o bien sentado sobre el borde de una silla con el busto erguido y la cabeza alta.

c) El *método Orff* que considera el cuerpo como un instrumento musical, dotado de características tímbricas diversas. Los instrumentos corporales o naturales también reciben el nombre de gestos sonoros. Permiten una educación del ritmo a través de movimientos del cuerpo que producen sonidos y no requieren una coordinación muy precisa (Pascual, 2002). Los planos corporales son cuatro: pitos, palmas, rodillas y pies y poseen un amplio abanico de combinaciones como palmas (sordas, y sonoras), pie con talón y puntera o rodillas (cara interna y cara externa).

Trabajar la psicomotricidad con música supone ubicar al niño en presencia de una situación que no le pone en relación con un objeto material localizado en el espacio, sino que le enfrenta con la sucesión, es decir, con el desarrollo temporal. Para Le Boulch (1981), la música realiza una parte importante del trabajo de la psicomotricidad. Una de las particularidades en el trabajo psicomotor es que no concebimos un trabajo de este tipo que no utilice el soporte musical. Es una parte integrante, absolutamente esencial en ella.

Directamente ligado a la psicomotricidad y a la música está el ritmo. El ritmo es movimiento, fuerza en movimiento. Es motor de la vida, del arte, de la música. Toda actividad musical implica ritmo. Es el elemento más importante de la música y por tanto, el elemento dinamizador de la educación musical que se halla estrechamente unido con la psicomotricidad. Es un concepto muy difícil de explicar porque está inmerso en todos los fenómenos de la naturaleza (día y noche, las estaciones, los movimientos del mar...etc). La palabra *ritmo* deriva etimológicamente del griego «*rythmós*» que a su vez procede del verbo griego «*rheo*» que significa co-

rrer, fluir. No existe una definición concreta. Si consultamos los innumerables tratados y manuales musicales observamos las diferentes acepciones que sobre él existen, según la opinión de cada autor. Desde Platón hasta nuestros días, ha sido motivo de estudio de muchos autores. Algunas definiciones son:

Platón: ritmo es el orden en el movimiento

Quintiliano: ritmo es un conjunto de tiempos dispuestos según un orden determinado.

V. D'Indy: ritmo es el orden y la proporción en el espacio y en el tiempo y en consecuencia, el primer elemento común a todas las artes.

J. Zamacois: ritmo es la relación que en cuanto a valor guardan entre sí las notas que se ejecutan sucesivamente.

R. Westhpal: ritmo es un movimiento que percibimos de manera que el tiempo, su duración pueda ser regularmente dividido en pequeñísimos fragmentos.

J. Redfied: ritmo es una relación entre tensión de notas sucesivas tal, que el resultado se reconocer como bello.

Ch. Levêque: ritmo es el orden en el tiempo o en el espacio.

M. Lussy: ritmo es la disposición alternada que convierte a los sonidos en fuertes o débiles, de tal manera que, de distancia en distancia, una nota aporte al oído la sensación de descanso, de reposo, o de un fin más o menos conclusivo.

Para conseguir el estudio de las capacidades rítmico-motrices, el estudio del ritmo y del movimiento se basa en varios puntos:

a) El uso de todo el cuerpo.
b) La coordinación física que se consigue en la práctica del ritmo facilita la coordinación de los movimientos en la técnica de ciertos instrumentos.
c) Los movimientos del cuerpo en el aprendizaje del ritmo hace que éste adquiera todo su significado.
d) En la expresión rítmica se integran el cuerpo, la mente y las emociones.
e) La libertad de expresión estimula la creación en todas las etapas del aprendizaje musical.

Los niños son capaces de combinar esquemas rítmicos que repiten constantemente por el puro placer del movimiento. Esta capacidad innata para el ritmo ha de orientarse hacia la comprensión del ritmo musical. Para lograrlo es necesario identificar los ritmos espontáneos del niño con esquemas rítmicos concretos. Algunos usados en música son:

a) El paso normal, caminar, se puede representar con una negra.
b) La carrera, correr, se representa con dos corcheas, un tresillo o cuatro semicorcheas
c) El salto de representa con corchea con puntillo y semicorchea

d) El galope se representa con el grupo anterior pero al revés.

Junto a estos movimientos que se trabajan con música y se pueden acompañar con instrumentos resultando así un trabajo psicomotor y música muy completo, hay otros que podemos hacer y aplicar para la experiencia rítmica, como los movimientos de pies, piernas, brazos, manos, cabeza y tronco o movimientos que producen sonidos percusivos (dar palmadas, golpear objetos, percusión rítmica sobre las rodillas…etc). Cada uno de estos movimientos puede realizarse de diferentes maneras, de pie o sentados, desplazándose o quietos, a la vez o alternativamente… incluso mientras cantamos una canción se pueden introducir los movimientos que la canción nos sugiera, de acuerdo con el fraseo.

Algunos ejercicios que se proponen desde el área de música, para trabajar los distintos aspectos de la psicomotricidad son:

a) Para desarrollar las habilidades motrices básicas
   - movimiento por el aula siguiendo el ritmo de la música (marcha hacia delante, hacia atrás, galope, correr de manera normal, etc.).

b) Para desarrollar la coordinación óculo-manual
   - siguiendo el ritmo de la música, los niños abren y cierran la mano, extendiendo y encogiendo los dedos.

c) Para desarrollar la lateralidad
   - los niños realizan los movimientos que hace el profesor de forma imitativa. Se procurará elegir una música acorde con los objetivos que se pretenden.

d) Para desarrollar los aspectos espaciales y temporales
   - los niños se mueven libremente por todo el aula, andan en círculo, se mueven de espaldas, se desplazan en fila, formado ochos, zig zag, etc.

Relacionada con la psicomotricidad, la música y el ritmo encontramos la expresión corporal que, en palabras de Patricia Stokoe, se basa «en el desarrollo de los sentidos, de la percepción, de la motricidad y de la integración de las áreas físicas, psíquicas y sociales de cada persona». La comunicación y la creatividad están dentro de los objetivos más importantes perseguidos en su práctica. El niño que ha desarrollado sus sentidos debidamente tendrá unas buenas percepciones y sobre esta base podrá estructurar mejor su lenguaje y afirmar su personalidad. El niño seguro, capaz de investigar, sentir y expresarse tendrá una buena relación consigo mismo y con el mundo que le rodea.

La expresión corporal es un lenguaje común a todos los hombres y es por esta razón un medio de comunicación muy usado entre las personas, pues es capaz de trasmitir los estados anímicos a través del movimiento. Además es una experiencia que ofrece grandes recursos para un mejor y mayor crecimiento y desarrollo del ser humano. Constituye una manera más de exteriorizar sentimientos, estados psicológicos y maneras de ser liberando energías orientadas a la integración de la persona.

Dentro de la expresión corporal, la movilización es un elemento importante que se trabaja en música para lograr un mayor dominio del cuerpo y de uno mismo. Los movimientos fundamentales de locomoción son todas las formas de desplazamiento que el niño domina: caminar, correr, saltar, arrastrarse y gatear. El acompañamiento se puede realizar con el piano o con un instrumento de percusión: pandero, pandereta, tambor, claves, triángulo. Cuando el acompañamiento se detiene, los niños pueden:

- Tenderse sobre el suelo
- Correr al centro de la clase
- Ir hacia los rincones del aula
- Jugar a formar estatuas

Dentro de estos movimientos podemos distinguir dos tipos:

a) Movimientos básicos: caminar (con apoyo de todo el pie, apoyado sobre la media punta, apoyado sobre los talones…); correr (con rebote, con mucho empuje o levantando los pies hacia atrás, doblando las rodillas y pegando con los talones en los glúteos) y saltar (salticar, los saltos que comienzan y terminan sobre los dos pies, los que comienzan sobre un pie y terminan sobre el mismo pie…etc). Todas estas formas de locomoción se practican con desplazamiento hacia delante, hacia atrás, hacia ambos lados y en el mismo lugar, girando sobre sí mismos, describiendo diversos recorridos, pequeños círculos o formado figuras de ocho, entre otros.

b) Movimientos compuestos: el galope, la polca, el paso de los vascos, el vals o el boston.

Como conclusión podemos afirmar que la psicomotricidad tiende a favorecer a través del dominio del movimiento corporal, la comunicación que el niño establece con el entorno que le rodea. El conocimiento del propio cuerpo, facilita el desarrollo de la voz, de la expresión y del ritmo corporal-musical. La música es, a la vez, expresión y comunicación. A través del sonido y del cuerpo, antes incluso que la palabra, el ser humano ha sido capaz de expresarse y de relacionarse con los demás desde el inicio de sus días. De aquí la íntima conexión que existe entre movimiento, música y psicomotricidad.

■

BIBLIOGRAFÍA:

Cosculluela Mazcaray, M.A. y Farah Martín, M.C. (1981). *Educación psicomotriz y educación musical*. Ritmo, 509, 30.

Defontaine, J. (1982). *Psicomotricidad y relajación*. Barcelona: Toray-Masson.

Lapierre, A. (1977). *La educación psicomotriz en la escuela maternal*. Barcelona: ed. Científico-Médica.

Le Boulch, J. (1981). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Le Boulch, J. (1983). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los 6 años*. Madrid: Doñate.

Pascual Mejía, P. (2002). *Didáctica de la música*. Madrid: Pearson Education.

Pastor Pradillo, J. L. *Psimotricidad escolar*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Peiró, S. y Ramos, C. (1985). *Programación de la psicomotricidad en la educación especial*. Madrid: Cepe.

Stokoe, P. (1978). *La expresión corporal. guía didáctica para el adolescente*. Buenos Aires: Ricordi.

Vayer, P. (1972). *El diálogo corporal*. Barcelona: Ed. científico-médica.

Vayer, P. (1973).*El niño frente al mundo*. Barcelona: Ed. científico-médica.

Vayer, P. (1987). *Psicología de la acción*. Barcelona: Ed. científico-médica.

RESUMEN:

La psicomotricidad, el ritmo o los ejercicios con movimiento suponen una actividad en la cual los niños aprenden, ya sea jugando o cantando y que les ayuda a ampliar sus conocimientos sobre el medio ambiente que los rodea. Con ello, aumentamos su vocabulario y estimulamos la atención y la memoria. Podemos afirmar que todos los métodos de Pedagogía Musical, aún partiendo de distintos puntos de vista, coinciden en la importancia que tiene la psicomotricidad para la Educación Musical en la etapa infantil. Es un estímulo o reeducación a través de los movimientos. Es por tanto un elemento globalizador y un medio muy eficaz para introducir al niño en el mundo de la Educación Musical.

PALABRAS CLAVE:

Ritmo, movimiento, pedagogía musical, educación musical, estimulación.

ABSTRACT:

The psychomotricity, the rhythm or the exercises with movement suppose an activity in which the children learn, either playing or singing and that it helps them to enlarge their knowledge on the environment that surrounds them. With it, we increase their vocabulary and we stimulate the attention and the memory. We can affirm that all the methods of Musical Pedagogy, still leaving of different points of view, they coincide in the importance that the psychomotricity has for the Musical Education in the infantile stage. It is a stimulus or re-education through the movements. It is therefore an whole element and a very effective way to introduce the child in the world of the Musical Education.

KEY WORDS:

Rhythm, movement, musical pedagogy, musical education, stimulation.

DATOS DE LA AUTORA:

Ana Botella Nicolás. Instituto de Educación Secundaria de Torrellano (Alicante).

Dirección de contacto: anabotnico@yahoo.es

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales
ISSN: 1577-0788. Número 21. Vol. 6 (2). Páginas 223-236

Recibido: 28/02/2006
Evaluado: 20/03/2006
Aceptado: 20/03/2006

Aplicación del Currículo Carolina en la sala de estimulación

Application of the Curriculum Carolina in the stimulation room

Elena Cañete Torralba, Miriam Martí Fritschi y Aurora Mesa González

INTRODUCCIÓN

Pertenecemos a un Gabinete Psicológico de carácter privado, su nombre es *Espacio Babel*. Formamos un grupo de trabajo de nueve personas donde figuran profesionales como: secretaria, psicólogos, psicóloga-logopeda, psicóloga especialista en atención temprana, maestra-logopeda, pedagoga-psicomotricista y fisioterapeutas infantiles.

El Centro en general atiende a adultos, adolescentes y a niños, tiene programas de terapias familiares, individuales y grupales.

Una gran parte de la población infantil que se deriva al Centro está afectada por parálisis cerebral y graves trastornos del desarrollo, como consecuencia, tienen déficit cognitivo, discapacidad visual, motórica, auditiva, importante o muy grave. Las edades cronológicas de estos niños va desde los 0 hasta los 12 años, pero su edad de desarrollo no supera los 2 años.

Esta realidad ha hecho que la mayoría de las estrategias utilizadas en la sala de Atención Temprana o de Psicomotricidad no se vean recompensadas tanto por la aceptación del usuario como por nuestra propia valoración, a pesar de estar diseñadas para estimular la concentración, la comunicación, los sentidos: oído, vista, tacto,...

Encontramos factores externos, normales, como por ejemplo, que la luz natural, la que se cuela por la rendija de la ventana o la que rebota en el espejo, entorpecen nuestros objetivos, o que el sonido se pierde en propio espacio de la sala, o que los destellos de colores de un juguete pasan a ser inapreciables para alguien que tiene déficit visual.

Desde hace unos dos años la psicóloga y la pedagoga que se encargan del área de Atención Temprana y Psicomotricidad, reconocen en la sala de estimulación un lugar donde poder organizar y explicar lo que se volvía un caos cuando se pretendía obtener una respuesta de una persona diferente.

Surge la sala de estimulación como un recurso adecuado para conseguir trabajar los objetivos propuestos para las necesidades de las personas con las que intervenimos.

Se trata de ofrecer un espacio «diferente», de paredes oscuras, aislado de otro tipo de estimulación externa y donde se puedan ofrecer estímulos luminosos, sonoros o de tipo táctil o propioceptivo, a voluntad, eligiendo uno o varios de ellos con objetivos concretos.

Al crear un ambiente, donde la estimulación sensorial está bajo el control del que la dispensa, podemos provocar diferencialmente, respuestas sensoriales determinadas.

Los objetivos pueden estar destinados:

- *Estimular la Visión:* Percepción de luces, seguimiento visual, localización de estímulos, etc.
- *Estimular la Audición:* Localización de sonidos, seguirlos, discriminarlos, producirlos, imitarlos, etc.
- *Estimular el Tacto:* Experimentar distintas texturas, elegir las que más agradan,...
- *Estimular el Gusto:* Experimentando la sensación que producen distintos sabores, provocando respuestas de las expresiones, etc.
- *Provocar Relajación:* Con la ayuda de música relajante, colchonetas de diferentes texturas,...
- *Elicitar el Autocontrol:* Facilitando la conciencia de la respiración, tono muscular,...
- *Facilitar la Comunicación:* Elicitando sonidos, palabras, canciones,...
- *Trabajar la Atención:* Utilizando cualquiera de la gama de estímulos de cualquier vía sensorial.
- *Provocar Movimientos, estiramientos, etc.:* En los casos de personas con problemas de movilidad, se facilita notablemente la respuesta motora.
- *Evaluar:* Tanto a nivel de habilidades sensoriales, respuestas motoras, comunicación, etc.

Aunque la sala de Estimulación es un recurso válido para cualquier persona, en nuestro caso hemos priorizado ofrecerla a niños con déficit visual y de necesidad de estimulación en edad temprana, niños con necesidad de apoyos en la comunicación, relación con el medio, y más afectación cognitiva.

La sala de estimulación es usada como instrumento multisensorial y desde el Centro nos basamos en una perspectiva principalmente de intervención: psicopedagógica, habilitadora y rehabilitadota. El uso de la sala es individual, se trabajan los objetivos de la programación de cada niño y la actividad es dirigida por la terapeuta. La duración es de unos 15 min. aproximadamente, ya que conforma una parte

de la sesión pautada en la terapia del niño, por lo que si tiene dos sesiones semanales, irá a la sala de estimulación una media hora a la semana.

Al terminar la sesión se cumplimenta un registro que permitirá más tarde observar cambios en las respuestas y evolución de los usuarios.

NUESTRA SALA DE ESTIMULACIÓN

Es una habitación pequeña, aislada, pintada de color azul oscuro. Como mobiliario tenemos alfombras oscuras, colchonetas, colchón inflable y módulos. El material de trabajo consta de una caja de luz, semáforo que se activa con vibración de sonido, aparato de música con sistema home-cinema, lámparas con luces de diferentes intensidades, luz negra (para reflectar los objetos blancos) y material diverso como cintas blancas y negras con cascabeles, pelotas fluorescentes, plastilina fluorescente, guantes blancos, música, linternas, juguetes musicales,...

ELECCIÓN DEL CURRÍCULO CAROLINA

Para realizar nuestro trabajo y evaluarlo acordamos escoger el «Curriculo Carolina» por ser una herramienta común, asequible a cualquier profesional, sencillo en la exposición de sus objetivos y que puede adaptarse a las necesidades de cada niño o niña.

Por ello, decidimos aplicarlo en todas sus áreas desde los 0 a 6 meses de edad, adecuando los ejercicios con materiales válidos para la práctica en la sala de estimulación.

FICHAS

Ficha: 1.b

EDAD: 0-3 meses	**CATEGORIA**: COGNICIÓN	

OBJETIVOS: Seguir con la mirada un objeto que se desplaza de un lado a otro.

ACTIVIDAD:

Presentar el objeto en la línea media a unos 30 cm de la cara del niño y buscar su atención. Cuando lo mire, moverlo despacio hacia un lado y después hacia otro (2-3 cm).

Cambiar de objeto.

MATERIAL:

- Bola luminosa con cascabel (auditivo)
- Guante blanco
- Linterna con colores (celofán)



Ficha: 2.c

EDAD: 6 meses	**CATEGORIA**: COGNICIÓN	

OBJETIVOS: Destapar un juguete parcialmente escondido.

ACTIVIDAD:

Presentar el juguete al niño y esperar que provoque su atención. Tapar algo mas de la mitad del juguete y esperar a que lo retire, permitiéndole manipularlo.

En caso de que no lo destape, ayudarle a través del modelado y de la guía física.

MATERIAL:

- Bola luminosa con picos.
- Piano luminoso y con sonido.



Ficha: 4.b

EDAD: 6 meses	**CATEGORIA**: COGNICIÓN	

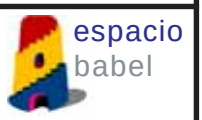
OBJETIVOS: Anticipar los acontecimientos que ocurren con frecuencia en los juegos que le son familiares después de 2 o 3 veces.

ACTIVIDAD:

- El niño está sentado delante de nosotros, le cantamos canciones; «5 lobitos», «Saco las manitas», con el guante blanco.
- También el «topa - topa», con la cara del terapeuta pintada de blanco.

MATERIAL:

- Guante blanco.
- Pintura blanca.



Ficha: 6.b

EDAD: 3 meses	**CATEGORIA**: COGNICION	

OBJETIVOS: Buscar o intentar tocar objetos que ve y que tocan su cuerpo.

ACTIVIDAD:

Tocar con un objeto el cuerpo del niño dentro de su campo visual. Utilizar tamaños y texturas, y evitar demasiadas repeticiones (habituaciones).

MATERIAL:

- Pelota cascabel (auditivos).
- Gafas de descanso frías.
- Cepillo blanco.
- Peluche suave.



Ficha: 7.b

EDAD: 3 meses	**CATEGORIA**: COGNICIÓN	

OBJETIVOS: Explorar los objetos con la boca.

ACTIVIDAD:

Colocar o atar un paquete en la mano del niño/a y guiarlo hasta la boca, los objetos han de ser llamativos, y podemos untar sustancias dulces para favorecer.

MATERIAL:

- Aros de dentición (frío – caliente)
- Sonajeros untados en miel.



Ficha: 8.a

EDAD: 3 meses	**CATEGORIA**: COGNICIÓN	

OBJETIVOS: Repetir una actividad que produce un sonido interesante.

ACTIVIDAD:

Proporcionar al niño un objeto que sea sensible a movimientos muy sencillos. Colocarlo en una zona donde sea mas probable que tenga contacto/acceso al mismo.

MATERIAL:

- Pelota de cascabel (sonido)
- Pelota parpadeante.

  * Le atamos un cascabel a la muñeca.

  * Le atamos una cuerda blanca fluorescente de manera que cuando mueva el brazo, tira y mueve una bola brillante.

espacio babel

Ficha: 11.d

EDAD: 3 a 6 meses	**CATEGORIA**: COMUNICACIÓN (Imitación. Sonidos y gestos)	

OBJETIVOS: Continuar haciendo un movimiento, si es adulto, lo mismo.

ACTIVIDAD:

*Terapeuta y niño, con un guante blanco, en la sala de estimulación, solo con luz azul. Ambos sentados frente a una mesa.

El adulto pasa la mano por la mesa de un lado a otro, haciendo juegos con el guante, el recorrido, termina en cosquillas sobre la mano del niño.

* Al principio, se coge la mano del niño, y se reproduce el momento, dando un final atractivo al mismo. Después se reforzará mediante encadenamiento las aproximaciones sucesivas en la imitación.

MATERIAL:

- Luz violeta, Guante blanco...

espacio babel

Ficha: 12.g

EDAD: 9 meses	**CATEGORIA**: COMUNICACIÓN	

OBJETIVOS: Respuestas a la comunicación de los demás (Identifica tres objetos o personas cuando se dice su nombre con palabras o gestos).

ACTIVIDAD: (en sala SNOEZLEN)

* En la sala estaría la luz azul, ausencia de otro tipo de estímulos

Sentar al niño y colocarle en la mesa tres objetos que le interesen y que destaquen por su aspecto llamativo. (Ej. Coche, pelota, cuchara).

* Se le ayudará a explorarla primero y nombrarla.

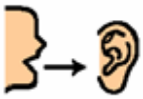
Después se colocarán de distinta forma y se le dirá «dame el...» o ¿dónde está el...? ¿señala el....).

MATERIAL:

- Coche blanco con listas o adornos en colores.
- Pelota blanca y negra.
- Cuchara de plástico blanco. (Todas ellas cobran una luminosidad espectacular sólo con la luz violeta).



Ficha: 13.c

EDAD: 3 a 6 meses	**CATEGORIA**: COMUNICACIÓN	

OBJETIVOS: Repite vocalizaciones u otros gestos que provocan reacciones.

ACTIVIDAD: (en sala SNOEZLEN)

- Se coloca al niño sentado en la alfombra, cama de agua o colchoneta de forma que vea las luces de colores del psicodélico.
- Se comienza por imitar algún sonido que el niño realice de forma espontánea y provocado por nosotros. Al aumentar deliberadamente la intensidad del sonido, provocamos que se enciendan las luces de colores y se accionen con el sonido, y llamaran la tención del niño sobre la contingencia.
- Al comprender el fenómeno causa-efecto, el niño acaba emitiendo sonidos para ver las luces.

MATERIAL:

- Psicodélico con luces de colores.



Ficha: 15.c

EDAD: 3 meses	**CATEGORIA**: ADAPTACIÓN FAMILIAR (Habilidades Sociales)	

OBJETIVOS: Sonríe como respuesta a los estímulos. Auditivos y Táctiles.

ACTIVIDAD:

- El niño, sobre la cama de agua, con música agradable y luz tenue, difusa. Se le acercan distintas texturas, plumas, cadenitas, etc., se le acercan a la barriga y manos, cara...si le producen agrado, acentuamos la expresión de nuestra cara con sonrisas y gestos de aceptación haciendo de modelo.
- Cuando el niño sonríe repetimos al acercarle el mismo tipo de estímulo, le enseñamos el estímulo para que lo anticipe y exprese afecto y sonrisa incluso entes de sentirlo.

MATERIAL:

- Banco de texturas agradables.



Ficha: 16.m

EDAD: 12 meses	**CATEGORIA**: AUTOSUFICIENCIA (Comer)	

OBJETIVOS: «Comer con los dedos».

ACTIVIDAD:

El niño sentado frente a la mesa con música tranquila y no saciado. Frente a el, el terapeuta coloca en un plato miguitas de pan blanco suave y que con la luz azulada resaltan sobre el plato.

El Terapeuta lleva a su boca las migas de pan y hace gestos de que le gustan. Incluso acompañando con sonidos y frases como «mm» ¡que rico!, ¡ahora tú!

Se invita al niño a coger con su mano los trocitos de pan y llevárselo a la boca. (Vale cualquier comida sólida que destaque ante la luz azul: pan, frutas, nubes...)

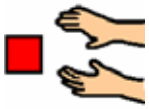
MATERIAL:

- Luz azul
- Comida de color blanco

  * Facilitar la prensión del pan poniendo algo de miel en la punta de los dedos.



Ficha: 19.b.

EDAD: 3 meses	**CATEGORIA**: ÁREA MOTICIDAD FINA	

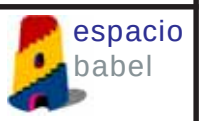
OBJETIVOS: Pasar sus manos y pies por encima de superficies de textura lisa y suave.

ACTIVIDAD:

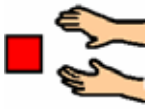
Se toman las manos del niño que está sentado frente a la caja de luz encendida y se le pasan por la superficie. Se sueltan y se espera. Se vuelve a repetir el ejercicio cambiando también el sentido de las manos y abarcando toda la superficie.

MATERIAL:

- Caja de luz (con metacrilato liso)



ficha: 20.f

EDAD: 6 meses	**CATEGORIA**: ÁREA MOTICIDAD FINA	

OBJETIVOS: Usa sus manos para rastrillar el suelo y coger objetos pequeños.

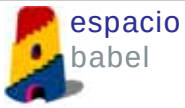
ACTIVIDAD:

El niño se coloca sentado en la colchoneta o en la alfombra. Se le muestran los objetos que luego queremos que tome del suelo.

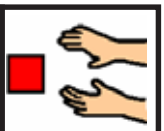
Mostramos los cascabeles y las bolas de pasta fluorescentes. De la mano se van colocando cerca de él en el suelo. Se le estimula a buscarlas y a recogerlas del suelo.

MATERIAL:

- Cascabeles.
- Pasta fluorescentes (plastilina que se ilumina).



Ficha: 21.b

EDAD: 3 meses	**CATEGORIA**: ÁREA MOTRICIDAD FINA	

OBJETIVOS: Mira o manipula un juguete en sus manos en la línea media.

ACTIVIDAD:

El niño puede estar tumbado boca arriba en la colchoneta, o reclinando en el modulo.

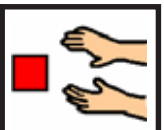
Se le coloca en una de sus manos una cinta negra con cascabeles y en la otra una cinta blanca. Se espera que el niño se encuentre las manos en la línea media.

MATERIAL:

- Cinta negra con cascabeles cosidos y cinta blanca de algodón.

espacio babel

Ficha: 22.b

EDAD:	**CATEGORIA**: ÁREA MOTRICIDAD FINA	

OBJETIVOS:

- Ver si levanta ambas manos y están parcialmente abierta.
- Ver si junta las manos en línea media.

ACTIVIDAD:

- Sentar al niño en el módulo y hacer sonar delante de él la pelota fluorescente de cascabel. Ofrecer la pelota al niño.
- Para ver si levanta ambas manos y si están parcialmente abiertas, y cuando se le de el objeto, si junta las manos en la línea media.

MATERIAL:

- Pelota fluorescente con cascabel

espacio babel

Ficha: 24.c

EDAD: 3 meses	**CATEGORIA**: ÁREA MOTICIDAD GRUESA	

OBJETIVOS: Se da la vuelta de la posición sobre el estomago a la posición sobre la espalda.

ACTIVIDAD:

Se coloca al niño boca abajo sobre la colchoneta y se hace sonar la pelota fluorescente con cascabel sobre su cabeza y hombro derecho, luego se hacen pequeña presiones sobre el hombro, el lado derecho, la cadera y la pierna derecha (que es la que primero va a despegar del suelo). Se vuelve a hacer sonar la pelota y se le anima a buscar la pelota o a cogerla.

MATERIAL:

- Pelota fluorescente con cascabel.



Ficha: 25.f

EDAD: 3 meses	**CATEGORIA**: ÁREA MOTRICIDAD GRUESA	

OBJETIVOS: Mantiene los pies en alto para jugar con ellos.

ACTIVIDAD:

Se coloca al niño boca arriba sobre la colchoneta y se le atan en los pies cintas con cascabeles, blancas y negras. Si el niño no sube los pies, se le ayuda tirando de las cintas que no aprietan y se las colocamos en la mano.

MATERIAL:

- Cinta blancas de algodón. Cintas negras con cascabeles cosidos.



FICHA: 26.b.

EDAD: 6 meses	**CATEGORIA**: ÁREA MOTRICIDAD GRUESA	

OBJETIVOS: Mantiene el tronco firme cuando se le sujeta por las caderas.

ACTIVIDAD:

- Se le coloca el pie encima de la colchoneta, tomandolo por las caderas mientras se le estimula con canciones y luces.

MATERIAL:

- Músicas y luces.

espacio babel

CUADRO DE REGISTRO:

NIÑO: _____

SESIÓN: _____

TERAPEUTA: _____

ACTIVIDAD:

MATERIALES:

		Principio	Mitad	Final
TACTO	Agarra objetos			
	Mantiene en las manos			
	Tiende a cogerlos			
VISIÓN:	Sigue objetos			
	Mira objetos			
	Busca luces en objetos			
AUDICIÓN:	Percibe sonidos			
	Busca sonidos			
	Se gira hacia sonidos			
	Produce sonido			
	Imita sonido			
TONO:	Relajado			
	Normal			
	Tenso			
ACTITUD:	Colabora			
	Contento			
	Llora			
	No le interesa			

BIBLIOGRAFÍA

- 1º Jornadas de Estimulación Basal y Multisensorial: Valladolid 2006. Artículos:
  - *-Una experiencia a través del Proyecto Sócrates.*
  - *-Evolución del juego hacia la actividad multisensorial.*
  - *-Una propuesta de evaluación de las sesiones de la sala multisensorial.*
- Currículo Carolina. 2º Edición. Tea Ediciones, S.A. Madrid, 1997.

RESUMEN:

Nuestro trabajo se basa en escoger el Curriculo Carolina para ponerlo en práctica bajo unas condiciones determinadas.

Debido a las características de los usuarios del Centro, de edad infantil, que tienen parálisis cerebral o trastornos del desarrollo y como consecuencias déficit visual, auditivo, de comunicación, etc. Descubrimos que por sus prestaciones, la sala de estimulación era un medio adecuado de trabajo para esta población. Por ello, escogimos las áreas del Curriculo Carolina como guía en las edades de cero a seis meses y adaptamos los objetivos con ejercicios para trabajarlos en una sala de estimulación.

PALABRAS CLAVE:

Estimulación temprana, discapacidad, sala de estimulación, programa.

ABSTRACT:

Our work is based on choosing the Curriculum Carolina to apply it under some certain conditions.

Due to the characteristics of the users of the Center, of infantile age that they have cerebral palsy or dysfunctions of the development and like consequences visual, hearing deficit, of communication, etc., we discover that for their benefits, the stimulation room was an appropriate way of work for this population. Hence, we chose the areas of the Curriculum Carolina as a guide in the ages from zero to six months and we adapt the objectives with exercises to work them in a stimulation room.

KEY WORDS:

Early stimulation, disability, stimulation room, programme.

DATOS DE LAS AUTORAS:

Elena Cañete Torralba es psicóloga, ***Miriam Martí Fritschi*** es psicóloga y ***Aurora Mesa González*** es pedagoga y psicomotricista, las tres forman parte del equipo del Gabinete Psicológico «Espacio Babel» (Tenerife).

Dirección de contacto: info@espaciobabel.com

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales
ISSN: 1577-0788. Número 21. Vol. 6 (2). Páginas 237-240

Recibido: 03/03/2006
Evaluado: 28/03/2006
Aceptado: 28/03/2006

Tiempo de ideas, apoyo de ideas, desafíos...

Propuesta de indicadores para conocer el clima de innovación en escuelas de Educación Infantil

Time of ideas, support of ideas, challenges... Proposal of indicators to know the innovation climate in schools of Infantile Education

María José Latorre Medina

«Si queremos una enseñanza-aprendizaje relevante para todos los alumnos, necesitamos un profesorado capacitado y comprometido para conseguirlo» (Bolívar, 2002, 47).

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de un curso académico, son muchas las innovaciones y acciones de mejora que los docentes, de cualquier etapa y nivel educativo, se proponen llevar a cabo en su práctica diaria de enseñanza, dentro y fuera de las aulas. Lo que sucede, tal como informan determinados autores (Stevens, 2004), es que tales innovaciones, que no son más que cambios intencionados (Sevillano, 2005b), van y vienen durante este período de tiempo, debido, entre otras razones, a que nunca se implantan amplia y profundamente en los centros educativos. Y, en el mejor de los casos, cuando llegan a implementarse, los docentes no disponen de las herramientas necesarias para medir y valorar en qué medida la mejora alcanzada responde a un clima de innovación en los centros, que tendrá que ser, fuera de duda, un ambiente de trabajo docente de calidad.

Este trabajo presente ser así una clara contribución en esta dirección, ofreciendo a los profesionales de la educación infantil una excelente propuesta de indicadores para que puedan conocer y evaluar el clima de innovación presente en sus centros de trabajo: aulas y escuelas de infantil.

2. PROPUESTA DE INDICADORES PARA CONOCER EL CLIMA DE INNOVACIÓN EN ESCUELAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

Siguiendo a De Vicente y Villar (2005, 75-76), presentamos a continuación la propuesta de indicadores que, para valorar las innovaciones en los centros, nos

perfilan en uno de sus recientes trabajos realizados al respecto. En concreto, los autores sugieren que, siguiendo las instrucciones ofrecidas por Prather en la dirección web http://www.thinking.net/Creativity/creativity.html, se construya un instrumento, específicamente, un inventario, que mida la innovación del centro educativo y que contenga como elementos, entre otras, las nueve dimensiones siguientes:

1ª. ***Desafío.*** Dentro de esta dimensión, las cuestiones que los maestros de infantil, en nuestro caso, se plantearían serían, por ejemplo:

— ¿En qué grado tengo retos?

— ¿En qué grado estoy comprometido e implicado emotivamente con el trabajo?

2ª. ***Libertad***. Dentro de esta dimensión, se propondrían cuestiones tales como:

— ¿Cómo soy de libre para decidir cómo hacer mi trabajo?

3ª. ***Tiempo de ideas***. Los ítems de esta dimensión girarían en torno a:

— ¿Tenemos tiempo para pensar las cosas en profundidad antes de actuar?

4ª. ***Apoyo de ideas***. Tal dimensión recogería cuestiones como:

— ¿Tenemos recursos para probar nuevas ideas?

5ª. ***Confianza y apertura.*** La quinta dimensión aglutinaría preguntas referentes a:

— ¿Se sientes seguras las personas expresando sus sentimientos y ofreciendo abiertamente puntos de vista diferentes?

6ª. ***Alegría y humor***. Dentro de esta dimensión, el maestro se preguntaría por:

— ¿Cómo es de relajado nuestro lugar de trabajo?

— ¿Es un lugar idóneo para pasarlo bien?

7ª. ***Conflictos***. Esta dimensión haría pensar acerca de:

— ¿Hasta qué punto se comprometen las personas en los conflictos interpersonales, en los problemas del centro….?

8ª. ***Debates***. Tal dimensión aglutinaría ítems sobre:

— ¿Hasta qué punto se comprometen las personas en debates vivos sobre problemas?

9ª. ***Adoptar riesgos***. Y esta última, cuestiones relacionadas con:

— ¿Está bien fallar cuando se prueban nuevas cosas?

2.1. Sugerencias para la confección del inventario que mida la innovación en las escuelas de infantil

Tras esbozar las dimensiones que conformarán este instrumento, y en relación con el tipo de escala a utilizar, los autores anteriores recomiendan que se construya una escala evaluativa tipo Likert para cada elemento del inventario (ítem, cuestión o

tema que se recoja en cada dimensión) compuesta de cinco opciones de respuesta en la que el valor 1 sea 'Poco' y el valor 5 sea 'Mucho'.

Y dado que el inventario, una vez elaborado, puede ser cumplimentado por cualquier compañero del colegio, aconsejan que se incluya una explicación breve de su propósito, así como una explicación clara de cómo completar dicho instrumento.

Finalmente, las respuestas obtenidas permitirán a los maestros conocer y evaluar el grado de funcionamiento de la innovación en sus centros en tres grandes áreas que agrupan las dimensiones expuestas anteriormente. Estas áreas son las siguientes:

- *RECURSOS*. Área compuesta por las dimensiones:
  - — Tiempo de ideas
  - — Apoyo de ideas
  - — Desafío
- *MOTIVACIÓN PERSONAL*. Área conformada por las dimensiones:
  - — Confianza y apertura
  - — Alegría y humor
  - — Ausencia de conflictos interpersonales
- *EXPLORACIÓN*. Área integrada por las dimensiones:
  - — Adoptar riesgos
  - — Debates
  - — Libertad

3. PARA CONCLUIR

Confiamos, por lo expuesto en estas páginas, en que maestros de educación infantil materialicen esta propuesta en la realidad de sus centros escolares, y les sea de gran utilidad para conocer realmente cuál es o ha sido su grado de respuesta ante el cambio curricular específico, y siempre intencionado, emprendido en ellos, siempre de cara a la mejora del proceso de aprendizaje de sus alumnos, los más pequeños. Sin olvidar nunca, y ésto es lo fundamental, que «más allá de las buenas prácticas –sostiene Moreno (2004)-, es necesario comprender que no hay soluciones ni innovaciones de talla única, válidas para toda institución, tiempo y contexto. Al contrario, una política de innovación que sea sostenible ha de dar por descontado que el cambio y la innovación son siempre a la medida» (80).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Bolívar, A. (2002). Estrategias de enseñanza en el aula. En L. Almazán, A. Ortiz y M. Pérez (Coord.). *Enseñanza, profesores y centros educativos*. Jaén: Editorial Jabalcuz - Universidad de Jaén, pp. 31-54.

De Vicente, P. S. y Villar, L. M. (2005). Estrategias de desarrollo profesional. En L. M. Villar, P. S. de Vicente y O. M. Alegre (Dirs). *Conocimientos, capacidades y destrezas estudiantiles*. Madrid: Ediciones Pirámide, pp. 57-86.

Moreno, J. M. (2004). Innovación curricular. En F. Salvador, J. L. Rodríguez y A. Bolívar (Dirs.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen II.* Málaga: Ediciones Aljibe, pp. 78-80.

Sevillano, M. L. (2005b). *Didáctica en el Siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad.* Madrid: McGraw-Hill.

Stevens, R. J. (2004). Why do educational innovations come and go? What do we know? What can we do? *Teaching and Teacher Education, 20* (4), 389-396.

RESUMEN:

Se presentan en este trabajo una propuesta de indicadores para que los profesionales de la educación infantil puedan conocer y valorar el ambiente de innovación presente en las aulas y centros escolares (De Vicente y Villar, 2005). Sin duda, esto les permitirá ser conscientes realmente de cuál es o ha sido su grado de respuesta ante el cambio curricular específico, y siempre intencionado, emprendido en sus centros. En definitiva, saber si ha funcionado o no la innovación planteada, siempre de cara a la mejora del proceso de aprendizaje de los alumnos, los más pequeños.

PALABRAS CLAVE:

Cambio curricular, innovación, proceso de aprendizaje, educación infantil, creatividad.

ABSTRACT:

The author shows in this work a proposal of indicators, so the professionals of the infantile education can know and value the atmosphere of present innovation in the classrooms and schools (De Vicente and Villar, 2005). Without a doubt, this will really allow them to be conscious of which it is or it has been their answer grade in front of the curricular specific change, and always deliberate, undertaken in their centers. Definitively, they can to know if it has worked or not the outlined innovation, always in order to the improvement of the smallest students' learning process.

KEY WORDS:

Curricular change, innovation, learning process, infantile education, creativity.

DATOS DE LA AUTORA:

María José Latorre Medina es becaria del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.

Dirección de contacto: mjlator@ugr.es

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales
ISSN: 1577-0788. Número 21. Vol. 6 (2). Páginas 241-248

Recibido: 05/03/2006
Evaluado: 28/03/2006
Aceptado: 28/03/2006

Prematuridad y estimulación básica

Prematurity and basic stimulation

Cristina Torres y Carme Trasserra

> «Supongamos que la mente es, cómo decimos, una hoja en blanco, sin ningún escrito, sin ninguna idea: ¿cómo llega a llenarse? ¿De dónde emana la gran riqueza que la ilimitada fantasía y el desasosiego del hombre que hay pintado con una variedad casi infinita? ¿De donde proviene la experiencia de todos los materiales de la razón y del conocimiento? A todo esto respondo con una palabra: la experiencia»
>
> J.Locke (1960). *Ensayo sobre el entendimiento humano.*

Primero, voy a definir el concepto de prematuridad, funcionamiento CDIAP, para luego entrar en los contenidos que trabaja la estimulación basal y la ayuda que prestamos a los padres y a los bebés prematuros.

Prematuridad: Nacimiento antes de las 37/42 semanas de gestación. Niño que nace con inmadurez de los órganos/sistemas. Generalmente necesita un soporte adicional y es ingresado en la sala de neonatos. Una vez estos bebés son dados de alta, llegan junto a sus familias, al CDIAP, y allí son atendidos por el equipo multidisciplinar que realiza una valoración en relación al tono, postura, movimiento, desarrollo... A partir de este momento iniciamos un trabajo con los niños, los padres y sus hermanos.

Partimos de la definición de dos conceptos clave: la sensación y la percepción.

> «La sensación se da cuando un sistema detecta un estímulo concreto.»
>
> «La percepción tiene lugar cuando el cerebro intenta integrar este estímulo, de manera que el individuo sea consciente.»
>
> K.S. Berger; R.A Thompson (1997). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia (pag.194). Madrid: Médica Panamericana.*

Para conocer el mundo exterior y nuestro mundo interior, necesitamos la información que proviene de las sensaciones. Pero debemos interpretar, analizar, reconocer y relacionar estas sensaciones y por lo tanto estamos frente a una percepción. En la percepción no sólo intervienen los órganos sensoriales, sino también el SNC y la memoria.

Debemos hacer una distinción entre la facilidad con la que podemos utilizar los sentidos y la gran complejidad que representa una actividad de percepción. La

percepción implica un procesamiento cerebral de toda la información gravada en nuestra memoria y requiere una serie de comparaciones, clasificaciones y análisis, antes, de la recogida de datos a través de los sentidos para convertirlos en percepciones.

También, creo, que debemos hacer mención de un grupo de estímulos que no son conscientes, son los llamados estímulos subliminales; mensajes de curta duración, generalmente enmascarados en otros mensajes y que pueden afectar nuestros pensamientos y emociones.

Según Luria, se distinguen dos teorías en relación a cómo recogemos o nos llega la información de nuestro entorno:

Teoría receptora: Se basa en la pasividad y la inactividad del sujeto que espera ser estimulado a través de las sensaciones.

Teoría reflectora: dónde el sujeto busca de forma activa los estímulos. Esto implica el carácter activo y selectivo de las sensaciones. La realidad provoca nuestra curiosidad que capta nuestra atención y hace que participemos de forma activamente para conseguir esa sensación.

Esta última teoría, se considera la base del aprendizaje sensoriomotor.

Podemos hablar de distintos tipos de sensaciones:

Interoceptivas cómo las que nos aseguran un buen funcionamiento de las necesidades elementales y también nos dan la información de nuestro cuerpo en relación con los estados emocionales, son pues, puramente subjectivas, difusas y muy importantes para la observación del cuerpo y los estados psíquicos.

> «La angustia también se puede transmitir a través del sistema nervioso vegetativo i originar trastornos o patologías psicosomáticas. Todos hemos pasado instantes de ansiedad en situaciones comprometidas que han acabado, para poner un ejemplo común, en vómitos o diarreas. La frecuencia de este fenómeno pone en evidencia la íntima i constante conexión que hay entre nuestro mundo emocional y nuestro mundo orgánico, su unidad.»
>
> L.Jordá Lapuyade (2003). *Manual del bon neuròtic* (pag. 21) Barcelona: Pórtic.

Propioceptivas, que nos dan las señales sobre la posición del cuerpo en el espacio y el movimiento corporal. Sus receptores se encuentran en los músculos, articulaciones i en el aparato vestibular de la oreja interna, y, después son envidos al cerebro. Su interrupción en un punto determinado origina trastornos neuropatológicos.

Exteroceptivas, son el grupo más grande de sensaciones externas a nosotros. Nos aportan el conocimiento del mundo exterior, son las que nos relacionan con el entorno. Los órganos sensoriales son los encargados percibirlo y luego enviarlo al córtex cerebral.

Luria los divide en dos subgrupos:

- Por contacto: aplicación directa entre estímulo y órgano receptor (gusto/tacto)
- A distancia: Hay cierto intervalo de tiempo hasta que el órgano sensorial capta el estímulo (olfato/oído/vista)

Pero, ¿sabemos realmente cómo funcionan? ¿de forma aislada o conjunta?. Se ha constado que la mayoría de veces los estímulos aferentes implican una intervención conjunta de los sentidos.

> «Un sentido no funciona sin ejercer influencia en el funcionamiento del resto de los sentidos (…) o, dicho de otra manera, la estimulación externa se ejerce inevitablemente sobre más de un sentido»
>
> J.R. Gimeno y otros (1986). *La educación de los sentidos* (pag.15) Madrid: Santillana.

Y según el mismo autor, esta actuación de participación o colaboración de los sentidos puede dar lugar a tres efectos: el desencadenante, simultáneo y inhibidor.

> «Un sentido principal recibe el estímulo y solicita la cooperación del resto»
>
> «Un solo estimulo provoca la intervención de diferentes sentidos a la vez».
>
> «Diferentes sentidos actúan en un primer momento y por, selección, inhibimos la acción de uno o más»
>
> J.R. Gimeno y otros (1986), *La educación de los sentidos* (pag.15-16). Madrid: Santillana.

Pero, ¿cómo se siente un bebé prematuro ante tanta información? ¿cómo se adapta la familia a su «nueva» realidad?

El aspecto de un bebé prematuro nos da mucha información de cómo se siente y cómo se sienten los padres ante él. Se encuentran ante un bebé frágil, con una piel rojiza y a veces pegadiza al tacto, con el cuerpo recubierto de lanugo, una cabeza desproporcinada, con un bebé, que si ha sido un gran prematuro, puede tener los parpados fusionados, orejas poco desarrolladas, que se mueve muy poco y si lo hace realiza movimientos bruscos, sin respuesta coordinada, inicialmente con hipotonía… y que en muchos casos han padecido durante el ingreso hospitalario, en la sala de neonatos, diversos problemas médicos más o menos graves, que pueden ser importantes en su maduración posterior: membrana hialina, persistencia del ductus, inestabilidad hemodinámica, hemorragia intraventricular, leucomalacia periventricular, enterocolitis necrotrizante…dando lugar a complicaciones posteriores: displásia broncopulmonar, retinopatía, PCI, secuelas neurocognitivas y neurosensoriales.



Ante esta situación debemos dar respuesta y nuestra propuesta de trabajo, desde nuestro Centro de Atención Precoz, es mediante el trabajo terapéutico del bebé en las sesiones individuales por parte del fisioterapeuta/psicomotricista y la propuesta de formación a los padres, basándonos en el concepto de Estimulación Basal/Básica descrita por Andreas Frölick.

Este concepto nos habla de la finalidad de compensar la falta de experiencia del propio movimiento y de los cambios que se producen en nuestro entorno, partiendo de una situación real, ofreciendo estímulos sensoriales estructurados y sencillos para ayudar al bebé a descubrirse a sí mismo y así, establecer relaciones. Al mismo tiempo que ayuda a los papas a perder su angustia y miedo ante su hijo.

El mundo del bebé, y en nuestro caso del bebé prematuro, reside en su esfera corporal más inmediata. La asociación entre estímulo/recuerdo será lo que hará que todo lo que recibe del mundo exterior tenga un sentido. Por esto, la estimulación basal no es un método, es un concepto que se aplica las 24 horas del día.

Los contenidos del trabajo, que proponemos, empiezan al ofrecer a la familia la posibilidad de crear una situación comunicativa de intercambio recíproco entre dos, en el plano emocional para, así, poder transmitir experiencias de percepción, de estados de ánimo del otro, de sus necesidades y deseos… atender el miedo, tensión, angustia… y abrir a los dos implicados, en este proceso de comunicación recíproca, la obertura a nuevas relaciones, experiencias. Percepción, experiencias sociales, cognición, movimiento, sensación corporal, emociones y comunicación representan una sola realidad y todas tienen una misma importancia.

Ante este tipo de concepto de trabajo, a veces los padres, nos expresan que sus hijos tienen una capacidad de reacción limitada ante los estímulos que les ofrecen y les da sensación de poca efectividad. La respuesta que intentamos ofrecerles, es que su hijo presenta una inmadurez que repercute directamente en la adquisición de una capacidad perceptiva diferenciada, pero si se fijan bien y consiguen establecer contactos intensos y estructurados, poco a poco irán apareciendo respuestas. El bebé tiene dificultad en su capacidad perceptiva diferenciada, pero no en la capacidad de reaccionar. También explicamos a los padres que muchas veces no podemos valorar una respuesta concreta sin tener en cuenta el grado motivación, la forma de comunicarse, la capacidad manipulativa, auditiva, visual o de movimiento de su hijo, el grado conexión, su disposición y que algunas veces el bebé no puede ser activo por el mismo. Intentamos transmitir a los padres que siempre se pueden dar cambios en el proceso de desarrollo.

Básicamente, intentamos incidir en una propuesta de trabajo que se basa en inducir actividad y capacidad perceptiva que ya se ha dado en su vida prenatal. Esta percepción de experiencias se basas pues, en dar referencias vestibulares, vibratorias y somáticas cómo base de maduración y posterior desarrollo postnatal.

Las experiencias:

- Vestibulares, aparecen en el inicio de la vida. Todos estamos expuestos a la gravedad y al movimiento en el espacio.
- Vibratorias, también desde el inicio de la vida estamos expuestos a las ondas sonoras. Gracias a ella, y a través de la percepción vibratoria, el bebe mantiene un contacto afectivo elemental con la madre y su entorno.

- Somáticas, son las que contienen todas las capacidades perceptivas de la piel, la musculatura y las articulaciones.

Primero explicamos que es lo que trabaja cada una de las experiencias descritas anteriormente, al igual que lo que queremos conseguir, o lo que van a poder observar y en que van a notar una mejora.

Si pues, la experiencia vestibular:

- Trabaja: los movimientos rítmicos de balanceo, los cambios posturales y distintos tipos de movimientos de volteo.
- Consigue: vivenciar la gravedad, percibir los cambios de posición en el espacio.
- Responde: mejora la atención y el estado de alerta.
- Mejora: el tono muscular.

La experiencia vibratoria:

- Trabaja: la percepción vibratoria y auditiva.
- Consigue: vivenciar el esqueleto, experimentar su solidez y estabilidad.
- Responde: mejora de la atención, descubrimiento de distintas partes del cuerpo.
- Mejora: la percepción del propio cuerpo.

La experiencia somática:

- Trabaja: localización del tacto, la simetría, la tensión/relajación, el ritmo.
- Consigue: diferenciar su esquema corporal, vivenciar la percepción corporal.
- Responde: conocimiento de uno mismo y de todo lo que entra en contacto con el.
- Mejora: capacidad respiratoria, su propia imagen y el «yo en el mundo».

Esta estimulación corporal representa un objetivo principal, al igual que la valoración del bebé como una totalidad, des de la persona que es.

La mayoría de veces, los padres nos piden materiales, juguetes para poder ayudar a sus hijos, nuestra consigna en este momento que vive su hijo es: El mejor material son unas manos que sepan acariciar, abrazar, contener... que cualquier juguete.

CONCLUSIONES:

La estimulación básica no es sólo un tratamiento dirigido al niño, sino que permite a los padres poder comunicarse de forma intensa con el niño, entrando en su mundo corporal y emocional, estableciendo vínculos afectivos.

También ayudamos a disminuir la angustia de sentirse aislados y/o perdidos.

Para comunicarnos no hacen falta las palabras y a veces ni las miradas, el mismo silencio ayuda a la concentración y al dialogo tónico.

No debemos olvidar que las manos son instrumentos de comunicación, por lo tanto la calidad de los movimientos, de su intensidad..., podremos transmitir infinidad de

percepciones que darán lugar al conocimiento del yo, a la conciencia corporal, a distintos estados de ánimo y experiencia del mundo exterior. Esta sensación de bienestar producirá cambios a nivel psiconeuroendocrinos que ayudarán a la maduración.

BIBLIOGRAFÍA:

ÁLVAREZ, A. (2002). «Una presencia que da vida» Ed. Biblioteca nueva. Madrid.

ANZIEU, D. (1985). «Le moi peau». Ed. Dunod. Paris.

AUCOUTURIER, B. – DARRAULT, I. – EMPINET, J.L. (1985). «La práctica psicomotriz, reeducación y terapia» Ed. Científico-médica. Madrid.

BALLESTEROS, S. (1983). Psicología del tacto I. Representación háptica de patrones realzados y objetos» CEMAV – UNED. Madrid.

BRAZELTON, T.B – CRAMER, B.G (1993). «La relación más temprana». Ed. Paidos. Barcelona.

BOWLBY (1999). «Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida» Ed. Morata. Madrid.

CASTELLVÍ, P. (1997) «Psicología del desenvolupament». Ed. Proa. Barcelona.

CORIAT, L. (1974). «Maduración del primer año del niño». Ed. Paidos. Barcelona.

FRÖHLICH, A. (2000). «La stimulation basale: le concept». Ed. SZH – SPC. Luzern.

GIL, C. (1993).- «La construcción del espacio en el niño a través de la información táctil». Ed. Trotta – ONCE (Tesis doctoral). Madrid.

HATWELL, I et Col. (2000). «Toucher pour connaître: Phychologie de la perception tactile manuelle» Ed. P.U.F. Paris.

KLEIN, J.P et Col. (1997). «Sensorialité et culture: la vue et l'ouïe dans leurs sens multiples» Art et thérapie núm. 60/61. Paris.

LEONHARDT, M. (1992). «El bebé ciego. Primera atención. Un enfoque psicopedagógico» Ed. Masson – Once. Barcelona.

LILLO, J. (1991). «Con los ojos en la piel». Perfiles. núm.62. Once. Madrid.

LURIA, A.R (1986). «Sensación y percepción» Ed. Martínez Roca. Barcelona.

MONTAGU, A. (1981). «El sentido del tacto. Comunicación a través de la piel» Ed. Aguilar. Madrid.

PIKLER, E. (1985). «Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global». Ed Narcea. Madrid.

RAYNARD, F. (1996). «El tacto en la sinfonía de los sentidos» Rev. Entre dos mundos núm 2. ONCE. Madrid.

RIZO, M (2004). «Mis primeras conquistas. Desarrollo y estimulación del niño de 0/3 años.» Ed. Parramón-Parenting. Barcelona.

WINNICOTT, D.W. (1998). «Los bebés y sus madres». Ed. Piados. Barcelona.

WINNICOTT, D.W. (1969). «Processus de maturation chez l'enfant». Ed. Payot. Paris.

RESUMEN:

En la actualidad hay una gran incidencia de niños prematuros, que asisten periódicamente al centro de atención precoz para realizar las revisiones pertinentes, y si hace falta, iniciar un tratamiento después de pasar un proceso de valoración por parte del equipo multidisciplinar. En el Centro de Desarrollo Infantil y Atención Precoz «Pla Estany», damos mucha importancia al trabajo que hacen las madres/padres en casa y les damos recursos para ayudar a su hijo a avanzar en el proceso de la maduración y así ayudarle a adquirir las habilidades necesarias para un desarrollo armónico a través de la estimulación basal. Este tipo de estimulación tiene la finalidad de compensar la falta de experiencia, del propio movimiento y de los cambios que se producen en su entorno.

PALABRAS CLAVE:

Atención precoz, estimulación basal, maduración, niños prematuros.

ABSTRACT:

At the present time there is a great incidence of premature children that they attend periodically the center of precocious attention to carry out the pertinent revisions, and if it is necessary, to begin a treatment after passing a process of valuation by the multi-disciplinar team. In the Center of Infantile Development and Precocious Attention «Pla Estany», we give a lot of importance to the work that they make the parents at home and we give them resources to help their child to advance in the process of the maturation and this way to help him/her to acquire the necessary abilities for a harmonic development through the basal stimulation. This kind of stimulation has the purpose of compensating the lack of experience, of the own movement and of the changes that take place in his/her environment.

KEY WORDS:

Precocious attention, basal stimulation, maturation, premature children.

DATOS DE LAS AUTORAS:

M. Carme Trasserra es Fisioterapeuta/Psicomotricista del Consorci de Benestar Social, Pla de L'Estany, CDIAP Pla Estany; Profesora Psicomotricidad para fisioterapeutas / Terapia Acuática pediátrica, embarazadas en la Escuela Universitaria de Fisioterapia Garbí, Universidad de Girona.

Cristina Torres es Profesora titular y Coordinadora de la Escuela Universitaria de Fisioterapia Garbí. Universidad de Girona.


REVISTA IBEROAMERICANA DE PSICOMOTRICIDAD Y TÉCNICAS CORPORALES

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales
ISSN: 1577-0788. Número 21. Vol. 6 (2). Páginas 249-258

Recibido: 01/03/2006
Evaluado: 28/03/2006
Aceptado: 28/03/2006

Propuesta didáctica de educación física en infantil: el circo como espacio de inclusión

Didactic proposal of Physical Education in Preschool: the circus as an inclusion space

Juan Carlos Pastor Vicedo, Pedro Gil Madrona y María Victoria García Olmedo

En el siguiente trabajo, expongo mi experiencia con el grupo de Infantil con el que pasé mi período de prácticas. Desarrollé dos Unidades Didácticas extraídas del libro coordinado por Pedro Gil Madrona, «Unidades Didácticas de Educación Infantil de 3-6 años (vol. I y II) de Wanceulen Editorial Deportiva. S.L.

CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO

El colegio Santo Tomás de Aquino-La Milagrosa de Tomelloso es un centro de doble línea, donde se puede cursar las enseñanzas de Infantil, Primaria y E.S.O.

Es un colegio concertado, perteneciente a la red de colegios de la Fundación Católica de Educación.

Respecto a las *instalaciones*, el colegio se compone de dos edificios unidos, de cuatro plantas cada uno. Hay 6 aulas de Infantil, doce de Primaria y ocho de Secundaria. Además de un gimnasio, biblioteca, archivo, sala de audiovisuales, salón de actos y dos SUM (salas de usos múltiples). El Centro dispone de un patio muy amplio, en el que a la hora de recreo se divide. Los *alumnos/as* que cursan sus estudios allí son de clase media en su mayoría. Ha aumentado el número de alumnos extranjeros (ecuatorianos, chinos, rumanos, ucranianos,...). Son un total de 750 alumnos, 146 de ellos, en Infantil.

Hay un total de 34 *profesores* en el centro, de los cuales, 7 realizan su trabajo en Infantil.

El *Departamento de Orientación* se encarga también del funcionamiento de la *Escuela de Padres*, compuesta por unas 40-50 familias.

CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO-CLASE

Las prácticas las realicé en uno de los grupos de Educación Infantil (4 años), compuesto por 20 alumnos/as. Su tutor, Javier López me dio libertad desde el principio para realizar actividades y sesiones, muchas de las cuales estaban destinadas a

diversos trabajos que he tenido que realizar para las asignaturas de Magisterio, entre ellas Desarrollo Psicomotor. Además, los niños/as han estado encantados con que en diversas ocasiones yo llevara la batuta de la clase, y han estado muy colaboradores, dentro de las posibilidades que les marcaba su edad.

Entre los alumnos no existía ningún alumno de educación especial, tan sólo mencionar el caso de Marta. Marta es una niña con problemas en la evolución del lenguaje. La especialista de Pedagogía Terapéutica la visita 3 veces por semana. Es la más pequeña del grupo (nació en Diciembre), y apenas se le entiende lo que habla. Hecho que no le impide comunicarse, es una niña muy extrovertida y abierta, se lleva de maravilla con el resto de sus compañeros, los cuales tienen que hacer un doble esfuerzo por entenderla, cosa que no impide que se relacionen con Marta. A mí me costó al principio, después aprendí a escucharla y a rectificarle en su modo de hablar (gracias a la especialista de PT que me enseñó), por ejemplo a decirle que pronunciara SÍ por TI, etc. Además ella lo entiende todo perfectamente, por lo que en las actividades que les propuse no tuvo ningún inconveniente en realizarlas de forma normal.

OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA.

- Observar y explorar el entorno inmediato con su actitud de curiosidad y cuidado.
- Representar y evocar aspectos diversos de la realidad vividos, conocidos e imaginados, y expresarlos mediante las posibilidades simbólicas que ofrecen el juego y otras formas de representación y expresión.
- Utilizar el lenguaje oral de forma ajustada a las diferentes situaciones.
- Descubrir, conocer y controlar progresivamente el propio cuerpo.
- Actuar de forma cada vez más autónoma en sus actividades habituales.

— Objetivos generales:

1. Área de comunicación y representación.
   1.1. Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante el lenguaje oral y gestual.
   1.2. Utilizar diversas formas de representación y expresión para evocar sentimientos.
   1.3. Discriminar e identificar sonidos.
   1.4. Utilizar el propio cuerpo para expresar y representar acciones.
2. Área de identidad y autonomía personal.
   2.1. Actuar de acuerdo a sus posibilidades y limitaciones.
   2.2. Descubrir y utilizar las posibilidades motrices, sensitivas y expresivas del propio cuerpo en el juego.
   2.3. Aplicar la coordinación visomanual necesaria para manejar y explorar objetos.
3. Área del medio físico y social.

3.1. Participar con los diversos grupos que se relaciona.

3.2. Observa y explorar los animales y plantas. Valorar la importancia del medio natural y su calidad para la vida. Respetarlo y cuidarlo.

CONTENIDOS

— Área de comunicación y representación.

Lenguaje oral:

CONCEPTOS:

1. Vocabulario correspondiente a las distintas situaciones de comunicación.

PROCEDIMIENTOS:

2. Evocación de relatos de hechos, cuentos, incidentes.

ACTITUDES:

3. Iniciativa por participar en situaciones de comunicación oral.

Expresión Musical:

CONCEPTOS:

1. Sonido silencio.
2. Las propiedades sonoras del cuerpo, de objetos y de instrumentos musicales.

PROCEDIMIENTOS:

3. Comprensión de algunos sentimientos y emociones que trasmita la música.

ACTITUDES:

4. Gusto por compartir las emociones producidas por la música.

Expresión Corporal:

CONCEPTOS:

1. Dramatizaciones de sencillas obras de teatro.
2. Relajación corporal.

PROCEDIMIENTOS:

3. Interpretación de danzas sencillas.

ACTITUDES:

4. Interés por participar en actividades expresivas de carácter lúdico.
5. Gusto por explorar las posibilidades expresivas del propio cuerpo.
6. Interés por participar en las representaciones dramáticas.
7. Respeto a los deseos, emociones y sentimientos.

Relaciones, medida y representación en el espacio:

CONCEPTOS:

1. Propiedades y relación de objetos: alto, bajo, más grande, pequeño, lleno, vacío, ancho, estrecho, duro, blando, más largo que, más corto que.

PROCEDIMEINTOS:

2. Comparación de distintos objetos en función de sus cualidades de forma, color, tamaño y agruparlos en función de sus semejanzas y diferencias.

ACTITUDES.

3. Disfrute con la resolución de las actividades propuestas.

— Área de identidad y autonomía personal.

Juego y movimiento:

CONCEPTOS:

1. Las posturas y movimientos del cuerpo. Tumbado, sentado.
2. Nociones básicas de orientación en el espacio: entre, a través de, ni primero, ni último, sobre, bajo, antes, después, en el medio. En el aula, en el patio.
3. Nociones básicas de orientación en el tiempo: antes, después, ayer, hoy.
4. Motricidad. Esquema corporal dinámico y estático.

PROCEDIMIENTOS.

5. Control de movimientos en actividades lúdicas. Ajuste del propio movimiento al espacio y movimiento de otros/as. Coordinación y control gradual de las actividades. Mantenimiento del equilibrio en diversas situaciones de actividad corporal.
6. Estimación de la duración de algunas rutinas en relación con las unidades de tiempo.
7. Relación del espacio entre objetos.

ACTITUDES:

8. Valoración positiva de mantener posturas adecuadas para evitar futuras malformaciones.
9. Respeto de normas de juegos colectivos.
10. Disfrute de las actividades lúdicas.
11. Valoración del sentido de la amistad.
12. La actividad y la vida cotidiana:

CONCEPTOS:

13. Normas básicas de relación y convivencia.

PROCEDIMIENTOS

14. Adaptación a la propia conducta de los o las demás.

ACTITUDES:

15. Gusto por finalizar las tareas asignadas.

Área del medio físico y social.

Los primeros grupos sociales:

CONCEPTOS:

1. Las primeras vivencias del tiempo. La escuela, la clase, los componentes y las normas de convivencia.

PROCEDIMIENTOS:

2. Orientación en los espacios y uso correcto de las dependencias. Autonomía en rutinas.

ACTITUDES:

3. Respeto a la diversidad.
4. Resolver conflictos.

Animales y plantas:

CONCEPTOS:

1. Los elementos naturales de la vida y sus funciones. Hábitos de amor y respeto, cuidado de animales y plantas. Las partes.

PROCEDIMIENTOS:

2. Reconocimiento de algunas cualidades reales o fantásticas a tribuidas a los animales.

ACTITUDES:

3. Gusto por las actividades que se desarrollan al aire libre y en la naturaleza.

Relación con temas trasversales.

— Educación Ambiental.

CONCEPTOS:

1. Cuidado del entorno, como cuidamos nuestro cuerpo.

PROCEDIMIENTOS:

2. Identificación de actividades que ayudan a conservar el entorno.

ACTITUDES:

3. Curiosidad y respeto hacia otros seres vivos.

— Educación para la Salud.

CONCEPTOS:

1. Higiene Corporal.

PROCEDIMIENTOS:

2. Actividades de aseo corporal.

ACTITUDES:

3. Respeto a las observaciones de los mayores para evitar enfermedades.

— Educación Moral y Cívica.

CONCEPTOS:

1. Normas básicas de relación y convivencia.

PROCEDIMIENTOS:

2. Colaboración y ayuda a los compañeros.

ACTITUDES:

3. Actitud positiva ante los sentimientos propios y ajenos.

— Educación para la Igualdad de Oportunidades.

CONCEPTOS:

1. Expresión de sentimientos y emociones sin discriminación por razón de sexo.

PROCEDIMIENTOS:

2. Dramatizaciones en las que se eviten estereotipos sexistas.

ACTITUDES:

3. Valoración de las personas sin establecer discriminaciones por razones sexistas.

RECURSOS Y MATERIALES.

Hay dos tipos de recursos materiales y los recursos personales y humanos:

- *Recursos personales:* maestro/a, maestra en prácticas, maestro de Educación Física, tutor, padres y madres que vienen a participar.
- *Recursos materiales:* en cada sesión aparecen los materiales necesarios para llevar a cabo las actividades. Siempre suelen sustituirse por otro material parecido o cualquier otro que el maestro o maestra considere en función de su alumnado y sus medios.

EVALUACIÓN.

Consideramos oportuno realizar la evaluación de todo el proceso enseñanza-aprendizaje, puesto que nos va a servir para guiar y reconducir el proceso determinando la ayuda más adecuada en cada momento y para cada alumno.

- *Evaluación inicial:* nos va a permitir lo que ya han elaborado los niños sobre el nuevo contenido. Esto nos servirá para la organización de las actividades según las distintas respuestas que nos haya dado el alumnado.
- *Evaluación procesual:* a lo largo de la unidad didáctica a través de la observación y de la interacción de cada niño se irá proporcionando información sobre las estrategias a las que recurren para resolver problemas y dificultades.

- *Evaluación final:* cuando se ha acabado la unidad didáctica conviene crear situaciones similares a las que se han creado en el aprendizaje para comprobar las adquisiciones realizadas.

En Educación Infantil la mejor forma de evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje es mediante la observación. Antes de observar habrá que reflexionar sobre qué quiere observarse y para qué.

ACTIVIDADES MOTRICES DE ENSEÑANZA–APRENDIZAJE: LAS SESIONES MOTRICES DE EDUCACIÓN FÍSICA.

EL MARAVILLOSO MUNDO DEL CIRCO.

** explico sólo algunas sesiones por falta de espacio.*

Película de «Dumbo» para acercar a los niños el mundo del circo.

SESIÓN 1

Objetivos de la sesión

1. Adquirir la coordinación y el control general del cuerpo para la ejecución de actividades de juego.
2. Saber orientarse en el espacio, explorando su entorno.
3. Participar con los diversos grupos sociales que se relaciona.

Materiales

Cartulinas con dibujos de animales, de payasos, de equilibristas; goma elástica; botes con agua y jabón para hacer burbujas; pelotas; colchonetas; cuerdas, globos; cuerdas para atar los globos; música suave para relajarse; picas; zancos; palos, raquetas, trompetillas, película de «Dumbo».

Duración de la sesión

50-60 minutos aproximadamente.

Ornamentación y decoración de la sala

En este número los niños y niñas van a representar una historia sobre el circo y algunos de los personajes. Para escenificar el ambiente circense, decoré el aula, con ayuda del tutor, Javier, con cintas de colores desde el centro del techo hasta los extremos del espacio de juego, con globos de colores y con murales y dibujos de personajes de circo. Las paredes las empapelamos con papel continuo de colores. Durante toda la sesión sonaron canciones relacionadas con el circo.

Realicé unas invitaciones, parecidas a las entradas del circo. Las repartí a los niños/as, y se las pedí en la puerta del aula para que pudieran pasar.

Además yo me disfracé de payaso para que los niños/as vivieran desde el principio el ambiente del circo.

Momento inicial, de entrada o saludo

- Pintamos nuestro circo.
- Rincones.

Dividimos el grupo-clase en cuatro grupos: payasos, equilibristas, domadores y la orquesta. Aproveché que la clase está formada por 20 niños y niñas, repartidos en grupos de 5. Cada uno representa a los nombrados anteriormente.

Cada grupo decora su rincón, les dejaremos que decidan lo que pintar, aunque ayudaremos a todos los grupos. Les mostramos dibujos de los diferentes temas para ayudarles. Repartiremos a cada niño una insignia que represente al grupo al que pertenece.

Momento de mayor actividad motriz

- La orquesta. Gran grupo.

  Junto a la pared en la que se han dibujado «la banda de música del circo», dejaremos diverso material: picas, zancos, palos, trompetillas, maracas, etc. Se lo repartirán como quieran y a la señal empezará la función: golpear con las picas el suelo, trompetillas, las palmas, golpear la mesa, etc.

  El alumnado tocará todos los instrumentos e irán rotando (ya que todos van a querer tocar los instrumentos). El maestro/a hará de director de orquesta.

  Primero toca cada grupo por separado, y después se coordinan todos a la vez.

- Equilibristas. Individual.

  Utilizaremos una goma elástica que irá de pared a pared del aula. El alumnado pasará sobre ésta con una mano (para equilibrarse).

- Payasos. Grupos.

- Los rompe-burbujas.

  Dividimos la clase en dos grupos (10 y 10). Un grupo hará el corro y el otro se meterá dentro. Quienes están en el corro hacen de burbujas y quienes están dentro hacen de rompe-burbujas. Éstas intentarán romper todas y que no caigan al suelo. Los grupos cambian de papel.

- Domadores. Gran grupo.

  Montamos un círculo con todo el material y el alumnado adopta el papel de león

Momento de relajación, vuelta a la calma o despedida

- Recogemos el circo. Gran Grupo.

  Dividida la clase, recogemos el material y comentamos la experiencia, para retomar la actividad en otras sesiones. Como fondo, ponemos música relajada.

  Encargamos que recojan por grupos. Asignamos a cada grupo un material para recoger. Después nos sentamos en la alfombra, y comentamos lo que les ha parecido, lo que más les ha gustado.

  Varios niños señalan que quieren que la clase se quede decorada así siempre. Otros apuntan el hecho de hacer más caretas, de otros animales o de payasos.

Desde mi punto de vista, la actividad peor parada ha sido la de los rompe burbujas. A algunos niños les costaba el hecho de hacerlas.

Tanto mi tutor como yo, hemos coincidido en la necesidad de realizar este tipo de actividades en un aula destinada. Pero como he comentado, y lo haré en varias ocasiones, el gimnasio del centro está en pésimas condiciones, con humedad, baja temperatura y falta de material.

En conclusión, la experiencia ha sido bastante positiva. Los niños han estado ilusionados y excitados a lo largo de toda la sesión. Y muy colaboradores.

RESUMEN:

La motivación en nuestros alumnos, y en nosotros mismos, es fundamental para conseguir que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga lugar de forma coherente y correcta.

Por ello, veo necesario la necesidad de crear un ambiente agradable en el aula, a través de experiencias que consigan, que tanto el niño como el maestro sientan como propia dicha experiencia.

Esas experiencias deben ser cercanas al niño, a su ambiente. Temas como el circo, las mascotas, las fiestas... son un ejemplo de ello. Con ellas, no sólo se lleva a cabo el trabajo en el Desarrollo Psicomotor, sino en el resto de áreas, haciendo partícipe a toda la comunidad escolar.

PALABRAS CLAVE:

Proceso de enseñanza-aprendizaje, programación didáctica, unidades didácticas.

ABSTRACT:

The motivation in our students, and in ourselves, it is fundamental to get that the process of teaching-learning takes place in a coherent and correct way.

Hence, I see necessary the necessity to create a pleasant atmosphere in the classroom, through experiences that get that as much the child as the teacher feel like this own experience.

Those experiences should be near to the child, to his/her atmosphere. Subjects as the circus, the pets, the parties... they are an example of it. With them, it is not only carried out the work in the Psychomotor Development, but in the rest of areas, making participant to the whole school community.

KEY WORDS:

Teaching-learning process, didactic programme, didactic units.

DATOS DE LOS AUTORES:

Juan Carlos Pastor Vicedo, Profesor asociado de la Universidad de Castilla La Mancha; ***Pedro Gil Madrona*** Profesor titular de la Universidad de Castilla La Mancha; ***María Victoria García Olmedo***, Maestra de Educación Infantil.

Número 22

Mayo 2006

vol. 6 (2)

RESÚMENES / ABSTRACTS

La educación física como educación del movimiento

The Phisical Education as Movement's Education

AUTOR: Arturo Díaz Suárez

RESUMEN: Analizar la situación del cuerpo y las concepciones sobre el desarrollo motor, así como los conceptos de habilidad motriz, tarea motriz y practica motriz, nos situaran en mejor posición para conocer mejor el papel de la educación física en edades de 0 a 6 años.

Aprender sugiere que existe un cambio. Este cambio tiene lugar en la habilidad de uno para conocer algo, percibir algo o hacer algo, y el propio término *aprender* sugiere también que cualquiera que sea el cambio habido, no es debido a la casualidad. Por el contrario, a mayor aprendizaje la acción será más estable y predecible. En consecuencia, para ir mejorando es necesaria la práctica, especialmente una buena práctica.

Las investigaciones realizadas en el área del desarrollo infantil y hasta cierto punto con el proceso continuado del desarrollo de las habilidades, han aportado pruebas de que los fenómenos del crecimiento físico se manifiestan en modelos evidentes de comportamiento, estos muestran un desarrollo progresivo que parten de la cabeza a través del tronco siguiendo una dirección céfalo-coxal y de ahí continua hacia las extremidades; de lo global a la individualización de las partes, resultando una integración final de las partes en el conjunto. Se asume que el desarrollo del comportamiento motor es gobernado por las mismas leyes que controlan el crecimiento físico. A partir de aquí se puede esperar en los actos motores que el grado de habilidad para cualquier etapa del proceso de desarrollo dependerá de un mínimo de coordinación neuromuscular para la ejecución de dichos actos. La progresión hacia niveles mas altos de ejecución de actividades motrices se conseguirá a través de practica y la intervención educativa, existiendo una relación directa entre el grado de maduración alcanzado con el control, dominio y coordinación de la actividad.

ABSTRACT: To analyze the situation of the body and the conceptions on the motor development, as well as the concepts of motive ability, motive task and motive practices, they located us in better position to know better the role of the physical education in ages from 0 to 6 years.

To learn suggests that a change exists. This change takes place in the ability of one to know something, to perceive something or to make something, and the own term learn also suggests that whichever it was the had change, it is not due to the chance. On the contrary, to more learning the action will be more stable and more predictable. In consequence, to go improving it is necessary the practice, especially a good practice.

The investigations carried out in the area of the infantile development and to a certain extent with the continuous process of the development of the abilities, they have shown that the phenomena of the physical growth are manifested in evident models of behavior, these they show a progressive development that it leave of the head through the trunk following a descending address and from there it continue toward the extremities; from the whole thing to the individualization of the parts, being a final integration of the parts in the group. It is assumed that the development of the motor behavior is governed by the same laws that control the physical growth. Starting from here one can wait in the motor acts that the ability grade for any stage of the development process will depend on a minimum of neuro-muscular coordination for the execution of this acts. The progression toward higher levels of execution of motive activities it will be gotten through the practice and the educational intervention, existing a direct relationship between the maturation grade reached with the control, domain and coordination of the activity.

Pasado, presente y futuro de la Psicomotricidad

Past, present and future of the Psychomotricity

AUTOR: Pedro Pablo Berruezo Adelantado

RESUMEN: Este artículo pretende reflexionar sobre el pasado y el futuro de la psicomotricidad desde la perspectiva del momento presente, analizando los elementos que fundamentan la teoría y la práctica de la psicomotricidad.

Los contenidos y las características propias de la intervención y la disciplina tienen que consolidarse para afrontar los retos del futuro con posibilidades de éxito. Los elementos del pasado, los que han ido construyendo el campo específico de la psicomotricidad, no pueden ser un lastre, sino una base para seguir desarrollando las ideas que configuren las cuatro vertientes fundamentales de la psicomotricidad: la teoría, la práctica, la profesión y la formación.

ABSTRACT: This article seeks to think about the past and the future of the psychomotricity from the perspective of the present time, analyzing the elements that base the theory and the practice on psychomotricity.

The contents and the own features of the intervention and the discipline have to consolidate to respond the challenges of the future with possibilities of success. The elements of the past, those that have gone building the specific field of the psychomotricity, cannot be a ballast, but a base to continue developing the ideas that configure the four fundamental slopes of the psychomotricity: theory, practice, profession and training.

Abordar y ofrecer la motricidad en programas de alta calidad para los niños pequeños: propuesta global de la Educación Física en Infantil

To approach and to offer the motricity in programs of high quality for the small children: whole proposal of the Physical Education in Preschool

AUTOR: Pedro Gil Madrona

RESUMEN: El autor pone de relieve la importancia de la etapa de Educación Infantil en la adquisición de los aprendizajes y la posibilidad de aprovechar la motricidad como forma de trabajar los contenidos de la etapa mediante unidades didácticas globalizadas, donde la actividad motriz desempeña un papel protagonista. Se dan pautas a los maestros para cambiar su enfoque hacia esta manera globalizada de entender el proceso de enseñanza aprendizaje y se proponen dos ejemplos de trabajo aprovechando historias y personajes de la literatura: Don Quijote y Peter Pan.

ABSTRACT: The author underlines the importance of the phase of Preschool in the acquisition of learnings and the possibility of taking advantage of the motricity as a form of working the contents of this stage through whole didactic units, where the motive activity plays a main part character. Rules are given to the teachers to change their focus toward this whole way to understand the process of teaching-learning and the autor propose two work examples using stories and characters from the literature: Don Quixote and Peter Pan.

La inteligencia emocional en la práctica psicomotriz

The emotional intelligence in the psychomotor practice

AUTORA: Moraima Núñez Lara

RESUMEN: La autora presenta algunos conceptos como «inteligencia emocional», «crecimiento emocional social» o «autoestima» vinculados a la historia personal de cada individuo, destacando su importancia en su desarrollo. La autoestima depende, en gran medida, de la vivencia corporal y de la aceptación del propio cuerpo. Finalmente, se ofrecen ejemplos de técnicas psicopedagógicas para abordar la inteligencia emocional en la práctica psicomotriz.

ABSTRACT: The author presents some concepts like «emotional intelligence», « social emotional growth» or «self-esteem» linked to each individual's personal history, highlighting its importance in their development. The self-esteem depends, in great measure, of the corporal living and of the acceptance of the own body. Finally, she offer some examples of psycho-pedagogical technics to approach the emotional intelligence in the psychomotor practice.

Modelos de Atención Infantil en México

Models of Infantile Atention in Mexico

AUTOR: Ana Margarita Villareal

RESUMEN: La autora presenta las diferentes modalidades que el sistema educativo mexicano ofrece para la atención educativa infantil, en los primeros

años. Se denomina Educación Inicial (0-4 años) y es anterior a la Educación Preescolar (4-5 años). La Educación Inicial se desarrolla en tres modalidades, dependiendo de si se hace en la escuela, fuera de la escuela o parcialmente escolarizada. Además existen otros programas especiales para situaciones concretas: indígenas, necesidades especiales, etc.

ABSTRACT: The author presents the different modalities that the Mexican educational system offers for the educational infantile attention, in the first years. It is denominated Initial Education (0-4 years) and it is previous to the Preschool (4-5 years). The Initial Education is developed in three modalities, depending of if this is made into the school, outside of the school or partial time in the school. Other special programs also exist for concrete situations: indigenous, special needs, etc.

La Creatividad en Educación Infantil

The creativity in Infantile Education

AUTORA: Inmaculada Núñez-Lagos y Bau

RESUMEN: El presente trabajo se centra en la importancia que la creatividad tiene en Educación Infantil. Empieza por definir que entendemos por creatividad, cuáles son sus características principales, pasando por una breve reseña histórica para conocer su evolución hasta nuestros días. Llegados a este punto podremos analizar la creatividad desde los diferentes enfoques sobre los que se puede trabajar. Para terminar describiendo cómo son las personas altamente creativas, desde la Educación Infantil hasta la vida adulta, a lo largo de todas las etapas de la escolarización, cuáles deben ser las características de una programación creativa y de los profesores creativos, analizando a su vez los factores que facilitan y bloquean la creatividad.

ABSTRACT: The present work is centered in the importance that the creativity has in Infantile Education. It begins defining that we understand for creativity, which are its main characteristics, going by a historical brief review to know its evolution until our days. Arrived to this point we will be able to analyze the creativity from the different focuses on those we can work. To finish describing how they are highly creative people, from the Infantile Education until the mature life, throughout all the stages of the school, which should be the characteristics of a creative programming and of the creative teachers, analyzing both the factors that they facilitate and they block the creativity.

Niveles de Intervención en Educación Psicomotriz

Levels of intervention in Psychomotor Education

AUTOR: Juan Mila

RESUMEN: El autor presenta la evolución de la formación de los psicomotricistas en la Escuela de Tecnología Médica de la Universidad de la República, en Uruguay, que partió de una orientación exclusivamente clínica y hospitalaria, heredada del modelo francés, y en la actualidad aborda tanto la vertiente sanitaria como educativa de la profesión.

En el texto se muestran los elementos que integran la formación de los psicomotricistas, y de forma especial, las acciones que se dirigen a la capacitación del psicomotricista para la intervención en el ámbito educativo.

ABSTRACT: The author presents the evolution of the psychomotrician trainint in the School of Medical Technology of the University of the Republic, in Uruguay that starting from an exclusively clinical and hospital orientation, inherited of the French model, at the present time it approaches both the sanitary as the educational slope of the profession.

In the text the elements that integrate the psychomotrician training, and in a special way are shown the actions that go to the qualification of the psychomotrician for the intervention in the educational field.

El juego corporal: soporte técnico-conceptual para la práctica psicomotriz en el ámbito educativo

The body game: technical-conceptual support for the psychomotor practice in the educational environment

AUTOR: Pablo Bottini

RESUMEN: El autor describe las posibilidades del juego en el campo de la educación psicomotriz, tomando referencias de los autores que conocen el juego y de la experiencia como psicomotricista en la clínica y la educación. Esto le lleva a afirmar que el juego corporal es un instrumento propio del ejercicio de la práctica psicomotriz, ya que la relación entre el cuerpo y el juego se mantiene a lo largo de todo el desarrollo humano, aunque las formas del jugar varíen de un momento a otro. A partir del juego, el psicomotricista puede construir modos de intervención ajustados a las necesidades de cada persona o grupo.

ABSTRACT: The author describes the possibilities of the game in the field of the psychomotor education, taking the authors' references that they know the game and of the own experience as psychomotrician in the clinic and the education. This takes him to affirm that the corporal game is an instrument characteristic of the exercise of the psychomotor practice, because the relationship between body and game stays throughout the whole human development, although the forms of playing vary from a moment to another. Starting from the game, the psicomotricista can build adjusted intervention ways to each person's or group's necessities .

Entornos de estimulación multisensorial

Environments of multi-sensorial stimulation

AUTOR: Alfonso Lázaro Lázaro

RESUMEN: Sobre la base del conocimiento de la sensación y la percepción, y de los efectos que éstas tienen en la maduración y el funcionamiento de las estructuras neurológicas, se desarrolla una propuesta de intervención sobre las diferentes modalidades sensoriales. Esta intervención se basa en diversas

metodologías, como la Snoezelen, la de Fröhlich, la de Ayres y otras de origen psicomotor.

La aplicación de esta práctica en el Centro de Educación Especial «Gloria Fuertes» de Andorra (Teruel) ha generado un programa de objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación propios del que se muestran algunos elementos.

ABSTRACT: Over the base of the knowledge of the sensation and the perception, and of the effects that these have in the maturation and the operation of the neurological structures, an intervention proposal is developed about the sensorial different modalities. This intervention is based on diverse methodologies, as Snoezelen, that of Fröhlich, that of Ayres and others of psychomotor origin.

The application of this practice in the School of Special Education «Gloria Fuertes» from Andorra (Teruel) has generated a own program of objectives, contents, methodology and evaluation approaches, some elements of which are shown here.

Importancia del aprendizaje de una segunda lengua en la primera etapa de Educación Infantil

The importance of the learning of a second language in the first stage of Infantile Education

AUTORA: Paulina Santis Campillo

RESUMEN: El documento presenta un programa educativo para el aprendizaje del inglés como segunda lengua que forma parte del proyecto Internacional Garabatos, que ofrece a los niños una estimulación multisensorial dirigida a la potenciación de la inteligencia.

El programa Garabatos propone una inmersión temprana parcial, porque la lengua materna debe ser apreciada y no desplazada por la lengua extranjera.

La adquisición del inglés se consigue interiorizando las nuevas estructuras lingüísticas a partir de modelos que respetan el ritmo de aprendizaje de cada alumno, planificando situaciones de grupo y también individuales.

ABSTRACT: The document presents an educational program for English's learning as second language that is part of the project International «Garabatos» that it offers to the children a multi-sensorial stimulation directed to the empowerment of the intelligence.

The program «Garabatos» proposes an early partial immersion because the maternal language should be appreciated and not displaced by the foreign language.

English's acquisition is gotten internalizing the linguistic new structures starting from models that respect the rhythm of each student's learning, planning both group and singular situations.

Atención temprana, abordajes diagnósticos y terapéuticos desde la Psicomotricidad

The early Attention, diagnostic and therapeutic approaches from the Psychomotricity

AUTOR: Juan Mila

RESUMEN: En Uruguay los psicomotricistas que intervienen en atención temprana desarrollan su actividad siempre en un equipo interdisciplinario, un grupo de trabajo constituido por varias figuras profesionales, donde hay que destacar, por nuestra formación y por nuestras concepciones teóricas, el trabajo en equipo con un psicoanalista.

Es una necesidad siempre presente la realización de diagnóstico multidisciplinar, donde son posibles evaluaciones desde cada una de las disciplinas. También es necesario que el equipo diseñe estrategias terapéuticas coordinadas o conjuntas.

El texto muestra los elementos más importantes del proceso diagnóstico en atención temprana, para el psicomotricista.

ABSTRACT: In Uruguay the psychomotricians that intervene in early attention always develops their activity in an interdisciplinary team, a work group constituted by several figures professionals, where it is necessary to highlight, for our formation and for our theoretical conceptions, the work in team with a psychoanalyst.

It is always a necessity present the realization of multi-disciplinary diagnostic, where they are possible evaluations from each one of the disciplines. It is also necessary that the team designs coordinated or combined therapeutic strategies.

The text shows the most important elements in the diagnostic process in early attention, from the psychomotrician perspective.

La intervención psicomotriz en la escuela. Un programa de actuación psicomotriz. La Psicomotricidad de Integración (PMI) en el marco educativo

The psychomotor intervention in the school. A psychomotor programme. The Psychomotricity of Integration (PMI) in the educational environment

AUTOR: Joaquín Serrabona Mas

RESUMEN: El autor nos ofrece un programa de intervención psicomotriz para la Educación Infantil (la Psicomotricidad de Integración) que pretende integrar la totalidad de las dimensiones de la persona y de los aspectos del movimiento; e integrar complementariamente, las características propias de los dos sujetos de la educación: educando y educador, partiendo de observar y repensar al niño, al educador y a todo el conjunto del fenómeno educativo. En el marco de esta propuesta el texto nos muestra diferentes tipos de sesiones.

ABSTRACT: The author offers us a program of psychomotor intervention for the Infantile Education (the Psychomotricity of Integration) that seeks to integrate the entirety of the person's dimensions and of the aspects of the move-

ment; and to integrate complementarily, the characteristics of both subject of the education: educating and educator, leaving of observing and re-thinking the child, the educator and the whole group of the educational phenomenon. In the frame of this proposal the text shows us different types of sessions.

El juego: recurso básico en Psicomotricidad

The game: a basic resource in Psychomotricity

AUTOR: Miguel Llorca Llinares

RESUMEN: El autor presenta los diferentes tipos de juego que se emplean en el trabajo psicomotor (sensoriomotor, simbólico y de representación) e ilustra las posibilidades que los distintos materiales ofrecen en cada ámbito, dentro del marco de la Educación Psicomotriz.

ABSTRACT: The author presents the different game types that are used in the psychomotor work (sensoriomotor, symbolic and of representation) and he illustrates the possibilities that the different materials offer in each environment, inside the frame of the Psychomotor Education.

Estimulación vestibular en Educación Infantil

Vestibular stimulation in Infantile Education

AUTOR: Alfonso Lázaro Lázaro

RESUMEN: El autor propone la incorporación del trabajo sobre la postura y el equilibrio en Educación Infantil como una manera de promover la estimulación sensorial. La información vestibular proporciona al niño referencias que serán muy necesarias para su desarrollo y para la adquisición de futuros aprendizajes.

ABSTRACT: The author proposes the incorporation of the work on the posture and the balance in Infantile Education as a way of promoting the sensorial stimulation. The vestibular information provides to the children references that they will be very necessary for their development and for the acquisition of future learnings.

De la palabra a la acción. El cuento vivenciado motrizmente

From the word to the action. The lived story through the movement

AUTOR: Joaquín Serrabona Mas

RESUMEN: El autor propone vivenciar los cuentos como forma de favorecer el desarrollo de los principales elementos del desarrollo infantil: el movimiento y el lenguaje. El texto explica cómo se pueden vivenciar los cuentos y pone como ejemplo el cuento clásico de «Caperucita Roja».

ABSTRACT: The author intends to live the stories as a way of favoring the development of the main elements of the infantile development: movement and language. The text explains how to use the stories for living them, and it puts as example the classic story «Little Red Riding Hood».

Educación corporal y gimnasia rítmica en la escuela infantil

Corporal education and rhythmic gymnastics in the infantile school

AUTORA: Francisca Mª Martínez Gallego

RESUMEN: La gimnasia rítmica es una actividad física que se fundamenta en el estudio y desarrollo del esquema corporal. Inspirada en la educación corporal y las técnicas psicomotrices, se convierte en una excepcional herramienta para contribuir al desarrollo integral de los niños de nuestro sistema educativo. Ofrece a los educadores la posibilidad de ampliar sus formas de acción, dando a conocer una herramienta educativa útil que contribuya a conseguir el desarrollo psicomotor adecuado de los niños en los primeros años de la escuela infantil.

ABSTRACT: Rythmical gymnastics is a physical activity that has its foundation in the study and development of the corporal scheme. Inspired by the corporal education and the psicomotrices techniques, one becomes an exceptional tool to contribute to the integral development of the children of our educative system. It offers to the educators the possibility of extending its forms of action, presenting educative a tool useful that contributes to obtain the suitable psicomotor development of the children in the first years of the infantile school.

Estimulación de los reflejos en el medio acuático

The reflexes' stimulation in the aquatic environment

AUTORES: Juan Antonio Moreno y Luciane de Paula

RESUMEN: La estimulación en el medio acuático proporciona una mejora en los cambios de maduración biológica del ser humano (McGraw, 1939; Mayerhofer, 1952; Wielki y Houben, 1983; Numminen y Sääkslati, 1995). Como es sabido, en las fases iniciales del desarrollo humano, el sustrato biológico juega un importante papel, por lo que creemos que el desarrollo de los reflejos en el medio acuático puede permitir al bebé una buena forma de adaptar su motricidad a dicho medio. Así pues, el objetivo que persigue este trabajo es el de presentar una propuesta práctica para la estimulación de los reflejos en el medio acuático. Dicho corolario de actividades no se debe entender como algo cerrado, pues cada bebé es un individuo único que posee características semejantes pero con distinto desarrollo al resto. Por ello, estas actividades persiguen estimular al bebé en el medio acuático, pues parece probable que la experiencia acuática temprana tiene efectos significativos sobre el área específica de la motricidad acuática (Ahrendt, 1999).

ABSTRACT: The stimulation in the aquatic environment provides an improvement in the changes of the human being's biological maturation (McGraw, 1939; Mayerhofer, 1952; Wielki and Houben, 1983; Numminen and Sääkslati, 1995). As it is known, in the initial phases of the human development, the biological substratum, plays an important role, for what we believe that the development of the reflexes in the aquatic environment can allow the baby a good way of adapting his/her motility to this context. Therefore, the objective that pursues this work is to present a practical proposal for the stimulation of the reflexes in the aquatic environment. This corollary of activities it should

not to be understood as something closed, because each baby is a unique individual that possesses similar characteristics but with different development to the rest. Hence, these activities pursue to stimulate the baby in the aquatic environment, because it seems probable that the aquatic early experience has significant effects on the specific area of the aquatic motility (Ahrendt, 1999).

Estimulación de la capacidad creativa en aulas de Educación Infantil

Stimulation of the creative capacity in classrooms of Infantile Education

AUTORA: María José Latorre Medina

RESUMEN: En los últimos años, son numerosas las voces que proclaman la capacidad creativa en la enseñanza como referente de excelencia docente. Autores relevantes en el campo de la formación de docentes (Roux, 2001; De Vicente, 2002; Bolívar, 2002; Perrenoud, 2004; Alegre de la Rosa, 2005) nos la presentan como una de las capacidades imprescindibles para la enseñanza. Y aunque trabajar en aulas de educación infantil con alumnos, diversos emocionalmente, no constituye ninguna novedad para los docentes, su trabajo sí que requiere hoy día más pericia, destreza, sensibilidad intuitiva... de cara a prevenir posibles comportamientos violentos, desajustados emocionalmente, entre los más pequeños (Trianes y García, 2002). Este trabajo pone a disposición de los maestros de infantil una serie de 'activadores creativos' plausibles de utilizar en clase para trabajar con los niños habilidades concretas de la inteligencia emocional.

ABSTRACT: In the last years, they are numerous the voices that proclaim the creative capacity in the teaching like relating of educational excellence. Outstanding authors in the field of the teacher training (Roux, 2001; De Vicente, 2002; Bolívar, 2002; Perrenoud, 2004; Alegre de la Rosa, 2005) they present it to us like one of the indispensable capacities for the teaching. And although to work in classrooms of infantile education with students, diverse emotionally, it doesn't constitute any novelty for the teachers, their work nowadays requires more know-how, dexterity, intuitive sensibility... in order to prevent possible violent, emotionally maladjusted behaviors, among the smallest (Trianes and García, 2002). This work puts to the teachers' disposition a series of 'creative activators' commendable of using in class to work with the children concrete abilities of the emotional intelligence.

Música y Psicomotricidad

Music and Psychomotricity

AUTORA: Ana María Botella Nicolás

RESUMEN: La psicomotricidad, el ritmo o los ejercicios con movimiento suponen una actividad en la cual los niños aprenden, ya sea jugando o cantando y que les ayuda a ampliar sus conocimientos sobre el medio ambiente que los rodea. Con ello, aumentamos su vocabulario y estimulamos la atención y la memoria. Podemos afirmar que todos los métodos de Pedagogía Musical, aún partiendo de distintos puntos de vista, coinciden en la importancia que tiene la psicomotricidad para la Educación Musical en la etapa infantil. Es un estímulo

o reeducación a través de los movimientos. Es por tanto un elemento globalizador y un medio muy eficaz para introducir al niño en el mundo de la Educación Musical.

ABSTRACT: The psychomotricity, the rhythm or the exercises with movement suppose an activity in which the children learn, either playing or singing and that it helps them to enlarge their knowledge on the environment that surrounds them. With it, we increase their vocabulary and we stimulate the attention and the memory. We can affirm that all the methods of Musical Pedagogy, still leaving of different points of view, they coincide in the importance that the psychomotricity has for the Musical Education in the infantile stage. It is a stimulus or re-education through the movements. It is therefore an whole element and a very effective way to introduce the child in the world of the Musical Education.

Aplicación del Currículo Carolina en la sala de estimulación

Application of the Curriculum Carolina in the stimulation room

AUTORAS: Elena Cañete Torralba, Miriam Martí Fritschi y Aurora Mesa González

RESUMEN: Nuestro trabajo se basa en escoger el Curriculo Carolina para ponerlo en práctica bajo unas condiciones determinadas.

Debido a las características de los usuarios del Centro, de edad infantil, que tienen parálisis cerebral o trastornos del desarrollo y como consecuencias déficit visual, auditivo, de comunicación, etc. Descubrimos que por sus prestaciones, la sala de estimulación era un medio adecuado de trabajo para esta población. Por ello, escogimos las áreas del Curriculo Carolina como guía en las edades de cero a seis meses y adaptamos los objetivos con ejercicios para trabajarlos en una sala de estimulación.

ABSTRACT: Our work is based on choosing the Curriculum Carolina to apply it under some certain conditions.

Due to the characteristics of the users of the Center, of infantile age that they have cerebral palsy or dysfunctions of the development and like consequences visual, hearing deficit, of communication, etc., we discover that for their benefits, the stimulation room was an appropriate way of work for this population. Hence, we chose the areas of the Curriculum Carolina as a guide in the ages from zero to six months and we adapt the objectives with exercises to work them in a stimulation room.

Tiempo de ideas, apoyo de ideas, desafíos... Propuesta de indicadores para conocer el clima de innovación en escuelas de Educación Infantil

Time of ideas, support of ideas, challenges... Proposal of indicators to know the innovation climate in schools of Infantile Education

AUTORA: María José Latorre Medina

RESUMEN: Se presentan en este trabajo una propuesta de indicadores para que los profesionales de la educación infantil puedan conocer y valorar el

ambiente de innovación presente en las aulas y centros escolares (De Vicente y Villar, 2005). Sin duda, esto les permitirá ser conscientes realmente de cuál es o ha sido su grado de respuesta ante el cambio curricular específico, y siempre intencionado, emprendido en sus centros. En definitiva, saber si ha funcionado o no la innovación planteada, siempre de cara a la mejora del proceso de aprendizaje de los alumnos, los más pequeños.

ABSTRACT: The author shows in this work a proposal of indicators, so the professionals of the infantile education can know and value the atmosphere of present innovation in the classrooms and schools (De Vicente and Villar, 2005). Without a doubt, this will really allow them to be conscious of which it is or it has been their answer grade in front of the curricular specific change, and always deliberate, undertaken in their centers. Definitively, they can to know if it has worked or not the outlined innovation, always in order to the improvement of the smallest students' learning process.

Prematuridad y estimulación básica

Prematurity and basic stimulation

AUTORAS: Cristina Torres y Carme Trasserra

RESUMEN: En la actualidad hay una gran incidencia de niños prematuros, que asisten periódicamente al centro de atención precoz para realizar las revisiones pertinentes, y si hace falta, iniciar un tratamiento después de pasar un proceso de valoración por parte del equipo multidisciplinar. En el Centro de Desarrollo Infantil y Atención Precoz «Pla Estany», damos mucha importancia al trabajo que hacen las madres/padres en casa y les damos recursos para ayudar a su hijo a avanzar en el proceso de la maduración y así ayudarle a adquirir las habilidades necesarias para un desarrollo armónico a través de la estimulación basal. Este tipo de estimulación tiene la finalidad de compensar la falta de experiencia, del propio movimiento y de los cambios que se producen en su entorno.

ABSTRACT: At the present time there is a great incidence of premature children that they attend periodically the center of precocious attention to carry out the pertinent revisions, and if it is necessary, to begin a treatment after passing a process of valuation by the multi-disciplinar team. In the Center of Infantile Development and Precocious Attention «Pla Estany», we give a lot of importance to the work that they make the parents at home and we give them resources to help their child to advance in the process of the maturation and this way to help him/her to acquire the necessary abilities for a harmonic development through the basal stimulation. This kind of stimulation has the purpose of compensating the lack of experience, of the own movement and of the changes that take place in him/her environment.

Propuesta didáctica de educación física en infantil: el circo como espacio de inclusión

Didactic proposal of Physical Education in Preschool: the circus as an inclusion space

AUTORES: Juan Carlos Pastor Vicedo, Pedro Gil Madrona y María Victoria García Olmedo

RESUMEN: La motivación en nuestros alumnos, y en nosotros mismos, es fundamental para conseguir que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga lugar de forma coherente y correcta.

Por ello, veo necesario la necesidad de crear un ambiente agradable en el aula, a través de experiencias que consigan, que tanto el niño como el maestro sientan como propia dicha experiencia.

Esas experiencias deben ser cercanas al niño, a su ambiente. Temas como el circo, las mascotas, las fiestas... son un ejemplo de ello. Con ellas, no sólo se lleva a cabo el trabajo en el Desarrollo Psicomotor, sino en el resto de áreas, haciendo partícipe a toda la comunidad escolar.

ABSTRACT: The motivation in our students, and in ourselves, it is fundamental to get that the process of teaching-learning takes place in a coherent and correct way.

Hence, I see necessary the necessity to create a pleasant atmosphere in the classroom, through experiences that get that as much the child as the teacher feel like this own experience.

Those experiences should be near to the child, to his/her atmosphere. Subjects as the circus, the pets, the parties... they are an example of it. With them, it is not only carried out the work in the Psychomotor Development, but in the rest of areas, making participant to the whole school community.

Normas de publicación

Aspectos formales:

Los autores enviarán el trabajo por correo electrónico a la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales (revista@iberopsicomot.net) por el sistema de «archivos adjuntos» (*attach files*) mediante un archivo con el texto del artículo, bibliografía, palabras clave, resumen, *abstract*, *keywords*, datos del autor y tantos archivos como imágenes o gráficos hayan de incorporarse al artículo, cumpliendo los siguientes requisitos formales:

- El artículo habrá de ser original; no habrá sido publicado previamente en ningún medio escrito o electrónico, como artículo de revista, como parte de un libro o página web, o en las actas de alguna reunión científica (congreso, coloquio, symposium, jornadas...).
- Estará escrito en español o portugués y se enviará, preferiblemente, en formato de Microsoft Word (DOC o RFT). En cualquier caso, en el mensaje de correo electrónico junto al que se envíen los ficheros debe quedar especificado claramente el programa y versión utilizado en la elaboración del texto. Los gráficos se presentarán en ficheros GIF o JPG, un fichero por cada gráfico, con nombres correlativos (graf1, graf2, etc.).
- Los trabajos serán presentados en formato de página A4 o Letter, orientación vertical, en espaciado simple, con márgenes de 2,5 cm. (superior, inferior, derecho e izquierdo), sin encabezados, ni pies, ni numeración de páginas.
- El tipo de letra será de formato *Times* (Times, Tms o Times New Roman), de tamaño 12 pt. Los párrafos no tendrán sangrías de primera línea y estarán justificados a ambos lados, sin corte de palabras con guiones al final de las líneas.
- En ningún caso se utilizará el subrayado o la negrita para hacer los resaltes de texto, que se harán mediante el uso de letra cursiva. Los epígrafes o apartados se harán utilizando mayúsculas y negrita, para el primer nivel y minúscula y negrita para los siguientes niveles, que habrán de numerarse correlativamente. Las comillas se reservan para señalar las citas textuales.
- El artículo comenzará con el título en mayúsculas y centrado. Bajo el título, igualmente centrado, aparecerá el nombre del autor o autores del artículo.
- Al final del trabajo se incluirán los siguientes apartados:
  - NOTAS: Las notas aclaratorias al texto se señalarán en el mismo mediante una numeración en forma de superíndice, pero su contenido se presentará al final del texto, de manera consecutiva y no a pie de página.
  - BIBLIOGRAFÍA: Referencias bibliográficas utilizadas en el artículo (sólo las que han sido citadas) ordenadas alfabéticamente por apellido del autor y siguiendo los criterios normalizados (ver detalles más adelante). En el texto las citas se hacen con la referencia del autor, el año y la página entre paréntesis (Autor, año, página).
  - RESUMEN: Se hará un resumen del texto que no exceda de 150 palabras donde se exprese su objetivo y desarrollo.
  - ABSTRACT: Traducción al inglés del resumen realizado previamente.
  - PALABRAS CLAVE: Descriptores del trabajo que presenta el artículo, no más de 10 términos.
  - KEY WORDS: Traducción al inglés de las palabras clave.
  - DATOS DEL AUTOR: Relación breve de datos profesionales (ocupación, lugar de trabajo, categoría profesional, trayectoria científica, experiencia, etc.) añadiendo una dirección e-mail de contacto.
- El artículo no excederá de 30 páginas.
- Las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo (al tamaño real de presentación en la página) y, como ya se ha dicho, se presentarán en ficheros independientes.

En el texto se indicará claramente el lugar exacto donde vayan a estar ubicados de la siguiente manera: [GRÁFICO 1].

- La Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales adopta básicamente el sistema de normas de publicación y de citas propuesto por la A.P.A. (1994) *Publication Manual* (4th ed.). Para citar las ideas de otras personas en el texto, conviene tener en cuenta lo siguiente:
  - Todas las citas irán incorporadas en el texto, no a pie de página ni al final, mediante el sistema de autor, año entre paréntesis. Si se citan exactamente las palabras de un autor, éstas deben ir entre comillas y se incluirá el número de la página. *Ejemplo:* "encontrar soluciones a los problemas sociales era mucho más difícil de lo que originalmente se pensaba" (House, 1992, 47).
  - Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor. *Ejemplo:* House (1992) señala que es necesario tener en cuenta los intereses de todas las partes implicadas.
  - La estructura de las referencias bibliográfica es la siguiente (prestar atención a los signos de puntuación):
    – *Para libros:* Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial.
    – *Para artículos de revistas:* Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). Titulo del artículo. *Título de la Revista, volumen (número)*, páginas.
    – *Para capítulos de libros:* Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). Título del capítulo. En Iniciales del Nombre. Apellido. (ed./eds.), *Título del libro*, (pp. páginas). Ciudad de publicación: Editorial.

El Consejo de Redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones formales que considere oportunas en la aplicación de las normas anteriores, sin que ello altere en ningún caso el contenido de los trabajos.

Temática:

Se aceptarán artículos cuya temática se refiera a cualquiera de los aspectos teóricos o prácticos de la psicomotricidad en sus diferentes campos de aplicación, así como a la presentación de experiencias o conceptualizaciones en el desarrollo de la psicomotricidad o de cualquier técnica corporal de carácter educativo o terapéutico que pueda complementar la formación o el conocimiento de quienes se interesan por el mundo de la psicomotricidad, la actividad motriz o el movimiento como instrumento educativo o terapéutico.

El contenido de los artículos deberá estar organizado de la siguiente forma:

- *Para trabajos de investigación:* Introducción, Método, Resultados, Discusión.
- *Para trabajos de revisión teórica:* Introducción y planteamiento del tema, Desarrollo, Conclusiones.
- *Para trabajos de experiencias:* Introducción, Método, Valoración.

Admisión de artículos*:*

Cada artículo recibido se enviará a tres expertos para que informen sobre la relevancia científica del mismo. Dicho informe será absolutamente confidencial. Se informará a los autores de las propuestas de modificación o mejora recibidas de los evaluadores, que condicionen su publicación. En caso de que dos de los informes solicitados sean favorables, el Consejo de Redacción decidirá su publicación y se notificará al autor o autores la fecha prevista.

Artículos publicados*:*

La Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales no abonará cantidad alguna en efectivo a los autores por la publicación de los artículos. En cambio, a quienes les sea publicado un artículo se les dará acceso al número completo en que aparece.

La Redacción no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos, por tanto serán los autores los únicos responsables de su contenido y de las consecuencias que pudieran derivarse de su publicación.

www.iberopsicomot.net
vol. 6 (2)



MONOGRÁFICO

VII Convención Iberoamericana de Estimulación y Psicomotricidad

Número 22
Mayo de 2006

vol. 6 (2)

Número 22

Mayo de 2006

www.iberopsicomot.net

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales

MONOGRÁFICO

VII Convención Iberoamericana de Estimulación y Psicomotricidad

Editan:
Asociación de Psicomotricistas del Estado Español y Red Fortaleza de Psicomotricidad

ISSN: 1577-0788