



UNIVERSIDAD PANAMERICANA
GUADALAJARA

PSICOMOTRICIDAD: FUNDAMENTOS PARA
CONSIDERARLA DENTRO DEL PLAN DE
ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

CLEMENCIA VAQUERA GÓMEZ

Tesis presentada para optar por el título de Licenciado en
Pedagogía con reconocimiento de validez Oficial de
Estudios de la SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA,
según acuerdo número 871125 con fecha 18-III-87.

Zapopan , Jal., Enero de 1999

CLASIF: _____
ADQUIS: 49816
FECHA: 16/05/03
DONATIVO DE _____
\$ _____



UNIVERSIDAD PANAMERICANA GUADALAJARA

PSICOMOTRICIDAD: FUNDAMENTOS PARA CONSIDERARLA DENTRO DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

CLEMENCIA VAQUERA GÓMEZ

Tesis presentada para optar por el título de Licenciado en
Pedagogía con reconocimiento de validez Oficial de
Estudios de la SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA,
según acuerdo número 871125 con fecha 18-III-87.

Zapopan , Jal., Enero de 1999



UNIVERSIDAD PANAMERICANA

SEDE GUADALAJARA

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

SRITA. CLEMENCIA VAQUERA GÓMEZ
Presente

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titulación en la alternativa Tesis titulado "**PSICOMOTRICIDAD: FUNDAMENTOS PARA CONSIDERARLA DENTRO DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA**" presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar ocho ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.

Atentamente.

LIC. JESÚS ANTONIO ENG DUARTE
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN



UNIVERSIDAD PANAMERICANA

SEDE GUADALAJARA

Diciembre 10, 1998.

Lic. Jesús Antonio Eng Duarte
Presidente de la Comisión de
Exámenes Profesionales
Universidad Panamericana, Guadalajara
Presente

El que suscribe, hace constar que la tesis "PSICOMOTRICIDAD: FUNDAMENTOS PARA CONSIDERARLA DENTRO DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA", presentada por la señorita **CLEMENCIA VAQUERA GÓMEZ**, para optar por el título de Licenciado en Pedagogía, ha sido concluida en esta fecha, por lo que se presenta a usted para su debida revisión ante la Comisión de Exámenes Profesionales.

Agradeciendo la deferencia de la Escuela a su cargo para la asesoría de la investigación realizada, quedo a sus órdenes.

Atentamente.

LIC. MÓNICA WILLIAMS MARTÍNEZ
ASESOR DE TESIS

"A todos los niños del mundo, quienes tienen el derecho de participar en un proceso inacabado de búsqueda comprometida y consciente de sus propias perfecciones"

"El hombre es lo que son sus actos"

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
Capítulo I Características de los escolares de la infancia intermedia	6
I.1 Desarrollo físico	7
I.2 Desarrollo motor	9
I.3 Desarrollo intelectual	12
I.4 Desarrollo emocional-social	21
Capítulo II Psicomotricidad	28
II.1 Antecedentes de la Psicomotricidad	28
II.2 Definición de Educación Psicomotriz	32
II.3 Elementos que constituyen la psicomotricidad.	37
Capítulo III Habilidades psicomotrices y aprendizajes escolares	56
III.1 Escritura	62
III.2 Lectura	63
III.3 Matemáticas	66
III.4 Factores que condicionan el aprendizaje escolar	68
Capítulo IV La psicomotricidad y la personalidad del niño	73

**Capítulo V Aspectos a considerar para el diseño y la práctica de sesiones
psicomotrices**

82

V. 1 Esquema general de trabajo en psicomotricidad	83
V. 2 Organización del horario y de la forma de trabajo	85
V. 3 Instalaciones y medios didácticos	86
V. 4 Clima de la sesión	88
V. 5 Perfil del maestro y conducción de la clase	92
V. 6 Indicaciones en la sesión	95
V. 7 Evaluación-control	97

CONCLUSIONES 100

BIBLIOGRAFÍA 104

ANEXOS

GLOSARIO

ÍNDICE ANALÍTICO

INTRODUCCIÓN

El principio fundamental de la educación moderna es la búsqueda del óptimo desarrollo del niño como ser social. La escuela debe contribuir a asegurar la formación de la personalidad individual, debe asegurarse de que el niño no sólo salga airoso de exámenes y competencias, sino, por sobre todo, de prepararlo para cumplir con sus obligaciones humanas, de dirigirlo a la autonomía y responsabilidad en el marco de todas las esferas de su vida.

En el plano educativo, a la unidad de la persona, debe corresponder una acción educativa que concierna a todo el ser humano, a todas sus facetas que intervienen en el desarrollo armónico de su personalidad. He aquí el objetivo por el cual se ha realizado esta tesis: durante el lapso de la educación primaria, y junto con las materias básicas de lectura, escritura y aritmética, se debe destinar un lugar preferente a la educación psicomotriz fundada principalmente en el movimiento y en la actividad del niño. Esto no obliga a modificar los programas escolares, sino tan sólo a aprovechar mejor el tiempo destinado a la educación física, para adecuarla a las necesidades auténticas del niño. Para la autora, la educación psicomotriz constituye una pieza clave del edificio pedagógico, ya que permite resolver con mayor facilidad los problemas que hoy se le presentan al escolar. Desarrolla también determinadas formas de atención, agudiza algunas percepciones y desencadena ciertos procesos mentales.

Actualmente se es más consciente de que algunos escolares presentan un retraso escolar de uno o dos cursos después de cinco años de escuela primaria. Estas dificultades de adaptación obedecen en gran parte a una conciencia imperfecta del propio cuerpo, del espacio y del tiempo. ¿Qué puede hacer el educador para que el niño se adapte adecuadamente a la escuela y ésta no sea objeto de aburrimiento y cansancio? ¿Qué se puede hacer para que el niño se sienta seguro a la hora de aprender tanto en el campo intelectual como en otros que exigen un dominio del cuerpo y del espacio que lo rodea?

En esta investigación se propone la educación psicomotriz como una alternativa para evitar o corregir estos problemas que tanto preocupan hoy en día, a padres de familia, maestros y autoridades educativas. La tesis está conformada por cinco capítulos, cada uno de ellos unidos y realizados en función de presentar a la psicomotricidad como un medio valioso para la actividad docente, y como una disciplina favorecedora de la educación integral de los alumnos. La metodología empleada fue documental, los textos utilizados, en su mayoría, siguen la línea francesa de la psicomotricidad enfocada al aspecto psicopedagógico. Se escogió esta corriente por la similitud de su filosofía con la personal en cuanto a los conceptos fundamentales, -como los de hombre y educación- que cimentan sus obras. Esta investigación también se enriquece con la experiencia que ha tenido la autora, -pequeña pero suficiente- respecto a la práctica de la educación psicomotriz.

En el capítulo primero se describe un perfil de desarrollo del niño que cursa la escolaridad primaria, con el objeto de que el lector conozca detalladamente las características físicas, motoras, intelectuales, sociales y emocionales que lo conforman. Asimismo para que al realizar un programa específico de psicomotricidad, se tomen en cuenta estos aspectos y los objetivos, los contenidos, actividades y materiales estén en función y de acuerdo a un nivel adecuado de desarrollo y madurez.

Al leer el capítulo segundo, el lector podrá tener una panorámica de lo que es la psicomotricidad, a partir de sus antecedentes históricos, de las investigaciones que se hacen actualmente, y al profundizar brevemente sobre los elementos que conforman esta disciplina. Básicamente conocerá que a través de la educación psicomotriz se propicia una acción general del ser mediante su cuerpo. Sabrá que se trata de un aprendizaje de una conquista de sí mismo, una conquista personal, de una educación en el sentido más amplio del término, una realización de sí, una expresión de sí.

Dentro del contexto educativo actual, la psicomotricidad constituye asimismo, un importante medio de prevención de los problemas de inadaptación escolar, entre cuyos aspectos más frecuentes hallamos la dislexia, la disgrafía, disortografía y discalculia. En el tercer capítulo, el lector podrá darse cuenta de esto al analizar los procesos escolares básicos de la primaria: lectura, escritura y aritmética, y sus fundamentos o requisitos psicomotrices.

La autora de esta tesis, en el cuarto capítulo de ésta, agrega fundamentos adicionales que conllevan al lector a convencerse de las bondades que da la psicomotricidad a los niños que la practican en estas edades. Señala que no sólo es facilitadora de los procesos escolares, sino que también lo es, en la conformación de la personalidad del niño, ya que ayuda a fortalecer el autoconocimiento, la autoestima y, en consecuencia las relaciones con los demás. Asimismo comprenderá, que esta disciplina es una acción psicopedagógica que a través del descubrimiento de la dimensión corporal, de sus posibilidades, el individuo llega a la conquista de sí, a una interiorización, a una relación con los demás.

Así, cuando el lector ya cuenta con toda una fundamentación sólida de la teoría sobre psicomotricidad, se proporciona un quinto capítulo, en el se propone una variada estructura de sugerencias pedagógicas para llevar a cabo el diseño y práctica de una educación psicomotriz ya que se considera necesaria una preparación especial, para poder ser capaces de llevar al niño del descubrimiento de su propio cuerpo a la expresión personal de sí mismo y de cuanto le rodea, dentro de un espacio y un tiempo.

Por último, quien realizó esta investigación, invita al lector a que reflexione y tome conciencia, a través de estos capítulos, de la trascendencia que tiene la psicomotricidad no sólo en la adquisición de aprendizajes escolares o habilidades sociales, sino también en la manera en que favorece al desempeño del individuo a lo largo de toda su vida.

CAPÍTULO I

PERFIL DE DESARROLLO DE LA INFANCIA INTERMEDIA

La infancia es un mundo de milagro y maravilla: como si la creación se levantara, bañada de luz, saliera de las tinieblas bañada de luz, de las tinieblas, completamente nueva y fresca y sorprendente.

La infancia termina cuando las cosas dejan de sorprendernos. Cuando el mundo nos parece familiar, cuando uno se ha acostumbrado a la existencia, se ha convertido en adulto.

Eugene Ionesco

En este primer capítulo se intenta dar un perfil del niño de la infancia intermedia; se analizarán diversos aspectos que conforman al individuo tales como el físico, motor, cognoscitivo y social emocional. En cada uno se describirán las características esenciales del periodo evolutivo en que se encuentre el niño. Iniciaré con una breve descripción de esta etapa del crecimiento.

La infancia intermedia es un periodo que abarca de los 6 a los 12 años de edad. Para casi todos los niños, estos años son un periodo de tranquilidad, en el que se van desarrollando de manera más plena los patrones que ya se han establecido en las etapas anteriores. Es un tiempo en que se aprenden nuevas destrezas y se refinan las ya existentes: desde la lectura y escritura hasta el dominio de algunos deportes y algunas manifestaciones artísticas. Los niños se prueban a sí mismos, afrontando los retos que ellos mismos se proponen y los que provienen del ambiente que les rodea. El niño que logra superarlos con éxito ciertamente será más capaz y tendrá mayor seguridad en sí mismo durante la edad adulta; el que fracasa o tiene pobres logros tenderá a adquirir un sentimiento de inseguridad y frustración de sí mismo.

El desarrollo de las destrezas físicas y cognoscitivas y un dominio creciente del medio ambiente son sólo parte de las labores de desarrollo de un niño a lo largo de este periodo. Para niños en edad escolar, el pertenecer a "algo" es de gran importancia. Le empieza a interesar en exceso el estatus que tiene ante sus compañeros de la misma edad y éste dependerá cada vez más de la competencia y las destrezas que se vayan presentando.¹

¹ CRAIG, Grace, "Desarrollo Psicológico", P. 323

1.1 DESARROLLO FÍSICO

Aunque esta etapa de la niñez se caracterice por un periodo de crecimiento lento y relativamente uniforme, y no se den casi cambios corporales, se describirán algunos aspectos concernientes al desarrollo físico del niño ya que es considerado como un factor determinante en su personalidad.

Los cambios en estatura, peso, capacidad sensorial, habilidades motrices, desarrollo del cerebro y los aspectos relacionados con la salud, son todos parte del desarrollo físico y ejercen una influencia importante tanto en la personalidad como en el intelecto.

El ritmo acelerado del crecimiento físico del preescolar disminuye al acercarse los años intermedios de la niñez y no se reanuda antes de la adolescencia. En este periodo casi todos los cambios corporales que se producen son graduales y continuos.

Entre los 5 y 7 años, los niños adelgazan y pierden gran parte de su grasa de lactantes. También crecen y adquieren proporciones corporales muy parecidas a la de los adultos. Esos cambios corporales, permiten al niño alcanzar nuevas habilidades motoras gruesas y finas.² Los cambios físicos graduales durante esta etapa pueden, en realidad, hacerle más fácil el desarrollo de nuevas destrezas motoras, debido a que no tienen que ajustarse a cambios rápidos en las proporciones y tamaños del cuerpo.

² Cfr. CRAIG, Grace, Op. Cit. P. 324

Los niños en la infancia intermedia son más altos y la mayoría delgados, pero fuertes, a pesar de que la tasa de obesidad se ha incrementado en las últimas décadas. Las niñas conservan un poco más de tejido graso que los niños, una característica física que persistirá a lo largo de la madurez.³ Un escolar de 6 años tiene aproximadamente cinco o seis veces su peso al nacer y conforme a la edad, las ganancias de peso son más lentas, entre 2.26 y 3.17 kilogramos al año.⁴ Aunque en los niños de 10 y 12 años, existe un periodo de engordamiento de la pubertad y esto dura hasta que el niño es sexualmente maduro.

En cuanto al tamaño corporal, la altura de un niño de 6 años mide el doble de la que tuvo en el momento de nacer y durante la infancia intermedia los niños van presentando un aumento lento de aproximadamente 5 y 7.5 cm cada año hasta el crecimiento en la pubertad.⁵ Los cambios en estatura y peso no son completamente paralelos en niños y niñas. (Ver cuadro 1 para resumir los datos de los diferentes grupos de niños).

Cuadro 1: Crecimiento físico, edad 6 a 12 años.⁶

EDAD	ALTURA EN METROS		PESO EN KILOGRAMOS	
	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS
6	1.17	1.17	21.77	21.32
7	1.24	1.24	24.04	23.59
8	1.30	1.27	27.67	25.86
9	1.35	1.35	29.94	28.58
10	1.40	1.45	33.11	31.75
11	1.45	1.47	36.74	39.46
12	1.50	1.52	41.28	43.09

También en este periodo se producen otros cambios. Debido a los depósitos de diversas sales minerales, especialmente de fosfato de calcio, los huesos de los

³ PAPALIA, Diane, "Psicología del Desarrollo de la Infancia a la Adolescencia", P. 95

⁴ *idem.*

⁵ SARAFINO, Edward y ARMSTRONG, James, "Desarrollo del Niño y del Adolescente", P. 168

⁶ CRAIG, Grace, *Op. Cit.* Adaptado de Rauh, Schsky y Witt, 1967, P. 326

niños de 12 años son más duros, pero más frágiles, que los de los niños de 3 años de edad.

A los 6 años aproximadamente, los niños suelen perder sus dientes de leche, pero a los 12 tienen la mayoría de los dientes y muelas permanentes.⁷ Desde los 6 hasta los 12 años, la presión sanguínea aumenta y la velocidad del pulso disminuye.⁸ El niño necesita comer más y come más. Relacionado a esto el tejido muscular aumenta en proporción, y el niño se va haciendo más fuerte.

Aunque diversos aspectos del crecimiento, generalmente están correlacionados entre sí, no todos los niños se desarrollan de la misma manera o a la misma velocidad. Algunos aumentan relativamente más de estatura, otros de peso, pero hay que considerar que la herencia, una nutrición adecuada, y la buena salud juegan un papel muy importante en el crecimiento normal del niño por lo que padres y educadores deben estar al tanto de un equilibrio sano entre estos factores.

1.2 DESARROLLO MOTOR

El desarrollo motor consiste en controlar los movimientos corporales mediante la actividad coordinada de los centros nerviosos, los nervios y los músculos. Este control procede del desarrollo de los reflejos y la actividad masiva presente al nacer. En tanto no se produzca este desarrollo, el niño no será capaz de controlar sus movimientos.⁹

Un factor importante en las habilidades motoras es el tiempo de reacción, que depende en parte de la maduración del cerebro, por lo tanto en la medida en que el

⁷ *Apud* Watson en MUSSEN, Paul Henry, "Desarrollo de la Personalidad en el Niño", P.67

⁸ *Idem.*

⁹ *Cfr.* HURLOCK, Elizabeth, "Desarrollo del Niño", P. 146

niño sea más grande de edad, mayor será su capacidad de respuesta frente a la destreza.¹⁰

Esto pone en ventaja a los niños mayores ya que sus respuestas son dos veces más rápidas que las de los menores según estudios realizados por Southard en 1985.

El niño en edad escolar gradualmente incrementa su habilidad motora a medida que continúa su crecimiento corporal. Sigue creciendo con la fuerza, velocidad y coordinación que se exige durante los años intermedios. Aumenta el tamaño de los músculos y sigue mejorando la coordinación motora gruesa, por lo que la mayoría puede correr, bailar, brincar, y saltar con agilidad.

Las habilidades motoras finas, las que permiten al niño utilizar las manos en formas cada vez más complejas, también mejoran.¹¹ Los niños aprenden a martillar, utilizar herramientas (con la debida intervención de los padres), armar rompecabezas, coser, tejer, dibujar a escala, escribir, cortar uñas, etc.

El dominio que adquieren sobre su cuerpo en esta etapa, origina sentimientos de capacidad y autoestima, ambos necesarios para una buen equilibrio y salud mental. Sin embargo, los niños escolares en la actualidad, tienen menos condiciones físicas que los niños de los sesenta. En lugar de practicar nuevas habilidades que estiren su cuerpo, se quedan en casa viendo televisión o realizando tareas por el resto de la tarde.

Estudios de niños de 7 a 12 años de edad, realizados hace más de 20 años, cuando los niños aparentemente tenían más actividad física, indican que las

¹⁰ Cfr. RICE Philip, "Desarrollo Humano, estudio del ciclo vital", P. 156

¹¹ CRAIG, Grace, "Desarrollo Psicológico", P. 324

habilidades motrices de los niños se mejoran con la edad.¹² (Ver cuadro 2 de habilidades motrices para ejemplificar). Estos estudios también muestran que los niños tienden a correr más rápido, saltan más alto, lanzan más lejos y muestran más fortaleza que las niñas. Sin embargo, hoy en día, la determinación de las habilidades de las niñas están cambiando. Estudios recientes muestran que cuando los niños y las niñas participan en actividades similares, sus habilidades desarrolladas son también muy similares.¹³ Esto confirma que no hay razón para separar a los niños y a las niñas prepubertales para las actividades físicas.

Cuadro 2: Desarrollo motor en la infancia intermedia.¹⁴

EDAD	COMPORTAMIENTOS SELECCIONADOS
6	Las niñas son superiores en la precisión del movimiento; los niños son superiores en actos que involucren fuerza, menos complejos. El acto de saltar es posible. Pueden lanzar con equilibrio apropiado.
7	Mantener el equilibrio en un pie sin mirar, llega a ser posible. Pueden caminar en barras de equilibrio de 60 cm de ancho. Pueden brincar y saltar con exactitud en cuadros pequeños.
8	Tienen precisión de 5.44 kg. en la fuerza de agarre. El número de juegos en que participan, para ambos sexos, es el más amplio en esta edad. Puede hacer movimientos rítmicos alternados en un patrón de 2-2, 2-3 ó 3-3. Las niñas pueden lanzar una pelota pequeña a 12.33 mt.
9	Los niños pueden correr 4.87 mts por segundo. Los niños pueden lanzar una pelota pequeña a 21.32 mt.
10	Pueden juzgar e interceptar el camino de pelotas pequeñas lanzadas desde cierta distancia. Las niñas pueden correr 5.17 mt por segundo.
11	Un salto amplio de 1.52 mt es posible para los niños; 15.25 cm menos para las niñas.
12	Es posible un salto alto de 91.38 cm.

¹² PAPALIA, Diane, *Op. Cit.* P. 410

¹³ *Ídem.*

¹⁴ *Ídem.* adaptado de Cratty, 1979, P. 222

1.3 DESARROLLO INTELECTUAL

Para explicar el desarrollo intelectual del niño, se adoptará la clasificación que realiza J. Piaget para su estudio, y algunos puntos del enfoque del procesamiento de la información.

Piaget postula que la inteligencia del niño va desarrollándose conforme pasa por una serie de etapas evolutivas que él clasifica de la siguiente manera:¹⁵

Sensoriomotora: dura desde el nacimiento hasta los 2 años aproximadamente. Los lactantes utilizan esquemas de acción (ver, usar la boca, tomar objetos, etc.) para conocer su mundo.

Preoperacional: de los 2 a los 7 años más o menos y comienza cuando el niño sabe usar símbolos como el lenguaje. Su pensamiento tiende a ser concreto, irreversible y egocéntrico; la clasificación le es difícil.

Operaciones concretas: abarca el periodo de la infancia intermedia aproximadamente. Ahora, su modo de pensar está caracterizado por la habilidad de aplicar principios lógicos a situaciones reales. Los niños de esta etapa son más lógicos y menos egocéntricos que los de la etapa previa. Empiezan a usar operaciones mentales internas (pensamientos) para resolver problemas situados en el aquí y en el ahora.

Operaciones formales: ocurre hasta el inicio de la adolescencia. Se desarrolla la capacidad para pensar en forma abstracta y de manera lógica: ahora puede expresar hipótesis en preposiciones, probarlas y revisarlas a través de la experimentación.

¹⁵Cfr. PIAGET, Jean, "Seis Estudios de Psicología", P. 11 a 107

Las estructuras de pensamiento que va adquiriendo el niño durante la infancia intermedia, le permiten realizar tareas cada vez más complejas como las siguientes:

- Clasificar objetos agrupándolos en categorías similares.
- Agrupar objetos ordenando artículos en series, de acuerdo con una dimensión particular (como por longitud, del más grande al más corto).
- Trabajar con números.
- Entender conceptos de tiempo y espacio.
- Distinguir entre realidad y fantasía.
- Entender el principio de conservación.

Sin embargo, los niños de esta etapa todavía están limitados a situaciones reales, presentes, tangibles: todavía no pueden pensar en términos abstractos o hipotéticos, sobre lo que podría ser en lugar de lo que es.

Una de las tareas (mencionada anteriormente), que el niño puede comprender en esta etapa, es la del principio de conservación, es el término que Piaget utiliza para indicar la toma de conciencia de que, dos estímulos que son iguales (en longitud, área, volumen y peso o cantidad, por ejemplo), permanecen iguales ante la alteración perceptual, siempre y cuando no se haya agregado ni quitado nada a cualquiera de los estímulos. Piaget ejemplifica este principio de la siguiente manera: a un niño se le muestra dos bolas de plastilina idénticas y se le pregunta si la cantidad de plastilina en las dos bolas es la misma, el niño contesta que sí. Después, el experimentador, le cambia la forma a una de las bolas de plastilina y la convierte en un lápiz muy largo.

Si el niño se encontrara en la etapa preoperacional, diría que la porción en forma de lápiz contiene más plastilina, porque se deja engañar por la apariencia, en cambio el niño que se encuentra en la etapa de las operaciones concretas, se da

cuenta que la apariencia no importa y contesta que la cantidad de plastilina en ambas formas es la misma.

Junto al principio de conservación también se van desarrollando otros, como el de la identidad, el niño sabe que la plastilina sigue siendo plastilina aunque tenga forma diferente. Entiende el principio de reversibilidad, el podría invertir la transformación (convertir de nuevo el lápiz en bola) y restablecer la forma original. Los niños en la etapa preoperacional no entienden ninguno de estos principios. Finalmente, el niño puede descentralizarse, puede concentrarse en más de una dimensión importante (en este caso, en la longitud y el ancho). El niño en la etapa preoperacional, se concentra en una dimensión, con exclusión de la otra.¹⁶

Esta capacidad para resolver problemas de conservación varía con la edad y con la característica particular que se considere. Generalmente, los niños pueden resolver problemas relacionados con la conservación de la sustancia (como el descrito anteriormente) cuando tienen unos siete años. Cuando las actividades tienen que ver con la conservación del peso (cuando se les pregunta, por ejemplo si el lápiz y la bola pesan lo mismo) los niños no dan respuestas correctas hasta cuando tienen unos nueve o diez años. Y en los problemas en los que se considera la conservación del volumen (por ejemplo, si tienen que decir si la bola y el lápiz desalojan la misma cantidad de líquido cuando se les coloca en un recipiente con agua) es raro que den respuestas correctas antes de los doce años.

Para resolver estos problemas los niños pueden aplicar operaciones mentales internas, es decir, pueden resolver los problemas "en su cabeza". No tienen que medir ni pesar los objetos.¹⁷

¹⁶ Cfr. *Idem.*, además PAPALIA, Diane, *Op. Cit.*, P. 420

¹⁷ *Idem.*

Piaget llamó al desarrollo de los distintos tipos de conservación en las diferentes edades, *décalage horizontal*. Con ello señala que aunque el principio en cada problema sea el mismo, los retrasos de tiempo muestran como es concreto el pensamiento de los niños en esta etapa. Su razonamiento está tan unido a una situación particular, que no pueden aplicar en forma rápida, las mismas operaciones mentales internas básicas a diferentes situaciones.

Esta revisión rápida de los principales principios de Piaget, destaca también algunas debilidades de su formulación según algunos investigadores como Howard Gardner, científico integrante del Proyecto Cero (cuyo objetivo primordial es el desarrollo integral de las potencialidades del hombre) diseñado y dirigido en la Universidad de Harvard.

Una de estas debilidades, se refiere al hecho de que Piaget centró su teoría en el desarrollo intelectual del científico joven, este modelo, supone menos importancia en contextos no occidentales y preliterarios y, de hecho, puede ser aplicable sólo a una minoría de individuos, incluso en Occidente. Los pasos emprendidos para lograr otras formas de actividad -las de un artista, abogado, atleta o político- son ignorados en el hincapié monolítico de Piaget en determinada forma de pensar.¹⁸

Desde luego, la perspectiva de Piaget podría estar limitada, y sin embargo ser exacta en su propio dominio particular. Pero una generación de investigadores empíricos que han analizado cuidadosamente las aseveraciones de Piaget, han encontrado lo contrario ya que muchos de los detalles específicos de los lineamientos generales del desarrollo no son correctos.

¹⁸ Cfr. GARDNER, H., "Estructuras de la Mente: La Teoría de las Inteligencias Múltiples", P. 53

Las etapas individuales se logran en forma mucho más continua y gradual que lo indicado por Piaget; de hecho, se ha encontrado poca de la discontinuidad que él aseveraba. Así, la mayoría de las tareas de las que se afirmaba que comprendían operaciones concretas las pueden resolver niños en los años preoperacionales, una vez que se han hecho ajustes al paradigma experimental. Por ejemplo: hay pruebas de que los niños pueden conservar el número, clasificar consistentemente y abandonar el egocentrismo ya desde los tres años de edad: hallazgo que de ninguna manera predice ni siquiera permite la teoría de Piaget.¹⁹

Otra aseveración central a la teoría de Piaget también ha encontrado tiempos difíciles. Aseguraba que las diversas operaciones que había descubierto podrían aplicarse a cualquier forma de contenido. Sin embargo, en realidad las operaciones de Piaget surgen en forma mucho más fragmentaria, demostrando su efectividad con determinados materiales o contenidos y no logrando ser invocados propiamente con otros materiales.

Piaget se dio cuenta de que las operaciones no podían procesarse y registrarse instantáneamente: e incluso inventó un factor de diferencia llamado "*décaloge*" (explicado anteriormente) que permitía a la misma operación surgir en tiempos un tanto distintos con diferentes materiales. Pero lo que ha sucedido es que ese "*décaloge*" se ha convertido en la regla en los estudios de desarrollo cognoscitivo. En vez de una serie completa de habilidades que se incorporan aproximadamente al mismo tiempo, lo que sucede es que habilidades teóricamente relacionadas surgen en puntos dispares en el tiempo.

Otra de las limitaciones de esta teoría, es que las tareas o problemas que se utilizan para confirmar el desarrollo de la inteligencia, están muy lejos del tipo de pensamiento en que se involucra la mayoría de los individuos durante sus vidas

¹⁹ *Idem.*

cotidianas. Las tareas de Piaget siguen obteniéndose de las mesas de trabajo y los pizarrones de los científicos del laboratorio.

Por último, Piaget nos dice poco acerca de la creatividad en la vanguardia de las ciencias y menos de la originalidad que es tan valorada en el arte o cualquier manifestación de la creatividad humana.

Además de su fracaso por transmitir el patrón universal de desarrollo cognoscitivo de los niños normales, el plan de Piaget -restringido a una clase de ciencias en el laboratorio de la preparatoria- surge como lo menos pertinente para afrontar los retos actuales de la vida mental. El plan de Piaget puede ser el mejor con el que contamos, pero se están volviendo demasiado evidentes sus deficiencias.

Ahora, se analizará la teoría del desarrollo cognitivo que plantea el enfoque del procesamiento de la información.

Los teóricos del procesamiento de la información, tratan de describir con el mayor detalle posible todos los pasos que emplea determinado niño para resolver - o no resolver- un problema -principalmente de conservación-. Uno de sus objetivos principales es describir tan exhaustiva como escrupulosamente los pasos, al grado que se pueda simular en una computadora el desempeño de un individuo.

Observemos un breve resumen de los planteamientos de este enfoque de la inteligencia:²⁰

Este es un enfoque más dinámico de lo que ocurre en el curso de la solución de problemas:

²⁰ Cfr. GARDNER, Howard, *Op. Cit* P. 55

Se incluye un cuadro de la "entrada" de la información, o mecanismos de acceso donde se reciben todos los estímulos que se perciben del medio a través de los sentidos, las formas de retención inmediata y a corto plazo aseguran o "sostienen" la información mientras no se pueda codificar en la memoria; diversas operaciones de grabación y transformación pueden sobreponerse en la información adquirida, y ésta se almacena en la memoria mediata o a largo plazo. Existe la noción sugerente de las funciones ejecutivas, "metacomponentes" u otros mecanismos de control de orden superior, cuya misión es determinar qué problemas deben atenderse, qué metas deben buscarse, qué operaciones aplicarse, y en qué orden.

Además de afirmar lo anterior, los psicólogos del procesamiento de la información, aseveran que empleamos el mismo mecanismo general para todo tipo de solución de problemas, es decir postulan que todos los problemas se resuelven en esencia de igual manera. La autora de esta tesis opina, que el individuo no recurre siempre al mismo proceso para dar respuesta a determinada situación, porque existen diversos ámbitos en los que se desenvuelve la persona y en cada uno de ellos requiere de tareas y habilidades específicas y diversas, aunque se reconozca que hay ciertas áreas de desempeño -como las matemáticas o las ciencias exactas- en las que sí se admite un mecanismo general que de solución a determinados problemas.

Uno de los principios de esta teoría, es el que sostiene que a medida en que avanza el desarrollo cognoscitivo, también avanza la memoria. Este enfoque describe a la memoria como un mecanismo muy activo y muy relacionado con la inteligencia, en el que se elaboran y reelaboran continuamente los recuerdos en función de la entrada de nueva información.²¹

²¹ *Cfr.* Enciclopedia Aprender, "El desarrollo de la inteligencia", tomo V, Ver el proceso del pensamiento.

De acuerdo con este enfoque, la información se procesa de la siguiente manera: la recepción de datos se realiza en la memoria sensorial y se queda una conciencia pasajera de las imágenes y sensaciones, dura más o menos un segundo; esta información que se recibe, se registra en la llamada memoria inmediata o a corto plazo, es una memoria activa, que tiene una capacidad limitada; el contenido desaparece en forma rápida (alrededor de un minuto) a menos que se almacene o conserve activamente a través de la selección y ejercitación de lo que los sentidos han recibido. Cuando nos dan un número telefónico o el nombre de una persona, lo podemos retener durante unos minutos, pero luego desaparece si no se hace algún ejercicio especial para retenerlo. La capacidad de mantener información en la memoria inmediata es reducida y va aumentando con la edad. Por último, la memoria mediata o a largo plazo, es una bodega de memorias, la capacidad parece ilimitada y la duración de una memoria puede ser permanente, pero el problema radica en recuperar la información almacenada ya que depende no del ejercicio mismo de la memoria, sino de qué tan bien se percibieron, se organizaron, se almacenaron los datos, y de la utilización de estrategias mnemotécnicas.²²

En la infancia intermedia, la capacidad de la memoria inmediata aumenta rápidamente. Hay estudios que señalan que el niño puede mantener en su memoria un rango de cinco a nueve caracteres con un promedio de siete. Esta memoria se puede evaluar al pedir al niño que recuerde una serie de dígitos o letras, primero diciéndole que los escuche y después que los repita en voz alta.

Los niños tienden a tener problemas para recordar hechos que no entienden y esto se debe a que no pueden organizarlos en su mente. Esto ayuda a comprender por qué tienen dificultad los niños al resolver cierto tipo de problemas como el de la conservación. En el ejemplo que se describió para explicar este fenómeno, el niño puede haber olvidado que las bolas de plastilina eran iguales al principio y es así que no recuerdan y sólo juzgan por la apariencia.

²² PAPALIA, Diane, *Op. Cit.* P. 428

A medida que pasa el tiempo, los niños empiezan a conocer el proceso de la memoria. Al comienzo de la infancia intermedia, ya entienden lo que significa aprender, recordar y olvidar y tienen pocas ideas acerca de cada proceso. Empiezan a utilizar ciertas técnicas para memorizar acontecimientos, datos o información, tales como la repetición, o categorización. Organizar el material que debe recordarse es el primer requisito para retenerlo bien.²³ Los niños más grandes debido a su conocimiento más amplio, pueden hacer mejores planes para recordar ya que además tienen una mejor comprensión de la memoria.

Esta teoría del procesamiento de la información también presenta algunas desventajas como la teoría de Piaget: ambos se centran en determinada clase de solución de problemas de lógica o lingüística; ignoran la biología en cuanto a que no hay contacto con la operación del sistema nervioso, hay poco interés en la creatividad humana y no toman en cuenta la diversidad de papeles que la persona representa en la sociedad humana.²⁴

Quien sustenta este trabajo, después de analizar ambos enfoques, de conocer sus ventajas y desventajas, considera que en la actividad escolar de los niños se debe tomar en cuenta diversos aspectos:

El desarrollo cognoscitivo del niño, es decir, saber lo que puede hacer en cada etapa y educarle conforme a su maduración; tener presente que el recurso de la memoria es constante, pero hay que entender que los problemas se plantean no porque un niño tenga más o menos memoria, sino porque tenga más o menos capacidad para comprender lo que tiene que recordar. Si sabe organizar bien la información que hay que retener, le será fácil memorizarla. Por eso los datos que se ofrezcan a los escolares no deben ir aislados e inconexos, sino que deben

²³ Cfr. Enciclopedia "Aprender" *Op. Cit.*, tomo V

²⁴ Cfr. GARDNER, Howard, *Op. Cit.*, P. 57

entenderlos dentro de un contexto comprendido; de lo contrario, los olvidarán con rapidez. Es preciso exponerles las cosas con sentido y además, de forma que verdaderamente les interesen, para que el aprender sea algo significativo para ellos. Así podrán entender y memorizar bien y luego recuperar los conocimientos sin dificultad.

1.4 DESARROLLO EMOCIONAL SOCIAL

Junto a los avances en el desarrollo cognitivo del niño de esta etapa se producen grandes progresos en la formación de su personalidad y de su autonomía. Para analizar el desarrollo emocional del niño de la infancia intermedia se debe partir de la explicación del autoconcepto, que es considerado como el concepto de sí, como el conjunto de sentimientos y representaciones que se poseen respecto a uno mismo.

El autoconcepto engloba tanto rasgos de apariencia física como de personalidad o de carácter, de habilidades, de integración a determinados grupos, etc. La base del autoconcepto es el conocimiento que se tiene de lo que ha sido y hecho; su función primordial es guiar al niño en la decisión de lo que será y hará en el futuro. El autoconcepto, lo ayudará a entenderse a sí mismo y, también a controlar su comportamiento.²⁵

El sentido de sí mismo va creciendo lentamente. Comienza en la infancia con la autoconciencia: el niño se va dando cuenta de que es un ser diferente de otras personas, con la capacidad de reflexionar sobre sí mismo y sus acciones.

²⁵ Cfr. PAPANIA, Diane, *Op. Cit.*, P. 459

Después de reconocer su propia imagen, de saberse distinto (autorreconocimiento) el niño empieza a autodefinirse. Esto sucede cuando identifica las características que considera importantes para describirse a sí mismo. Primero lo hace basándose principalmente en los aspectos externos, es decir, en su apariencia, pero para cuando inicia la primaria, empieza a describirse en términos psicológicos, por rasgos de modo de ser y de pertenencia social. Así puede definirse como listo para las matemáticas y reconocer que es un desastre para el español. Es así cuando desarrolla el concepto de quién es (el yo verdadero) y también de quién le gustaría ser (el yo ideal).²⁶

Maccoby, señala que la conducta del niño es menos regulada por sus padres y más por él mismo. El "yo ideal" incorpora muchos de los "debería" y "debo" que ha aprendido y le ayuda a controlar sus impulsos para efectos de ser considerado como un "buen niño".

Otros investigadores como Markus y Nurius, ven el autoconcepto como un fenómeno social, como el punto de encuentro del individuo y de la sociedad. En la infancia intermedia el niño mira a su alrededor, ve lo que la sociedad espera, entremezcla sus expectativas con la imagen que ya tiene de sí mismo y su autoconocimiento crece. Ahora, el niño se relaciona con más gente, y tiene más responsabilidades: hacer tareas, tender la cama, recoger su cuarto, ayudar a papá en el jardín, obedecer las reglas en casa y en el colegio y algunas veces ayuda a cuidar a su hermano menor. Empieza a regular su conducta no sólo para conseguir lo que necesita y desea, sino, también, para satisfacer las necesidades y deseos de otras personas.

Superando el egocentrismo de la etapa anterior, el niño va siendo capaz de valorar los aspectos positivos y negativos de las personas próximas y de sí mismo en comparación con sus compañeros de edad. Éstos adquieren gran importancia en su

²⁶ *Ídem.*

vida ya que además de ser con el que comparte sus juegos, es un amigo que conoce sus sentimientos, cualidades y defectos y con los que compite y se compara.²⁷

El autoconcepto permite una autoevaluación de determinados aspectos tanto en función de lo que el niño cree que es valorado por los demás como de comparación social con los compañeros de edad, y de los propios valores respecto a los propios atributos. "Al conjunto de valoraciones de uno mismo corresponde el concepto de autoestima"²⁸.

La infancia intermedia es una época importante para el desarrollo de la autoestima, una imagen positiva de sí mismo. En esta etapa los niños empiezan a ser autocríticos y a compararse con los demás, se juzgan a sí mismos en la medida en que son capaces de alcanzar sus expectativas. Las opiniones que los demás tienen de su persona, influyen de manera total en el desarrollo de su personalidad; de ahí, la importancia de los juegos competitivos en esta edad. Una imagen favorable de sí mismos puede ser la clave del éxito y la felicidad durante la vida.

Para la mayoría de los niños una dimensión importante de la autoestima es el autoconcepto académico según el valor que su medio o entorno inmediato -la familia principalmente- atribuya al éxito escolar. La infancia intermedia es el tiempo para aprender las habilidades que ayudarán a desenvolverse con éxito en la sociedad a la que el niño pertenezca, así padres y maestros se vuelven los modelos más fuertes del autoconcepto y de la conducta del niño.²⁹

Algo que es importante mencionar, es que la formación de la identidad de cada individuo es el producto de la interacción entre su nivel y estilo de desarrollo

²⁷ SILVESTRE, Nuria - SOLÉ María Rosa, "*Psicología Evolutiva de la Infancia y Preadolescencia*", P. 269

²⁸ *Ibidem*, P. 270

²⁹ *Cfr.* PAPALIA, Diane, *Op. Cit.*, P. 463

cognitivo con las dimensiones biológicas, sociales y afectivas. A estas diferencias individuales se debe que exista la diversidad de estilos de personalidades.

Como se mencionó anteriormente, en el conocimiento de uno mismo se hayan implicados aspectos cognitivos, afectivos y de conocimiento social. El niño va conociéndose a sí mismo en la medida que va aprendiendo a conocer a los demás, a interpretar sus sentimientos, intenciones. Por otra parte, las valoraciones que percibe de los demás sobre él mismo, tienen también un peso importante en la construcción de su propio autoconcepto.

En la infancia intermedia el niño empieza a desarrollar la habilidad para situarse en la perspectiva de los demás; es capaz de reflexionar sobre sus propios razonamientos y los de los demás acerca de sí mismo y acerca de otras personas.

Al hablar del desarrollo emocional se mencionó que los juegos tienen un papel importante en el desarrollo integral del niño, pues implican destrezas diversas, tales como habilidades psicomotrices, lógicas, espaciales, etcétera, según los juegos. En común tienen todos ellos, el carácter competitivo y la necesidad del respeto de unas reglas del juego preestablecidas, sea por el autor del juego, por generaciones anteriores, o por los mismos jugadores que se ponen de acuerdo en establecer nuevas reglas o modificar las anteriores.

Los juegos de reglas contribuyen al desarrollo psíquico, no sólo por las destrezas que ponen en juego, sino principalmente por su carácter social que potencia las dimensiones siguientes³⁰:

³⁰Cfr. SILVESTRE, Nuria - SOLÉ María Rosa, *Op. Cit.*, P. 291

El conocimiento de uno mismo a través de la comparación con los demás mediante la competitividad o la cooperación.

El descentramiento social, en la medida que algunos juegos implican deducir y adivinar los movimientos de los otros, y que otros requieren actuar alternativamente según diferentes papeles, por ejemplo, perseguidor/perseguido.

El desarrollo moral -opinable- es parcial, en tanto da la oportunidad de consensuar las reglas del juego y de poderlas modificar en el caso de que la colectividad lo considere oportuno, con las limitaciones específicas en cada caso concreto.

En la infancia intermedia se produce una gran consolidación y equilibrio del funcionamiento de los grupos, en los que sus miembros son capaces de tomar en cuenta las opiniones, intereses, y sentimientos de los demás. Las relaciones con los compañeros son selectivas, estables, y cuando aparecen verdaderas amistades, inseparables, éstas tiene ya todas las características de la relación más privilegiada de este momento tan importante. Sin embargo, aunque el grupo de compañeros tenga una importancia particular, las relaciones con los padres continúan siendo las más importantes en las vidas de los niños. La mayoría de los niños seleccionan a compañeros que son parecidos en edad, sexo y estrato socioeconómico. La base para hacer amistades cambia en la infancia intermedia; los niños escogen amigos con quienes se sienten cómodos, y ven las amistades como un comprometedor dar y recibir.

Es en la escuela donde la vida social del niño se verá favorecida o desfavorecida, ya que hay una estrecha interrelación entre el éxito académico y una experiencia social rica con los compañeros de clase, aunque no puedan establecerse relaciones causales entre ellos o con un factor general común a los dos. Así, por ejemplo, hay casos de éxito académico indudable que tienen una

experiencia social pobre, o casos en los que el éxito académico no representa un elemento favorecedor de las relaciones sociales, que sin embargo están presentes.³¹

Pierre Vayer resume las etapas del desarrollo psicobiológico de la infancia intermedia relacionando al niño con el proceso pedagógico. Ver el cuadro siguiente:

Cuadro 3: Las etapas del desarrollo psicobiológico³²

INFANCIA INTERMEDIA		
EL NIÑO EN EL MUNDO	Realidad individual	Periodo de transición: el niño pasa de lo vivido (aprehensión global) a la representación y análisis; constitución del Yo; toma de posesión del mundo por el gesto intencionado; inteligencia concreta; interés por la vida social; afirmación del Yo
	Realidad social	El contexto familiar es el grupo más importante; aparición de los necesarios aprendizajes escolares; dos polos esenciales: el grupo familiar y el grupo clase.
ACCIÓN EDUCATIVA	Intenciones	Facilitar el desarrollo de todos los aspectos del Yo. Preparar la integración al mundo de los demás. Favorecer los aprendizajes escolares. Dar al niño los medios de la autonomía: favoreciendo el desarrollo del yo en relación con el mundo de los demás y enseñando al niño a aprender.
	Medios	Diferenciación progresiva de la acción educativa: 1) educación Psicomotriz 2) aprendizajes escolares 3) actividades de juego y de expresión Diferenciación bien determinada de la actividad de juego – actividad de trabajo. Tres grandes tipos de actividad: 1) Educación psicomotriz 2) Actividades escolares 3) Liberación a través de los diversos medios de expresión
ACTITUD EDUCATIVA		Estar presente sin imponerse, confianza y reparto de las responsabilidades.

Después de haber proporcionado un perfil del niño de la infancia intermedia que incluyera los aspectos esenciales de su desarrollo, en el capítulo siguiente se hará una descripción de la educación psicomotriz abarcado un poco de su historia, definiendo un concepto que integre los aspectos que la conforman y analizando los elementos que la estructuran en la educación primaria.

³¹ *Ibidem*, P. 305

³² *Cfr.* VAYER, Pierre, "El niño frente al mundo", P.170

CAPÍTULO II LA PSICOMOTRICIDAD

"Que no sea de otro quien puede ser dueño de sí mismo"

Paracelso

En este segundo capítulo se pretende dar un bosquejo de los antecedentes de la psicomotricidad; después, definir qué se entiende por esta disciplina y, finalmente, comentar los elementos que integran una sesión de educación psicomotriz.

II.1 ANTECEDENTES DE LA PSICOMOTRICIDAD

Uno de los intentos más relevantes de todos los tiempos ha sido el querer hermanar la actividad física y la tarea intelectual. En la Antigüedad el ideal griego de la unidad mente-cuerpo se manifestó en el arte y en la literatura; las estatuas griegas se distinguían por sus caras inteligentes y mirada aguda, coronando torsos de músculos bien desarrollados. Se dice que Platón afirmaba: "Al enseñar a los niños pequeños ayúdate de algún juego y verás con mayor claridad las tendencias naturales en cada uno de ellos".³¹

La mayoría de los autores coinciden en situar el origen de la psicomotricidad en Francia. La psicomotricidad comenzó a estudiarse por PREYER (1888) y SHIN (1900); ellos realizaron descripciones del desarrollo motor, pero es en el siglo XX, concretamente en 1920, cuando E. DUPRÉ formulará el concepto <<psicomotricidad>> como resultado de sus trabajos sobre la debilidad mental y la debilidad motriz, poniendo de manifiesto la estrecha relación entre motricidad y psiquismo, de la cual ya habían hablado S. FREUD Y P. CHARCOT.

Más tarde, A. GESELL precisa las leyes del desarrollo motor en términos de maduración. En este momento la noción de psicomotricidad es paralela a la de esquema corporal, término empleado por la neurología. Hacia 1940-1950 comienzan a organizarse diferentes servicios de reeducación (M. STAMBACK, J. DE AJURIAGUERRA, L. PICQ Y P. VAYER) que emplean las técnicas corporales conocidas, pero con distintos objetivos. Es a partir de 1960, y con la obra Educación

³¹ Cfr. CRATTY, J. Bryant, "Desarrollo Intelectual", P. 18

Psicomotriz y Retraso Mental, publicada por Picq y Vayer, cuando la psicomotricidad logra verdaderamente su autonomía.³²

Posteriormente la importancia de la psicomotricidad en el desarrollo neuropsicológico del niño se ha venido poniendo de relieve a lo largo de todo el siglo XX. Numerosas investigaciones llevadas a cabo tanto en el campo de la neurología y la psicopatología, como en el de la pedagogía y psicología infantil, han demostrado de forma concluyente el papel de la psicomotricidad en la organización de la personalidad del niño.

Un rápido análisis sobre los estudios realizados acerca de la psicomotricidad muestran que todos han partido de dos niveles. Por un lado, la perspectiva neurológica que ha subrayado los aspectos anatomofuncionales de la motricidad y sus relaciones; por otro, la perspectiva psicológica que se ha esforzado por precisar la evolución e involución de las funciones motrices destacando su importancia en el desarrollo de la inteligencia, en su retraso y deterioro.

Estos dos niveles se han orientado en seis dimensiones diferentes, pero complementarias:

a) elaboración del síndrome de la debilidad motriz. Investigación de las relaciones entre la debilidad motriz y la debilidad intelectual (DUPRÉ; VERMEYLEN).

b) Estudio del desarrollo psicomotor del niño. Investigación de su influencia en el desarrollo de la inteligencia y de la personalidad (A. GESELL, CH. BUHLER, J. PIAGET, H. WALLON, J. DE AJURIAGUERRA, M. STAMBACK, HEUYER, BERGERON, A. THOMAS, KOUPEKNIK, FRAISE, BRUNER, CRATTY, VYGOTSKY, LURIA, BERNSTEIN, etc.).

³² Cfr. *DICCIONARIO ENCICLOPEDICO DE EDUCACIÓN ESPECIAL*, P-Z, Voz psicomotricidad.

c) Elaboración de una taxonomía psicomotora y de tests motores y psicomotores (FLEISHMAN, A. J. HARROW, OZERETSKY, A. GESELL, E. y G. GUILMAIN, R. ZAZZO, H. BUCHER, P. VAYER, etc.).

d) Estudio de la lateralidad y los trastornos perceptivo-motores. Investigación de sus relaciones con las dificultades de aprendizaje (DE AJURIAGUERRA, ORTON, FROSTIG, J. B. QUIRÓS, F. RAMOS, etc.).

e) Investigación de la involución psicomotora en el anciano (DE AJURIAGUERRA y colaboradores).

f) aplicaciones educativas, reeducativas y terapéuticas de la psicomotricidad (PICQ Y VAYER, SOUBIRAN, LE BOULCH, LAPIERRE Y AUCOUTURIER, CRATTY, KEPHART, etc.).

Para todos estos autores mencionados, el objetivo de la psicomotricidad es fundamentalmente hacer del niño un ser de creación y comunicación por medio del conocimiento y conciencia del propio cuerpo.

Actualmente, esta disciplina se desarrolla básicamente en dos ámbitos: el de la estimulación psicomotriz, conocido comúnmente como psicomotricidad educativa, y el de reeducación psicomotriz o psicomotricidad clínica.

La psicomotricidad educativa, nace de la concepción de educación vivenciada iniciada por André Lapierre y Bernard Aucouturier que consideran el movimiento como elemento insustituible en el desarrollo infantil. Autores como Jean Le Boulch o Pierre Vayer consolidan esta tendencia. La práctica psicomotriz se dirige a individuos sanos, en el marco de la escuela ordinaria, trabajando con grupos en un

ambiente enriquecido por elementos que estimulen el desarrollo a partir de la actividad motriz y el juego. Esta tesis está orientada hacia este enfoque.

La reeducación psicomotriz nace con los planteamientos de la neuropsiquiatría infantil francesa de principios de siglo y se desarrolla a partir de las ideas de Wallon, impulsadas por el equipo de Ajuriaguerra, Diatkine, Soubiran y Zazzo (mencionados anteriormente), que le dan el carácter clínico que actualmente tiene. Se trabaja con individuos que presentan trastornos o retrasos en su evolución y se utiliza la vía corporal para el tratamiento de los mismos. La intervención debe ser realizada por un especialista, (psicomotricista) con una formación específica en determinadas técnicas de mediación corporal.

Seguidamente se describirá lo que sucede hoy en día con la psicomotricidad, en diversas partes del mundo.

La organización Internacional de la Psicomotricidad y la Relajación es un organismo, con sede en París, que se interesa por divulgar la Psicomotricidad por los diferentes países del mundo. Organiza los Congresos Internacionales de Psicomotricidad y ha creado un Certificado internacional en Ciencias y Técnicas del Cuerpo (CISTC) para proporcionar un marco formativo a los profesionales de países que carecen de una titulación o especialización oficial de psicomotricista.³³ Cuenta con delegaciones nacionales en muchos países, no sólo europeos. La delegación española la ostenta CITAP, quien es la que organiza los cursos para la obtención del CISTC. En nuestro país, se puede obtener información en la Delegación Internacional de Psicomotricidad, (IRAPSIR) ubicada en Malintzin 61. Coyoacán, México, D. F.

³³ *Cfr.* BERRUEZO, Pedro Pablo, "Psicomotricidad", [en línea]: En: *La psicomotricidad en Europa*. [Consulta: 14 de abril de 1998] http://www.lander.es/~pedrob/pscomt_eu.html

(Ver anexo I para observar otras direcciones electrónicas de interés en la psicomotricidad).

El Forum Europeo de Psicomotricidad nace en Marburg (Alemania) en mayo de 1995, con representantes de quince países europeos donde se practica la psicomotricidad, reconocida o no oficialmente, (Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, España, Francia, Holanda, Italia, Luxemburgo, Noruega, Portugal, República Checa, Suecia y Suiza).

También existen laboratorios de habilidades psicomotrices, como el que se encuentra en la Facultad de Puericultura en la Universidad de Calgary, Canadá. Este laboratorio diseña estrategias de enseñanza y aprendizaje basadas en la adquisición de habilidades psicomotoras. Se enfatizan sus métodos con "el aprender haciendo", estimulando a la vez, el desarrollo cognoscitivo y afectivo del niño.³⁴

II.2 EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ

Es una tarea difícil llegar a definiciones que expresen todo el pensamiento actual sobre esta temática, ya que pocos términos han alcanzado tan rápida popularidad científica como "psicomotricidad", aunque no se disponga todavía de una definición universalmente adoptada.

La forma más elemental de definir la psicomotricidad es considerarla una de las ramas de la psicología, referida a una de las formas de adaptación del individuo al mundo exterior: la motricidad. La psicomotricidad desde este punto de vista, se

³⁴ Cfr. BAIER, Marlene, "Learning Resource Centre" [en línea]: En: *PsychomotorSkills Lab*. October 1997. [Consulta: 16 de abril de 1998] <http://nursing.ucalgary.ca/nursing/irc/psl/strategies.html>

ocuparía "del rol del movimiento en la organización psicológica general" estableciendo las conexiones de la psicología con la neurofisiología.³⁵

La maduración psicomotora es paralela a la maduración neurológica que, siguiendo la ley cefalocaudal y la proximodistal (desde la cabeza a los pies y desde la columna vertebral a los miembros), se estructurará en unas etapas predecibles y normativas reflejadas en los trabajos de A. GESELL, M. BUCHER, H. WALLON, J. AJURIAGUERRA, entre otros.

La psicomotricidad, considerada globalmente, no es sólo un puro ejercicio neuromuscular, sino la relación mutua entre la actividad psíquica y dicha función motriz. El movimiento psicomotor es, además de una actividad física, una actividad psíquica portadora de respuesta, de intencionalidad y significado. La expresión psicomotriz no puede ser sólo un movimiento reflejo y espontáneo: debe conllevar asociado un acto volitivo e intencional.

La psicomotricidad proviene de un conjunto de técnicas derivadas de la fisiología, neurología, psicología lingüística, biología y sociología que tienen por objeto desarrollar la capacidad del hombre para comunicarse consigo mismo (mente, cuerpo y espíritu), conquistando una clara idea de sí y de sus posibilidades para poder relacionarse con el mundo de los objetos y de los demás.³⁶

Los planteamientos de la educación psicomotriz abogan por una educación integral, en la que el sujeto es el responsable de su propia educación y donde la vivencia es la primera fuente de conocimiento y aprendizaje; sus principios también se dirigen al desarrollo de la personalidad del niño en forma global. De cara a la escuela, una educación psicomotriz bien enfocada constituiría el método preventivo más eficaz de una buena parte de los problemas de aprendizaje escolar.

³⁵QUIROS-SCHRAGER, "Lenguaje, Aprendizaje y Psicomotricidad", P. 10.

³⁶Cfr. COSTE, Jean Claude, "La Psicomotricidad", P. 7

Así como la motricidad es básicamente la capacidad de generar movimientos (entendiendo por movimiento toda acción que permita el desplazamiento desde un lugar o espacio a otro y los efectos que de ello resulte), la psicomotricidad es esencialmente la educación del movimiento, que procura una mejor utilización de las capacidades psíquicas.³⁷

La psicomotricidad entonces, como acción educativa, se puede definir como la educación *por* el movimiento, no ya *del* movimiento pues éste se convierte en medio para la toma de conciencia y no en un fin por sí mismo, no busca la mecanización, sino el descubrimiento y el dominio del niño sobre sí mismo, que lo guiará hacia la autonomía.

“No es el movimiento lo educativo, sino la acción intencional del ejecutor (que conlleva una clara intervención de la voluntad). El movimiento en sí, el hecho de moverse, de desplazarse, no es educativo... Para que una acción sirva a una cosa, es necesario que el gesto sea querido, sentido, preciso, controlado”.³⁸

El movimiento influye en el desarrollo psíquico del niño: en su personalidad, en su comportamiento, en la relación con los demás, en la adquisición del pensamiento conceptual y también en la adquisición de las nociones fundamentales para los aprendizajes escolares. La autonomía de movimientos ayuda a adquirir independencia de pensamiento y de acción.

El objetivo básico de la educación psicomotriz son las vivencias corporales, el descubrimiento del mundo con el propio cuerpo, la asimilación de la motricidad para llegar a la expresión simbólica, gráfica, y a la abstracción, a base de estimular el movimiento.

³⁷QUIROS-SCHRAGER *Op. Cit.*, P. 10.

³⁸LAGRANGE, Georges, “Educación Psicomotriz”, P. 98

Si se tiene en cuenta la importancia del desarrollo psicomotor como medio para favorecer la evolución del psiquismo, la relación con los otros y la asimilación del mundo exterior, la práctica psicomotriz es, pues absolutamente necesaria en la educación.

Los psicomotricistas contemporáneos parece que han retomado los aspectos más importantes de esta disciplina y los incluyen en sus definiciones de la siguiente manera:³⁹

De Lièvre y Sataes en 1992, postularon que la psicomotricidad es un planteamiento global de la persona. Puede ser entendida como una función del ser humano que sintetiza psiquismo y motricidad con el fin de permitir al individuo adaptarse de manera flexible y armoniosa al medio que le rodea. Puede ser entendida como una mirada globalizadora que percibe las interacciones tanto en la motricidad y el psiquismo como entre el individuo global y el mundo exterior. Puede ser entendida como una técnica cuya organización de actividades permite a la persona conocer de manera concreta su ser y su entorno inmediato para actuar de manera adaptada.

G. Nuñez y Fernández Vidal en 1994, mencionan que la psicomotricidad es la técnica o conjunto de técnicas que tienden a influir en el acto intencional o significativo, para estimularlo o modificarlo, utilizando como mediadores la actividad corporal y su expresión simbólica. El objetivo, por consiguiente, de la psicomotricidad es aumentar la capacidad de interacción del sujeto con el entorno.

La psicomotricidad es un enfoque de la intervención educativa o terapéutica cuyo objetivo es el desarrollo de las posibilidades motrices, expresivas y creativas a partir del cuerpo, lo que lleva a centrar su actividad e interés en el movimiento y el

³⁹ Cfr. BERRUEZO, Pedro Pablo, "Psicomotricidad", [en línea]: En: Qué es la *Psicomotricidad*. [Consulta: 14 de abril de 1998] <http://www.lander.es/~pedrob/defpscmt.html>

acto, incluyendo todo lo que se deriva de ello: disfunciones, patologías, estimulación, aprendizaje, etc. Esta definición la cita Berruezo en 1995.

Muniáin en 1997, menciona que es una disciplina educativa, reeducativa y terapéutica, concebida como diálogo, que considera al ser humano como una unidad psicosomática y que actúa sobre su totalidad por medio del cuerpo y del movimiento, en el ámbito de una relación cálida y descentrada, a través de métodos activos de mediación principalmente corporal, con el fin de contribuir a su desarrollo integral.

Una de las definiciones más completas, es la aportada por las asociaciones españolas de psicomotricidad:

Basado en una visión global de la persona, el término "psicomotricidad" integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas, y sensoriomotrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial. La psicomotricidad, así definida, desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad. Partiendo de esta concepción, se desarrollan distintas formas de intervención psicomotriz que encuentran su aplicación, cualquiera que sea la edad, en los ámbitos preventivo, educativo, reeducativo y terapéutico. Estas prácticas psicomotrices han de conducir a la formación, a la titulación y al perfeccionamiento profesionales y constituir cada vez más el objeto de investigaciones científicas.

Así, la psicomotricidad se convierte en un conjunto de acciones motoras, intelectuales y espirituales, que de manera vivenciada van estableciendo en los niños estructuras de pensamiento, capacitándolos para adaptarse a las constantes necesidades de actualización y aprendizaje de nuestro tiempo.

A través del desarrollo de las habilidades del niño, la psicomotricidad bien entendida, pretende que el niño alcance la independencia física y mental; y una

espiritualidad producto de un proceso de una toma de conciencia del propio yo, que no permita las influencias -muchas veces negativas- del entorno.

II.3 ELEMENTOS QUE CONSTITUYEN LA PSICOMOTRICIDAD

Ahora que se conoce qué es la psicomotricidad, se procederá a describir los objetivos particulares y los elementos básicos de esta disciplina. Cabe aclarar que esta tesis está vinculada con la línea francesa de la psicomotricidad, especialmente con la de Anne Marie Audic⁴⁰, de ella se han tomado algunos lineamientos de su teoría y metodología psicomotriz.

Ya se ha expresado que la psicomotricidad es la educación por el movimiento. Ahora es necesario establecer un orden y desglosar, tanto lo que significa "sí mismo", como "el medio".

El ser humano es una unidad dinámica indivisible. En la práctica, no es posible separar la actividad mental de la corporal, ni ésta de la espiritual, sin embargo, y por efectos de comprensión, es necesario separarlas artificialmente.

Cuando se habla de "sí mismo", necesariamente se refiere a un yo corporal, yo mental, y yo espiritual. La educación psicomotriz implica una concepción del cuerpo en la que no se puede separar éste de la totalidad del ser puesto que se considera en sí mismo un vehículo que irremediamente comunica tanto o más que el lenguaje oral o escrito.

⁴⁰ Cfr. DOMENE, Roel, Jesús, "Manual de Psicomotricidad", P. 23

Cuando se refiere a "el medio" es más clara la división: el medio está integrado básicamente de los otros seres, animados o inanimados (personas, animales, plantas, objetos) que se relacionan con nosotros y entre sí en un espacio y un tiempo determinados y variables.

Estos son los elementos de la realidad a la que se tiene acceso en diferentes niveles de complejidad, y los cuales, de alguna manera, están ahí para que sean conquistados por la persona y de esa conquista depende en gran medida, la satisfacción de la principal característica humana: la vocación a ser cada día mejor, a la superación, al perfeccionamiento.

El primer objetivo particular será el de conocer al propio cuerpo, y el contenido que de él depende es el esquema corporal. Esto se refiere al "Yo corporal".

El "Yo mental" implica un descubrimiento de sus posibilidades que a su vez se transforman en contenidos: evocación mental, reversibilidad de pensamiento, estructuración espacio-temporal, y disociación.

En cuanto al "Yo espiritual" la situación se hace un poco complicada, ya que este término se ha aplicado a través de la historia con diferentes acepciones, siempre causando polémica pues su comprensión depende de cada posición ideológica particular. Entendámoslo, "como un principio generador, tendencia general, carácter íntimo, esencia o substancia de una cosa".⁴¹

Así, el objetivo a alcanzar será la toma de conciencia de este principio o tendencia de sí mismo, toma de conciencia que sólo se logrará por la conquista y el descubrimiento del silencio a través de sus manifestaciones: la expresión (danza, expresión corporal, poesía, etc.).

⁴¹Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, P. 577

En cuanto al medio se buscará el conocerse a sí y conocer a otros en relación, y los contenidos a manejar serán: lateralidad, ubicación espacial y ubicación temporal. De esta relación de la persona con el medio, surge la necesidad de conocer la potencialidad de dirigirse a sí mismo para alcanzar un buen equilibrio personal y poder adaptarse al mundo sin dificultades.

A continuación, se explicará cada uno de los elementos que se mencionaron anteriormente.

a) Conocer al propio cuerpo.

Para explicar el descubrimiento de sí mismo, he decidido puntualizar algunas definiciones de Frostig-Maslow⁴² que son integradoras de la conciencia corporal, la cual, ellos mismos establecen, es primordial para un sano desarrollo físico y psicológico del ser humano. Los conceptos son los siguientes:

Imagen corporal: Es el total de las diferentes sensaciones y sentimientos concernientes al cuerpo. Se desarrolla por las experiencias y los procesos mentales por los que el individuo se conoce a sí mismo y conoce al mundo. Esta imagen es influida por el físico de la persona y es determinada tanto por lo que la persona siente de sí misma, como por la percepción que ella cree que los demás sienten acerca de ella.

Ayres, citado por estos mismos autores, afirma que la falta de conciencia corporal causa problemas en la percepción visual y que ésta a su vez agrava la carencia de una imagen corporal plenamente establecida.

⁴² Cfr. FROSTIG-MASLOW, "Educación del Movimiento", P. 39

Otra manifestación de una deficiencia en este nivel, es el dibujo de sí mismo, y las descripciones verbales que los niños hacen en relación con su cuerpo interno o externo; que a su vez, tienen una relación directa con el concepto que el niño tiene de sí mismo, sobretodo hasta que encuentra experiencias de éxito que le permiten cambiar su propia imagen y la percepción que tiene de lo que los demás sienten de él. Y es en este punto, donde la educación psicomotriz puede hacer la diferencia, proponiendo una serie de oportunidades diversas e impulsando al niño para que experimente el éxito y le ayude a superar las áreas de oportunidad en donde todavía no encuentra un nivel satisfactorio.

El esquema corporal, es la conquista del dominio corporal como determinante de la capacidad de relacionarse con el mundo de los objetos y con el mundo de los demás. Esta habilidad se adquiere normalmente en forma automática cuando el niño va aprendiendo las diferentes destrezas como el arrastrarse, el gatear, el caminar, correr, saltar, y más adelante, otras más sofisticadas como las ejecutadas en algunos deportes. Las deficiencias en el esquema corporal se manifiestan en la falta de coordinación general y especialmente en los ejercicios en los que se busca intencionalmente cruzar la línea media del cuerpo.

Esta falta de coordinación es frecuentemente asociada con trastornos en la función vestibular, en la direccionalidad y en la lateralidad, las que explicaremos ampliamente más adelante. La acción terapéutica recomienda también la educación psicomotriz o la fisioterapia ya que en ambas se busca ejercitar la capacidad del cuerpo para adaptarse a diversas posturas.

El esquema corporal ha de entenderse como organización dinámica y plástica de las sensaciones del propio cuerpo en relación con los datos del mundo exterior, y como núcleo de la personalidad y centro de la relación sujeto-mundo exterior, de

cuya riqueza y equilibrio depende la evolución armónica del sujeto en el plano motor, intelectual y afectivo.⁴³

El concepto corporal, es el conocimiento fáctico del cuerpo y se desarrolla dándole al niño información fisiológica sobre su cuerpo, aprendiendo lo referente a los sistemas digestivo, circulatorio, nervioso y todos los demás aspectos que conforman nuestro organismo.

A través de la realización de ejercicios específicos se pueda afirmar o reafirmar el control del cuerpo, asimismo automatizar las nociones derecha-izquierda y la lateralidad, para ir incrementando las posibilidades de independencia de los segmentos corporales y permitir que el niño logre una profunda percepción de sí mediante su cuerpo y las posibilidades de éste.

Así, el niño logrará sentar las bases de la conciencia corporal (imagen, esquema y concepto corporal), las relaciones generadoras de una plena relación consigo mismo y con los demás, a quienes respeta y considera en cuanto individuos y en cuanto a que tienen también sus propias reglas y limitaciones.

La conciencia corporal, es el primer hecho mental concreto en la vida del niño, y de ella depende, en gran medida, la futura asimilación de relaciones y la formación de estructuras mentales que le permitirán el acceso a la cultura en todas sus manifestaciones.

Únicamente el niño que domina su cuerpo puede aprehender los elementos del mundo de su entorno y establecer relaciones entre ellos, es decir, cimentar las estructuras mentales que le permitirán desarrollar su inteligencia.

⁴³FONTAINE, J., "Terapia y Reeducción Psicomotriz". P. 132

La relación que el niño tenga consigo mismo, es decir con su cuerpo como parte integral de su ser, determinará la relación que tenga con los otros y con el mundo de los objetos. La actualización adecuada de estas relaciones, como lo afirma Pierre Vayer, son un claro indicador de que el niño se desarrolla normalmente.

Se buscará entonces que el niño viva, descubra, tome conciencia, experimente y conquiste las partes y posibilidades de su cuerpo así como las relaciones que existen entre ellas, y nuestra tarea pedagógica será la de proponer actividades que sean ricas en estímulos y sensaciones que lo motiven a actuar.

b) Conocerse a sí y a otros

El descubrimiento de sí y de los otros es una relación que debe precisarse. El cuerpo tiene un lugar en el espacio, y cada cuerpo tiene un límite, una señal que permite al individuo conducirse en una dirección determinada con un sentimiento firme de seguridad y confianza. Ahí debe aprender también, a respetar el espacio de los demás y más que respetar, saber interactuar y convivir, llevar una relación armónica con los otros.

El primer elemento de este objetivo, es la lateralidad, y tiene gran importancia en el desarrollo del niño. Consiste en el predominio funcional de uno de los costados del cuerpo, debido al predominio de unos de los hemisferios cerebrales.

En los seres humanos que aprenden a leer y escribir, una de las mitades del cerebro debe tornarse dominante, es decir, convertirse en el hemisferio que controla estas actividades. Si la mitad izquierda del cerebro se vuelve dominante el niño será diestro. También debe tener preferencia por el uso del pie, del oído y del ojo derechos. Si la mitad derecha del cerebro se vuelve dominante el niño será zurdo y tendrá preferencia por el uso del pie, del oído, y del ojo izquierdos. En la mitad

dominante del cerebro será, donde la lectura, la escritura, el habla y el aprendizaje sean controlados. Si uno de los hemisferios no se define como el dominante, no se completará el desarrollo cerebral y el resultado es, generalmente, un problema de lectura,⁴⁴ y de falta de organización espacial, lo cual se traduce para el niño, en una imposibilidad para adquirir aprendizajes que exijan un orden.

No debemos confundir la lateralidad con la direccionalidad, ésta consiste en conocer las nociones de izquierda y derecha en el espacio y ni tampoco con la ubicación espacial, muchas veces se piensa que si el niño dice que la silla se encuentra a la derecha de la mesa, está realizando un ejercicio de lateralidad y no lo es. Hay que tener presente que en la lateralidad, siempre se habla de un predominio funcional, es decir, uno de los lados del cuerpo debe estar en acción y predominar sobre el otro lado.

En cambio, Frostig-Maslow,⁴⁵ postulan que para poder desarrollar eficientemente la habilidad para leer y escribir, es necesario el conocimiento y la automatización de las nociones derecha-izquierda. Sin embargo para ellos un predominio lateral mal definido no interfiere en el aprendizaje de estas habilidades.

Según Carl Delacato⁴⁶ una lateralización mixta o indefinida causa confusión a nivel de los hemisferios del cerebro y produce inversiones, problemas de memoria, y algunas veces conductas titubeantes e inseguras. Por otro lado se considera que la dominancia lateral sí influye y tiene un impacto en el aprendizaje de la lecto-escritura. Por ejemplo: la correcta orientación en una página, es fundamental para escribir con las letras de manera orientada y de izquierda a derecha.

⁴⁴ Cfr. DELACATO, Carl, "A New Start for the Child with Reading Problems", P. 82

⁴⁵ Cfr. FROSTIG-MASLOW, *Op. Cit.* P. 51

⁴⁶ Cfr. DELACATO, Carl, *Op. Cit.* P. 83.

Así, se debe buscar propiciar en el niño, el descubrimiento de su lado dominante a través de ejercicios en los que use preferentemente un lado del cuerpo e inmediatamente después el otro, para provocar la comparación y la definición.

El segundo elemento del objetivo conocerse a sí y a los otros, es la ubicación espacial.

“Existe una reciprocidad entre el espacio y el tiempo de manera que no se puede considerar uno sin intervención del otro ya que el espacio no puede ser captado sino en el devenir del tiempo”.⁴⁷ Todos los actos realizados tienen lugar en el tiempo y en el espacio, por lo que sólo se separan estos conceptos para estudiarlos por fines didácticos.

La percepción que tenemos del mundo, es una percepción espacial, y nos referimos a él a través del cuerpo. La noción del espacio, es una noción que se construye a través de la acción y de la interpretación de las experiencias sensoriales por las que el niño va pasando durante su desarrollo⁴⁸.

La ubicación espacial, es una antecedente indispensable para la comprensión de la realidad y repercute tanto en la formación académica, como en la formación social y moral. Cuando un niño no tiene el concepto de la estructuración del espacio, no sabrá alinear sus textos en columnas, no va a escribir sobre las líneas, las omitirá, pasará de un lado a otro, se saltará espacios en una hoja cuadriculada y en fin, su trabajo aparecerá desordenado.

Cuando el niño vaya progresando en la adquisición de esta comprensión de la realidad, podrá ir dominando el espacio, percibiendo, estableciendo, comprendiendo y manejando relaciones cada vez más precisas y respetuosas entre los cuerpos.

⁴⁷ Cfr. COSTE, Jean Claude, *Op. Cit.* P. 87

⁴⁸ *Idem.*

Para lograrlo será necesario tomar en cuenta la siguiente progresión en las relaciones: los otros en relación al yo; el yo como punto de partida para la relación con los otros; y los otros en sus relaciones entre sí.

Para explicar la ubicación temporal, es necesario vincularla a los conceptos de duración, orden y sucesión que detallaremos a continuación⁴⁹: El niño aprecia la duración de un acontecimiento con las mismas referencias del adulto pero, solo que el primero asocia la duración en relación directa con la experiencia vivida. Para un niño por ejemplo, una espera en un consultorio médico "dura mucho" mientras que quizá, toda una tarde jugando con sus amigos fue divertida y duró poco. El orden puede percibirse cuando se presentan estímulos sucesivos factibles de organizarse entre sí, es decir, si son de naturaleza idéntica o cercana. El desarrollo de las sucesiones temporales en el niño de acuerdo con Stern, Gesell, y Malrieu (citados por Coste, en su libro *La Psicomotricidad*), puede percibirse cuando se comprenden los términos de localización en forma precisa.

Es importante que cuanto antes se haga comprender al niño las implicaciones de los tiempos presente, pasado y futuro; el uso adecuado de los pronombres que distinguen al yo del mundo de los demás, o al nosotros que implica la integración de ambos; el conocer y más explícitamente reconocer el día de la semana o mes en que se encuentra; usar los adverbios de tiempo y estimar la duración de un trayecto.

En resumen, en la estructuración del tiempo intervienen un gran número de variables que el niño va integrando hasta haber acumulado un gran número de experiencias que le permiten tener una visión más completa y clara de estos conceptos.

⁴⁹ Cfr. *Ibidem*, P. 84

c) Conocer la posibilidad de dirigirse a sí mismo

Un tercer objetivo de la psicomotricidad, es el conocer la potencialidad de dirigirse a sí mismo. No basta que el niño descubra su cuerpo y el espacio, es necesario también que sepa conducirse con precisión, evitando movimientos inútiles y armonizando el gesto con fines específicos.

Uno de los objetivos de la educación, es hacer que el niño sea independiente, que sea autónomo. Alcanzarlo, depende del dominio que la persona tenga sobre sí misma, sobre su propio cuerpo y hasta sobre su actividad mental.

Es posible establecer un verdadero orden en la actividad del cuerpo, es decir, convertirlo en un medio útil, progresivamente controlado y dirigido por la razón.

Se puede fortalecer la voluntad del niño a través del dominio del cuerpo, por medio de un serio aprendizaje, de la continua ejercitación de las vivencias del cuerpo y sus posibilidades. Esto afectará positivamente el equilibrio emocional, permitiendo que la inteligencia dirija las acciones hacia la conquista de las perfecciones del ser humano.

El dominarse a sí mismo, es fundamental para una apropiada adaptación social. Es muy frecuente conocer a niños que tienen dificultades psicomotoras y que muestran problemas de adaptación y trastornos psicosociales. La psicomotricidad, sin duda, ayudará al individuo a que vaya controlando su cuerpo y por ende, sus acciones, para que vaya adueñándose de sí y lo refleje en una equilibrada interacción con los demás.

Al tiempo que el niño se hace dueño de sí, también se van desarrollando la obediencia y la disponibilidad que de ninguna manera significan sumisión y pasividad. Un cuerpo disponible está listo para entrar en acción, quien está

dispuesto, ha hecho uso de su libertad, eligiendo y con ello renunciando a otras posibilidades; es responsable porque las consecuencias de su elección las conoce y está dispuesto a asumirlas, voluntariamente se ha adherido a un orden determinado.

Helen Lubienska de Lenval, en su libro *Education de l'homme conscient*, menciona que la obediencia no se trata de una sumisión forzada a una autoridad arbitraria, sino de una participación consciente en el orden. Con frecuencia se forma una idea falsa de la libertad y se inculca también a los niños: según esta idea, la libertad sería ausencia de sujeción: una actividad sin reglas, sin freno y sin objetivo. Para niños que pasan la mayor parte del tiempo sentados en sus bancos, obligados a soportar pasivamente una ola de palabras, libertad significa el derecho de correr gritando. Idea por completo negativa, reacción violenta contra el verdadero sentido de la libertad. Pues la libertad esencial, indispensable al ser humano es la libertad de moverse, de actuar y de pensar según su ritmo individual. La disciplina no se opone a la libertad, es solidaria de la libertad. El hombre es libre en la medida en que está disciplinado, en la medida que su actividad está siempre dirigida por su voluntad consciente. Respetar la libertad del niño es ayudarlo a que se discipline, es guiarlo hacia la consecución de su destino: de hombre consciente y responsable.⁵⁰

En la medida en que el niño se controla a sí mismo, se libera del control externo. Control es un medio de liberación o de sumisión, todo depende de quien lo ejerza. Un niño, o un grupo de niños, que no ha sido capaz de gobernarse, tendrá que someterse al gobierno de un maestro que a través de normas, premios y castigos imponga un mínimo de orden que permita la actividad productiva en favor del mismo niño. Sin embargo, cuando el maestro ayuda a los niños a encontrar sus propios medios de control, a adueñarse de sí mismos, estará educando en realidad y así, gradualmente, el control externo ya no será indispensable, porque los niños

⁵⁰LUBIENSKA DE LENVAL, Helen, "*Education de l'Homme Conscient*", P. 86

serán independientes. Hasta entonces serán en realidad dueños de sí, autónomos y en consecuencia, podrán realizar su propio y personal proyecto de vida.⁵¹

Pierre Faure, citado por Jesús Domene en su manual de psicomotricidad, menciona que lo importante es conducir al sujeto a que tome conciencia de que él mismo es capaz de dominar su cuerpo, de ordenar sus gestos, de orientar y afinar las actividades de sus sentidos. Sin necesidad de explicárselo, sabe que él, su espíritu, es capaz de actuar en sus manos, como en su voz y en su gesto: entra en el reino del símbolo y del espíritu. A partir de esta toma de conciencia gradual, los progresos educativos e intelectuales son posibles y cabe la esperanza.

El conocer la posibilidad de ser dueño de sí, implica también, -además de lo que se acaba de explicar- la relajación corporal, pues reduce las tensiones y favorece el equilibrio emocional y prepara al individuo para la actividad mental. La pérdida voluntaria de la tensión muscular requiere de un esfuerzo que parte de la misma actividad mental. Cada pensamiento se somatiza y provoca una reacción a nivel corporal que se manifiesta por una tensión de mayor a menor intensidad. La relajación global implica un control sobre la actividad mental, una verdadera concentración que permite la distensión corporal.⁵² En la práctica, esto es muy difícil de alcanzar, sobre todo para los niños pequeños. Por ello, no se les debe exigir un esfuerzo superior a sus posibilidades.

Jean Marie Tasset⁵³, menciona que la relajación es una desconexión del mundo externo, con el objeto de la toma de conciencia del propio cuerpo u de los propios afectos. Para hacer la relajación, los niños deben tener como mínimo nueve años y un cociente intelectual de 80 (no verbal). Si no se dan esas condiciones, se recurre a la práctica de la distensión neuromuscular.

⁵¹ Cfr. DOMENE, Roel, Jesús, *Op. Cit.* P. 31

⁵² *Ibidem*, P. 32

⁵³ TASSET, Jean Marie, "Teoría y Práctica de la Psicomotricidad", P. 61

d) Comienzo de las actividades mentales

La educación psicomotriz, después de pasar por el plano exterior (el cuerpo) y llegar al interior (la propia mente), puede ofrecer al niño, oportunidades que le permitan descubrir su riqueza interior. Y así, regresar al plano exterior, "al mundo", más apto, más consciente y por lo mismo más comprometido.

Anne Marie Audic, al definir la psicomotricidad, se refiere a ella como la toma de conciencia de sí mismo que lleva a la interiorización. "La toma de conciencia de sí mismo en todo el ser, la toma de sí mismo de nuevo, de todas las posibilidades que se tienen, de la adquisición de una cierta flexibilidad, del cuerpo, pero también de la mente"⁵⁴.

A partir de los recursos propios de la psicomotricidad, se buscará favorecer la toma de conciencia y el desarrollo de las capacidades mentales del niño, pues en esta medida, se cumplirá con ese llamado que tiene el hombre hacia la perfección. A la actualización de todas sus potencialidades específicamente humanas.

Se analizarán cuatro diferentes tipos de elementos que favorecen lo anterior: estructuración espacio-temporal, evocación mental, reversibilidad y disociación.

La estructuración espacio-temporal es una de las principales condiciones de la adaptación favorable del individuo. No solamente permite moverse y reconocerse en el espacio sino también encadenar los gestos, localizar las partes del cuerpo propio y situarlas en el espacio, coordinar la actividad y organizar la vida cotidiana.⁵⁵

⁵⁴AUDIC, Anne Marie, tomado de la memoria del curso sobre educación personalizada, 1981. AIRAP.,Guadalajara, Jalisco.

⁵⁵COSTE, Jean Claude, *Op. Cit.* P. 84.

B, Aucouturier y A. Lapiere⁵⁶ afirman que el niño interioriza la estructuración espacio-temporal, pasando por las siguientes etapas:

- 1) Organización interna del yo corporal.
- 2) La situación del objeto con respecto a mí
- 3) La situación del yo respecto al objeto
- 4) La situación de los objetos entre sí

En la práctica, la estructuración espacio-temporal no es más que la adecuación de un acto en diferentes espacios con el mismo tiempo, o en el mismo espacio con diferentes tiempos, la capacidad para combinarlos, junto al conocimiento y manejo cada vez más preciso del cuerpo permitirá el acceso a niveles superiores de desarrollo e interacción con el medio.

La sucesión, el concepto de antes y después, interviene tanto en el espacio como en el tiempo. Hablando de lecto-escritura, por ejemplo, el niño deberá saber - y mecanizar- que lo que está a la izquierda en el plano espacial, corresponde antes en el espacio temporal; y lo que está a la derecha corresponde a después. En matemáticas y en cada una de las áreas de aprendizaje, las aplicaciones y los ejemplos se multiplican, por lo que se puede afirmar categóricamente que un niño que no haya vivido con su cuerpo esta relación, no podrá aprender.

Cuando el niño tiene dificultades con esta habilidad, puede presentar fallas en la secuencia de las letras que forman las palabras, suprimir o agregar palabras, invertir y cambiar el orden de las letras. Su sintaxis también puede verse afectada complicándole el uso correcto de los tiempo de los verbos.

⁵⁶LAPIERRE-AUCOUTURIER, "Los Contrastes y el Descubrimiento de las Nociones Fundamentales", P. 122

Otra de las formas de actividad mental, es la evocación, la memoria. No se trata de recordar una cantidad cada vez mayor de cualquier cosa, de superficialidades. Se busca, sobre todo, la precisión en el recuerdo. La memoria se debe ejercitar para que cada vez el acceso a la información sea más rápido y preciso.

El recordar información es también un elemento importante en el proceso enseñanza-aprendizaje, y aumenta el nivel de eficiencia de una persona. Esta habilidad es significativa en cuanto permite al niño interrelacionar conocimientos y experiencias, y es además necesaria para aplicar estos aprendizajes en un contexto diferente. También facilita recordar información asociada a conocimientos o experiencias previamente adquiridas.

Un tercer tipo de actividad mental, es la disociación. Es una habilidad que permite realizar dos o más actividades diferentes simultáneamente sin interferir una en el desempeño de la otra. Esto impacta tanto en el aprendizaje como en la vida social de los niños. Un niño que disocia, es aquel que maneja adecuadamente dos o más estímulos al mismo tiempo y puede responder ante éstos de manera independiente.

En un principio, los ejercicios de disociación deben ser muy sencillos: un miembro en movimiento, el otro inmóvil y luego cambio, más adelante estarán los dos realizando movimientos diferentes, a una señal se cambiará el movimiento. Por último, se podrá ampliar el número de miembros en acción y se irán aumentando los movimientos (abrir, cerrar, subir, bajar, hacia afuera, hacia adentro, etc.)⁵⁷

El último tipo de ejercicio del que se hablará en las formas de actividad mental, corresponde a la reversibilidad de pensamiento. Se entiende por reversibilidad de

⁵⁷ Cfr. DOMENE, Roel, Jesús, *Op. Cit.*, P. 38

pensamiento, la capacidad del ser humano de enfrentar con flexibilidad, movilidad y rapidez un problema o información de manera invertida; habilidad que lo capacitará para dar diferentes enfoques a un mismo problema.

Trabajar con ejercicios de reversibilidad implica forzosamente el manejo de secuencias y éstas podrán ser: rítmicas, de objetos, de movimientos o de palabras. El nivel de dificultad variará de acuerdo a la cantidad de momentos o elementos en estas secuencias y a sus posibles combinaciones.

El seguimiento preciso de las secuencias, y la posibilidad de revertirlas descansará en las representaciones mentales y éstas podrán ser asociadas fácilmente a la transcripción gráfica.

Además, la capacidad de análisis del niño, gracias a este tipo de ejercicios, se irá desarrollando progresivamente, ya que para realizar una operación inversa, es necesario que el niño descomponga la información dada en sus partes. La potencialización de esta habilidad se considera esencial, por la relación que tiene con la generación de opciones y alternativas.

e) La expresión corporal

La psicomotricidad se valdrá de la expresión para permitir al niño el acceso a su "Yo espiritual", de ninguna manera se deberá recurrir a la enseñanza de técnicas. El ambiente de la sesión debe propiciar que este ejercicio surja desde el interior del niño. Los ejercicios que se propongan podrán pertenecer a la música, la danza, la expresión corporal o la poesía; las artes plásticas también pueden ser aprovechadas siempre y cuando no requieran de mucho tiempo o frenen el ritmo de la sesión para repartir el material.

Es necesario insistir en que toda forma de expresión sea creativa, es decir, que surja como una respuesta personal ante la solicitud que le exija ver (darse cuenta) y encontrar en sí mismo las formas concretas de responder. Será necesario, también ser muy rigurosos y no permitir "la expresión en espejo". Las repeticiones convencionales y los estereotipos. La repetición es un peligro que hay que considerar como un defecto. La expresión se puede enriquecer con técnicas, pero detrás de ellas debe haber una inspiración que debe ser nutrida por el profesor.⁵⁸

Así, los ejercicios de expresión, deberán llevar al niño a encontrar su propia originalidad, su propio espíritu. Y para ello deberán tener, en sí mismos, diversos grados de dificultad. Si no se plantea en ellos un problema que debe ser resuelto, el niño fácilmente podrá confundir euforia y fantasía con la verdadera expresión y creatividad que, por otra parte, las contienen. Pierre Faure solía mencionar, "No existirá creatividad ni rigor si el alumno no sabe a dónde va, si ignora lo que debe conquistar".

f) Conquista interior

Este tipo de ejercicio es el final de la sesión pero el inicio para la auténtica actuación humana. Es llegar al interior de uno mismo, al silencio de todo lo demás, a una cierta soledad desde la cual el ser se manifiesta, escucha, acoge, se hace disponible, contempla y da su respuesta existencial, comprometida, consciente. Con este ejercicio se quiere dirigir al niño por un camino hacia el retorno de la propia autenticidad, hacia una respuesta creadora desde la plenitud del ser personal.

Esta disponibilidad y silencio interior, van a permitir la verdadera adquisición del conocimiento. La psicomotricidad está hecha para llevar a los niños al silencio, y así hacerlos capaces de volverse hacia los otros, más reflexivos, más capaces y más eficaces. Los ejercicios que se sugieren para llegar a este objetivo son: la reflexión

⁵⁸ *Ibidem*, P. 40

personal, puesta en común, la meditación sobre alguna situación en particular, todo trabajo que propicie la interiorización.

Ya que se ha analizado qué es la psicomotricidad y cuáles son los elementos principales que la integran, se justificará en el siguiente capítulo la función irremplazable de ciertas habilidades psicomotrices como estructura base para la adquisición de habilidades intelectuales, concretamente, en los aprendizajes esenciales de la educación primaria como la lectura, escritura y aritmética.

CAPITULO III

HABILIDADES PSICOMOTRICES Y APRENDIZAJES ESCOLARES

"Lo importante es conducir al niño a que tome conciencia de que él mismo es capaz de dominar su cuerpo, de ordenar sus gestos, de orientar y afinar las actividades de sus sentidos. Sin necesidad de explicárselo sabe que él, su espíritu, es capaz de actuar en sus manos, como en su voz y en su gesto: entra en el reino del símbolo y del espíritu. A partir de esta toma de conciencia progresiva, los avances educativos e intelectuales son posibles y cabe la esperanza"

Pierre Faure

A lo largo de la historia de la educación, se puede observar cómo los sistemas filosóficos, las corrientes de pensamiento, han influido en los métodos para educar a la persona. Los clásicos buscaban instruir al pueblo de manera integral considerando al individuo en su conjunto. De ahí, la muy conocida frase de la Roma clásica *Mens sana in corpore sano* incluso apta en nuestros días.

Durante la edad media, la educación impartida en los centros educativos dependientes de la Iglesia se apoyaba en una concepción trascendente del ser, en la que la vida humana es un mero paso para la otra vida; el cuerpo era considerado como la cárcel del alma, era un tabú, cargado de inconsciencia y de sexualidad, de manera que la educación que se ofrecía estaba en función exclusiva del desarrollo intelectual, así es que el cuerpo apenas tenía valor y a su educación se le prestaba poca atención.

Después del Renacimiento, Descartes, padre del Racionalismo moderno, formula su teoría dualista de alma-cuerpo y con ella rompe la visión de unidad substancial del hombre, se pierde la idea de integridad del individuo. A partir de este momento, las metodologías educativas se parcializan aún más, enfocándose unilateralmente a uno de los aspectos del hombre. A esto se debe en gran medida, la parcialización de la enseñanza de nuestros días.

Ya en el siglo XX empiezan a surgir concepciones educativas en contra de la educación tradicional principalmente; es aquí cuando se emplea por primera vez el término <<psicomotricidad>>, utilizado en principio -como se mencionó al explicar los antecedentes de esta disciplina- a un nivel terapéutico, pero que pronto pasó a ser de uso corriente en el ámbito educativo. Esta adopción vino a repercutir fuertemente en la práctica educativa, aportando a la metodología una concepción y unos principios de acción que favorecerán la educación integral del individuo.⁶⁰

⁶⁰ ENCICLOPEDIA DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR, Tomo III, P. 149

Y es también en este siglo cuando la corriente filosófica de la fenomenología da una de sus grandes aportaciones a la educación, es precisamente la de volver a fusionar esa unidad indisoluble del hombre, otorgándole al cuerpo de nuevo su importancia como lugar de la presencia en el mundo⁶¹. Destacando la funcionalidad recíproca de mente y cuerpo, es decir de esa relación bilateral y complementaria de las funciones psíquicas y somáticas.

Karol Wojtyła, filósofo fenomenológico, considera que el aspecto somático del hombre y el aspecto psíquico están íntimamente interrelacionados, consistiendo la relación entre ellos en el hecho de que las funciones psíquicas están condicionadas por la suma total de las funciones somáticas particulares.⁶² Y continúa diciendo, la integración de la persona se basa en el condicionamiento de lo psíquico por lo somático: de este condicionamiento se deriva la integridad del hombre e implica un sistema de sus interrelaciones y condicionamientos mutuos que hacen posible el funcionamiento de cada esfera de la persona.

Esta relación de motricidad y psiquismo se muestra claramente durante la infancia. El niño manifiesta su vida psíquica, expresa su relación con los demás y sus necesidades, básicamente a través del gesto y el movimiento. Y precisamente el niño se descubre a sí mismo a través del descubrimiento del mundo y de los demás, en su interrelación con él.

Hoy, la educación experimenta una grave crisis no sólo en su fundamento teórico, sino en sus procedimientos de intervención y en sus metodologías, todo lo cual obliga a los educadores a replantearse cambios teóricos y metodológicos para evitar el hoy tan "famoso" fracaso escolar.

⁶¹ Cfr. DEBESSE-MIALARET, "Psicología de la Educación", vol. III, P. 27

⁶² Cfr. Wojtyła, Karol, "Persona y Acción", P. 235.

También es sabido que cada vez es mayor el número de niños que necesitan reeducación, terapias y atención especial; de ahí que la autora de esta investigación, reflexione sobre si es propio hablar de reeducación en aquellos alumnos que por errores metodológicos o deficiencias del sistema educativo en el momento oportuno no fueron formados adecuadamente. Considerando esto, la misma (autora), retoma el punto de vista fenomenológico y lo une al de otros investigadores de este campo, tomándolos como fundamento para postular que muchos de los problemas con los que hoy se enfrentan padres, maestros, psicólogos y terapeutas se podrían evitar, disminuir (según sea el caso) o eliminar, si al educar se respetara la evolución psicomotora infantil, adecuando los medios a las auténticas necesidades de los escolares o si por alguna circunstancia esta educación no se recibió en el momento oportuno (antes y durante el preescolar), durante la infancia intermedia también es un momento en el que se puede recibir la educación psicomotriz, porque gracias a la plasticidad y flexibilidad del cerebro humano aun se pueden formar esas estructuras necesarias para el aprendizaje escolar.

La educación evidentemente debe ser pensada en función del niño, pero asimismo también en función del contexto social. Para el niño ese contexto social está representado por la escuela, que constituye a la vez una adaptación a la actividad de trabajo, cual son los aprendizajes escolares, y una inserción en el mundo de los demás, aparte del grupo familiar, es decir, la adaptación a ciertas normas que son las de la vida en sociedad.

Es en ese contexto social, donde los aprendizajes constituyen la clave de toda la vida social del niño, obsérvese lo siguiente⁶³:

- Si todo va bien, hay un niño feliz, de carácter agradable tanto en la escuela como en el hogar, deseoso de aprender y de superarse.

⁶³ Cfr. VAYER, Pierre, "El Niño frente al Mundo, en la Edad de los Aprendizajes Escolares", P. 55

- Si el niño encuentra dificultades en los aprendizajes y si esas dificultades son mal aceptadas por sus padres, ello se traducirá en unas reacciones de fracaso, las cuales repercutirán en todo el comportamiento del niño, obstaculizando entonces sus posibilidades de desarrollo, así como las de relación con los demás.

Esto no quiere decir que el éxito del niño va a depender de los aprendizajes escolares, pero sí se quiere dejar claro que éstos tienen un valor altamente social antes de ser un medio esencial de la comunicación. Así el educador debe poner todo su interés para que el niño pueda abordar la escritura, la lectura y la aritmética, con el máximo de sus posibilidades y precisamente esas posibilidades pueden estar ampliamente favorecidas por una educación psicomotriz pensada en función de sus necesidades particulares.

La educación psicomotriz favorece tanto la preparación del aprendizaje escolar como su tratamiento y corrección en años posteriores. Johanne Durivage en su libro *Educación y psicomotricidad*⁶⁴, expone algunas condiciones que exigen los aprendizajes de la escritura, la lectura y la matemática:

La escritura moviliza esencialmente los miembros superiores y requiere la coordinación motriz fina y la óculo-manual. Durante la infancia estas capacidades motrices están en plena evolución y habrá que estar pendiente de su sano desarrollo.

En la lectura, además de un buen desarrollo lingüístico (especialmente fonológico), es importante la percepción visual, la diferenciación y la orientación de las formas. También influyen determinadamente el ritmo y la imitación.

⁶⁴ *Cfr.* DURIVAGE, Johanne, "Educación y Psicomotricidad", P. 41

En lo que se refiere a la matemática, y de acuerdo con la formación de la inteligencia, las operaciones se preparan y modifican a través de la acción. La clasificación, la seriación y la numeración son acciones que necesitan la percepción espacial y se desarrollan con juegos en los cuales interviene el espacio y la motricidad fina.

Para Georges Lagrange, las aptitudes necesarias para los procesos escolares son las siguientes:⁶⁵

-Para la lectura

El niño ha de saber percibir las formas, las dimensiones, los números. Ha de saber percibir el orden de los elementos. Debe asociar formas a sonidos. Lo cual implica:

- Una buena organización espacio-temporal.
- La aceptación de un orden de circulación de izquierda a derecha.
- La aceptación de una correspondencia entre espacio y tiempo: izquierda=antes, derecha=después.
- Rapidez de análisis y de decisiones.
- Facultad de memorización y de evocación inmediata.
- Facultad de simbolización.

-Para la escritura

Las mismas aptitudes que para la lectura. El niño ha de estar en condiciones de dejar libre la mano que escribe, estar bien lateralizado, saber ejecutar gestos precisos, poder frenar e interrumpir dichos gestos.

⁶⁵ LAGRANGE, Georges, "Educación Psicomotriz, Guía Práctica para Niños de 4 a 14 años", P. 39-40

-Para el cálculo

Las mismas aptitudes que para la lectura y la escritura, pero además:

-Poseer el concepto de cantidad y poder asociarlo al correspondiente símbolo.

-Poseer en concepto de sumar, restar, multiplicar, dividir.

-Poseer el concepto de la cualidad de las propiedades de los elementos que se manejen.

-Poseer la facultad de razonamiento y de reversibilidad del pensamiento.

Lo más importante es que el educador debe tener presente que si omite estos aspectos psicomotrices, el niño presentará problemas que impedirán la adquisición de posteriores aprendizajes escolares y esto ira agravándose si no se les proporciona la atención adecuada y correctiva en el momento oportuno.

Ahora se iniciará con una descripción más detallada e incluso más completa de los elementos que se requieren para el aprendizaje y la mejora de la escritura, lectura y aritmética según el punto de vista de Pierre Vayer⁶⁶. Se realizará una transcripción larga de su texto, pero vale la pena para efectos de la temática que nos ocupa. Para no hacer pesada la lectura de los siguientes párrafos, se decidió explicar los tecnicismos empleados en el glosario de esta investigación.

⁶⁶VAYER, Pierre, *Op. Cit.* P. 57

III. 1 Escritura

a) Educación de la mano y preparación al grafismo:

En la educación de la mano, la educación psicomotriz debe seguir la ley céfalo-caudal (de la cabeza al glúteo) por lo que hay que educar la movilidad digital primero independizando el brazo del hombro y luego la mano del brazo.

La educación de la mano viene preparada por toda la educación psicomotriz y especialmente por los ejercicios de relajación segmentaria, los ejercicios de independencia derecha-izquierda y de la independencia funcional. Se completa de una manera progresiva con los ejercicios de independencia de los dedos, los de control de la presión, los de prehensión, coordinación, precisión, etc., integrados en las situaciones globales.

Se puede concebir así una educación grafomotriz que al tiempo que eduque la coordinación, la precisión y la adaptación al ritmo, prepare y mejore directamente la escritura.

b) condiciones de la escritura:

El acto gráfico, antes de adquirir su carga de significación y de convertirse en lenguaje escrito, es esencialmente una coordinación de movimientos finos y precisos, en los que se implican un cierto número de factores:

Condiciones generales

- Capacidad de inhibición y de control neuro-muscular.
- Independencia segmentaria.
- Coordinación óculo-manual.
- Organización espacio-temporal.

Coordinación funcional de la mano

- Independencia mano-brazo.
- Independencia de los dedos.
- Coordinación en la prehensión y la presión.

Hábitos neuromotrices correctos y bien establecidos

- Visión y transcripción de la izquierda hacia la derecha.
- Rotación habitual de los óvalos -"bucles"- en sentido sinistrogiro.
- Mantenimiento correcto del útil.

Sería prudente reconsiderar los aspectos anteriores para que alumno pueda aprender a escribir correctamente o en caso de ya saber hacerlo, que pueda mejorar sobre la marcha de este acto tan necesario para su adaptación al mundo.

III. 2 Lectura

a) Estadios del aprendizaje:

A. Bourcier, citado por Pierre Vayer, menciona que el leer no es descifrar. Por el contrario, leer significa dominar el texto, es decir, comprenderlo, captar su significación a la primera lectura, no tener necesidad de andar analizando cada palabra, etc. Esta posibilidad supone una automatización completa de todos los mecanismos de la lectura.

Existen, por tanto, dos estadios muy diferentes en la educación de la lectura:

- 1) El periodo de aprendizaje: automatización de los mecanismos.
- 2) La verdadera lectura, en la que el niño utiliza los automatismos creados en el estadio precedente.

Una vez que esos mecanismos estén perfectamente automatizados, cuando hayan sido integrados en formas de esquemas a su Yo, el niño podrá leer y a partir de ese punto aprender por sí mismo.

b) Condiciones del aprendizaje:

El aprendizaje que precede al estadio de la lectura corriente y trata de la automatización de los mecanismos, está condicionado por un cierto número de factores, implica:

1) Condiciones generales:

-edad mental suficiente, condición de las posibilidades de análisis y de acceso al símbolo,

-un lenguaje prácticamente correcto,

-ciertas condiciones psicoafectivas y, en particular, el deseo de leer.

2) Hábitos motrices y neuromotrices relacionados con la escritura:

-seriación, visión, y transcripción de la izquierda hacia la derecha.

3) Capacidad de organización de las relaciones en el espacio lineal y en el tiempo (sucesión y estructuración espacio-temporal) normalmente desarrollada, es decir:

-la aprehensión inmediata de los conjuntos (dispuestos en serie lineal) en el espacio,

-la aprehensión inmediata de las series ordenadas en el tiempo: noción de tiempo inmediato.

4) Posibilidades de transferencia y reversibilidad del pensamiento (vinculadas al desarrollo psicológico):

-simbolización de las nociones temporales y espaciales,

-modificación de los símbolos,

-paso del plano espacial a plano temporal y viceversa.

Implica finalmente:

5) La posibilidad de movilizar y mantener la atención en una situación bien determinada:

- control del cuerpo propio,
- postura equilibrada y estable,
- control respiratorio.

Algunos teóricos del aprendizaje de la lectura, enfatizan que para adquirir este proceso, además de contar con los factores anteriores, el niño debe tener un desarrollo adecuado de la percepción visual, la discriminación visual y la habilidad visomotora⁶⁷.

La percepción visual en el sentido de captar el tamaño, la forma, el color, la posición relativa de los objetos, la distancia entre ellos, pues influyen determinantemente en las primeras adquisiciones lectoras porque en la medida en que maduran los niños van compensando sus dificultades perceptivas.

Un niño puede ser capaz de ver claramente pero al mismo tiempo es posible que tenga dificultades en la habilidad para reparar en las diferencias y semejanzas entre las formas visuales, es decir, puede tener dificultades en la discriminación visual. Se han encontrado evidencias de que esta habilidad se correlaciona significativamente con el rendimiento lector de los niños y que los tests que involucran discriminación de letras y palabras son mejores predictores de éxito en la lectura que los tests que incluyen dibujos y figuras geométricas ya que la lectura es fundamentalmente una destreza lingüística y los triángulos, círculos y rectángulos no

⁶⁷ Cfr. ALLIENDE, Felipe - CONDEMARÍN, Mabel, "La lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo", P. 36

aportan la información gráfica, ortográfica, semántica y sintáctica requerida en el proceso lector.

La habilidad visomotora consiste en poder copiar o reproducir formas visuales conjuntamente con la habilidad para realizar coordinaciones motoras finas en el manejo del lápiz al copiar. Esta destreza es también un prerrequisito para el aprendizaje en general, dada su función estimuladora.

Además de considerar estos aspectos perceptivo-motores, no hay que olvidar que para que el aprendizaje no se parcialice se deben integrar estrategias de desarrollo de habilidades del lenguaje y pensamiento para educar al niño en su totalidad y no caer en reducciones metodológicas.

III. 3 La matemática

Antes de ser una actividad intelectual, la matemática requiere también la adquisición de nociones y técnicas, precediendo evidentemente la adquisición de las nociones a la de las técnicas. Como la matemática es "acción intelectual", el aprendizaje de las nociones es, ante todo, acción y es precisamente, por una actividad real ejerciéndose en el mundo de los objetos, como el niño puede adquirir las nociones fundamentales que le permitan llegar al concepto de número y a la manipulación de los mismos.

Oscar V. Oñativia y Yolanda B. de Baffa⁶⁸ postulan que el niño para aprender las matemáticas, debe aprender primero a pensar dentro de un marco espacial es decir, a representar un proceso operatorio siempre espacialmente.

Pensar espacialmente significa acostumbrar al niño a organizar y utilizar el espacio gráfico, a utilizar dispositivos que visualicen no tanto las cosas sino las

⁶⁸OÑATIVIA, Oscar - BAFFA TRASCI, Yolanda, "Método Integral para el Aprendizaje de la Matemática Inicial, P. 28

relaciones que establecemos con las cosas. Las operaciones que hacemos con los números, las correspondencias que efectuamos entre los objetos, la aplicación de un patrón para comparar distancias, superficies o volúmenes, las relaciones de igualdad y asimetría, entre otras, son "lecturas" de entidades que ocurren entre las acciones de alguien y sus modos de operar con las cosas, cuyo transporte en signos matemáticos es llevado al piso del aula, al pizarrón o a las hojas del cuaderno.⁶⁹

El niño opera con realidades espaciales y para organizar mejor estos datos, se tiene que acostumbrar a que los exprese en una escritura también espacial. Los procesos mentales, el operar mentalmente con los símbolos matemáticos, constituyen etapas ulteriores del aprendizaje, una vez que la "matemática manual" se interioriza y se convierte en una representación mental.

Los métodos actuales para enseñar las matemáticas tienden cada vez más a hacer de esta ciencia algo viviente y así el niño aprende moviéndose, manipulando el material didáctico, para formar en sí mismo, en sus propias representaciones mentales, los conceptos matemáticos.

S. Papert Profesor en M.I.T. (Boston, E.E.U.U.) dice que los niños aprenden actuando y reflexionando sobre lo que hacen; una situación es buena si el niño es capaz de reflexionar sobre ella; es necesario enseñar al niño a servirse de su propio cuerpo para comprender la matemática.

Pero, ¿hacer tomar consciencia de lo que se hace, analizar lo que se ha hecho, expresarlo, simbolizarlo, etc., no es una educación psicomotriz?

Existe una evidente relación estrecha entre la educación psicomotriz y la matemática moderna, ya que ambas se basan en situaciones vivenciadas.

⁶⁹ *Idem*

III. 4 Factores que condicionan el aprendizaje escolar

Además de los factores antes mencionados, los aprendizajes escolares están condicionados, aparte del desarrollo psicológico del niño, por un cierto número de aspectos que se pueden clasificar en tres categorías⁷⁰:

Condiciones del medio:

- Medio socio-cultural que facilita o entorpece el desarrollo armónico del Yo y condiciona el lenguaje;
- Factores psico-afectivos: motivación e interés.

Condiciones vinculadas a la personalidad del educador:

- Respecto a las leyes psicológicas que presiden los aprendizajes: duración y variedad de las situaciones de ejercicios, situaciones adaptadas al nivel del niño, equilibrio entre las actividades de trabajo y juego
- Actitud educativa enfocada de tal manera que el aprendizaje sea sentido por el niño como una necesidad.

Condiciones vinculadas a la personalidad del niño:

- Equilibración psico-tónica.
- Control de sí, que permita la estabilidad de la atención.
- Hábitos neuro-perceptivo-motrices correctos y bien colocados.
- Capacidades de organización perceptiva: estructuración espacial y temporal.

⁷⁰ VAYER, Pierre, *Op. Cit.* P. 61

La infancia intermedia como se mencionó en el capítulo primero de esta tesis, es la etapa de desarrollo y de porvenir para el niño, pues es ahí donde va a adquirir todos los aprendizajes escolares necesarios para adaptarse al mundo que le rodea.

Por ello, el desarrollo psicomotor y sus interrelaciones con el aprendizaje escolar deben ser tomados especialmente en cuenta para no saltar etapas del desarrollo del niño ya que de lo contrario, es suficiente un retraso de la evolución de uno u otro aspecto para que el niño encuentre dificultades en los aprendizajes que le son propuestos.

Sin embargo no hay que olvidar que los aprendizajes escolares no son más que un aspecto de la educación del niño y es necesario considerar siempre a éste en su unidad y en su globalidad. Así no podrá haber un aprendizaje de la escritura, de la lectura, de las matemáticas, que no tome en cuenta al individuo al que está dirigido, y si fuera ese el caso no se trataría de un proceso de enseñanza-aprendizaje en sentido propio.

Por lo anterior, los programas de estos aprendizajes deben tomar en cuenta lo siguiente:

a) Crear las condiciones de atención perceptiva, que es el papel de la educación del esquema corporal y de la educación general del niño frente al mundo exterior:

Esta educación general del ser a través de su cuerpo y por medio de su cuerpo, aporta al niño el conocimiento, el control y progresivamente el dominio de sí. Le permite también adaptarse a las diversas situaciones presentadas por el mundo de los objetos. Le prepara igualmente para todas las actividades neuro-perceptivo-motrices que servirán de base a su educación escolar.

Finalmente, la educación psicomotriz realizada de forma colectiva, lo acostumbra al mundo de los demás, que él conocerá naturalmente en los juegos y facilita su adaptación a los otros aspectos de la acción educativa.

b) Crear las condiciones neuro-perceptivo-motrices de los aprendizajes escolares, que es el papel de la educación psicomotriz, esta educación es la unión entre la educación general y los aprendizajes escolares. Viene entonces:

1) la educación de la mano en función del grafismo:

- independencia del brazo y de la mano,
- coordinación y precisión,
- utilización de los útiles de escritura,
- ejercicios grafomotores.

2) la educación de las capacidades perceptivas y su organización con vistas a los aprendizajes de la lectura:

- organización izquierda-derecha,
- sucesión y estructuración espacial,
- sucesión y estructuración temporal.

3) la organización de las relaciones lógicas y topológicas y su organización con vistas a la matemática.

Una vez realizada la organización de los requisitos previos, se podrán verdaderamente abordar los aprendizajes escolares pensados en función del niño y no en función de lo que el maestro desee.

Ahora bien, hay que recordar que no se puede inferir un paralelismo estricto o establecer una relación de tipo unívoco entre las estructuras motrices y estructuras para la escritura, la lectura y las lógico-matemáticas⁷¹, pero es una ventaja para el educador saber que con los aspectos que se citaron anteriormente, se pueden estimular correctamente estos procesos y prevenir un sinnúmero de problemas o dificultades al aprender.

La autora de esta tesis considera que la educación psicomotriz posee un valor esencial en la educación del individuo y sugiere que no puede reservarse al preecolar, a la primaria o a las terapias reeducativas, más bien esta disciplina se debe integrar en un proyecto preventivo de educación permanente.

Las dificultades para aprender, como lo menciona Jean Le Boulch, no se plantearían jamás si, junto a la lectura, escritura y aritmética, una parte del horario escolar fuera dedicado a la psicomotricidad, utilizando el movimiento como principal medio educativo.

Ya se ha justificado como la educación psicomotriz influye determinadamente en los aprendizajes escolares. En el capítulo siguiente se fundamentará cómo este medio educativo, ejerce además, un efecto favorecedor en la formación de la personalidad del niño.

⁷¹ Cfr. DEBESSE-MIALARET, "Psicología de la Educación" vol. III, P. 39

CAPÍTULO IV

LA PSICOMOTRICIDAD Y LA PERSONALIDAD DEL NIÑO

"Un niño que se conoce a sí mismo y orienta sus actividades hacia un proceso de mejora continua, se caracteriza por ser responsable y feliz, y con su actuar, construye día a día, bases sólidas que promueven una vida productiva y exitosa"

Nora González

Como se ha ido mencionando en el transcurso de la tesis, la psicomotricidad es una disciplina, cuyos medios de acción -aunque parezca reiterativo- pueden ejercer una importante influencia en el niño, sobre todo en lo referente a su rendimiento escolar, su socialización y afectividad.

En el capítulo anterior se describió cómo esta disciplina determina en cierta forma los aprendizajes escolares. Ahora se mencionará la influencia que tiene en la formación de la personalidad del niño, cómo favorecerá al autoconocimiento, la autoestima y por último en las actitudes sociales de organización, comunicación y cooperación de la persona.

Como se sabe, la personalidad se forma a través de la interacción de diversos factores, tales como el temperamento -la herencia biológica de los padres-, las primeras experiencias que se tienen en el ámbito material y social en el que se desenvuelve el individuo, las tendencias, actitudes y estados afectivos que va presentando ante las situaciones que vive, y principalmente con las acciones que va realizando a lo largo de su vida. Con esto, también se va conformando el concepto de sí mismo, es decir, la idea que el niño tiene acerca de su persona, y es la infancia intermedia el periodo donde el niño va a solidificar su personalidad y autoestima por la cantidad de retos y experiencias a las que tiene que enfrentarse; el niño que logra superarlas con éxito ciertamente será más capaz y tendrá mayor seguridad en sí mismo durante la edad adulta; el que fracasa o tiene pobres logros tenderá a adquirir un sentimiento de inseguridad y frustración de sí mismo.

El niño, a través de la psicomotricidad, va a adquirir el sentido de ser capaz, competente, al participar en actividades donde desarrolle habilidades y destrezas. Así podrá tener una convicción interna de sus propias aptitudes para manejarse en el medio. Esta convicción interna de la propia capacidad es, a la larga, la pieza más

satisfactoria de la autoestima. Así lo afirma Joanne Hendrick en el libro de Educación Infantil, Dimensión física, afectiva y social.⁷¹

Cada vez que el niño hace algún ejercicio y lo hace bien, ya sea pasar con los ojos cerrados por la barra de equilibrio sin caerse, la recompensa del éxito es inherente al propio acto y el niño se siente capaz de lo que hizo y por lo tanto, bien consigo mismo, y con ello, poco a poco se desenvuelve mejor en la escuela, se concibe como dueño de su propio destino, tiene más amigos y se lleva mejor con sus familiares.

El poder realizar las cosas, es un motivador poderoso en la vida de toda las personas. La psicomotricidad fomenta esa habilidad efectiva para moverse en el medio al proporcionar muchas oportunidades para que los niños puedan llegar a hacer competentes, para que sean capaces de hacer algo bien y así, se va obteniendo una pequeña porción de confianza en sí mismo, que no requiere del aplauso y la aceptación de los otros para mantenerla. Su autoestima crecerá y su autoconcepto también se reforzará pues estos conceptos están íntimamente relacionados, así el niño tendrá una imagen positiva de sí mismo. Será capaz de tomar riesgos, de trabajar para conseguir lo que se desea y de recibir la vida con esperanza. Por ello Jean Marie Tasset nos indica: "por medio de la educación psicomotriz, es posible modificar la afectividad de un niño y en consecuencia, su comportamiento social"⁷²

El niño a través de la psicomotricidad, aprende a conducir su cuerpo con precisión, aprende a controlarse, y en la medida en que se conquiste a sí mismo, podrá evitar dependencias, llegará a la autonomía por medio del control. Por ello, la psicomotricidad es la educación del hombre consciente, son tomas de conciencia

⁷¹ HENDRICK, Joanne, "Educación Infantil, Dimensión Física, Afectiva y Social", P. 116

⁷² Idem.

sucesivas que conducen al hombre a la conquista de sí mismo, a su propia educación.

Gracias a la psicomotricidad, es posible cambiar el comportamiento de un niño. Esto se logra haciéndolo participar en actividades agradables para él. Dentro del marco de estas actividades, al niño se le invita a cumplir tareas completamente nuevas en cuanto a su experiencia anterior. Así, gradualmente irá adquiriendo soltura y rapidez en sus movimientos, la confianza en sus propias aptitudes y en su valía personal resultará notablemente incrementada, y esto a su vez, se reflejará en sus actitudes y en su relación con los demás. Al ver que puede realizar las mismas destrezas que sus compañeros, se sentirá parte de ellos, y ya no tratará de rehuirlos o agredirlos.⁷³

Al participar en la educación psicomotriz, el niño podrá adquirir el dominio de sus aspectos psíquicos y motores, dentro de un contexto social, afectivo y relacional. En él, poco a poco, consigue seguridad, confianza en sí mismo, ya que habrá adquirido conciencia de su cuerpo, de sus posibilidades y de sus límites. Sabrá qué puede y qué no puede hacer en el mundo que lo rodea: los objetos, los demás seres, el espacio, el tiempo.⁷⁴ Se aceptará a sí, se sentirá bien consigo mismo y lo más importante, podrá integrarse mejor en la sociedad y adaptarse más fácilmente a los cambios.

El cuerpo es un medio de expresión afectiva, de comunicación, de relación con el mundo y esta relación vivida correctamente favorecerá un sano desarrollo emocional. Se trata concretamente de participar en experiencias que favorezcan el aspecto emocional y afectivo para alcanzar capas más profundas de la personalidad,

⁷³ *Cfr.* TASSET, Jean Marie, "Teoría y Práctica de la Psicomotricidad", P.18

⁷⁴ *Cfr.* LAGRANGE, Georges, "Educación Psicomotriz, Guía Práctica para Niños de 4 a 14 años", P. 45

se trata de aproximarse al núcleo psicoafectivo que determina en última instancia todo el futuro del ser.

La psicomotricidad favorece las relaciones sociales porque propicia la interacción entre los miembros del grupo; el niño aprende también que su libertad cesa allí donde empieza la libertad de los demás, que su ironía o el desprecio que a él lo lastima, duele también a los otros, que debe tener en cuenta el parecer y la opinión de los demás al intervenir en actividades de grupo, y que a veces tendrá que ceder a los deseos de la mayoría, siempre que sean aceptables o razonables.

La psicomotricidad permite una mejor constitución de la personalidad, y favorece la unificación. "Ayuda y es importante para el desarrollo máximo de todas las aptitudes. No para presumir o vanagloriarse, sino para lograr una plenitud del ser, para entrar libremente en el cumplimiento del propio destino, con los otros y para los otros".⁷⁵

Lo importante, postula Anne Marie Audic, es ayudar al niño a lograr la conquista de su autonomía, puesto que conseguir su autonomía, es conquistar su libertad consciente, es adquirir cierta flexibilidad responsable, para llegar a una disciplina personal.

El niño al participar en los ejercicios se evalúa a sí mismo, se revaloriza ante sus ojos, sabe que sólo puede llegar a un resultado y se hace responsable de sus actos. Esto favorece el autoconocimiento, pues gradualmente, adquiere conciencia de toda la gama de experiencias que va viviendo y éstas lo van conformando. Si son favorables, su autoestima crecerá y si no lo son, verá en esas experiencias oportunidades para mejorar y retarse a sí mismo. Hay que recordar la sabia frase de Karol Wojtyla, "el hombre es lo que son sus actos" y trasladémosla a este ámbito:

⁷⁵AUDIC, Anne Marie, *tomado de la cuarta memoria de educación personalizada.*

mientras más ricas y positivas sean las experiencias, el niño irá formándose un concepto sano y equilibrado de su persona.

El autoconcepto no sólo es conocer lo que se es, lo que se hace, implica también, ser consciente de las acciones que se realizan. Esto conlleva un acto intencional, un acto de autoconocimiento, donde la acción que se realiza se hace objeto del análisis de la propia persona. Es tener presente que una acción es la actuación real de la misma persona y no algo que solamente ocurriría en ella; además la actuación es un hecho consciente (por tanto, equivalente, indirectamente, al ejercicio de la libre voluntad), y por estar realizado en conformidad con la voluntad, puede tener un valor moral, positivo o negativo, y, por tanto, es bueno o malo.⁷⁶ El niño puede ir haciendo su acción consciente y adquirir también la noción ética de su obrar, al tener un momento para reflexionar sobre su actividad en el ejercicio de la conquista interior hacia el final de la sesión psicomotriz.

Para que el niño sea cada vez más responsable, Georges Lagrange menciona que a través de la psicomotricidad el niño ira adquiriendo actitudes de responsabilidad al participar en ejercicios que fomentan la rapidez de análisis y decisión, reversibilidad rápida del pensamiento, posibilidades de representación mental, posibilidades de anticipación, de previsión, de imaginación, posibilidades de relación, de seguridad y dominio de sí mismo.

Se mencionó anteriormente, que esta acción educativa global, facilita las actitudes sociales de organización, comunicación y cooperación de la persona. A continuación, se explicará cómo se mejoran cada uno de estos aspectos.

Favorece la organización social porque permite al niño y al grupo desear, acceder y participar en los valores y conocimientos de la cultura para hacerlos

⁷⁶ WOJTYLA, Karol, "Persona y Acción", P. 48

evolucionar. La relación educativa debe conducir a una autorregulación de los intercambios y de las comunicaciones niño-mundo. Esto se logrará principalmente, cuando los niños tengan que trabajar en equipo y tengan que organizarse para hacer una aportación al resto del grupo.

Facilita la comunicación pues el cuerpo es uno de los medios para expresar lo que se vive, lo que se piensa en un lenguaje que además de las palabras, utiliza el gesto y el movimiento. Jacques Salzer, en su libro *La Expresión Corporal*, menciona que los signos corporales pueden completar el lenguaje verbal, enfatiza que "debemos aprender a significar con el cuerpo, a dominar el lenguaje del gesto, pero que por ningún motivo se pretenda reemplazar las palabras por el lenguaje no verbal".⁷⁷

Hay que recordar que el aprendizaje de lo que rodea al hombre, se adquiere con todo el cuerpo, con todo el ser, y por tanto, el que el niño tenga un conocimiento profundo de sí mismo, lo capacitará para aprehender ese mundo de las cosas. Podrá establecer relaciones entre ellas. Y en la relación humana, podrá conocer mejor a los otros y entrar en su mundo.

Cuando el niño tiene un dominio de sí, cuando su "yo" le pertenece, puede adquirir la independencia frente al mundo de los otros, aceptarlo y establecer las relaciones necesarias con él.⁷⁸ El hombre es un ser social, ser llamado a vivir en comunidad, ser llamado a compartir, a ser para los demás. No se puede concebir la personalidad sólo en relación consigo mismo. El ser abierto a los demás, pide estar en diálogo permanente, necesita dar y saber recibir, estar en disposición de apertura hacia los demás.

⁷⁷ SALZER, Jacques, *"La Expresión Corporal"*, P. 59

⁷⁸ Cfr. PEREIRA de Gómez, María Nieves, *"Educación Personalizada"*, P. 239

Por ello, en la psicomotricidad se favorece también la cooperación, pues en los ejercicios de equipo, se busca colaborar, ser útil a los otros.⁷⁹ Cuando los niños trabajan con otros, al hacer una puesta en común, ellos participan, se relacionan, se comunican y se expresan entre sí, aportando siempre algo de la experiencia particular de cada uno.

Mediante esa puesta en común, los niños se comunican con sencillez los logros obtenidos durante el tiempo de trabajo, o bien se dan a conocer las dudas, las dificultades, que se han encontrado. Se comparten los hallazgos, lo original de un ejercicio inventado por ellos mismos, y con ello, se evita la posesión exclusiva y rival y el egoísmo. Se vive el gozo del compartir y del recibir. La alegría de poder ayudar a los demás.

Se crea una situación donde la persona se expresa natural y espontáneamente, de acuerdo con su ser y su capacidad. Esto requiere una receptividad y acogida. Es bien conocido, que sólo hay auténtica expresión personal cuando se sabe que se es aceptado por los demás. Ante la expresión de unos, corresponderá la actitud de escucha en los otros. La actitud de escucha, beneficia mucho al que comunica, al que habla, permitiendo la auténtica interrelación. La psicomotricidad, proporciona tiempos en los que los niños pueden expresarse y escucharse. Esto es ayudarlos a crecer, a madurar. Asimismo, la puesta en común es un momento de autoevaluación, donde cada uno se va descubriendo en sus conquistas personales.⁸⁰ Esto apoya a la vez, un proceso de socialización, una conciencia del otro, de uno mismo, un respeto, una disponibilidad. Un compromiso de trabajo personal.

Resumiendo, se podría decir que en una sesión psicomotriz se promueve:

- La expresión personal natural.

⁷⁹ *Ibidem*, P. 229

⁸⁰ *Ibidem*, P. 234

- Participación, comunicación y relación con los demás.
- Respeto al trabajo del compañero.
- Tomar conciencia del otro, escuchándolo, respetándolo, ayudándolo, comprendiéndolo.
- Vivir la alegría de compartir y recibir, de ser útil a los otros.
- Vencer la timidez de actuar, hablar, ante los demás.
- Dialogar sin imponer las propias ideas a los compañeros.
- Autoevaluarse respecto a su desempeño, comunicar con sencillez los logros y fracasos.
- Fomentar la conciencia social entre los compañeros. (Actitudes de solidaridad y servicio).
- Superarse continuamente.
- Ser más responsables.

La educación psicomotriz es una verdadera ayuda pues conduce al alumno a que tome a su cargo la propia conducta, sus propias opciones y compromisos. El descontrol no sólo es producto de la influencia externa, sino también de la desorganización interior que hace incapaz al niño de dominar la propia situación. Sin ese dominio y esa disponibilidad que capacitan, se hace nula o infecunda cualquier actividad de aprendizaje. Ser dueño interiormente, es hacer al hombre consciente, es conocer que se actúa conscientemente. En palabras del eminente filósofo Karol Wojtyla, "es ese hombre que se autogobierna y autoposee".

Ya que se cuenta con toda una fundamentación sólida sobre la influencia determinante de la psicomotricidad en la educación integral del niño, a continuación, la sustentante de esta tesis, aportará un capítulo de sugerencias pedagógicas destinado a aquellas personas que estén interesadas en realizar un programa de educación psicomotriz o para aquellas, que en su ejercicio profesional, hacen uso de este medio y quieran perfeccionar la manera de llevarlo a la práctica.

CAPÍTULO V
ASPECTOS A CONSIDERAR PARA EL DISEÑO Y PRÁCTICA DE
SESIONES PSICOMOTRICES

"Por la perfección en sus actos, se mide la grandeza del pensamiento humano"

En este capítulo se aportan una serie de sugerencias pedagógicas que precisan los detalles que permitirán transformar una simple actividad motriz, en una acción educativa y enriquecedora.

Estas aportaciones son producto de la fusión de unas sugerencias metodológicas que postula Jesús Domene Roel en su manual de la psicomotricidad, de las aportaciones que sugiere la Enciclopedia de la Educación Preescolar en su sección de metodologías y evaluación, y finalmente de la experiencia que ha tenido la autora de esta tesis en la práctica de la educación psicomotriz.

Para estructurar una metodología propia de la psicomotricidad adecuada al niño de la primaria, en primer lugar, debe considerarse el perfil que se describió de la infancia intermedia en el capítulo primero de esta tesis y también las características del medio en que se manifiesta su actividad.

Después se debe analizar de manera objetiva el nivel psicomotor evolutivo de los alumnos y realizar un expediente con la información para llevar un registro del avance y desarrollo que se presenten en ellos al participar en las sesiones psicomotrices. (Ver anexo II de los diferentes tests de los que se puede auxiliar el educador para realizar el diagnóstico).

Las metas a alcanzar, los fines orientadores de toda la metodología que se diseñe, deben estar en función de cada área de la psicomotricidad que se analizó en el capítulo II de esta obra. Además estos objetivos serán útiles para evaluar el resultado de nuestro trabajo y el desempeño de los niños.

A continuación se mencionan los aspectos que se deben tomar en cuenta para diseñar y llevar a la práctica una sesión psicomotriz:

V.1 Esquema general de trabajo en Psicomotricidad

Retomando los aspectos que se han descrito en esta tesis, la estructura de un programa psicomotriz puede contemplar los siguientes aspectos:

- Conocer al propio cuerpo:
 - Conciencia corporal.

- Conocerse a sí y a los otros:
 - Lateralidad
 - Ubicación espacial
 - Ubicación temporal

- Conocer la posibilidad de dirigirse a sí mismo
 - Equilibrio, dominio, control
 - Relajamiento

- Comienzo de las actividades mentales:
 - Estructuración espacio-temporal
 - Evocación mental
 - Reversibilidad del pensamiento
 - Disociación

- Expresión corporal
- Conquista interior

Se tienen ya los elementos a manejar, sin embargo aún no es suficiente, es necesario presentarlos al alumno en un orden lógico y psicológico. Para ello se recurrirá a los procedimientos inductivos, a las leyes del aprendizaje: de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto, etc. De esta

manera se podrá llegar a esquematizar la dinámica de nuestra acción educativa en una estructura que operará en cada sesión.

Una sesión podrá integrarse con un ejercicio diferente para cada punto de la estructura o con un solo ejercicio al que se planteen variantes de acuerdo a lo que se pretende en cada momento.

Cuando se utilicen varios ejercicios es conveniente que se creen nexos entre unos y otros. Una sesión debe ser secuencial, se debe percibir como un todo, como una unidad. (Ver anexo III para ejemplificar el diseño de una sesión psicomotriz).

Las recomendaciones de tiempo o número de repeticiones de un ejercicio, depende de la edad, resistencia, y capacidades de los niños en clase. El tiempo debe ser determinado por el maestro, quien no debe olvidar que aunque cada ejercicio ha de cumplir su propósito no será a expensas de fatigar a los niños o permitir que pierdan el interés. Generalmente es mejor usar el mismo ejercicio muchas veces, cada una por un tiempo relativamente breve, que usarlo una o dos veces durante períodos mas extensos. Cuando la mecánica de un ejercicio se haya automatizado, se debe incrementar su grado de dificultad o pasar al siguiente nivel ya que el automatismo es una conquista en el plano motor pero en el intelectual puede transformarse en un riesgo que disperse la atención.

Esto también es con el fin de buscar en todas las prácticas un grado de actividad mental, y no sólo un desarrollo muscular o respuestas mentales estereotipadas.

V. 2 Organización del horario y de la forma de trabajo

La finalidad de un horario es ordenar el contenido y los objetivos señalados en la programación en un tiempo dado. El promedio de duración varía de acuerdo al grado escolar. En los primeros grados de la primaria, varía entre veinte y treinta minutos, más adelante llega a durar hasta cuarenta minutos. En la práctica no hay un tiempo fijo, el conductor sigue al grupo, siempre teniendo en cuenta que el caminar interior, más que el resultado o la duración, dará la pauta.

En cuanto al momento propicio para llevar a cabo la sesión, el ideal será el que los niños marquen. Generalmente, es después de algún trabajo que requiera de mucha atención o antes de una actividad colectiva. No se trata simplemente de distraerse, se busca, por el contrario, unificar la actividad mental a la corporal, normalizar la atención, retomarse, recuperar las fuerzas vivas para estar más aptos, más preparados, más disponibles al otro, a la acción.

En cuanto a la forma de trabajo pueden utilizarse, en función de la actividad a desarrollar y de los criterios del conductor:

-Grupo grande: entre quince y treinta niños, lo que aumenta la interacción entre ellos y desinhibe sus conductas motoras, potenciándose así su aprendizaje (por ejemplo, en expresión corporal libre).

-Grupo medio: entre ocho y catorce niños, especialmente indicado en actividades que requieren de una motivación media y sobre las que se debe precisar conductas o actitudes (por ejemplo, en la ubicación espacial y temporal).

-Grupo de trabajo, entre tres y siete niños, en actividades que requieren de un control preciso, de alta motivación, concentración y atención por parte de los niños (por ejemplo, en el conocimiento del cuerpo o en las actividades mentales).

En el trabajo de equipo, se debe tener siempre en cuenta el factor tiempo y hacer saber a los niños el límite que impone el ejercicio propuesto. Esto dará a ellos la oportunidad de enfrentarse a ésta constante; y los inducirá a trabajar de manera más eficiente en la toma de decisiones.

-Trabajo independiente, individualizado y especialmente indicado para las áreas de mejora del alumno en las que él mismo ha mostrado especiales dificultades de rendimiento (por ejemplo, en todas las coordinaciones motrices y también en la actividad mental).

V.3 Instalaciones y medios didácticos

Normalmente pueden ser la propia aula, el gimnasio, el patio escolar, una instalación deportiva, etc., y en cualquiera de ellos, en función de su disponibilidad, puede realizarse una eficaz sesión psicomotriz. Su elección va en función de su existencia y sobre todo del tipo de actividades que se vayan a desarrollar; sin embargo, el gimnasio, el aula y el patio, son en este orden, los más aconsejables.

El gimnasio debe ser una sala amplia, acondicionada, bien ventilada e iluminada, con suelo de madera, parquet u otro material de fácil limpieza. Que incluya un gran espejo y con dos espacios básicos: el almacén de material psicomotor, y un lugar acolchado de suficiente superficie como para que puedan situarse todos los niños.

El aula no es muy óptima para el trabajo psicomotor, ya que el mobiliario que la ocupa imposibilita los desplazamientos de los niños, causando desorden y poca organización, además es muy limitante el espacio dada sus características de funcionalidad.

El patio escolar -si es de tierra, amplio y soleado mejor- deberá contar con una zona libre y otra reservada para el ejercicio psicomotor, los materiales deben estar hechos de metal o madera, procurando que no tengan esquinas, picos o bordes que puedan lesionar a los niños.

El material debe ser sencillo y económico: aros, pelotas, cintas, bancos, bloques, cuerdas, globos, periódicos, palos de escoba, costalitos, material de música y ritmo, etc., Estos materiales deberán ser usados como una verdadera herramienta, es decir, como una prolongación de su cuerpo.

Es importante que los niños también construyan su propio material en la clase, pues aumenta la riqueza y la creatividad de la expresión psicomotora.

La música utilizada en la sesión debe ser seleccionada para las diferentes necesidades y tipos de ejercicios: para comenzar la sesión, para generar actividad, para el relajamiento, para dirigir el ritmo y el movimiento, entre otras. Es necesario buscar aquella música en la que el ritmo sea continuo y muy marcado o, en algunos casos, la que siga una línea melódica constante. De preferencia debe ser instrumental.

Es importante recordar que la música debe usarse con moderación, pues de otro modo los niños pueden verse privados de oportunidades de crear y seguir sus propios ritmos.

V. 4 Clima de la sesión

Una sesión de psicomotricidad, depende en buena medida del clima que se logre crear. Y éste no surge de la nada, es el resultado de las relaciones interpersonales, la precisión y el rigor metodológico que el conductor sea capaz de llevar a cabo.

El ambiente de clase debe ser de alegría y espontaneidad. El éxito de la sesión dependerá también del convencimiento del maestro y del interés y gusto creciente por los niños. Un clima afectivo; un ambiente propicio diferente al ambiente formal que normalmente opera en una clase; y una actitud de respeto en las relaciones interpersonales con el grupo, son condiciones indispensables para permitir la expresión profunda y libre de los niños.

La educación es un fenómeno comunicativo. La comunicación personal profesor-alumnos y la mutua interacción que de ella nace ha de ser doble: el papel fundamentalmente emisor del profesor, se complementa con el receptor de sus alumnos en su *feed-back* inacabable y será mejor cuanto más fluido y estable sea el proceso.

La situación deseable en la sesión psicomotriz es tal que configura un sistema de comunicación que se caracteriza por la interacción integral y la comunicación total. El profesor -comunicador por excelencia- debe fomentar esta forma de comunicación total rica, diversa, pluridimensional y favorecedora de una interacción permanente entre sus alumnos.

Para lograr que exista una buena comunicación, es importante que los niños realicen una puesta en común al menos después de tres clases de psicomotricidad. Esto con el objetivo de discutir ejercicios, hacer pruebas, correcciones,

perfeccionamientos, llegar a una solución. Después que cada alumno, compruebe lo que ha aportado o recibido y que haga su autocrítica.

La puesta en común, es un ámbito de expresión personal del alumno, y del grupo como tal, así, el profesor debe hablar menos y observar más. Observar el mayor número de datos significativos durante el trabajo de cada niño para poder intervenir y participar en el momento en que cada uno comunica el fruto de su trabajo y esfuerzo.

En los primeros niveles escolares, el maestro tendrá que coordinar e intervenir más en la puesta en común, pues los niños no tienen todavía una capacidad de expresión oral perfecta y ni su mismo desarrollo social se los permite. Pero precisamente se trata de que vayan aprendiendo a expresarse y dirigir ellos mismos estos ratos de comunicación.

En los años posteriores, se debe propiciar lo contrario, es decir, que los alumnos dirijan la puesta en común. Se debe ir desplazando la conversación entre ellos mismos, aprendiendo a escuchar a los otros, a incorporar a aquellos compañeros más tímidos, y también hay que hacer caer en cuenta a los niños que siempre desean tomar la palabra. Es todo un proceso que poco a poco se irá logrando. El participar en la puesta en común se fomenta la habilidad para hablar en público y para sostener conversaciones con los demás, esto es otorgar "armas" para enfrentarse mejor a la vida.

A la puesta en común, hay que ir para aportar y comunicar cosas valiosas; no se debe tomar la palabra para no decir nada, para hablar por hablar. Debe ser el fruto de una reflexión personal que fundamente lo que se quiere expresar. En esta participación, el alumno aprende a valorar las ideas de los demás compañeros, sabe que están selladas por su originalidad, por su persona. Aprende a aportar también las suyas propias, a defenderlas, a razonarlas y en caso de no estar de acuerdo con

alguna de los demás, aprende a respetarlas. Pretender una unificación de criterios e ideas sería quizá más fácil, pero despersonalizante (la mejor manera de manipular a un grupo). El alumno aprende a no manipular y a no dejarse manipular. Criticar, respetar, defender... no es precisamente memorizar y reproducir.

La puesta en común también puede ser un momento de expresión escrita. Hacia el final de una clase, el niño puede recoger las experiencias que tuvo en la sesión y expresarlas en una síntesis. Su aportación, sus comentarios pueden ser enriquecidos con los de sus compañeros. Una buena síntesis de todo lo que se realizó en la sesión se convierte en un gran enriquecimiento personal.

En cuanto a la disciplina, es necesario hacer comprender a los niños que la independencia no tiene por qué significar pérdida de orden y control. La mayoría de los niños comprende desde temprana edad que el control de sus movimientos es esencial para no caerse y golpearse, y, eventualmente, pueden aprender que este control es necesario para todas sus actividades y para mantener su placer y espontaneidad.

Las reglas se deben fijar después de la primera o segunda sesión; esto es importante cuando los niños no han estado expuestos con anterioridad a este tipo de experiencias. Los niños deben participar en la proposición de estas reglas, -que deben ser aprobadas por el maestro- y todos los participantes deben adquirir el compromiso de respetarlas. El incumplimiento de las reglas debe traer sus consecuencias, mismas que el niño también se debe comprometer a cumplir.

Cuando los niños estén muy alterados por cualquier circunstancia, o cuando el grupo esté fuera de control, el instructor puede tomar la decisión de iniciar la sesión, o alterar el orden de la misma, con un ejercicio que requiera un alto nivel de autocontrol, mismo que bajará el nivel de actividad, y permitirá operar con mayores posibilidades de éxito.

Así los niños irán comprendiendo que su placer y espontaneidad pueden mantenerse únicamente si hay orden y control y poco a poco se irán preparando para asumir cada vez más responsabilidades por su propio control.

Uno de los objetivos fundamentales que debe tener presente el maestro es que siempre busque ofrecer dar el mayor número de oportunidades en las que el niño pueda adquirir más confianza en sí mismo y hacerlo menos dependiente y cuanto más lo logre, menos problemas de disciplina habrá.

Otra condición muy importante para lograr el éxito en una sesión, es el respeto hacia sí mismos y hacia los demás. La burla no tiene lugar en este contexto, y se puede evitar induciendo a los niños a que vean los éxitos como oportunidades para conocer sus aptitudes; y los "fracasos" como puntos de reflexión y análisis para implementar cambios en el actuar.

El instructor tiene el compromiso de mantener el equilibrio entre un ambiente lúdico que agrade a los niños y los invite al descubrimiento, a la expresión y a la creatividad; y un ambiente didáctico en donde el orden no frene la posibilidad de un verdadero aprendizaje.

Debe haber poca competencia en la educación del movimiento, especialmente en los niños más jóvenes. Incluso más tarde, la competencia debe evitarse excepto en los deportes. Cada niño debe aprender a concentrarse en su propio desempeño y a cooperar con los otros niños. En general, un niño sólo debe competir consigo mismo cuando trata de aumentar sus habilidades.

V. 5 Perfil del maestro y conducción de la clase

Las actitudes que debe poseer el profesor que trabaja con los niños de esta etapa, pueden reducirse a las tres siguientes: autenticidad, disponibilidad y empatía.

En este aspecto la personalidad del educador puede jugar un papel de máxima importancia y para ello es imprescindible la vivencia personal de su propia disponibilidad corporal, fundiendo sus conocimientos teóricos con la vivencia de su propio cuerpo. Confiará, pues, en su espontaneidad; deberá ser capaz de dominar perfectamente sus propios procesos y habrá integrado profundamente el conocimiento de su ser, emergiendo de él una actitud que favorecerá su función educativa.

Se entiende aquí por autenticidad la presentación del educador ante el niño con una actitud de empatía en sentido corporal, el saber articular el deseo del niño y el suyo propio, el establecer el diálogo de demanda y respuesta motrices, el ser neutro para evitar la proyección personal. Se trata de respetar la personalidad del niño estableciendo el diálogo corporal.

Estar disponible para el niño es saber esperar, que no quiere decir mostrarse pasivo, sino entrar en el juego del niño y ayudarlo a evolucionar por medio de sugerencias verbales, aporte de objetos, etc., es en suma, comunicar con el propio cuerpo, con el objeto, con el otro, con el espacio, con el grupo...

Comprender el juego del niño es ayudarlo a profundizar en su evolución hasta la búsqueda deseada, sin imposiciones y evitando en todo momento juicios de valor.

Ante todo, el conductor debe tener fe en el niño, fe en que es capaz de dar una respuesta personal y por ello creativa, una fe exigente y activa que se manifieste en el respeto y la continua solicitud a su acción personal.

El maestro del grupo es la persona ideal para conducir la sesión, si en la escuela se cuenta con un especialista, será muy positivo que trabaje con los niños a condición de que el maestro del grupo se integre a la actividad.

El maestro debe desarrollar una gran capacidad de observación que le permita darse cuenta del verdadero comportamiento del niño y medir las posibilidades presentes de cada uno, para que cuando el ejercicio lo requiera, puedan hacer adaptaciones que incrementen la posibilidad de éxito y le sirvan al niño de resorte para desempeñarse mejor en otras destrezas.

Una vez expuesta la situación que deba realizar, se debe dar al niño un tiempo para reflexionar, para reaccionar, a fin de que pueda hacer una representación mental de lo que se le pide, para hacerlo propio, para razonarlo, memorizarlo. El P. Pierre Faure solía mencionar en sus conferencias: "se observa que los retrasos en los progresos son debido a la falta de espera en la ejecución por parte del niño, ejemplo: cuando se le dice que se siente, muchas veces ya lo han sentido antes de que lo haya intentado".

Así el maestro debe guiarse por las reacciones de los niños ante los ejercicios. Debe observar cuándo se necesita ayuda, cuándo deben utilizarse ejercicios más sencillos, cuándo está indicado un cambio de ritmo, o cuándo serían convenientes retos más grandes. Debe ser flexible en su planeamiento. El rol del instructor es de guía, es un facilitador del proceso de aprendizaje. El grado de guía que ofrezca el maestro depende de cada actividad y de las capacidades de los niños, pero en general el maestro debe darles el mínimo necesario para lograr los objetivos de cualquier ejercicio o actividad dentro de una sesión. Debe exigir sin imponer, no se debe confundir rigor con rigidez. Las relaciones interpersonales, de donde nace el clima afectivo, deberán favorecerse a cada momento, todo lo que se proponga en la sesión, deberá existir en función del niño y, de ninguna manera, para "facilitar la labor del maestro".

La psicomotricidad es una educación vivenciada; implica que el niño descubra por sí mismo las nociones o relaciones que se quieren desarrollar. Por lo tanto, el instructor se debe abstener de dar explicaciones *a priori*, o haciendo explícitas las carencias de cada niño. Para que la vivencia se integre al niño y permanezca en él, es necesario que sea él mismo el que la descubra, el que la experimente. El conductor de la sesión, deberá crear situaciones en las que el niño se la ingenie solo, en donde observe, analice, deduzca y responda no por imitación sino, por un esfuerzo interior de la voluntad.

La experiencia personal vale mucho más que las mejores demostraciones: no se aprende a pasar por una barra de equilibrio hasta que se adquiere conciencia del dominio del cuerpo, del apoyo y de la movilidad. La función del maestro consiste en guiar esta toma de conciencia. Es evidente que todo esto exige mucho tiempo, pero esta toma de conciencia es más duradera porque pasa por los centros nerviosos superiores, lo que no sucede cuando el niño actúa a través de la imitación. El maestro no debe emitir un juicio de valor, no debe hacer comparaciones desfavorables. Es el propio niño quien controla su trabajo y quien lo juzga. Es una función activa que lo revaloriza a sus ojos, puesto que tiene la impresión de llegar a un resultado por sí mismo y de ser responsable de sus actos.

A continuación se describe una lista de intervenciones que puede realizar el maestro para mejorar el desarrollo de la sesión y propiciar un ambiente más favorable:

- valorar las aportaciones de los niños en juegos y experiencias,
- introducirse con ellos en los juegos psicomotores,
- estimularlos afectivamente para un mejor desempeño en los ejercicios,
- dirigirse a ellos siempre por su nombre,
- familiarizar el trato al máximo,
- eliminar normas innecesarias de disciplina y control, como el silencio total, posición determinada, etc.,

-trato personalizado a cada niño.

Y sobre todo aceptando que en una relación con los niños -y las demás personas- se aprende escuchando y se enseña actuando, no para ellos sino con ellos.

V.6 Indicaciones en la sesión

En el transcurso de las primeras clases, el instructor deberá dar a los participantes un panorama general y los objetivos de la clase y, posteriormente, explicar la intención de los ejercicios cuando los niños así lo requieran o cuando se perciba que no le encuentran sentido a alguno de ellos.

El principio que rige el tipo de indicaciones que deben darse a los niños fue formulado por María Montessori: "toda ayuda inútil es un obstáculo al desarrollo de las fuerzas naturales". Lo primero que se debe evitar, en la medida de lo posible, es dar explicaciones o demostraciones. Al niño se le da una indicación y él deberá encontrar sus propios caminos, actuar por sí mismo. El P. Pierre Faure decía "No se le dan al niño soluciones o respuestas ya hechas. Éstas ya existen, pero es necesario buscarlas".

Asimismo las instrucciones de los ejercicios deben ser claras y precisas. Se debe evitar demostrar los ejercicios a menos que sea necesario. Ya que con esto se logra incrementar la actividad mental. Se debe buscar que el niño actúe desde su interior, hacer un llamado a su reflexión, a su decisión y a su acción. Para lograrlo es recomendable evitar el mayor número de palabras posible, utilizar el gesto, el sonido, signos y señales que, además de precisar la indicación, desarrollen la función simbólica en el niño. Asimismo es conveniente aprovechar los matices en el sonido, en el gesto, en el color para favorecer una auténtica educación sensorial.

Hay que procurar tener una comunicación abierta a la expresión ordenada de las experiencias de los niños y esto se logra a través de cuestionamientos constantes sobre la realización de sus propias vivencias. Es muy importante dar a los niños experiencias de éxito y evitarles fracasos. Algunos niños muestran dificultades en las habilidades del movimiento y pueden sentirse insuficientes e incapaces de hacer un ejercicio si las instrucciones del maestro son inflexibles. Para los niños con requerimientos especiales se les puede dar unas sesiones previo a las clases grupales, para que desarrollen recursos y habilidades que los hagan sentir más seguros y más independientes.

Recordar que la información (experiencias), entran por diferentes vías (visual, auditiva y kinestésica) y no todas las personas tienen el mismo canal de acceso, por lo que conviene usar todos los recursos que estén al alcance (mímica, color, intensidad de la voz, música, etc.) para asegurar que se está llegando a todo tipo de receptor y con ello se esté captando la información de mejor manera.

Es fundamental que se haga uso de un lenguaje positivo en el que se le pida al niño lo que se quiere lograr y lo que se espera de él, tanto en la actividad como en su comportamiento.

V. 7 Evaluación-Control

La evaluación en una sesión psicomotriz pretende proporcionar al alumno una información sobre su rendimiento de forma que por sí mismo corrija su aprendizaje y se sirva de ella como guía de autodirección. Cada ejercicio deberá incluir su propio control, deberá hacerse obvio el acierto o el error por medio de la posición del cuerpo, del ritmo anticipado o atrasado, de la figura formada, etc., de acuerdo al propio ejercicio.

Las evaluación psicomotriz se debe hacerse tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- La exacta adecuación entre objetivos y actividades.
- El nivel de dificultad para la superación de los mismos.

Este tipo de evaluación no requiere de examen alguno, pero sí, de observación continuada e individualizada, seguimiento, anotaciones, etc., y se realiza mediante:

- observaciones puntuales directas sobre la actividad;
- observaciones a través de cuestionarios y escalas psicomotrices;
- pautas madurativas;
- pautas y patrones de desarrollo y,
- actividades de control de procesos, etc.

El ritmo del desarrollo infantil, sus características motrices y las dificultades que manifieste en el transcurso de la actividad, servirán después para diseñar y estructurar programas de recuperación en función de la información obtenida anteriormente.

La mejor forma de apreciar si el niño está realmente alcanzando niveles superiores de conciencia es la que sugiere Lubienska de Lenval: "el niño comenzará a expresarse en forma cada vez más objetiva, ira perdiendo el egoísmo".

A través de las conquistas que requiere la adquisición y producción de conocimiento se podrá observar claramente si un niño ha logrado un mayor o menor nivel en la ubicación espacial, en la estructuración de su esquema corporal, en el control o en las relaciones espacio-temporales. Por otra parte, sus relaciones sociales deberán ser cada vez más respetuosas y sus capacidad de concentración más profunda y duradera.

George Lagrange, en su libro Educación psicomotriz, menciona que en una sesión de psicomotricidad el maestro no debe emitir un juicio de valor; no debe hacer comparaciones desfavorables. Es el propio niño quien controla su trabajo y quien lo juzga. Es una función activa que lo revaloriza a sus ojos puesto que tiene la impresión de llegar a un resultado por sí mismo y de ser responsable de sus actos."

La psicomotricidad es una acción pedagógica que posibilita por sus características: "fortalecer los valores, acercar a las personas, transformar la realidad y es susceptible de observación".⁷ La educación psicomotriz, se revela así como una educación en profundidad, en la que la persona se toma a sí misma de la mano y se conduce en su propio desarrollo.

Lo que es realmente decisivo, es que el niño debe expresarse mediante el movimiento, y hacerlo de manera armónica, ya que el objetivo final y "ambicioso" de quien sustenta esta tesis, es iniciar la formación de personas activas, responsables, libres, creativas, sociables, críticas e integralmente desarrolladas.

⁷ Flores Montúfar, Ma. Concepción, Notas personales de Domene Roel, Jesús sobre una conferencia dictada en el Instituto Pierre Faure de la cd. de Guadalajara, Jal., en el verano de 1984.

49816

CONCLUSIONES

Al finalizar esta investigación, se puede concluir lo siguiente:

La educación psicomotriz es global. Además de asociar los potenciales intelectuales, afectivos, sociales, y psicomotores del niño, favorece su seguridad personal, un equilibrio, que permite su desenvolvimiento al organizar de manera correcta sus relaciones con los diferentes medios en los que está llamado a evolucionar.

La psicomotricidad es una preparación para la vida del adulto. Su propósito es la formación integral del ser mediante el desarrollo de determinadas capacidades psicomotrices y actitudes mentales indispensables para triunfar en el ejercicio de la variada gama de actividades a las que el hombre se va enfrentando a lo largo de su vida. La educación psicomotriz es la base, el soporte de cualquier tipo de aprendizaje, constituye un medio educativo esencial que debe ocupar un lugar privilegiado en la enseñanza de los niños de tres a catorce años.

La psicomotricidad no es "panacea" que viene a resolver todos los problemas de aprendizaje en el niño. Pero, sin duda alguna, es un medio para ayudar al alumno a mejorar en su rendimiento escolar, en su afectividad y sus relaciones con los otros. Esta disciplina enseña a ser, a ser plenamente "Sí mismo", ser uno con su cuerpo y espíritu, en su medio ambiente, en el espacio y el tiempo; enseña a ser plenamente con los demás y con los objetos que se encuentran en la vida, con los acontecimientos previstos e imprevistos. La psicomotricidad enseña a ser plenamente para los otros y por los otros.

Esta investigación da pie a la posibilidad de diseñar y llevar a la práctica un programa de educación psicomotriz para que los niños se beneficien de esta disciplina. Asimismo, se pueden aceptar o rechazar las afirmaciones que se sustentan en esta tesis, si se realiza un estudio comparativo del desempeño de los

niños antes y después de participar en las sesiones durante un tiempo determinado (aproximadamente seis meses).

La autora de esta tesis está convencida de que la psicomotricidad es un medio que proporciona una solución integral a la gran parte de los problemas y retos que se plantean en nuestros días a la comunidad educativa, a los profesionales de la educación. Es un compromiso propio, el dotar a los niños de vivencias que generen una tendencia hacia la acción consciente, a una transformación personal, a ese proceso individual de cada uno, activo, caracterizado por la riqueza interior que hace a la persona un ser diferente a los demás.

También se debe propiciar en los educandos las condiciones adecuadas en las que se busque aprovechar al máximo el potencial de cada uno; en las que se desarrolle una responsabilidad social que los dirija a establecer un compromiso ético con la sociedad, con una visión alentadora y constructora del futuro, que esté apoyada por una disposición proactiva, sin miedo a los cambios para atreverse a soñar y a perseguir los propios sueños.

Hay que lograr en el individuo una actitud permanente de búsqueda y amor por la verdad que lo conduzca a la apertura y respeto hacia el pensar de los otros, a la autocrítica y la revisión constante de lo que sabe para actualizarse. Así, los niños construirán las bases de su futuro, estarán actuando con responsabilidad y conciencia plena, lo que les hará disfrutar del presente y aportar un grano de arena en la edificación de un mundo digno para todos los hombres.

Para finalizar, la sustentante afirma que si los alumnos practican la psicomotricidad, poco a poco se irán formando personas diferentes, dueñas de sí, con un estilo de ser extraordinario que los favorecerá a lo largo de toda su vida.

BIBLIOGRAFÍA

- 1.- ALLIENDE G., Felipe - CONDEMARÍN, Mabel, "*La Lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo*", Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1993, 318 Pp.
- 2.- AUDIC, Anne Marie, "*Cuarta Memoria de Educación Personalizada*", AIRAP, Guadalajara, Jalisco, 1981.
- 3.- CONDEMARIN, Mabel, CHADWICK, Mariana, MILICIC, Neva, "*Madurez Escolar*", Andrés Bello, Santiago de Chile, 1994, 412 Pp.
- 4.- COSTE, Jean Claude, "*La Psicomotricidad.*", Editorial Huemul, Buenos Aires, 1978, 148 Pp.
- 5.- CRAIG, Grace, "*Desarrollo Psicológico*", Prentice Hall, México, 1994, 685 Pp.
- 6.- CRATTY, J. Bryant, "*Desarrollo Intelectual*", Editorial Pax, México, D.F., 1995, 189 Pp.
- 7.- DEBESSE-MIALARET, "*Psicología de la Educación vol. III*", Tratado de Ciencias Pedagógicas 8, Oikos Tau, 239 Pp.
- 8.- DELACATO, Carl, "*A New Start for the Child with Reading Problems, Manual for Parents*", Tusquets Editores, Barcelona, 1986, 215 Pp.
- 9.- Diccionario Enciclopédico de Educación Especial, P-Z, Voz Psicomotricidad, Santillana.
- 10.- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, 19a. Edición. Espasa-Calpe, Madrid, 1970
- 11.- DOMENE, Roel Jesús, "*Manual de Psicomotricidad*", México, 1993, 60 Pp.
- 12.- DURIVAGE, Johanne, "*Educación y Psicomotricidad*", Trillas, México, 1992, 85 Pp.
- 13.- Enciclopedia Aprender, "*El desarrollo de la inteligencia*", tomo V, MARIN, Barcelona, 1990.
- 14.- Enciclopedia de la Educación Preescolar, Tomo III, Aula-Santillana.
- 15.- FONTAINE, J., "*Terapia y Reeducción Psicomotriz*", Científico-médica, Barcelona, 1968.
- 16.- FROSTIG-MASLOW, "*Educación del Movimiento*", Teoría y práctica, Médica panamericana, Buenos Aires, 1987. 214 Pp.

- 17.- GARDNER, Howard, *"Estructuras de la Mente: la Teoría de las Inteligencias Múltiples"*, Fondo de Cultura Económica, México, 1996.
- 18.- HENDRICK, Joanne, *"Educación Infantil, Dimensión Física, Afectiva y Social"*, Volumen 1, CEAC, España, 1990.
- 19.- HURLOCK, Elizabeth, *"Desarrollo del Niño"*, Mc Graw Hill, México, 1988, 608 Pp.
- 20.- LAGRANGE, Georges, *"Educación Psicomotriz, Guía Práctica para Niños de 4 a 14 Años"*, Fontanella, Barcelona, 1978, 284 Pp.
- 21.- LAPIERRE-AUCOUTURIER, *"Los Contrastes y el Descubrimiento de las Nociones Fundamentales"*, Científico-médica, Barcelona, 1977, 216 Pp.
- 22.- LE BOULCH, Jean, *"La Educación por el Movimiento en la Edad Escolar"*, Paidós Mexicana, México, D.F., 1996, 288 Pp.
- 23.- LUBIENSKA de Lenval, Helen, *"La Educación del Hombre Consciente"*, Centros de Estudios Pedagógicos.
- 24.- MUSSEN, Paul Henry, *"Desarrollo de la Personalidad en el Niño"*, Trillas, México, 1990, 563 Pp.
- 25.- OÑATIVIA, Oscar - BAFFA TRASCI, Yolanda, *"Método Integral para el Aprendizaje de la Matemática Inicial"*, Editorial Guadalupe, Buenos Aires, 1983, 192 Pp.
- 26.- PAPALIA, Diane, *"Psicología del Desarrollo de la Infancia a la Adolescencia"*, Mc Graw Hill, México, 1995, 753 Pp.
- 27.- PEREIRA de Gómez, María Nieves, *"Educación Personalizada, un Proyecto Pedagógico en Pierre Faure"*, Trillas, México, D.F., 1984, 285 Pp.
- 28.- PIAGET, Jean, *"Seis Estudios de Psicología"*, Editorial Ariel, Barcelona, 1994, 227 Pp.
- 29.- QUIROS-SCHRAGER, *"Lenguaje, Aprendizaje y Psicomotricidad"*, Médica Panamericana, Buenos Aires, 1993, 240 Pp.
- 30.- RICE Philip, *"Desarrollo Humano, Estudio del Ciclo Vital"*, Prentice Hall, México, 1997, 668 Pp.

- 31.- SALZER, Jacques, "*La Expresión Corporal*", Herder, Barcelona, 1984, 224 Pp.
- 32.- SARAFINO, Edward y ARMSTRONG, James, "*Desarrollo del Niño y del Adolescente*", Trillas, México, 1988.
- 33.- SILVESTRE, Nuria - SOLÉ María Rosa, "*Psicología Evolutiva de la Infancia y Preadolescencia*", CEAC, España, 1993, 343 Pp.
- 34.- TASSET, Jean Marie, "*Teoría y Práctica de la Psicomotricidad*", Paidós, Buenos Aires, 1980, 220 Pp.
- 35.- VAYER, Pierre, "*El Niño frente al Mundo, en la Edad de los Aprendizajes Escolares*", Editorial científico-médica, Barcelona, 1977, 296 Pp.
- 36.- WOJTYLA, Karol, "*Persona y Acción*", La Editorial Católica (ed. Cocusa, Torre-Galindo), Madrid, 1982, 350 Pp.

RECURSOS ELECTRÓNICOS

Direcciones consultadas en el Internet:

irapsir@compuserve.com.

http://www.lander.es/~pedrob/pscmt_eu.html

<http://nursing.ucalgary.ca/nursing/lrc/psl/strategies.html>

<http://www.lander.es/~pedrob/dirpscmt.html>

<http://www.cop.es/tests/tea/d7.htm>

<http://www.lander.es/~pedrob/defpscmt.html>

<http://www.cop.es/tests/d7.htm>

<http://www.lander.es/~pedrob/libpscmt.html>

ANEXO I

DIRECCIONES DE INTERES,
REVISTAS Y CENTROS DE
PSICOMOTRICIDAD

ANEXO I

Direcciones de Interés

Esta página quiere ofrecer direcciones postales y electrónicas de instituciones que desarrollan su trabajo en torno a la psicomotricidad. Cualquier información de este tipo que quiera incluirse en esta página puede enviarse a través de un mensaje de correo electrónico.

✓ Centros Terapéuticos:

- Centro de Psicomotricidad.
Av. Los Toreros 67, bajo.
28028 - MADRID [España]
- Instituto Galego de Psicomotricidade e Relaxación.
Calle Párroco Otero nº 5.
36206 - VIGO [España]
- Psicovital.
Plaza Rinconada 10, 2º.
47001 - VALLADOLID [España] psicovital@mistralvd.com
- Clínica C.A.P.
Julio Herrera y Reissig 989.
MONTEVIDEO [Uruguay]
- Psicopraxis S.L.
C/ Bayona nº 1.
28028 - MADRID [España]

✓ Institutos de Formación:

- CITAP, Instituto de Psicomotricidad, Asociación Civil.
Av. Los Toreros 67, bajo.
28028 - MADRID [España] citap@arrakis.es
- Psicovital.
Plaza Rinconada 10, 2º.
47001 - VALLADOLID [España] psicovital@mistralvd.com

- Escuela Internacional de Psicomotricidad.
Augusto González de Besada nº 2.
28030 - MADRID [España]
- Centro de Formación y Práctica Psicomotriz.
C/ López de Hoyos nº 11.
28006 - MADRID [España]
- Escola Municipal d'Expressió.
C/ Cisell nº 15, 2n.
08038 - BARCELONA [España]
- Psicopraxis S.L.
C/ Bayona nº 1.
28028 - MADRID [España]
- Institut Supérieur de Rééducation Psychomotrice.
9 rue Bouquet de Longchamp.
75116 - PARIS [France]
- CISERPP.
Lungadine Catena 5.
37138 - VERONA [Italia]
- IRAPSIR.
Malintzin 61. Colonia Coyoacán
04100 - MÉXICO D.F. [México] irapsir@compuserve.com
- ISDAPPA.
José Ceballos nº 87. Col. San Miguel Chapultepec.
11850 - MÉXICO D.F. [México] isdappa@ciberpuerto.com

✓ Organismos Internacionales:

- Organización Internacional de la Psicomotricidad y la Relajación.
(OIPR)
9 rue Bouquet de Longchamp.
75116 - PARIS [France]

- Forum Europeo de Psicomotricidad.
Kleiner Schratweg 32.
32657 - LEMGO [Deutschland]

- Société Internationale de Thérapie Psychomotrice
12 rue Emile Landrin.
92100 - BOULOGNE [France]

✓ Revistas:

- PSICOMOTRICIDAD. Revista de Estudios y Experiencias.
Av. Los Toreros 67, bajo.
28028 - MADRID [España]

- Entre Líneas. Revista especializada en Psicomotricidad.
Hotel d'Entitats. Pere Vergés 1, 6ª. Apdo. 22.
08020 - BARCELONA [España]

- Encuentros. Revista de la Asociación Canaria de Psicomotricidad.
C/ Gara y Jonay, 1
38009 - SANTA CRUZ DE TENERIFE [España]

- Evolutions Psychomotrices.
5 rue Copernic.
75116 - PARIS [France]

- RES. Ricerche e Studi in Psicologia del Corpo e Tecniche Psico-corporee.
Lungadine Catena 5.
37138 - VERONA [Italia]

- MOTORIK. Zeitschrift für Motopädagogik und Mototherapie.
Kleiner Schratweg 32.
32657 - LEMGO [Deutschland]

- Tijdschrift voor Psychomotorische therapie
Brandijzerhoek 11.
7546 LL ENSCHEDE [Nederland]

- Afspændings pædagogen
Nørrebrogade 26.
2200 - KØBENHAVN [Danmark]

✓ Asociaciones:

- Asociación de Psicomotricistas del Estado Español.
Av. Los Toreros 67, bajo.
28028 - MADRID [España]
- Asociación Canaria de Psicomotricidad.
Calle José Maldonado 8, 3º Chamberri.
38009 - SANTA CRUZ DE TENERIFE [España]
- Asociación Española de Psicomotricidad
Calle Bayona 1.
28028 - MADRID [España]
- Asociación para el Desarrollo de la Práctica Psicomotriz.
C/ Santa Clara 2 bis, 3ºF.
28200 - EL ESCORIAL (Madrid) [España]
- Asociación para el Estudio de la Comunicación.
Calle Libertad 49.
0822 - TARRASA (Barcelona) [España]
- Asociación Profesional Castellano-Leonesa de Psicomotricidad.
Plaza Rinconada 10, 2º.
47001 - VALLADOLID [España] psicovital@mistralvd.com
- Asociación Profesional de Psicomotricistas.
Hotel d'Entitats. Pere Vergés 1, 6ª. Apdo. 22.
08020 - BARCELONA [España]
- Associació de Formadors de Pràctica Psicomotriu a Catalunya.
C/Serragalliners 72-76, "O".
08290 - CERDANYOLA DEL VALLÈS (BARCELONA) [España]
- Fédération Française des Psychomotriciens.
5 rue Copernic.
75116 - PARIS [France]

- Aktionskreis Psychomotorik e.V.
Kleiner Schratweg 32.
32657 - LEMGO [Deutschland]
- Association pour la Recherche et le Développement Psychomoteur.
5 rue Copernic.
75116 - PARIS [France]
- Federazione Italiana de Psicomotricisti
Via Scuola Agraria 29/A.
37034 - VERONA [Italia]
- Federazione Italiana de Scuole de Psicomotricità
P.za Luigi Sturzo 14.
91133 - PALERMO [Italia]
- Asociación Uruguaya de Psicomotricidad.
Federico García Lorca 7981.
C.P. 100 - CANELONES [Uruguay]
- Sociedade Brasileira de Psicomotricidade. Capítulo Cearense.
Av. Rui Barbosa 322 - Aldeota.
CEP 30298220 FORTALEZA-CEARÁ [Brasil]

ANEXO II

PRUEBAS DE PSICOMOTRICIDAD

ANEXO II

PRUEBAS DE PSICOMOTRICIDAD

Las pruebas de psicomotricidad tienen por objeto evaluar las realizaciones psicomotoras del niño, y son de utilidad para la comprensión de trastornos en el aprendizaje escolar. Estas pruebas se incluyen para una mejor comprensión, por parte del educador, de las funciones que pueden desarrollar en el área de la psicomotricidad. El diagnóstico de la mayoría de ellas es función del neurólogo o del psicólogo, en la medida que estos trastornos son indicios de entidades clínicas que requieren tratamiento especializado.

Se incluyen pruebas de:

- Esquema corporal
- Coordinación
- Control postural y equilibrio
- Lateralidad
- Estructuración espacio-temporal.

Se incluyen además las baterías de:

- Kephart
- Vayer
- Ozeretzki

ESQUEMA CORPORAL

Se mencionan tres formas de evaluar el esquema corporal. Están relacionadas con el conocimiento que el niño tiene de las diferentes partes de su cuerpo a través de:

- a) su expresión gráfica (test de Goodenough)
- b) su expresión verbal (el inventario del cuerpo)
- c) su expresión práxica (prueba de imitación de ademanes).

COORDINACIÓN

En esta prueba se evalúa la posibilidad del niño de realizar, simultáneamente movimientos que comprometen varios segmentos corporales, así como su capacidad para adecuarlos a los datos entregados por los sentidos. Se evalúa coordinación facial, diadococinesias, movimientos combinados de diversos segmentos corporales y coordinación digital.

- a) coordinación facial (test de Kwint, adaptado por Mita Stamback).
- b) diadococinesia (examen neurológico).
- c) movimientos combinados de los miembros (Bucher).
- d) coordinación digital (Bucher).

COORDINACIÓN POSTURAL Y EQUILIBRIO

Las pruebas que se describen a continuación ayudan a evaluar la motricidad global y se relacionan con la posibilidad del niño de mantener la postura y el equilibrio estático y dinámico en distintas situaciones experimentales. Estas técnicas están basadas en Bucher.

- a) equilibrio estático
- b) equilibrio dinámico

LATERALIDAD

La lateralidad es el predominio funcional de un lado del cuerpo, determinado por la supremacía de un hemisferio cerebral sobre el otro en relación a determinadas funciones. La lateralidad se examina a nivel ojo-mano y pie, a través de gestos y actividades de la vida diaria. Estos dos tipos de evaluación se justifican porque los gestos son más independientes de la influencia social que las actividades cotidianas, permitiendo así un diagnóstico más confiable. El test más usado para la lateralidad es el de Harris.

ESTRUCTURACIÓN ESPACIO-TEMPORAL

Para evaluar este aspecto de la psicomotricidad son útiles las siguientes pruebas:

- a) batería de Piaget-Head (para la orientación derecha-izquierda).
- b) reconocimiento social del tiempo (conceptos temporales ligados a la vida cotidiana).
- c) pruebas de ritmo (Mira Stamback; tiempo espontáneo, reproducción de estructuras rítmicas, comprensión del simbolismo de las estructuras rítmicas y su reproducción).

BATERÍAS DE PSICOMOTRICIDAD

BATERÍA DE KEPHART

- a) Ejercicios de marcha sobre un listón.
- b) ejercicios de salto.
- c) imitación de movimientos.
- d) ejercicios con obstáculos.
- e) ángeles en la nieve.
- f) juego de pisar baldosas.
- g) ejercicios en el pizarrón.

EXAMEN PSICOMOTOR DE PICQ Y VAYER

BATERIA DE BRUNET-LEZINE

BATERÍA DE OZERETZKY-GUILMAIN

Prueba I: coordinación estática

Prueba II: coordinación dinámica de las manos

Prueba III: coordinación dinámica general

Prueba IV: rapidez

Prueba V: movimientos simultáneos

Prueba VI: precisión en la ejecución.

Para profundizar más en el contenido de las pruebas se puede consultar el libro de Mabel Condemarín "La madurez escolar" o la siguiente dirección en internet de Pedagógicos y de Rendimiento:

<http://www.cop.es/tests/tea/d7.htm>

ANEXO III

SESIÓN PSICOMOTRIZ

PARA NIVELES INTERMEDIOS

DURACIÓN: 45 MINUTOS

ESQUEMA CORPORAL

Colocar a los niños en posición de tresbolillo, con los brazos a los costados. (esta será la posición inicial).

Pedir a todos que realicen al mismo tiempo lo siguiente:

- 1.- Con tu mano derecha toca tu oreja izquierda.
- 2.- Señala tu ojo derecho con tu mano izquierda.
- 3.- Toca tu pierna izquierda con la mano derecha.
- 4.- Señala tu ojo izquierdo con tu mano derecha.
- 5.- Toca tu pierna derecha con la mano izquierda.
- 6.- Con la mano izquierda toca tu oreja derecha.

Nota: después de cada ejecución, pedir a los niños que vuelvan a la posición inicial. Si el tiempo lo permite, nombrar otras partes del cuerpo y cuidar que la indicación implique cruzar la línea media del cuerpo.



LATERALIDAD

Material: un costalito por niño, un pañuelo rojo y otro azul para el maestro.

Correr sobre la línea del cuadrado lanzando y cachando el costalito, y realizando las indicaciones de los códigos:

Pañuelo rojo: usar sólo la mano derecha para lanzar y cachar el costalito.

Pañuelo azul: usar sólo la mano izquierda para lanzar y cachar el costalito.



UBICACIÓN TEMPORAL

Material: cronómetro y 10 bloques de madera medianos.

El maestro va a distribuir los bloques por el salón y va a preguntar a un voluntario que en cuánto tiempo podría recogerlos y apilarlos en un esquina. También el resto del grupo tiene que hacer el cálculo mental sin mencionarlo.

Después de que el niño haya dicho en cuanto tiempo lo haría, pedirle que lo compruebe. El maestro verifica el tiempo con el cronómetro.

Repetirlo con otros niños.



UBICACIÓN ESPACIAL

material: vendas para los ojos.

Vendarle los ojos a tres niños. Otro compañero los va a guiar a un determinado lugar dándoles instrucciones verbales.

El maestro debe estar pendiente de las indicaciones del niño para hacer las modificaciones pertinentes en caso de que se requiera.

Participar con otros niños.



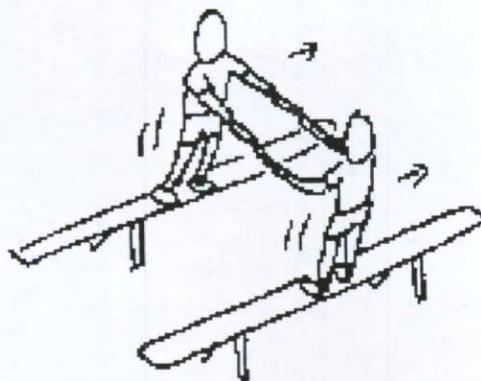
CONTROL, EQUILIBRIO Y DOMINIO CORPORAL

Material: palitos de madera de 35 cm. de largo y barras de equilibrio.

Repartir a cada niño dos palitos.

Pedir a los niños que, de dos en dos, se coloquen cada uno en una barra, de manera que estén frente a frente. Que sujeten sus palitos y que los unan con los del compañero haciendo contacto sólo con las puntas de los mismos. Después que empiecen a caminar al mismo tiempo, de costado por las barras.

Evitar que se separen los palitos mientras van caminando por la barra.



RELAJAMIENTO

Pedir a los niños que en posición de decúbito dorsal, realicen lo siguiente:

(El maestro lee) Imagina que después de muchos días de intenso frío, sale el sol y te acuestas en el pasto del jardín para recibir sus tenues rayos...

Tienen un efecto relajante sobre cada parte de tu cuerpo... (el maestro nombra partes de cuerpo siguiendo la ley cefalo-caudal y después la próximo-distal) y poco a poco van penetrando en cada una de ellas.

Después de que los niños estén relajados, pedirles que permanezcan por un minuto con los ojos cerrados escuchando la música de fondo.



EVOCACIÓN

Formar equipos de cinco integrantes, asignarles a cada uno un código (color).

Códigos:

Amarillo: brincar dos veces en su lugar.

Verde: brincar hacia adelante y hacia atrás.

Azul: brincar a la derecha y a la izquierda.

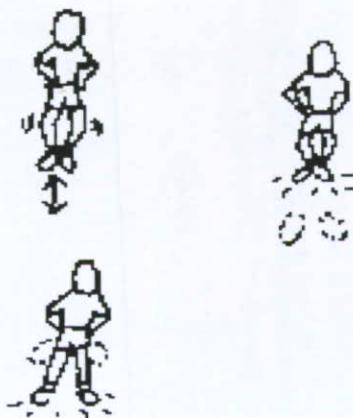
Rojo: brincar dos veces en un sólo pie.

Morado: brincar alternando los pies.

Ya que cada equipo tenga su código, pedir que se dispersen por toda el área de manera que todos los integrantes de los equipos estén completamente separados.

Cuando el maestro nombre algún código, el equipo que tenga dicho código, tendrá que hacer lo que le corresponde en el lugar en donde estén.

El maestro, tiene que ir nombrando rápidamente los códigos para que todos los equipos estén participando casi al mismo tiempo.



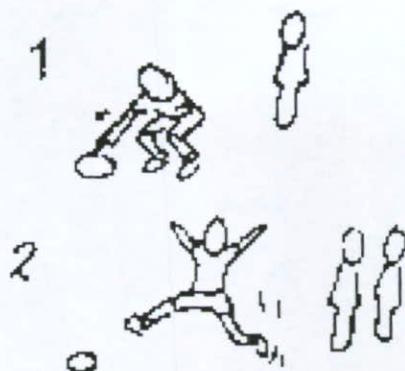
ESTRUCTURACIÓN ESPACIO-TEMPORAL

Material: costalitos y cronómetro.

Repartir a cada niño un costalito. Pedirles que formen filas y que a la indicación del maestro, los primeros de cada fila, coloquen su costalito en el lugar donde calculen llegar dando cinco saltos del mismo tamaño en 20 segundos. Regresar a su fila y al escuchar la indicación del maestro, saltar hasta llegar su costalito.

Verificar sus tiempos y distancias y formarse de nuevo en la fila.

Nota: los cálculos tienen que ser mentales.



DISOCIACIÓN

Sentar a los niños formando un círculo y pedir que realicen lo siguiente:

Aplaudir según lo indique el maestro: fuerte y lento; fuerte y rápido; lento y débil; rápido y débil.

Cambiar rápidamente las indicaciones.



Después que se pongan de pie y pedirles que con una mano tracen en el aire círculos pequeños lentamente y con la otra, rápidos y grandes.



REVERSIBILIDAD

Material: costalitos.

Formar una hilera con los niños y repartir un costalito a cada uno para que lo pongan debajo de su pie dominante. El maestro se coloca frente a la hilera de niños también con un costalito bajo su pie.

El maestro va a trazar movimientos con sus costalitos en diferentes direcciones para que los niños los realicen de manera contraria.



Formar parejas con los niños, asignarles las letras "A" y "B" respectivamente y realizar lo siguiente:

"A" va a desplazarse por toda el área ejecutando movimientos diferentes y "B" los repetirá al revés.

Intercambiar roles.

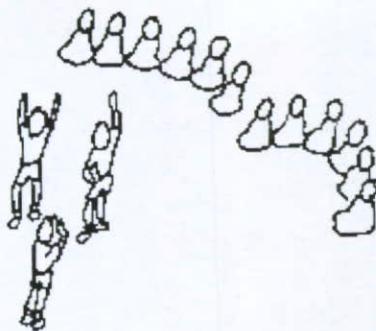


EXPRESIÓN CORPORAL

Formar equipos de cinco integrantes.

Repartir una de las siguientes situaciones a cada equipo y pedir que las representen, equipo por equipo, con sus cuerpos sin hablar. No deben saber los equipos las representaciones de los demás compañeros porque tendrán que adivinar la situación que están actuando.

- 1.- Una fiesta de cumpleaños sorpresa.
- 2.- Un maestro que aplica un examen sin avisar al grupo.
- 3.- Un día de campo familiar.
- 4.- En el cine viendo una película de aventuras.



CONQUISTA INTERIOR

Material: hojas y lápices.

El maestro leerá al grupo la siguiente situación. Ellos escucharán con los ojos cerrados. Cuando se haya terminado de leer, los niños escribirán o dibujarán en su hoja, lo que esta situación les haya hecho pensar, recordar o vivir.

Imagina que te encuentras en el interior de una cabaña que está construida en unas de las montañas más altas del mundo. Te asomas por la ventana y te das cuenta de que el panorama es espléndido; todo está cubierto de nieve, el humo que sale de las chimeneas contrasta con lo blanco que esconde a los pinos.

Te sientas en el cómodo sofá y observas el fuego de la chimenea que te calienta poco a poco y que hace desaparecer el intenso frío con el que llegaste después de salir a jugar con la nieve.

Escuchas el sonido de los leños que se consumen con el fuego y la risa contagiosa de tu hermana que está contando un chiste a tu familia que se encuentra reunida a tu alrededor, disfrutando de unos deliciosos panes horneados acompañados de un chocolate caliente que humea.

Piensas que estos días no los olvidarás nunca...



GLOSARIO

Autoconcepto: el concepto de sí, el conjunto de sentimientos y representaciones que se poseen respecto a uno mismo.

Autoestima: conjunto de valoraciones de uno mismo.

Automatismos: hacer propio un movimiento, ejecutarlo automáticamente sin necesidad de pensarlo.

Capacidad de inhibición y de control neuro-muscular: facultad de suspender transitoriamente una actividad o función del organismo mediante la acción de un estímulo adecuado. Proceso mediante el cual, se impide la manifestación de un comportamiento. Cesar el movimiento de uno o más segmentos corporales.

Conductas neuroperceptivas motrices: aquellas en las que se desempeñan actividades motrices que tienen íntimo contacto neurológico. Ejemplo: lateralidad,

Conductas perceptivo-motrices: actividades relacionadas con las informaciones perceptivas y sensoriales que permiten dar al sujeto una imagen de la posición de su cuerpo en el espacio y favorecer los esquemas motores dinámicos. Ejemplo: organización espacial, relajación.

Coordinación motora fina: consiste básicamente en manejar con destreza los objetos ya sea con toda la mano, o solamente con los dedos.

Coordinación óculo-manual o visomotriz: el movimiento de las manos u otro segmento corporal realizado conjuntamente con los ojos.

Diadococinea: función motriz que permite movimientos subsiguientes opuestos que requieren habilidad.

Direccionalidad: conocer las nociones de izquierda y derecha en el espacio.

Discalculia: incapacidad de reconocer números o de hacer cálculos matemáticos.

Disgrafía: trazado incorrecto de formas, tamaños, direcciones y presiones en la escritura.

Dislexia: inmadurez para leer. Deficiencia visocognoscitiva.

Disortografía: perturbaciones de la utilización escrita de la lengua. Va unida, frecuentemente, a un retraso del lenguaje oral.

Disociación: es una habilidad que permite realizar dos o más actividades diferentes simultáneamente sin interferir una en el desempeño de la otra.

Esquema corporal: la conquista del dominio corporal como determinante de la capacidad de relacionarse con el mundo de los objetos y con el mundo de los demás.

Evocación: recordar con precisión.

Feed-back: retroalimentación.

Función vestibular: concierne a la función tónica (capacidad de realizar contracciones musculares) y al mantenimiento de la postura. Da al sujeto la posibilidad de canalizar la energía tónica para que realice sus gestos o para prolongar una acción o posición del cuerpo. Asimismo, es el soporte de la eficiencia motriz, esto es, el equilibrio postural que facilita la capacidad gestual, la precisión del acto voluntario y el libre juego de los automatismos. Importante para adquirir y desarrollar la postura y el equilibrio corporal.

Grafismo: preparación a la escritura.

Independencia segmentaria: Necesaria para la escritura. Ejecutar movimientos separados que implican coordinación motriz primero independizando el brazo del hombro y luego la mano del brazo.

Inteligencia: Inteligencia: la capacidad o el conjunto de habilidades que permite al hombre adaptarse al medio, resolver problemas que se le vayan presentando, crear un producto efectivo, y adquirir nuevos conocimientos.

lateralidad: el predominio funcional de uno de los costados del cuerpo, debido al predominio de unos de los hemisferios cerebrales.

Organización espacio-temporal: la adecuación de un acto en diferentes espacios con el mismo tiempo, o en el mismo espacio con diferentes tiempos.

Preñión: gesto que permite la toma de un objeto.

Principios de diferenciación céfalocaudal: se refiere al hecho que la motricidad de la región de la cabeza y tronco precede a la de las extremidades inferiores.

Principios de diferenciación próximo-distal: implica que los movimientos de los grandes grupos musculares de localización más cercana al tronco, se diferencian antes que los de las partes extremas. Así la diferenciación de los movimientos globales del brazo es previa a la del codo y ésta, a la vez, precede a la del puño que, a su vez, es previa a los movimientos finos de los dedos.

Reversibilidad del pensamiento: la capacidad del ser humano de enfrentar con flexibilidad, movilidad y rapidez un problema o información de manera invertida.

Sentido sinistrógiro: circulación de izquierda a derecha.

Simbolización: habilidad para emplear diversos vehículos simbólicos (medios que transmiten contenidos) con la expresión y comunicación de significados.

Ubicación espacial: es una habilidad indispensable para percibir el mundo a través del cuerpo. La noción del espacio se construye a través de la acción y de la interpretación de las experiencias sensoriales por las que el niño va pasando durante su desarrollo.

Ubicación temporal: percibir un acontecimiento en función de los conceptos de duración, orden y sucesión.

ÍNDICE ANALÍTICO

A

Ajuriaguerra, J., 28-31, 33
Aprendizaje escolar, 34, 58, 59, 68, 69
Aucouturier, B., 30, 50
Audic, A. M., 37, 49, 76
Autoconcepto, 21-24, 74, 77
Autoconocimiento, 22, 73, 76, 77
Autoestima, 10, 23, 73, 74, 76
Ayres, 40

B

Baffa, Y., 66
Bergeron, 30
Bernstein, 30
Berruezo, 31, 35, 36
Bourcier, A., 63
Bruner, 30
Buhler, Ch., 29

C

Charcot, P., 28
Comunicación, 30, 59, 73, 75, 77-79,
88, 89, 96
Concepto corporal, 41
Conciencia corporal, 39-42
Conquista de sí, 33, 38-40, 47, 54, 75-
77, 79, 83, 84, 98
Coordinación motora fina 59, 62, 63
Coordinación visomotriz, 59, 62
Coste, J., 33, 44, 46, 50
Craig, G., 6, 7, 8, 10
Cratty, B., 11, 28-30
Crecimiento, 6-10

D

Décalege horizontal, 15, 16
Delacato, C., 43, 44

De Lièvre, 35
Desarrollo, 6, 8, 11, 12, 14, 15-24, 26
 Emocional, 21
 Físico, 7-9
 Intelectual, 12-21
 Motor, 9-11
 Social, 23
Descartes, R., 56
Descentramiento social, 25
Diatkine, 31
Direccionalidad, 41, 43
Disciplina, 48, 76, 90, 91, 95
Discriminación visual, 65
Disociación, 38, 50, 52, 83
Domene, J., 37, 48, 52, 82, 98
Dominio de sí, 34, 39, 45, 69, 77, 78
Dupré, E., 28, 29
Durivage, J., 59

E

Escritura, 6, 59-61, 62, 64, 67-71
 Condiciones para la, 62
 Educación de la mano, 62
Esquema corporal, 28, 38, 40, 69, 98
Estatura corporal, 7-9
Estructuración espacio-temporal, 38,
50, 51, 60, 62, 64, 83, 98
Evocación mental, 38, 50, 51, 60, 83
Expresión corporal, 39, 53, 78, 83, 85

F

Faure, P., 48, 54, 93, 95, 98
Fernández, V., 35
Fleishman, 30
Fraise, 30
Freud, S., 28
Frostig, M., 30, 39, 43

G

Gardner, H., 15, 17, 20
Gesell, A., 28-30, 33, 45
Guilmain, E. y G., 30

H

Harrow, A. J., 30
Hendrick, J., 74
Heuyer, 29

I

Infancia Intermedia, 6, 8, 11-13, 19-25,
57-59, 69, 82

K

Kephart, 30
Koupernik, 30

L

Lagrange, G., 34, 60, 75, 77, 98
Lapierre, A., 30, 50
Lateralidad, 30, 39-43, 83
Le Boulch, J., 30, 31, 71
Lectura, 6, 43, 54, 59-61, 63-65
 Condiciones de la, 64
 Estadios del aprendizaje de la,
63
Libertad, 47, 76
Lubienska de Lenval, H., 47, 97
Luria, 29

M

Maccoby, 22
Malrieu, 45
Markus y Nurius, 22

Maslow, 39, 43
Matemáticas, 18, 22, 50, 66, 67, 69, 71
Montessori, M., 95
Muniáin, 36

Ñ

Núñez, G., 35

O

Obediencia, 45, 47
Oñativia, O., 66
Organización social, 77
Orton, 30
Ozeretsky, 30

P

Papalia, D., 8, 11, 14, 19, 21, 23
Papert, S., 67
Peso corporal, 7-9
Percepción visual, 59, 65
Piaget, J., 12, 13, 15-17, 20
Picq, L., 28-30
Platón, 28
Preyer, 28
Procesamiento de la información, 12,
17, 18, 20
Psicomotricidad,
 Antecedentes, 28
 Definición, 32
 Elementos de la, 37

Q

Quirós, J.B., 33, 34

R

Ramos, F., 30
Relajación corporal, 48
Reversibilidad del pensamiento, 38,
49, 51, 52, 61, 64, 77, 83

S

Salzer, J., 78
Sataes, 35
Schrager, 33, 34
Shin, 28
Soubiran, 30, 31
Southard, 10
Stamback, M., ver anexo II
Stern, 45

T

Tasset, J. M., 48, 74, 75
Thomas, A., 29

U

Ubicación espacial, 39, 43, 44, 83, 85,
97
Ubicación temporal, 39, 45, 83

V

Vayer, P., 28-30, 42, 61, 63, 66
Vygotsky L., 29
Vermeulen, 29

W

Wallon, H., 29, 31, 33
Wojtyla, K., 57, 76, 80

Z

Zazzo, R., 30, 31

ImpreTesis

TESIS PROFESIONALES

TEL. 614-03-95

**ENRIQUE GLEZ. MARTINEZ 30
GUADALAJARA, JAL.**