



# PSICOMOTRICIDAD

**Autor y compilador: Sergio Bórquez Bratti**

**2004**

## **INTRODUCCIÓN GENERAL**

### **Psicomotricidad y Educación Física**

*“ El afectado de rigidez motriz tiene un amor propio muy susceptible; el flácido es indiferente; el ágil se adapta más fácilmente a las influencias del medio; el torpe es irritable; la inseguridad del equilibrio engendra temor; rigidez y rapidez asociados son fuentes de impulsividad y cólera.” Wallon*

La sociedad ha ido tomando cada vez más conciencia de la necesidad de incorporar a la cultura y a la educación preescolar y general básica (EGB) aquellos conocimientos y destrezas que, relacionados con el cuerpo y su actividad motriz, contribuyen al desarrollo personal y a la mejor calidad de vida. En relación con ellos, por otra parte, existe una demanda social de educación al cuidado del cuerpo y de la salud, de mejorar la imagen corporal y la forma física, así como de la utilización constructiva del ocio mediante actividades recreativas y deportivas.

El área de Educación Física se orienta hacia el desarrollo de aquellas habilidades que perfeccionen y aumenten las posibilidades de movimiento de los alumnos, profundizando el conocimiento de la conducta motriz como organización que da significado al comportamiento humano, así como de las actitudes, normas y valores con referencia al cuerpo. La comprensión de la conducta motriz no puede aislarse de la comprensión del propio cuerpo como elemento presente en la experiencia de las personas e integrado en la vivencia personal.

Asimismo, la educación a través del cuerpo y del movimiento no puede reducirse a los aspectos perceptivos o motores, sino que implica además, aspectos expresivos, comunicativos, afectivos y cognoscitivos, elementos asociados y propios de la Psicomotricidad.

Y así como la Educación Física promueve y facilita en cada alumno la comprensión de su propio cuerpo, sus posibilidades, el conocimiento y dominio de un variado número de actividades corporales y deportivas para que en su futuro pueda escoger las más convenientes para su desarrollo personal, la Psicomotricidad la complementa hacia el logro que conecta el desarrollo motor con el desarrollo cognoscitivo, afectivo y social.

En la etapa preescolar y de primer ciclo de EGB se trata de dotar a los alumnos del mayor número de patrones motores y psicomotores posibles con los que se puedan construir nuevas opciones de movimiento y desarrollar correctamente las capacidades motrices y las habilidades básicas. El proceso de

enseñanza y aprendizaje se organizará siguiendo una secuencia de adquisición que vaya de lo global y amplio a lo particular y especializado, respetando el nivel de partida, asegurando los dominios motores sobre los que se cimienten dichos aprendizajes, privilegiando la diversidad por sobre la especialidad.

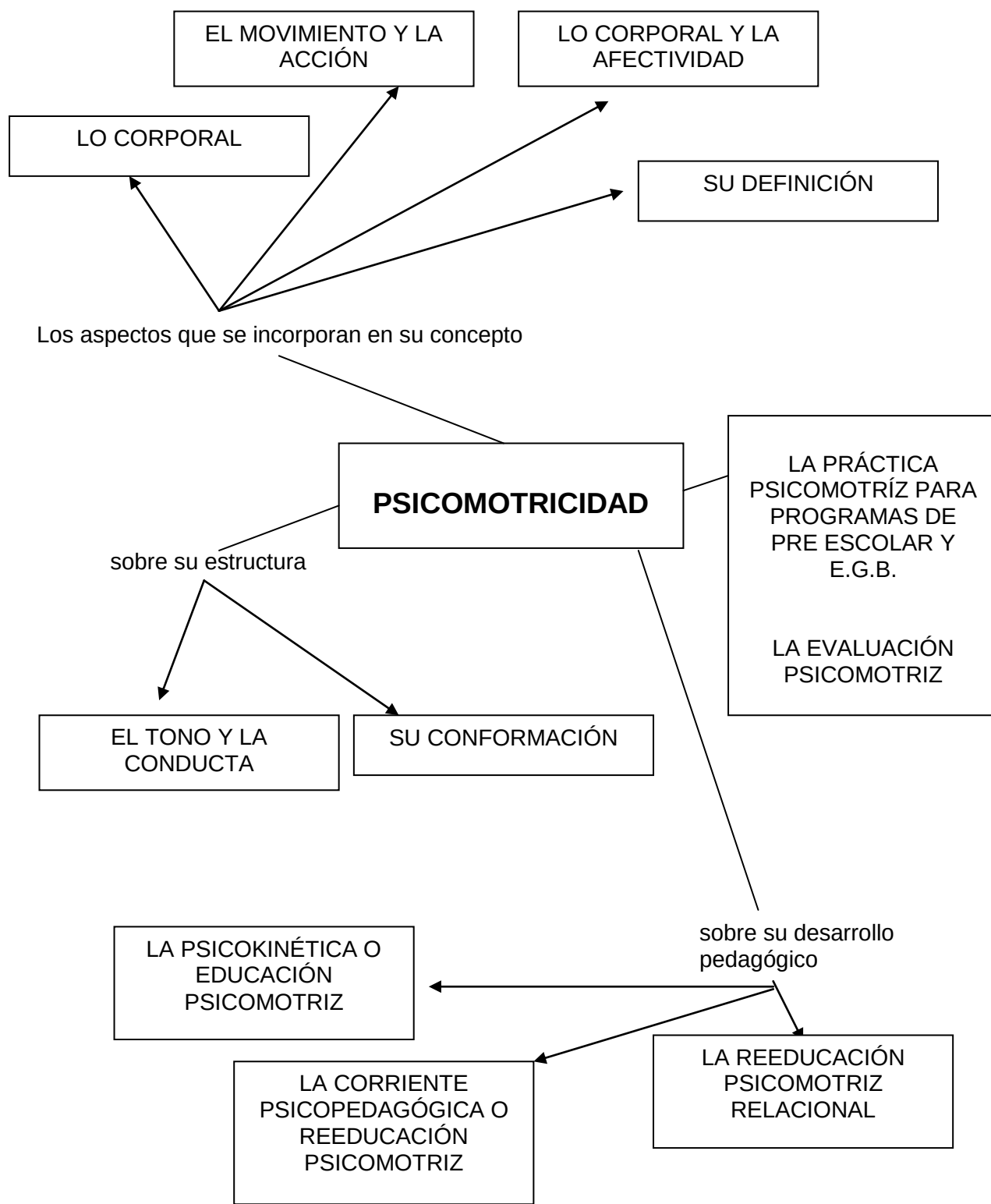
El dominio corporal es el primer elemento del dominio del comportamiento, y para ello la educación psicomotriz utilizará los medios de la educación física con el fin de normalizar o mejorar la conducta del niño.

“Las funciones psíquicas y las funciones motrices son dos elementos fundamentales de la actividad serial y del comportamiento individual del hombre”, expresa Antoine Porot en el *Manuel Alphabetique de Psychiatric*. “En principio se van desarrollando, luego se van especializando y diferenciando, pero continúan sometidos a interacciones recíprocas.”

Por último, es preciso añadir que la evolución psicomotriz del niño va a determinar, en gran medida, el aprendizaje de la lectura y de la escritura, pues para fijar la atención necesita el dominio del cuerpo y la inhibición voluntaria. Para escribir requiere hábitos motores y psicomotores: ver, recordar, transcribir de izquierda a derecha, etc. La escritura, recordemos, es ya un ejercicio psicomotor.

Hemos dividido este curso en cuatro capítulos, en el primero de los cuales se revisará el concepto Psicomotricidad, y sus implicancias en lo corporal, en el movimiento y la acción, su relación con la afectividad, y su actual definición. El segundo capítulo estará dedicado a la estructura psicomotriz y a la relación del tono con la conducta. El desarrollo psicomotriz analizará las dos principales corrientes que están actualmente vigentes: la psicokinética de le Boulch, y la corriente psicopedagógica de Vayer. Finalmente, hemos dedicado un capítulo especial a la práctica psicomotriz, para facilitar su programación y aplicación en los niveles preescolar y de educación básica. De especial interés será el anexo que contiene las pautas requeridas para efectuar evaluaciones de psicomotricidad en alumnos de los niveles mencionados.

## MAPA CONCEPTUAL DEL CURSO



## **CAPÍTULO 1 : EL CONCEPTO DE PSICOMOTRICIDAD**

### **1.1.- Lo corporal**

#### **Introducción**

Elaborar el desarrollo conceptual del cuerpo abarcaría áreas de conocimientos, datos y procesos muy amplios, pero, en todo caso, induce a la adopción de una perspectiva que, el mismo ámbito de la motricidad en el que nos desenvolvemos, la situaría, aún más, en un ángulo muy concreto. Quizá lo obligado en el primer tema de un manual de psicomotricidad sea el intento de producir la rotura de “clichés” o presupuestos previos que, sin duda, sitúan al estudiante en esa determinada perspectiva a la que hacíamos referencia.

Empecemos pues por advertir que la significación que del cuerpo aceptemos deberá reunir unas características muy determinadas y, en todo caso, resultantes en dos premisas previas cuales son, en primer lugar, el entendimiento de que la naturaleza humana responde a un modelo global y unitario, evitando la dicotomía que pudiera establecerse entre el cuerpo y la psique, que de esta forma convertiría al cuerpo en exclusiva materia de interés para la Educación Física. No siendo así habrán de ser incluidas, ambas dimensiones de la naturaleza humana, en nuestra definición.

En segundo lugar, caracterizaría a la Psicomotricidad el intento de fundamentar metodológicamente aquellos recursos capaces de ofertar una respuesta constructiva, a la totalidad de la entidad, a través del movimiento.

En nuestro criterio, el término “lo corporal” podría definir la diferencia de perspectiva a que hemos hecho referencia anteriormente. Semejante recurso semántico implicará que la Psicomotricidad habrá de situarse en una posición reflexiva que entienda la naturaleza humana de forma totalitaria, al tiempo que deberán fijarse unos objetivos acordes con este planteamiento. En consecuencia, las ciencias en las que se apoyará serán jerarquizadas y recurridas de manera distinta a como lo hacía la Educación Física tradicional o a como las técnicas deportivas acostumbran.

Hasta ahora, los distintos formulados sobre el cuerpo empiezan a reflejar una corriente altamente intelectualizada y tecnológica que escinde al individuo en dos tipos de funcionamientos que, en opinión de Contant y Calza, serían:

- Un funcionamiento muy elaborado en el que la máquina mueve al cuerpo prolongado lo psíquico.

- Un funcionamiento puramente corporal, tendente a satisfacer y a aprender ese “apéndice orgánico” que aspira a disociarse del intelecto “para dejar de pensar”. Podría verse en esto la consumación del dualismo cartesiano psique-soma.

La psicomotricidad tampoco escapa totalmente de esta escisión, pues como afirman estos autores, proporciona, a la vez, “ortopediatas del cuerpo” y “psicoanalistas del cuerpo”.

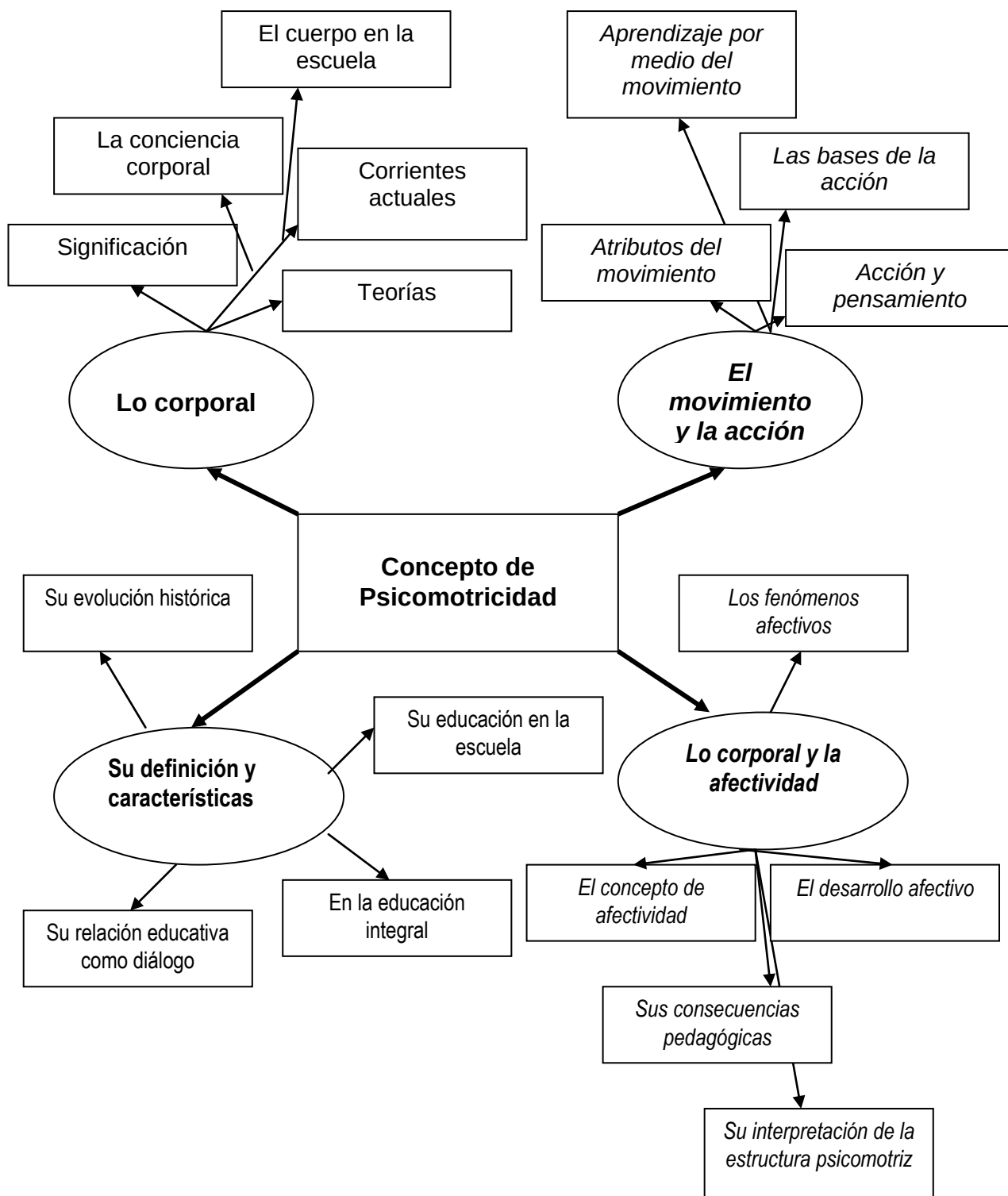
Sin embargo, desde el punto de vista de estos autores el cuerpo es indefinible como tal. No puede prescindirse, en su definición, del lenguaje verbal por una parte y de la somatización por otra y, tampoco, de la emoción como vínculo de las dos facetas. Esta concepción implica al cuerpo en una zona ambigua, situada entre lo real y lo imaginario, unidos entre sí mediante una oposición también imaginaria.

Asume así la Psicología un papel de protagonista principal en esta nueva corriente psicomotriz, por lo que convendría recordar que, en su seno, han existido distintas fórmulas o posiciones que explican el concepto psicológico del cuerpo. Estas posiciones, en cierto grado, aún están presentes, si bien, en nuestro caso, nos inclinaremos en mayor medida por la tercera como más adecuada a la intencionalidad constructiva de la psicomotricidad, de sus métodos y de sus técnicas. Estas posiciones son:

- a) *Constitucionalistas*: El cuerpo como instrumento o como una forma prevista de propiedades dinámicas y espaciales particulares. Están influidos por la corriente tipológica según la cual la cara o el cuerpo son el reflejo del alma o de las características psicológicas (lo que primero fue denominado temperamento y, más tarde, personalidad).
- b) *Psicosocial*: La interacción y el confeccionamiento de las características físicas y psíquicas individuales ya no es referido a unos determinantes de orden constitucional sino de orden sociocultural.

La primera y segunda posición poseen en común una serie de características, como son la de considerar al individuo producto del modelado de unos determinantes externos (biológicos, socioculturales, etc.); y, también, el aprender un cuerpo objetivado por una mirada exterior.

- c) Se desarrolla esta posición desde los planteamientos que de la imagen del cuerpo formula Schilder, con una mirada interiorizada, dando al cuerpo una consideración subjetiva (un cuerpo para sí).



### 1.1.1.- SIGNIFICACIÓN DE LO CORPORAL

Michel Bernard inicia la introducción de su obra “El Cuerpo” afirmando que “a priori es inútil justificar una reflexión sobre el cuerpo: la vida por cierto nos lo impone cotidianamente, ya que en él y por él sentimos, deseamos, obramos, nos expresamos y creamos...” En este sentido vivir es poseer la certeza de nuestra condición carnal, asumir un organismo por cuyas posibilidades, facultades o mecanismos accedemos al mundo, iniciamos la relación con nuestro medio y con los demás. Será forzoso por tanto que para “vivir mejor” experimentemos más intensamente, más completamente, nuestra corporeidad a fin de conseguir una más eficaz adaptación al mundo y una más satisfactoria integración en la sociedad.

Como ya vimos con anterioridad, la temática corporal aparece con más frecuencia de la mano de la Psicología y de su desarrollo conceptual: la influencia freudiana; la psicología infantil merced a las investigaciones de Wallon sobre la conciencia del propio cuerpo; las aportaciones de Piaget; la Psicomotricidad y su propuesta de empleo de técnicas de relajación o sus teorías sobre el aprendizaje motor.

En la esfera de la sociología hay que señalar el interés que manifestó Maus por el estudio de la “técnicas del cuerpo”, las monografías etnológicas sobre las prácticas corporales en las llamadas sociedades primitivas. Por fin, la lingüística o, más exactamente la semiológica ha descifrado el lenguaje corporal y el valor significativo de la expresión corporal y de la acción gestual.

Además de esta explotación sistemática y teórica del cuerpo debe destacarse también la importancia que le concede la actividad artística contemporánea, no solo la pintura y la escultura sino también el teatro y las aportaciones de Marceau entre otros, la danza, la literatura e, incluso, la publicidad y la utilización que de la imagen corporal efectúan constantemente diversas esferas de la actividad humana; finalmente debe destacarse la excesiva importancia que ha cobrado la imagen corporal merced al cambio de costumbres, algunas de ellas impensables tan sólo hace muy pocos años (el nudismo, el ecologismo o la exhibición de una imagen como señal de identidad grupal o social: hippies, gays, etc).

En el trabajo se produce una sublimación en la medida en que el cuerpo deja de ser considerado como capaz del placer autónomo para convertirse en instrumento de producción. Esta búsqueda casi exclusiva de la productividad corporal propicia una racionalización del cuerpo, a transformarlo en máquina cibernética y en un sistema de operaciones automatizadas gobernado por la recepción y la emisión de mensajes.

Queda así el cuerpo “deserotizado”, alienado y, en opinión de Bernard, al servicio de los intereses capitalistas y también de los intereses deportivos lo que para otros sería exactamente lo mismo, denunciando en todo caso la función



alienante del deporte tal y como se entiende y practica en la actualidad. Ciertos sociólogos resumen este cúmulo de circunstancias identificando al cuerpo con uno de los fetiches sociales, por lo que cobra un valor e importancia desorbitadas que se traduciría en fenómenos cada vez más frecuentes, como podrían ser, por ejemplo, los brotes de anorexia entre las adolescentes.

Bernard resume todas estas circunstancias que han determinado el actual tratamiento del cuerpo y que a la vez justifican la aparición de la Psicomotricidad, como alternativa, en los siguientes factores:

- La ambivalencia del cuerpo que implica una vivencia corporal de fuerza y de debilidad simultánea, de posibilidad y de impotencia en su actuación ante el medio.
- Una apología del cuerpo en la cultura contemporánea.
- La acelerada transformación de las costumbres.
- La alienación del cuerpo por el trabajo y el deporte.

Pedro Lían Entralgo define cuatro significaciones básicas en las funciones y valoración del cuerpo:

- *El cuerpo como autoexperiencia.* Según la cual, sentir el cuerpo equivale a sentir la existencia, siendo la experiencia el origen de la autoidentificación. Este “sentir el cuerpo” se lograría con la síntesis de las informaciones aportadas por los sentidos internos y externos (el cinestésico, vestibular, propioceptivo, la vista, el oído, el táctil-kinestésico, etc.).
- *El cuerpo como instrumento de conducta.* La conducta siempre estará originada por unas pulsiones que dinamizan estos procesos. Cualquier conducta posee dos naturalezas: a) Instintiva, caracterizada por su origen hereditario, genético y específico, por su origen hereditario, genético y específico, por ser secuencial, por ser respuesta a un estímulo y por poseer un carácter adaptativo y endógeno; b) Específicamente humana, la cual, además, poseería otros caracteres específicos como la invención de símbolos, la comunicación interindividual mediante símbolos, el libre albedrío y el rasgo de inconclusión de las acciones.
- *El cuerpo como preceptor de sí mismo.* La “percepción corporal” o lo que G. Marcel denomina “posesión del cuerpo” se describe mediante una relación de carácter poseedor-poseído. Esta relación está orientada, fundamentalmente, en dos direcciones: hacia adentro y hacia fuera, y como consecuencia se deducirá el reconocimiento del poseedor como tal. Desde este planteamiento el cuerpo no puede ser considerado como un instrumento, puesto que no estaría nunca interpuesto entre el “yo” y el objeto, sino que se constituiría en la “encarnación” del mismo “yo”.

- *El cuerpo como proyecto.* Una conducta humana se configura desde una serie de premisas, tales como la conciencia, la posibilidad de elegir entre diferentes posibilidades o soluciones, la libertad, la decisión, la ejecución e inconclusión de las acciones. Estas premisas no son condicionantes insoslayables, sino que se constituyen como agentes enriquecedores de la posibilidad de variación de la acción, defendiendo así las principales características de la conducta humana.

*La plasticidad, la intención adaptativa y la inconclusión de las conductas serían, en opinión de Iñan Entralgo, las responsables de la diferenciación conductual del hombre con respecto a otras especies animales y, en consecuencia, de su específica evolución.*

### **1.1.2.- CORRIENTES ACTUALES**

Desde que en el siglo XIX se iniciara el desarrollo de las diversas metodologías de la Educación y, como consecuencia, de la Educación Física, van apareciendo formas diferentes de entender el cuerpo y, también, se identifican distintos objetivos en función de la intencionalidad educativa general. Desde procurar la ocupación del ocio de la burguesía, hasta la utilización de la Gimnástica como instrumento potenciador de las virtudes de la raza (desde Amorós al nazismo), aparecen numerosas corrientes metodológicas que, sobre el denominador común de la salud y la higiene, van justificándose en unas comprensiones diferenciadas del concepto del cuerpo. Actualmente, y con independencia de las distintas influencias ideológicas que pueden incidir, se reconocen distintas definiciones del cuerpo en función de los objetivos que se pretendan conseguir en cada caso:

#### *a) Cuerpo acrobático*

Toma sus elementos constitutivos de la gimnasia y del deporte. La corriente deportiva, en la metodología actual, tan sólo se interesa por la posibilidad de rendimiento y de esfuerzo que posee el cuerpo. Sus métodos intentan conseguir un cuerpo que sea capaz de las más eficaces acciones motrices basando sus aprendizajes en la percepción exteroceptiva.

#### *b) Cuerpo pensante.*

La influencia de otras ciencias como la Psicología, la Medicina o la Pedagogía influyen en que se conciba la Educación Psicomotriz como una educación global psicosomática que se desarrolla desde la estructuración del esquema corporal.

Ajuriaguerra propone, como clave fundamental de la metodología que desarrolle el “cuerpo pensante”, dos condiciones: la relación entre tono y motricidad y la construcción de una organización de la vida de relación. Este

planteamiento básico de cualquier estrategia didáctica debería adaptarse al desarrollo del niño y a sus sucesivas etapas evolutivas a fin de que puedan confluir en la misma dirección los siguientes objetivos: organización del armazón motriz (la postura y la propiocepción); una motricidad eficiente; la integración y automatización de las adquisiciones.

*c) El cuerpo comunicación.*

No es ninguna novedad el entender el cuerpo como un instrumento de comunicación, capaz de una gran capacidad de elaboración de lenguaje, por esta razón el empleo de estas posibilidades, con distintos fines o en diferentes ámbitos de la actuación humana, ha generado unas corrientes claramente diferenciadas entre sí por la adopción de métodos distintos, expresiones muy concretas y por la utilización de mensajes diferentes: el espectáculo y la escena, donde lo que interesa es el gesto; la pedagogía, atenta a la potenciación de la disponibilidad corporal para los aprendizajes; el psicoanálisis, utilizando la capacidad de expresión del cuerpo para el diseño de distintas estrategias de psicoterapia; la metafísica, en tanto que a través del cuerpo se pueden asumir experiencias más allá de las puramente físicas.

### **1.1.3.- TEORIAS SOBRE LO CORPORAL**

La progresiva construcción del cuerpo de doctrina que se identifica como corriente psicomotriz se realizó merced a la influencia y las aportaciones de distintas teorías psicológicas o de entender el cuerpo, entre las que cabría señalar las siguientes:

*a) El Psicoanálisis*

El cuerpo no siempre disfrutó de un mismo lugar o tratamiento dentro de la corriente psicológica del psicoanálisis. Las diferentes escuelas a través de las que evoluciona la teoría freudiana también concretó su concepto de lo corporal en dimensiones muy diferenciadas. En cualquier caso, podríamos afirmar que como rasgo común, desde Freud, se utiliza el cuerpo para explicar la conducta y el funcionamiento del inconsciente.

En este proceso destacaremos diferentes autores que, desde sus exclusivas perspectivas, han aportado alguna de las grandes líneas maestras en la explicación de este aspecto; más adelante, a lo largo de la total extensión de este manual nos referiremos puntualmente a otros psicoanalistas y expondremos sus planteamientos al respecto.

Freud parte del entendimiento de un cuerpo real que se simboliza, (en su primer planteamiento de la teoría de las pulsiones), por las necesidades del cuerpo biológico y que progresivamente irá sustituyendo por la libido, al tiempo que el concepto de cuerpo lo es por el del “Yo”, afirmando que “el Yo es ante todo un Yo corporal, no es sólo una entidad de superficie, sino él mismo la proyección de una superficie”, lo que precisaría Gantheret al aseverar que supone “un camino

o una transformación de uno a otro – de lo biológico a lo psíquico – del cuerpo real al cuerpo en el fantasma”.

Para el psicoanálisis freudiano, por tanto, el cuerpo representa, sobre todo, los deseos, las pulsaciones y las necesidades del inconsciente y, como consecuencia, las fantasías que determinan. Así, todos los síntomas corporales, para Freud, son sustitutos, representación o consecuencia de un conflicto inconsciente convirtiendo a éstos en tan sólo elementos del discurso. Para algunos críticos de Freud el tratamiento que dispensa al cuerpo podría estar condicionado en exceso por su interés en el estudio de la histeria.

Para el psicoanálisis en general, se plantea de manera más explícita el concepto de “imagen del cuerpo” entendida como una superposición de imágenes correspondientes a la biografía de cada individuo, diferenciando así este concepto del de “esquema corporal”, el cual, en principio, es el mismo en todas las personas y, en parte, es inconsciente, preconscious y consciente, mientras que la imagen corporal es propia de cada individuo y eminentemente inconsciente. Para F. Dolto la imagen del cuerpo estaría constituida como una síntesis viva de nuestras experiencias emocionales, siendo “la encarnación simbólica inconsciente del sujeto deseante”.

Para J. Lacan, será la imagen del cuerpo el elemento más importante y fundamental en la génesis de la personalidad, lo que describe como el estadio del espejo, a través de cuyo proceso el niño puede identificarse, para lo que su Yo se constituye como un “otro”.

En 1913 Schilder introduce el concepto de “imagen del cuerpo” en un intento de integrar el cuerpo real (los datos neurofisiológicos y el esquema corporal) y el cuerpo imaginario del psicoanálisis (estructura libidinal del cuerpo).

Pero en este apresurado repaso del psicoanálisis no puede obviarse la heterodoxa figura de Wilhelm Reich. Quien fuera el discípulo predilecto de Freud no admite la reducción del cuerpo a la mera función de representar los conflictos inconscientes. Para él, el conflicto originario se sitúa en el mismo cuerpo, manifestando entonces tensiones corporales, síntomas que denominará como “alteraciones orgásmicas” y que poseen un componente mixto de naturaleza física y psíquica (los síntomas que para Reich describen la tipología del cuerpo “acorazado” manifestarían una rigidez muscular, caracterial e incluso específicas de cada una de las zonas corporales a las que afectaría la represión y que, como consecuencia, impiden la experiencia placentera, que para este autor ha de ser la fórmula de funcionamiento de lo vivo en general).

Esta concepción de Reich que no considera al cuerpo como una proyección, sino como lugar de inscripción de los conflictos psíquicos, materializados por las tensiones musculares sustentadas por la vida emocional, proporciona a la psicomotricidad nuevas posibilidades. “Toda rigidez muscular contiene la historia y significación de su origen”.

*b) Henri Wallon*

La teoría que sobre el cuerpo desarrolla este autor podríamos esquematizarla en tres grandes planteamientos:

- El tono corporal como trama básica para el establecimiento de la relación con el otro. El diálogo tónico que en esta relación se establece, suele ser una reviviscencia del mantenido originalmente entre el niño y su madre, constituyéndose así en el cimiento del edificio afectivo. Como prolongación terapéutica de estos planteamientos, Wallon profundiza en las técnicas de relajación como experiencia tónica.
- La expresión psicomotriz del cuerpo en la relación con el otro. Las condiciones en que se concretiza la relación tónica a través de la función postural, son los materiales básicos a través de los cuales se estructuran la función de intercambio de mensajes y la comunicación en general. La función postural estará ligada esencialmente a la emoción, es decir, a la exteriorización de la afectividad.
- El cuerpo como relación. La fusión afectiva primitiva condicionará todos los posteriores desarrollos del sujeto. Esta fusión se expresa también a través de los fenómenos motores en un diálogo tónico que, en cualquier caso, será el preludio del diálogo verbal posterior.

La corriente psicomotriz relacional y, en especial, los planteamientos de Lapierre y Aucouturier continúan y plasman metodológicamente nociones como las de fusionalidad o identidad.

Para Wallon, el concepto de “imagen corporal” quedará basada en una relación dialéctica entre el enfoque fisiológico, el estudio del Sistema Nervioso y la psicología. Constituye el esquema corporal sobre la base de la interocepción y de la propiocepción primero y de la exterocepción después, para finalizar constituyendo un espacio unificado, en cuya manifestación sólo le interesan las actitudes y las relaciones, no las contracciones musculares y el movimiento mecánico. Con estos recursos, es posible completar el proceso de identificación de sí mismo primero y de diferenciación después, que se produce a lo largo de la infancia del individuo.

La descripción que formula Wallon de la génesis de las emociones parte de la relación del tono, la función postural y la actividad orgánica del individuo, considerándolas como factores expresivos que permiten la relación entre el niño y su entorno.

*d) La perspectiva cognitiva de Jean Piaget.*

Pese a que Piaget no muestra un interés específico por el estudio de lo corporal, sin embargo, sus aportaciones se constituyen como referencia

fundamental para la comprensión de la conducta humana desde la perspectiva de la motricidad y de los aprendizajes, por lo que su mención se revela imprescindible en cualquier consideración de la psicomotricidad escolar. Más tarde un grupo de seguidores constituirían lo que ha venido en llamarse “la Escuela de Charleston” en la que se intentó poner en práctica las ideas de Piaget a través de un método general de educación.

En cualquier caso interesa conectar las teorías de Piaget a la motricidad, en tanto que se evidencia que es el nivel de desarrollo de la estructura intelectual y de los procesos de pensamiento lo que determina, no solo la elaboración motriz de una respuesta conductual, sino también la comprensión del propio cuerpo y de aquellos parámetros fundamentales, sin cuya referencia el movimiento carece de sentido, como son la percepción del espacio y del tiempo.

Para Piaget, el conocimiento humano se apoya de manera fundamental en la estructura biológica general, su estado de maduración y el desarrollo de sus estructuras, constituyendo así una consecuencia y, a la vez, un medio de adaptación del hombre a su contexto existencial. Este proceso de adaptación Piaget lo expresa a través de dos mecanismos: la “asimilación” por el organismo de las informaciones y aportaciones externas, del medio; y la “acomodación” del organismo a las características externas. En este proceso adaptativo distingue de manera general dos tipos de factores que inciden en el desarrollo: endógenos, que son aportados por la maduración orgánica y biológica del individuo; y exógenos, aportados por el medio y de entre lo que destaca aquellos que provienen de las experiencias del sujeto y los que son aportados a través de la transmisión social, como podría ser, entre otros cauces, el que representa la escuela.

El desarrollo de la actividad cognitiva, para este autor, es un proceso continuo comparable al de la construcción de un edificio en el que un nivel es el que sustenta a los niveles superiores y la base o cimientos, a la totalidad del módulo, a la vez que cada adición de elementos nuevos constituye un perfeccionamiento y un mayor nivel de solidez para el conjunto de la obra.

No vamos a abordar aquí el estudio detallado de las teorías de este pedagogo suizo, sino que tan sólo nos limitaremos a indicar cuál es la incidencia que sus aportaciones poseen para la formación del cuerpo de doctrina psicomotricista.

Si como formula Piaget, el pensamiento proviene de la coordinación de los actos externos, de la coordinación de los movimientos del cuerpo y de las estimulaciones sensoriales, éste será el requisito previo para la aplicación de las actividades motrices y sensoriales al resto de las tareas y problemas escolares. No quiere decir esto que sean los músculos o las capacidades físicas quienes necesiten de un entrenamiento específico, sino el pensamiento que conecta estos músculos a cada una de las actividades sensoriales. En los juegos, por ejemplo, cuando se utilizan como actividad docente, se resaltarán el pensamiento antes que el rendimiento.

Para algunos autores, las aportaciones de Piaget pueden concretarse en lo que se ha dado en denominar “pensamiento motor”. Este pensamiento desde la base del desarrollo de las aptitudes físicas (fuerza, velocidad, resistencia, etc), y de un momento evolutivo neuromotor fijado por nivel de desarrollo de la ley cefalo – caudal y próximo – distal, además, requiere de otros datos fundamentales, como son los proporcionados por el sentido kenestésico o sensibilidad propioceptiva, a través de la cual el individuo posee una intuición o conciencia interna que se refiere no sólo a su propia ubicación en el espacio, sino también en el tiempo. Tan sólo así el niño comienza a dominar el diseño y ejecución de una acción continuada, siendo capaz de conductas anticipatorias y correctoras para, con ellas, enfrentarse, de manera eficaz, a los estímulos del ambiente.

Para la Escuela de Charleston, los componentes principales del pensamiento motor serán:

- El control reflejo
- La imagen mental del cuerpo (esquema corporal)
- La coordinación de los ejes del cuerpo
- El equilibrio corporal
- La acción coordinada

#### **1.1.4.- LA CONCIENCIA CORPORAL**

Este término estaría ligado, dependiendo del autor que los utilice, a otras muchas acepciones como son las de “yo”, “yo corporal”, “imagen corporal”, “imagen de sí” o simplemente “esquema corporal”.

Schilder denomina esquema corporal a la misma noción que Head llama “esquema postural”. Wapner lo nombre “precepto de cuerpo”. El término “imagen corporal” sería el más usado en la escuela psicoanalista, donde muchos autores utilizan este concepto para entender las etapas de organización del “yo”. Schilder considera la “imagen del cuerpo” como la “imagen del propio cuerpo que formamos en el espíritu o la forma que el propio cuerpo se nos aparece ante nosotros mismos”. Esta imagen estaría integrada por tres aspectos esenciales: fundamentos fisiológicos, estructura libidinal; y el aspecto social.

M. Frosting, al proponer el término “conciencia corporal”, intenta recuperar la diversificación taxonómica, distinguiendo tres funciones: la imagen corporal o suma de todas las sensaciones y sentimientos que conciernen al cuerpo (el cuerpo como se siente); esquema corporal o adaptación de los segmentos corporales y de la tensión o relajación necesarias para mantener la postura (para K. Le Boulcj será la intuición global de nuestro cuerpo, de sus poderes y de sus funciones); y concepto corporal o conocimiento fáctico del cuerpo, condicionado a la información que sobre nuestro cuerpo poseamos (saber que tiene ojos, dos hombros que unen los brazos al cuerpo, etc), su desarrollo estará condicionado a la información que se proporcione al niño sobre su propio cuerpo.

Este “yo corporal” y el propio esquema corporal serán las primeras referencias y el centro de todas las relaciones con los demás, con los objetos y, en general, con el “no yo”. Desde esta aceptación de nosotros mismos y de nuestras posibilidades de actuación, nos ubicamos en el espacio y diseñamos los patrones de conducta que creemos posibles y más eficaces para la adaptación.

El esquema corporal lo entendemos, lo conocemos y lo estructuramos en la medida en que ciertos factores aparecen: desarrollo y maduración física, desarrollo intelectual, efectos y eficacia de las acciones realizadas como constatación de la “intuición” que poseíamos (la experiencia).

Por tanto, de acuerdo con Wallon, el esquema corporal ha de mantenerse no como un dato terminal o como una aptitud biológica, sino como el resultado de una relación ajustada entre el individuo y su medio, convirtiéndose en elemento indispensable para la construcción de la personalidad.

Será el esquema personal, no sólo la referencia para codificar, ordenar y entender el mundo, sino también el determinante de la disponibilidad de que cada organismo es capaz, tanto para el diseño del patrón de conducta, como también, para su ejecución y para contrastar con la experiencia que él mismo recibe como información de retorno, como reflejo del mismo y de su conducta en el “espejo” que es la realidad sobre la que actúa.

#### **1.1.5.- EL CUERPO Y LA INSTITUCIÓN ESCOLAR**

Lapierre Y Aucouturier, analizando la presencia del cuerpo en la escuela actual, concluyen la imposibilidad de que esta institución pueda servir para dar respuesta a las necesidades del hombre cuando su naturaleza y, por tanto, el objetivo de la educación, se ajusta a una concepción unitaria y global.

Ambos autores y la corriente psicomotricista en general consideran que el objetivo fundamental de la Educación es el de la formación de “Yo”. Para la consecución de este objetivo, el sistema educativo establece su estrategia a través de una institución, la escolar, cuyas circunstancias más sobresalientes son, para Lapierre y Aucouturier, las siguientes:

- La enseñanza se impone como una inexcusable obligación en la que la relación docente está basada en experiencias y en una comunicación casi exclusivamente teórica.
- Donde la penuria e inadecuación de los locales imponen una organización que coarta la espontaneidad de la relación educativa y, sobre todo, de la espontaneidad del niño. Tampoco los espacios naturales permiten evitar la excesiva artificialidad de la docencia.



- Se impone un orden que, en la mayoría de las ocasiones, esconde la intencionalidad de conseguir establecer situaciones de seguridad para el docente frente al grupo de los alumnos, para lo que se impone la limitación expresiva de la espontaneidad y de la creatividad del alumno bajo la apariencia de una organización didáctica y metodológica.
- En el campo específico de la Educación Física se recurre a ejercicios codificados en los que poco se ha tenido en cuenta su capacidad de generar vivencias placenteras.
- Los ejercicios motrices y los juegos, lejos de propiciar la exuberancia, la creatividad, la búsqueda o el contraste de una conciencia corporal con la realidad, se proponen básicamente estereotipos de aprendizaje o la consecución de rendimiento mecánicos.
- Finalmente, el cuerpo se convierte en un instrumento únicamente al servicio únicamente de un pensamiento reflexivo y racional (no expresivo).

En definitiva, perdura la inercia de unas prácticas docentes en las que se proponían como valores positivos la hipocresía del dominio de sí y la impasibilidad corporal; el casi exclusivo predominio de un lenguaje “descorporeizado” donde el decoro y la decencia exigían la condena de la espontaneidad; y donde, por fin, se primaban las inclinaciones competitivas erigiéndose en modelo la fuerza como expresión de poder. En opinión de estos autores, si bien después de mayo del 68 la sociedad inicia una dinámica que le permite desprenderse de este “conformismo burgués” aún hoy la institución escolar se mantiene impregnada de estos rasgos que permiten la reproducción de unos modelos propios de otro tiempo de signos distintos.

La alternativa que ellos propondrán definirá la corriente psicomotriz denominada por unos “relacional” y, por otros, “educación vivenciada” y “educación para la libertad”.

Y, Berge, ante esta separación errónea del cuerpo y del espíritu se apoya en los planteamientos de Lama Sheleen quien describe el “deficiente uso de sí” como un triple problema de relación:

- a) *Inadecuada relación consigo mismo*, que se concreta en una deficiente relación con el organismo propio y una deficiente relación con la vida interior, con el flujo viviente de la creatividad y de las imágenes nacidas del inconsciente.
- b) *Inadecuada relación con la realidad física*, tanto espacial (dificultades de orientación, de situación, de lateralidad) como temporal (dificultades rítmicas).
- c) *Deficiente relación con el otro*.

En resumen, para Berge la educación corporal no tiene nada que ver con un aprendizaje codificado de gestos. Por el contrario, él propone incluir los siguientes propósitos:

- Educación de la sensibilidad mediante la toma de conciencia de la unidad psicosomática. La principal y primera tarea será la de “liberar la sensibilidad receptiva” a través de la educación de los sentidos externos; educación del sentido espacio – temporal; educación de la sensibilidad interna; cenestesia. En este proceso el maestro no debe dirigir sino orientar al alumno.
- Permitir el acceso a las técnicas de la relajación y a su normal utilización como recurso psicomotriz y de conducta para, desde aquí, acceder a la eutonía (según la definición que de este termino realiza Alexander).
- Conocer y afirmar el cuerpo mediante su acondicionamiento para que se adiestre según sus necesidades, para que desarrolle la destreza, la agilidad y la autonomía, atrayendo sobre el objeto manipulable una concentración prolongada, estimulante y divertida; ritmar los movimientos teniendo en cuenta los tiempos débiles y los tiempos fuertes y estimular los movimientos y la precisión acompañándolo de gritos diversos. En esta practica Berge pretende enseñar a utilizar el cuerpo con referencia a dos condicionantes: las leyes de la estética y la lucha contra la gravedad o el juego con ella.
  - Coordinaciones instintivas o utilización del ritmo motor
  - Relacionar el ritmo y la música
  - Estimulación y dominio del sentido del espacio y del sentido coral centrando su interés en dos grandes áreas: Temas de ejercicios de sentido espacial como la plástica corporal, los desplazamientos en el espacio, y también, la relación espacial y rítmica; Trabajo coral propiciando un trabajo por parejas o en grupos.

## **1.2.-El movimiento y la acción**

### **Introducción**

Distinguiremos aquí entre “movimiento” y “acción”, conscientes de que aún podríamos establecer mayor número de categorías o matices en función de las distintas interpretaciones posibles o de los dispares criterios que pudiéramos elegir al analizar la conducta.

En este caso, tan sólo hemos pretendido diferenciar entre lo que es un mero recurso, proceso o dinámica del mecanismo corporal y aquellas otras manifestaciones inexplicables, sin recurrir a otros componentes que los biomecánicos y fisiológicos.

En definitiva, ambos términos están referidos, en su casi totalidad, a la designación de los mismos fenómenos. Todos ellos nos interesan como conductas o respuestas adaptativas, pero quizá el matiz que apreciamos como segregador sea la valorización de la intencionalidad del acto motor y, lo que es más importante, el estudio y evolución de nuevas dimensiones intervinientes como el ámbito psicológico, el sociológico, el cognitivo, el cultural, etc.

Así pues, desde nuestro planteamiento psicomotricista sólo estaremos interesados en lo que aquí denominamos “acción”; sin embargo, para su mejor comprensión, no pueden olvidarse otros aspectos que de otra manera quedarían obviados. En muchas ocasiones esta circunstancia, la acción, impone que quienes se interesan por la alternativa psicomotricista deduzcan un panorama limitado y pierdan la perspectiva global de un fenómeno tan complejo como el de la conducta humana.

El concepto de actividad orientada hacia la consecución de un objetivo define los comportamientos, aunque en cualquier caso es una noción biológica original. Según sus objetivos se pueden distinguir las acciones en los siguientes tipos:

- *El aumento de la cantidad de información procedente del medio:* son los comportamientos de exploración (el receptor puede movilizarse con este fin como ocurre a la mano para captar la sensación hepática o al ojo para la vista).
- *La modificación de los comportamientos de otro ser vivo:* se trata de comportamientos de comunicación y consisten en emitir informaciones.

La amplia difusión y la versátil aplicación de los planteamientos psicomotricistas, en ocasiones, favorecen esta circunstancia. Sin embargo, lo que en el mejor de los casos no es definitivamente perjudicial en ámbitos como el de ciertas terapias o en el universo de la expresión corporal, sí lo puede ser en el del entendimiento de la Psicomotricidad desde los intereses, métodos y campos propios de la Educación Física y, en consecuencia, para la aplicación en la consecución de sus fines y objetivos.

Por esta razón analizaremos la conducta motriz desde las distintas claves que expliquen, aunque sea parcialmente cada una, las causas y factores determinantes de todas sus manifestaciones. Asumiendo como base un modelo adaptativo en la explicación de la conducta humana, creemos que la respuesta (R) será la consecuencia de un gran número de factores que intervienen desde la aparición del estímulo al que ha de adaptarse el individuo, hasta el resultado de su acción sobre el medio.

En este proceso podrían distinguirse, al menos, cuatro momentos distintos en los que, dependiendo de las variables que intervienen, podría variar el resultado:

- La asunción y aferencia de los datos sensoriales (sensación). Esta información es aprehendida a través de los receptores sensoriales tanto externos (ojo, olfato, oído, etc) como internos (kinestésico, propioceptivo, etc).
- El análisis, la selección y la ordenación de estos datos o información referida al estímulo ( S ), a través de un proceso perceptivo que configura una particular y subjetiva reconstrucción del mundo (percepción): la percepción del tiempo o del espacio, por ejemplo.

Esta reconstrucción, que no tiene por qué coincidir con la realidad, se rige por los condicionantes que imponen cuantos factores emocionales, afectivos, cognitivos, culturales, etc. derivan del ámbito psicoafectivo del individuo (inteligencia, libre albedrío, voluntad, memoria, etc). De ellos depende la significación del estímulo y será este “nuevo estímulo”, reconstruido subjetivamente, al que finalmente se responderá a través del diseño o de la elección de una determinada estrategia conductual elegida de entre todas las posibles.

- Dependerá del estado, circunstancias, características, y rendimiento del órgano efector de la conducta, para que la respuesta (R) elaborada se ajuste en mayor o menor medida al modelo o formato decidido previamente. Puede decidirse una estrategia de desplazamiento mediante el vuelo por efecto de la acción de agitar los brazos que en cualquier caso será ineficaz; sin embargo, una huida mediante el salto de un obstáculo de metro y medio puede ser eficaz para un adulto de 26 años, pero no para un niño de 3 años.
- Finalmente, mediante un mecanismo de control de la acción el organismo recibiría información sobre los efectos de su acción de forma que completaría la percepción inicial y decidiría la modificación o readaptación de su respuesta. Esta “función de ajuste”, como la denominaría Le Boulch, no sólo implica la modificación de la respuesta según cual fuere la efectividad de la acción, sino que también esta información de retorno permite un más perfecto conocimiento del estímulo y del medio. Esta experiencia permitirá en ocasiones no sólo la previsión de los resultados de una determinada conducta, también la previsión o el conocimiento de un estímulo sin proceder al análisis de sus cualidades físicas (tocar los objetos para explorarlos y más tarde concluir sus cualidades tan sólo por la información visual).

-

#### **1.2.1.- BASES DE LA ACCION**

De este modelo (Gráfico 1) se deduce fácilmente que si procedemos a una clasificación de las numerosas variables intermedias que condicionan una respuesta, podrían ser agrupadas en las siguientes:



Gráfico 1

**a) Significación biológica del movimiento.**

Cualquier manifestación vital del hombre integra un componente motriz que, al menos, proporciona la certeza de la presencia de vida en cualquier organismo.

Le Boulch entiende el movimiento como una actividad que puede ser fundamentalmente de dos tipos.

1. Actividad de tipo adaptativo.

La principal y más vital exigencia del hombre o de cualquier organismo, desde su nacimiento, es la necesidad de adaptación al medio donde se ubica, de forma que se establece una interrelación dialéctica entre el organismo y el medio que se resuelve mediante conductas adaptativas, las cuales, en mayor o menor medida, se componen de acciones motrices.

En esta relación, ambas partes, Organismo y Medio, exigirán de la otra unas cualidades que garanticen un equilibrio inestable en función de las continuas variaciones que, en ambos, se producen constantemente: crecimiento del organismo, adquisición de nuevas aptitudes y capacidades, intervención de nuevas motivaciones de conducta, variaciones climáticas, circunstancias ambientales de todo tipo, etc. El hombre intentará alcanzar una relación homeostática con su medio a través de conductas en las que lo motriz, el movimiento, será uno de los elementos más importantes y, en ocasiones, el fundamental. La capacidad plástica del hombre para diseñar diferentes patrones de conducta o para aumentar sus capacidades y aptitudes, permitirán que pueda superar al medio amenazando incluso la misma existencia del planeta.

2. Actividad exploratoria no específica.

Parece que muchos organismos, y también el hombre, necesitan moverse y, esta necesidad generalmente se traduce en acciones transitivas y hacia el exterior (hacia el medio), en su dirección, a través del movimiento. Sobre todo el Psicoanálisis ha estudiado el valor simbólico del movimiento, identificándolo con la vida.

Posee así el movimiento un valor de autoestudio o de autocerteza de la ubicación del actor, de su situación en el medio, adquiriendo el movimiento, sea cual fuere el tipo de actividad a que se refiera, un trasfondo orgánico.

Le Boulch clasifica estas reacciones motrices, en función de las necesidades orgánicas que parecen satisfacer, en:

a.1.- Actividad de tipo adaptativo. Aquellas relacionadas con:

- La defensa y la protección. Se caracterizan por poseer una estructura secuencial, como ocurre en las reacciones primarias o en las reacciones globales que afectan a la totalidad del organismo y que, frecuentemente, no son fruto de una elaboración intencional ni dependen en su regulación de un acto volitivo, sino que son simples respuestas a un estímulo (reflejos defensivos, segmentarios o aquellos que afectan a todo el cuerpo, reacciones de sobresalto, etc.); o reacciones secundarias que se producen después de otra primaria y que se organizan de forma más específica (reacciones de huida, de agresión, etc.).

- En relación con un objeto que permita la satisfacción de una necesidad más específica a través de un esquema que se desarrolla mediante la búsqueda del objeto mismo (conducta intermedia) y, en segundo lugar, mediante la apropiación del objeto (conducta final).

a.2.- Actividades de exploración no específica. Generan movimientos no específicos que sirven como traducción de la necesidad de movimientos o, que según cual sea el nivel de vigilancia, sirven como información (movimientos que facilitan el juego de los sentidos: escucha, palpación, etc.) y como estimulación a través de desplazamientos de todo el cuerpo (el baile rítmico, por ejemplo).

a.3.- Otras. No suelen estar ligadas a un fin biológico. Estas reacciones motrices estarán en función de los objetos exteriores o de un fin expresivo.

### ***b) Bases Psicofisiológicas de la motricidad.***

No podemos pretender exponer aquí todos los fenómenos que intervienen en un acto motor desde la perspectiva psicofisiológica. Estas cuestiones son objeto de estudio para otras materias curriculares que completan y auxilian a la teoría de la psicomotricidad. Aquí tan sólo interesa ofertar una explicación global y genérica que permita la comprensión esquemática del funcionamiento motor del cuerpo considerado como una unidad funcional. Posteriormente, el lector deberá abordar con detenimiento estos aspectos utilizando las monografías especializadas en anatomía, miología, fisiología, neurología del cuerpo humano, etc. Será pues nuestra intención, exclusivamente señalar los procesos generales y al conexión existente entre ellos.

Si seguimos el orden funcional establecido en el Gráfico 1, veremos cómo de los sistemas intervinientes, desde el punto de vista psicofisiológico, el primero sería el sistema sensorial.

La función sensorial o receptora es aquella que es capaz de recibir una estimulación o información endógena o exógena al organismo, que permita la puesta en acción de un influjo nervioso. Generalmente cada uno de estos órganos está especializado en un tipo determinado de información (ondas energéticas, caloríficas, cromáticas, gaseosas, luminosas, caloríficas, vibraciones, etc.). Aunque generalmente existe un órgano preponderante o una cualidad de información prioritaria desde la que reconstruir el estímulo, casi siempre la información referida a este estímulo es asumida por el organismo a través de varias vías u órganos receptores, complementándose entre sí para conseguir una aprehensión del estímulo más completa.

Estos estímulos son remitidos desde el órganos receptor (ojo, oído, nariz, sistema laberíntico del oído interno, sistema plantar, piel, etc), a través de las vías nerviosas, hasta la médula y desde aquí hasta la corteza cerebral o, en otros casos, al cerebelo, dependiendo del tipo de información (sensibilidad propioceptiva inconsciente).

El material informativo, en cualquier caso, no es la exacta y objetiva descripción del estímulo, dependerá de la variabilidad cuantitativa o cualitativa que el propio mecanismo receptor permita (dioptrías del ojo, longitud de onda del estímulo sonoro, grado de luminosidad existente, etc.). Cada órgano receptor posee una cualidades funcionales que le permiten su eficaz funcionamiento entre unos límites máximos y mínimos (umbrales). Estos límites del umbral varían en función de múltiples circunstancias tales como la edad, el sexo, la alimentación o el entrenamiento, la atención, la motivación, etc. Así pues, la educación sensorial será uno de los objetivos a los que el psicomotricista deberá atender dentro de su estrategia educativa.

### ***c) Las bases neurofisiológicas del movimiento***

Siendo la base el sistema nervioso, en cuya descripción no entraremos, y merced a las posibilidades que brinden los elementos de sus estructura, desde las neuronas a la corteza cerebral, aquí nos interesa más abordar los fenómenos motores y sus sistemas de control más importantes.

Bernstein afirma que cualquier control ha de tener un criterio de referencia que determinan la efectividad de la secuencia (intencionalidad). El punto crucial en la regulación de la acción intencional es tener la oportunidad de comparar lo que se intenta hacer con lo que se ha hecho, utilizando esta definición como factor de corrección, siendo pues necesario varios elementos, los que en palabra del propio Bernstein serían:

- Actividad efectora (motora), que se regula a lo largo del parámetro de acción.

- Elemento de control, que informa al sistema sobre el valor requerido del parámetro que regula.
- Receptor, que da cuenta del estado actual del valor del parámetro y que transmite esta información al mecanismo comparador.
- Mecanismo comparador, que percibe si hay discrepancia entre el valor actual y el valor requerido, su magnitud y su signo.
- Aparato, o dispositivo que codifica los datos proporcionados por el comparador en forma de impulsos correctores, que se transmiten mediante modelos de retroalimentación.
- Regulador, que controla la función del ejecutor.

Las tres formas más primitivas de los constituyentes de la acción hábil, de los entes componentes de un movimiento y que se integran en un patrón motor más amplio, proceden de las siguientes fuentes:

- El repertorio innato de patrones de acción que se evocan interaccionando con el medio (cambiar de mano un objeto, utilizar el dedo índice para explorar). Se presenta inicialmente de forma completa aunque apuntados con torpeza.
- La diferenciación de actos.
- De donde proceden los actos constituyentes, inicialmente muy globales, de segmentos que tienen un valor adaptativo mayor y que, después, pasarán por ser elementos componentes de la estructura espacio – temporal de nuevas tareas. Estos segmentos se independizarán de su contexto original y estarán disponibles para su inclusión en nuevas secuencias.

Bernstein considera que la adquisición de un control conlleva una reducción (o dominio mayor) de los grados de libertad del sistema de acción que se regula. El dominio de cada tarea requiere la restricción de un gradiente de libertad. Es un proceso por el que se hace más automático y menos variable, adquiriendo, además, una forma espacio – temporal predecible. Este proceso de “Modularización” (organización del acto) permitirá, posteriormente, la incorporación de patrones seriales nuevos, más complejos y más incluyentes. En este nuevo contexto la acción se vuelve a entorpecer.

La modularización es esencial como prerequisite de la inclusión de un acto en una rutina más extensa y más compleja y, en gran parte, su eficacia y rapidez en el proceso estará determinada por la capacidad de atención del niño. En la medida en que el objetivo de la acción se va consiguiendo, según sea más o menos eficaz el patrón elaborado, se dedica menor atención, menor gasto energético y menos tiempo hasta conseguir su total automatización.



Se destacarán así dos grandes sistemas rectores de los fenómenos motores: mecanismos de control y mecanismos de anticipación:

1º Mecanismos de control: Un movimiento (exceptuando el resultado por azar) puede alcanzar un punto preciso del espacio gracias a dos mecanismos: que se regule de acuerdo con el objetivo previamente inscrito en el sistema nervioso (feedforward); o que se modifique su trayectoria poco a poco en función de su posición efectiva y la que tiene que alcanzar (feed back). Los modelos de control se presentan bajo dos esquemas fundamentales.

- En primer lugar la organización previa del movimiento o la anticipación del efecto. La respuesta ( R ) es inseparable del efecto teniendo como resultado final, en general, la modificación de las relaciones del medio con el organismo. En el mecanismo de control por proacción (feedforward) existe control cuando el efecto de salida no influye en el efecto de entrada.
- En el mecanismo de control por retroacción (feed-back) se alcanza el objetivo porque los resultados son comparados a los que debieran seguirse de la ejecución perfecta del objetivo que se había previsto al principio y, en consecuencia, la trayectoria se corrige o no. Cuando el objetivo a alcanzar y el efecto realizado coinciden se detiene.

2º Mecanismos de anticipación: La teoría ideomotoriz sostenía que la actualización (o imagen anticipada) en la conciencia de las consecuencias sensoriales de un movimiento bastaba para desencadenarle (para andar sería suficiente en pensar en hacerlo). Luria, actualmente demuestra como un sujeto aumenta su ritmo cardíaco imaginando que corre o es capaz de modificar la temperatura de sus manos (en 3'5° C) sólo al imaginar el contacto con hielo o con agua caliente.

Schmidt (1975) ha propuesto tener en cuenta dos mecanismos que determinan los aprendizajes motrices y la ejecución de los movimientos.

El primero controla los movimientos a partir de las consecuencias sensoriales almacenadas en la memoria ("esquema de reconocimiento"). El segundo desencadena los movimientos a partir de parámetros motrices ("esquemas de recuerdo").

Los movimientos efectuados son clasificados según sus propiedades generales ("esquemas") y así la memoria motriz almacena esquemas y no acontecimientos, hechos o anécdotas motrices.

El "esquema de reconocimiento" resulta de una abstracción hecha igualmente a partir de las condiciones iniciales y del resultado efectivo pero a las

que se añadirán, en esta ocasión, las consecuencias sensoriales efectivas del movimiento (“reaferencias”).

El “esquema de recuerdo” contiene tres informaciones principales: las condiciones iniciales (la postura por ejemplo); el resultado efectivo o característica objetiva del movimiento; y los parámetros o caracteres específicos de la respuesta.

Después de la ejecución de un movimiento, el “esquema de recuerdo” correspondiente será actualizado y el sistema nervioso central generará nuevos parámetros singulares.

Todos estos factores, no obstante, han de ser referidos al factor tiempo a través de la magnitud denominada “tiempo de reacción” o tiempo necesario para realizar un movimiento.

#### ***d) Bases evolutivas del movimiento.***

Una característica propia de los seres humanos es la constante modificación de aptitudes y de posibilidades de acción que en los períodos precoces de su existencia es más acusada debido a la prolongada infancia que necesita para su definitiva maduración como individuo de su especie. A lo largo de toda su vida su naturaleza va experimentando un cambio constante, tanto cuantitativamente como cualitativamente. Por esta razón, una conducta específica, aun habiendo sido eficaz en un determinado momento anterior, pierde su utilidad por imposibilidad actual de ejecución o porque el individuo posee la capacidad de diseñar una acción distinta, más económica y mucho más adaptada al fin.

El itinerario recorrido por el individuo desde el primer proceso de organización de dos células, como entidad orgánica independiente, hasta la finalización del proceso continuo de cambio en un período de permanencia limitado al que denominaremos vida, se conduce a través de distintas etapas, ajustándose a ritmos diversos, condicionados por unas leyes generales y diferenciado de otros procesos por características y circunstancias, en gran parte, impuestas desde instancias ajenas al propio organismo.

En este proceso complejo y multidireccional, de manera genérica, se podrían distinguir dos fenómenos que permiten enmarcar, comprender y, en términos relativos, prever cuáles serán los resultados que en cada momento se concluirían para cada individuo.

Desde la más simple distinción, la composición final será la resultante de unas características o cualidades, genotipo (o herencia) y de unas adquisiciones o influencias que podrían agruparse bajo la denominación genérica de fenotipo (lo adquirido).

El genotipo estará constituido por la carga genéticamente codificada, específica para cada individuo y fruto de las aportaciones que por herencia son transmitidas por los progenitores. El fenotipo identifica las aportaciones resultantes de la interacción del individuo con su medio y que se integra en cada personalidad por la única vía de la adquisición: experiencias, educación, influencia o imposiciones medioambientales, presiones sociales, formulas culturales, creencias religiosas, etc.

Ambos factores definen a lo largo del proceso evolutivo los aspectos que cualitativa y cuantitativamente le caracterizan, como son los conceptos de maduración y desarrollo.

La maduración es un proceso merced al cual aparecen cuantas cualidades y aptitudes se encuentran en potencia en el organismo, como consecuencia del carácter inacabado o incompleto del ser humano en el momento de su nacimiento. Estas sucesivas apariciones se ajustan a un ritmo individualizado y específicamente genético, de difícil alteración exógena y poco receptivo a la acción educativa, por ejemplo. En consecuencia, la maduración está referida, fundamentalmente, a los caracteres incluidos en el genotipo.

El desarrollo sí puede ser producto de una intencionalidad ajena al propio organismo y, por tanto, acepta una cuantificación o una cualificación como consecuencia de esta influencia. Esta influencia se proyecta sobre caracteres o aptitudes ya presentes como consecuencia de la maduración. Así, la alimentación, la educación o el entrenamiento deportivo, por ejemplo, van conformando también al organismo en sus cambios y, al tiempo, permiten que se manifieste en el grado o calidad más cercana a su máxima potencialidad.

De forma particular, la génesis del movimiento ha interesado a diversas ramas del pensamiento y de la ciencia desde principios de este siglo. Se fueron evidenciando sutiles dependencias entre aquellos elementos que condicionan y determinan el movimiento hasta permitir, finalmente, el establecimiento de relaciones entre ellos y aquellos otros factores que desde siempre interesaron, de forma específica, a los contenidos de ciencias tales como la Psicología, la Pedagogía, la Biología y cuantas otras ramas de la ciencia se ocupaban, desde distintas perspectivas, de los aspectos evolutivos del individuo.

Myrtha Hebe Chokler desarrolla la teoría de los organizadores del desarrollo psicomotor infantil. Entiende por organizador: “ordenador, promotor, planificador. Que tiene especial aptitud para instruir, estructurar, construir, instaurar, establecer, reformar una cosa, sujetando a reglas el número, orden, armonía y dependencias de las partes que la componen”.

Para esta autora el desarrollo “constituye, el camino de la revolución progresiva de sus necesidades que parte de la dependencia absoluta y va constituyendo su autonomía relativa”. Este desarrollo puede, por tanto, definirse como la serie de sucesivas transformaciones que le permiten, al hombre,

satisfacer progresivamente sus diferentes, múltiples y renovadas necesidades en un proceso de adaptación al medio.

Este itinerario de consecuencias que permite al individuo una más variada y versátil disponibilidad lo concreta en los siguientes organizadores:

#### *A. El apego.*

Muchos autores han coincidido en señalar este fenómeno, si bien cada uno de ellos le han asignado una denominación distinta, intentando definirlo desde perspectivas, en cada caso, distintas.

Serían coincidentes con los conceptos de “maintenace o maternaje” de J. De Ajuriaguerra o el de “haldling o holding” de Winnicott. También el término de “molde” de Didier Anzieu, entendiendo como modelo corporal al contacto piel a piel que va conformando su triple función en la formación del Yo: como envoltura externa y continente; como superficie de separación entre lo interno y lo externo; como asiento de una sensibilidad que permitiendo la comunicación une el adentro y el afuera. El español Rof Carballo analiza este fenómeno y lo entiende como el primer condicionante que estará presente durante toda la construcción del edificio afectivo. Su concepto de “urdimbre primigenia” lo desarrolla perfectamente en su obra “Violencia y Ternura”.

#### *B. Exploración.*

Es un mecanismo que desde el inicio de la vida determina un conjunto de conductas con un fin específico que ligan al niño al mundo exterior.

Estas conductas explorativas permiten al niño conocer, aprender y conectarse con las características del mundo externo, internalizarlas y operar con ellas. De esta calidad en la exploración dependen los aprendizajes y el progresivo dominio del medio real. Así el adulto, la madre primero, será para el niño el primer objeto de exploración y de él surgirá el tercer organizador cual es el diálogo tónico.

#### *C. El diálogo tónico.*

Este será el primer lenguaje de que el niño dispone para compartir mensajes de contenido afectivo y emocional. Este carácter ya no le perderá nunca y será su arma fundamental en las conductas relativas al “mundo de los demás”. Este aspecto lo trataremos con mayor profundidad en el capítulo de este manual dedicado al análisis de la base corporal de la afectividad.

#### *D. El equilibrio.*

Podemos considerar la posición de equilibrio como estable cuando ésta permite distintos movimientos complejos de manera armónica y cuando puede modificar las posturas sin quebrar la organización cinética. El equilibrio ha de ser el resultado de la síntesis producto, en cada instante, de la dialéctica de las fuerzas que operan entre el sujeto y el medio. Para P. Vayer “el equilibrio tónico postural es, en todos los casos, el resultado de las interacciones vividas por el sujeto y esta organización actual de la actividad tónico – postural sostiene el conjunto de las comunicaciones “estar en el mundo”. Este equilibrio corporal constituye entonces, en sí mismo, un comportamiento y este comportamiento interiorizado condiciona todas las conductas, todas las comunicaciones con el medio y su calidad”.

***e) Psicología de la conducta motriz. La pulsión del movimiento.***

El esquema relacional entre el organismo y el medio (O-M), también posee una traducción al ámbito psicológico, puesto que la misma adaptación requiere una adaptación entre el “Yo” (principio de realidad) y el “Mundo” (el medio). A la característica que en el hombre posibilita diferentes soluciones de equilibrio entre ambos elementos, algunos, la denominan “plasticidad”.

Gracias a su capacidad plástica, el hombre es la especie que mejor se adapta a un más amplio campo de circunstancias, de manera que se podría argumentar que el hombre es un animal plástico porque carece de predisposiciones en su conducta excesivamente determinadas o, dicho de otra manera, porque es el animal menos especializado en sus recursos conductuales. El hombre es por tanto, en principio, un proyecto que admite diversas conclusiones. El “Mowgli” de R. Kipling, Trazan o Rómulo y Remo, por ejemplo, no serían sino mitos imposibles. Los llamados “niños salvajes”, desarrollados sin contacto con otros hombres, nunca se comportarían como hombres sino como el animal que los acogió (Trazan como un mono y Mowgli como un lobo).

El hombre se “lobiza” porque es plástico y su proyecto de humanización se soluciona con pautas prestadas por otra especie al no poseer él mismo excesivas imposiciones hereditarias. Por el contrario, un animal, un perro, nacido entre hombres, sin contacto con otros individuos de su especie, no se humaniza y su conducta en poco difiere de la de otros perros cualesquiera.

La plasticidad, como rasgo general del movimiento humano, en tanto que manifestación conductual, se caracteriza porque:

- Asegura la coordinación y la duración de la actividad neuromotriz en función de la información sensorial.
- Contiene patrones de conducta que se desencadenan en función de estímulos particulares.

- Es capaz de analizar, filtrar e integrar las informaciones sensoriales para construir una determinada representación del mundo que se adapte a las específicas capacidades y aptitudes del organismo del que se trata.

En el ámbito de la Psicomotricidad y sobre todo en la corriente relacional, se detecta una gran influencia del psicoanálisis a través de la gran importancia que Lapierre y Aucouturier conceden a la repercusión inconsciente del movimiento.

La identificación simbólica fundamental del movimiento con la vida contribuye a que el organismo consiga la autocerteza de su existencia. Posteriormente se diferenciarán, progresivamente, sin perder nunca la estrecha y constante subordinación y funcionamiento recíproco, la función vegetativa de la llamada relación.

Entre las justificaciones biológicas del movimiento, estos autores señalan como fundamental el “placer del movimiento, el placer de actuar”. Este placer del movimiento, por sí mismo y en sí mismo, el gesto vivenciado, no estereotipado ni intelectualizado, tiene un contenido sexual difuso y primitivo a nivel del placer de ser, de existir en la movilidad de su cuerpo. Afirman estos autores que “toda modulación tónica (es decir, el contenido emocional del gesto), por estar en relación con las estructuras más arcaicas del cerebro (rinencéfalo, hipotálamo, etc.) despierta sensaciones de placer de las más primitivas y profundas, en relación con la pulsión vital del movimiento biológico”.

Cómo preservar el deseo de movimiento permitiendo al niño su acceso o su creación y luego, más tarde, encauzar su orientación hacia las formas más simbólicas de la acción, tales como la expresión plástica, verbal o matemática, que son los movimientos del pensamiento, debería ser el objetivo constante de la educación.

### **f) Sociología del movimiento**

El carácter social del movimiento podría resumirse en dos rasgos definitorios y fundamentales:

- *Expresividad*. Desde que el hombre nace, el único medio de comunicación que posee y del que la naturaleza le dota es de carácter corporal, el cual, en su forma más primitiva podría identificarse con el “diálogo tónico” descrito por H. Wallon.

Paulatinamente y en la medida en que en él incide el proceso de aculturación al que, entre otros, somete al hombre la educación, éste irá adaptando otras formas de expresión y de comunicación con su medio que, en todo caso, serán lenguajes artificiales y convenidos (el lenguaje oral, por ejemplo). Sin embargo, durante toda su vida, mantendrá esa capacidad expresiva (de regulación más o menos inconsciente) de tipo corporal, unas

veces para apoyar otras formas de lenguaje y otras con un contenido temático propio, específico y autónomo, como ocurre en el caso de la afectividad.

- *Transitividad.* El hombre se sirve del movimiento para modificar o adaptar el medio a sus conveniencias o a sus posibilidades. Este proceso abarca tres planos distintos en opinión de Vayer:
  - Él mismo, su propio cuerpo y su situación en el espacio con relación al resto de los elementos y objetos que lo componen.
  - El mundo de los objetos.
  - El mundo de los demás.

### 1.2.2.- ATRIBUTOS DEL MOVIMIENTO

Una vez diseñado el modelo de conducta, la acción, a la que se ha de ajustar la respuesta puede concluir en variadas concreciones. El mismo gesto que intenten reproducir todos los miembros de un equipo, difícilmente es igual en todos los componentes que lo realicen. Ni siquiera un mismo individuo es capaz de la reproducción exacta de un movimiento (un lanzador de jabalina no consigue en los tres intentos las mismas marcas de la misma forma que un bailarín nunca ejecuta una coreografía con movimientos exactamente iguales ni con desplazamientos clónicos). De estas diferencias, incluso por mínimas que sean, dependerá, en ocasiones, la eficacia adaptativa de una conducta (sólo una diferencia mínima de un milímetro o de una décima de segundo marca la frontera entre ser ganador o no, de una prueba atlética y de batir o no un récord).

Estas diferencias, radican en el propio acto ejecutivo de la conducta, en las diferentes aptitudes o cualidades que definen la “performance” o rendimiento de quien realiza el movimiento y, por tanto, de los atributos que califican la acción.

Los atributos del movimiento o de las habilidades motoras, en función de los intereses o perspectivas en que se utilizan o estudian, presentan, entre los autores que los han tratado, considerables variaciones. La mayoría de los estudios concuerdan con las siguientes áreas generales de habilidades físicas que pueden diferenciarse por el análisis de factores, como son:

#### *i) Coordinación.*

Nicks y Fleishman (1960) sugieren que la esencia de la coordinación es la aptitud que permite integrar capacidades separadas en una tarea compleja. En su uso actual, el término se refiere al uso simultáneo o coordinado de varios músculos o grupos musculares. Quizá por esta razón de compleja confluencia de factores, M. Mosston no la incluye como grupo separado de habilidades motrices.

Parece evidente que en gran medida, la coordinación depende del funcionamiento del sistema nervioso y más específicamente de las funciones a cargo de la corteza encefálica.

## *ii) Ritmo*

Aplicado al movimiento tendría dos aplicaciones:

- Flujo de movimiento con el que una secuencia se repite (la sucesión de pasos en idéntica estructura secuencial); en tal caso la sincronización de movimientos sería un prerequisite inevitable.
- Copiar, traducir o crear secuencias recurrentes de compases sonoros, acentuados o no, ya sea por instrumentos sonoros, movimientos corporales, etc.

## *iii) Flexibilidad*

Capacidad para mover partes del cuerpo, fácilmente, en relación mutua con una gama máxima de extensión y flexión de las articulaciones.

La capacidad de flexibilidad varía con la edad en un sentido decreciente que se acentúa más en los varones que en las mujeres.

## *iiii) Velocidad*

Se refiere al ritmo logrado durante una secuencia de movimientos y no al tiempo de reacción.

Las causas que determinan las diferencias individuales en lo que a velocidad de movimientos se refiere, en gran medida son constitucionales como, por ejemplo, la estructura de la fibra muscular, el estado emocional, etc.

## *iii) Agilidad*

Es la capacidad de reacción rápida en el movimiento corporal o la capacidad de iniciar, cambiar de dirección o de reajustar la posición durante un movimiento con cierto grado de rapidez.

## *iiii) Equilibrio*

Mantenimiento de una posición determinada, reduciendo al mínimo el contacto con una superficie.

Algunos autores distinguen tres tipos: “estático” o con apoyo estable; “dinámico” o sobre una superficie y en movimiento; y de “objeto” en sus manipulaciones.

## *iiii) Fuerza*

Resistencia que es capaz de vencer un músculo durante su contracción con independencia del tiempo empleado.

## *iiii) Resistencia*



Con esta denominación hace referencia a dos tipos distintos de rendimiento, si bien ambos integran inseparablemente cualquier movimiento muscular: resistencia muscular o capacidad para persistir en la actividad física y para resistir la fatiga muscular; resistencia cardiorrespiratoria o capacidad para emplear el oxígeno con el máximo posible de eficiencia.

Guilford aporta en su análisis las partes del cuerpo y grupos musculares a que se refieren los atributos otorgando así una gran importancia a la inclusión, en los programas de educación del movimiento, de los ejercicios que exigen la participación en todos los grupos musculares.

M. Mosston (1960) incluyó habilidades preceptuales, oculares y la memoria. Menciona específicamente la coordinación gruesa, óculo – manual, traslaciones espacio – temporales, la postura, lateralidad, imagen corporal, procesos preceptuales y agilidad a la que llama flexibilidad.

### **1.2.3.- ACCIÓN Y PENSAMIENTO**

La ya indiscutible e indiscutida relación existente entre todas las dimensiones de la naturaleza humana, se manifiesta en cuantas aptitudes y conductas desarrolla el individuo. Ya hemos tenido oportunidad de enunciar este tema anteriormente y en especial cuando analizamos el contexto evolutivo.

Considerando tres de las manifestaciones más importantes del sujeto en su relación con el medio, parece obligado tratar, de manera más minuciosa, la interacción y la interdependencia que se establece entre la acción, el pensamiento y el lenguaje. De la dependencia y condicionamiento que se genera en el desarrollo de las tres cualidades y en formular sus bases estructurales, se han ocupado, entre otros J. Piaget y J. S. Bruner.

Hay que señalar que el niño, cuanta menor edad posee más globalizada es la elaboración de sus respuesta y, por tanto, en su forma, menos selectiva en lo que a los elementos que la componen se refiere. En la escuela, tanto la acción como la aportación básica a los procesos de pensamiento y la adquisición del medio de comunicación más valioso socialmente, son objetivos fundamentales de la programación y del diseño docente, de la elección de la estrategia y en la decisión metodológica utilizada por el maestro.

En adelante trataremos de analizar de manera genérica cuál es el efecto que ejerce la acción sobre el desarrollo de los procesos intelectuales y, recíprocamente, cuál es la intervención y el condicionante que la maduración intelectual impone a la elaboración y ejecución de conductas motrices. En definitiva, nos interesara conocer cuáles son los mecanismos que rigen la conducta y los procesos cognitivos y de qué manera se pueden abordar éstos desde el ámbito de la acción motriz. A lo largo de los capítulos dedicados en este

manual a la metodología de la psicomotricidad trataremos de la influencia de Piaget o de Bruner en cada uno de ellos.

#### *a) Teoría de Piaget*

De las contribuciones que las teorías de Piaget aportan al análisis de la actividad motriz, muchas de ellas han sido desarrolladas por la Escuela de Charleston, sobre todo, en lo que se refiere a su aplicación al ámbito escolar.

Partiendo de la superación de la tradicional distinción entre actividades intelectuales y actividades corporales o físicas y, aceptando que movimiento y pensamiento son interdependientes, se podría establecer una clasificación sistemática desde la que clasificar los juegos que perseguirían la consecución de aquellos objetivos más importantes para el desarrollo psicomotriz: el pensamiento motor general; el pensamiento motor discriminativo; pensamiento visual; pensamiento auditivo; el pensamiento manual; el pensamiento gráfico; el pensamiento lógico; y el pensamiento social.

El insatisfactorio rendimiento escolar de los niños que carecen de un mínimo control motor, en gran parte, está determinado por la incapacidad de mantener la atención en los aspectos más abstractos de las tareas o problemas a resolver. Pero también una tarea motriz requiere para su solución contestar a preguntas tales como: ¿cuándo?; ¿dónde?; ¿cuánto?; ¿en qué dirección?; ¿en qué orden?, etc. En consecuencia, los problemas de la enseñanza de una praxis o habilidad motriz requieren solucionar la conclusión de un proceso de pensamiento que dé como resultado una determinada decisión.

Una praxia, como la de saltar, es algo más que el mero aprendizaje que resulta de una determinada relación entre equilibrio, coordinación motriz, traslación del centro de gravedad o grado de contracción de unos determinados músculos. Además, implica la comprensión de ciertas nociones indispensables para el pensamiento motor que resuelve el problema del salto.

Así pues, el pensamiento motor tal y como se concibe en las teorías de Piaget, desde la base del desarrollo de las aptitudes físicas básicas (fuerza, velocidad, resistencia, etc.), de unas conductas psicomotrices (postura, equilibrio, coordinación, lateralidad, etc), de un momento evolutivo neuromotor fijado por la ley próximo – distal y la ley céfalo – caudal, además, requiere otros datos fundamentales como son los proporcionados por el sentido kinestésico o sensibilidad propioceptiva a través de la cual el individuo posee una intuición o conciencia interna que se refiere, no sólo a su propia ubicación en el espacio, sino también en el tiempo. Sólo así el niño comienza a dominar el diseño y ejecución de una acción continuada, siendo capaz de conductas anticipatorias y correctoras para, con ellas, enfrentarse, de manera eficaz, a los estímulos del ambiente.

Para el Escuela de Charleston, los componentes principales del pensamiento motor serán:

- El control reflejo
- La imagen mental del cuerpo (esquema corporal)
- La coordinación de los ejes del cuerpo
- El equilibrio corporal
- La acción coordinada
- 

Estos factores o las nociones a que se refieren serán objeto de estudio en los temas posteriores pero, en cualquier caso, ahora podríamos concluir que el aprender y el pensar no son conceptos sinónimos o procesos similares, sino que, tal y como demuestra Piaget, son diferentes entre sí. Los niños no “aprenden” a pensar, simplemente piensan y este “pensar”, podría realizarlo el niño desde diferentes niveles.

#### *b) Bruner*

La misma evolución de la especie humana apenas presenta modificaciones morfológicas. Esta evolución se ha centrado en la modificación de la ejecución o en una “evolución mediante prótesis” que, sobre todo, al nivel de conducta representaría:

- Ampliación de la capacidad motriz (herramientas, el uso de la rueda, etc).
- Ampliación de la capacidad sensorial (desde las señales de humo al radar; desde el telescopio al microscopio).
- Ampliación de la capacidad de raciocinio (el uso del lenguaje, los mitos, las teorías científicas y filosóficas, etc).

Todas estas ampliaciones de la actividad humana se han hecho convencionales y transmisibles culturalmente, permitiendo al hombre mayores y más eficaces posibilidades de análisis del entorno y de ejecución de conductas adaptativas. Estas capacidades son las que se aplicarán, esencialmente, en la tarea de la representación.

El producto final de la codificación y proceso de los datos, es lo que se conoce como “representación”, la cual suele aparecer de forma paralela al desarrollo del niño en tres manifestaciones:

- Representación enactiva. Modo de representar acontecimientos pasados por medio de respuestas motoras adecuadas cuando nos desplazamos (casi nunca tenemos clara conciencia del pavimento o de sus cambios, lo que no impide caminar sin mirar y sin tropiezos). Los segmentos relacionados con actividades motoras (montar en bicicleta, patinar, hacer nudos, etc.) quedan representados en nuestros músculos.

- Representación icónica. Codifica los acontecimientos mediante la organización selectiva de las percepciones y de las imágenes o mediante las estructuras espaciales, temporales y cualitativas del campo perceptivo y sus imágenes transformadas (la pintura, la escultura, etc.).
- Representación simbólica. Codifica los objetos y los acontecimientos mediante su reducción a algunas características formales, en cuyo proceso puede intervenir el adiestramiento o la arbitrariedad, sin que, entre símbolo y el objeto o la realidad representada, sea imprescindible relación de semejanza alguna (un anagrama, la bandera nacional, etc.).

Así pues, la codificación no sólo permitirá representar la experiencia sino también transformarla.

#### **1.2.4.- APRENDIZAJE POR MEDIO DEL MOVIMIENTO**

Frosting y Maslow eligen como objetivos centrales de la educación por el movimiento “el promover la buena salud y el bienestar, y desarrollar las habilidades sensoriomotrices y la autoconciencia”.

El buen estado físico de un niño y la calidad de su motricidad influyen (y son influidos) en todas las capacidades psicológicas: comunicación, resolución de problemas o interacción con los demás. Así, estos autores proponen como objetivos generales de la educación por el movimiento los siguientes:

- Salud y sensación de bienestar
- Habilidades del movimiento, si bien, conscientes de la polémica existente sobre la necesidad ineludible o no de potenciar las habilidades y cuáles de entre ellas.
- Habilidades sensoriomotrices.
- Autoconciencia y como resultado el conocimiento y la aceptación del propio “Yo corporal”.
- Conciencia del tiempo y del espacio.
- Mejora de las funciones globales y el desarrollo de los distintos sistemas corporales: nervioso, respiratorio, muscular, cardiovascular, etc.

Estos objetivos, señalados de forma genérica, pretenden resumirlos en unos principios de enseñanza específicos para el movimiento:

- a) La atmósfera educativa debe ser de alegría y espontaneidad.
- b) Los niños deben comprender que su placer y su espontaneidad pueden mantenerse únicamente si hay orden y control.
- c) Cada lección debe incluir ejercicios que capaciten a los atributos del movimiento y ejercicios que ayuden a los niños a ser creativos.
- d) Inclusión de los ejercicios específicos como los que sirven de ayuda a los niños para aprender una secuencia de movimientos.

- e) El maestro debe comprender los principios en que se basan los ejercicios y utilizar estos últimos en consecuencia, teniendo en cuenta las capacidades de los niños, sus intereses, los objetivos generales y los de cada niño en particular y los requerimientos del programa general.
- f) Es de la mayor importancia proporcionar a los niños experiencias de éxito y evitarles fracasos.
- g) El maestro ha de guiarse por las reacciones de los niños ante los ejercicios, lo que requiere una flexibilidad en sus planteamientos.

Este repertorio de principios sólo suponen una opinión determinada, sin embargo, en los capítulos siguientes podemos comprobar cómo varían en función del método que utilicemos de referencia, planteándose, incluso, propuestas radicalmente contradictorias. Corresponderá al alumno determinar en cada caso cuál es la postura que más satisface su propio criterio docente o en qué ocasión utilizará cada una de las alternativas metodológicas.

### **PONGA A PRUEBA SU COMPRENSIÓN**

1.- Señale cuatro aspectos que los autores más destacados en psicomotricidad critican a la Educación actual con relación a la tarea fundamental del cuerpo en la formación integral de la persona.

a).....

.....

.....

b).....

.....

.....

c).....

.....

.....

d).....

.....

.....

Resp: 1.1.5

2.- Describa brevemente los mecanismos de control y los mecanismos de anticipación que intervienen en los actos motores.

Mecanismos de control:.....

.....

.....

.....

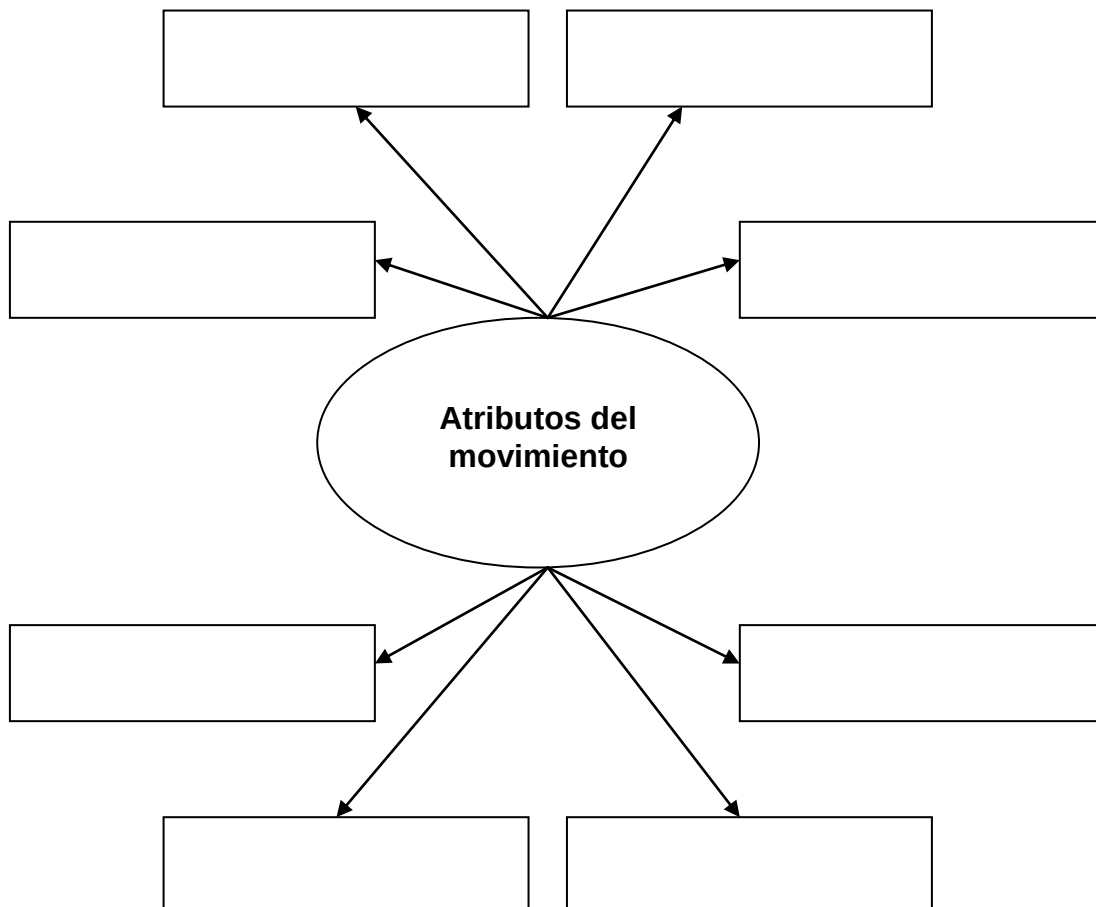
Mecanismos de anticipación:.....

.....

.....

.....

Pág. 25.



### 1.3.- LO CORPORAL Y LA AFECTIVIDAD

#### Introducción

Superado el mito de Tarzán, pocos desconocen, actualmente, el porvenir reservado a los llamados “niños lobos” o “niños salvajes”. Las carencias y anomalías conductuales, motrices, de comunicación, de integración grupal, de desarrollo intelectual y, sobre todo, de desarrollo afectivo, han sido estudiadas en numerosos casos, tanto de forma individual como de manera comparativa.

La diferencia cualitativa de estimulación, la distinta adquisición de hábitos y, fundamentalmente, la peculiar forma de adaptación gregaria, conforman en una medida decisiva el futuro desarrollo y las posibilidades conductuales del sujeto.

El estudio realizado, finalizada la II Guerra Mundial, sobre la población infantil alemana acogida en establecimientos comunitarios y en orfanatos, definió el denominado “síndrome de hospitalismo”. Se demostró una significativa diferencia entre estos niños y los integrados en sus familias. Los internos, a pesar de disfrutar de una más adecuada alimentación y asistencia sanitaria, sin embargo, ostentaban un mayor índice de mortalidad.

Posteriormente, se establecería que la desvinculación afectiva producida por la estructura funcional de estas instituciones, suponía el condicionante diferenciador de mayor peso y trascendencia. Este síndrome se caracteriza no sólo por la disminución fisiológica de las defensas del niño, también como el responsable de retrasos intelectuales, psicomotores y, sobre todo, afectivos, evidenciándose la existencia de un paralelismo entre el origen de la vivencia del mundo y la estructuración afectiva, siendo este condicionamiento mayor entre ambos factores, cuanto más temprana era la edad del individuo.

Se constituye así la afectividad como una de las motivaciones que direccionan el desarrollo del individuo y el carácter de su dinámica conductual; como la cualidad de ser psíquico caracterizado por su capacidad de experimentar íntimamente las realidades exógenas así como de experimentar a sí mismo. Así, podría ensayarse una aproximación conceptual de la afectividad como aquella capacidad que permite convertir en experiencia interna cualquier contenido de la conciencia, merced a la cual, el ser humano se permite desarrollar uno de los rasgos que ya se estudiaron anteriormente, cual es la plasticidad.

Wallon, afirma que “se adquiere conciencia del cuerpo como realidad única y dinámica a través de la motricidad”. La conciencia del cuerpo como realidad interviniente y el movimiento como expresión de conductas adaptativas (en el esquema conocido: O-M), establecen íntimamente “lo corporal” como base de la afectividad. Será lo corporal, el movimiento, la principal fuente de experiencias cuyo contenido interioriza la afectividad, siendo el tono muscular, en tanto que constituyente de la trama del movimiento, quien se ubique en la base del

mecanismo afectivo, por lo que Ajuriaguerra llegaría a afirmar que “la emoción se debe entender como función tónica”.

Entendida así la afectividad, de manera inmediata, se plantean una serie de dificultades metodológicas que han originado vivas polémicas en el ámbito de la psicología: entre quienes sostienen que la afectividad no es objetivable (que no permite verificaciones fiables y, en absoluto, puede ser metódicamente experimentable) y aquellos otros que ante la existencia del fenómeno, intentan analizar sus cualidades y las manifestaciones que los diferentes estados afectivos provocan en el hombre.

### **1.3.1.- CONCEPTO DE AFECTIVIDAD**

Las cualidades más específicas de la afectividad implican el reconocimiento de un doble aspecto, el psíquico y el orgánico, admitiéndose así la intervención de ambas dimensiones de la naturaleza humana. Ambos aspectos definen en su interacción tres estados afectivos básicos:

- Los sentimientos dirigidos como el resultado de la relación entre el yo y el medio (O-M).
- Los estados de conciencia que surgen de manera espontánea.
- Los sentimientos vitales con una significación inmediata y subjetiva.

Estos estados se manifiestan de múltiples formas, como más adelante veremos, pero todas ellas implican, en primer lugar, la ruptura de la dicotomía que tradicionalmente se establecía entre lo sensible y lo intelectual; en segundo lugar imponen un condicionante psicosomático de carácter unitario y globalizador.

De forma paralela también se plantearía otra polémica en torno a la génesis y a los factores que determinan la naturaleza afectiva, centrándose, de forma especialmente virulenta, alrededor del papel que desempeñan los factores heredados y los factores adquiridos en la construcción del edificio afectivo. Frente a quienes sostienen que la transmisión de rasgos de conducta e, incluso, la capacidad mental general son rasgos del genotipo, se significan, aquellos otros, que afirman que el niño alcanza un nivel evolutivo e intelectual característico en función del ambiente y del medio en que se ha desarrollado la maduración.

Pero en cualquier caso, en la actualidad, ya nadie duda de la importancia de los estímulos ambientales como generadores de los procesos de maduración. Los niños sordos, durante el primer mes, emiten sonidos iguales que los oyentes. Los ciegos, en los primeros meses desarrollan idéntica mímica y repertorio gestual – emotivo que los videntes.

Como ya dijimos al principio, el “niño lobo”, en poco se asemejaría al Tarzán o al Mowgli de las novelas, por el contrario, se caracterizaría por una casi permanente cuadrupedia, por una alimentación semejante a la del animal de



acogida, por períodos de actividad nocturnos y visión adaptada a animal de acogida, por períodos de actividad nocturnos y visión adaptada a la oscuridad, ausencia de control de los esfínteres y, pese a no existir un retraso mental grave (un subnormal no podría adaptarse a un medio hostil), su conducta afectiva sería inferior a la de un niño de 5 años.

El proceso de “humanización” a que se refiere Pieron, sería un proceso de aprendizaje que en opinión de Wallon es total y en el que no puede aislarse lo cognitivo de lo afectivo. Describe este autor la noción de humanización como un nivel intermedio entre lo fisiológico (lo que provocaría parte de las respuestas reflejas que contiene) y lo psicológico (responsable de las respuestas adaptativas). Se constituye así la afectividad como el modo o la función que abarca la totalidad del ser personal, desde la raíz biológica de las tendencias hasta los matices más diferenciados de la conducta, contemplando así dos dimensiones: la vida afectiva y la conducta afectiva.

Podrían ensayarse otras definiciones de afectividad como, por ejemplo, la de Bleuler, quien la describe como una reacción emotiva generalizada que produce efectos definidos en el cuerpo y en la psique. Para Vayer, la afectividad es la esfera de los sentimientos relacionados con las modificaciones de la vivencia corporal con el medio.

Jaspers, Max Sheler, Scheneider o López Ibor, conciben la afectividad como una realidad psíquica (como puede ser la inteligencia o la percepción) la cual se caracteriza por dos cualidades:

- Su carácter subjetivo habida cuenta de que los procesos afectivos, en ningún caso, son neutrales o indiferentes.
- Por su estructura bipolar, en la que siempre existe un enfrentamiento entre sentimientos de signo contrario, positivos y negativos (placer – displacer; excitación – reposo; relajación – tensión; etc).

Así, en la misma naturaleza afectiva radica la posibilidad de convertir toda relación en experiencia interna o en lo que en muchos casos se ha convenido en denominar “vivencia”, siendo su finalidad la de dotar de significado personal (subjetiva) los propios contenidos de la experiencia.

En la actualidad, se tiende a distinguir como forma fenomenológica específica, los fenómenos de la naturaleza afectiva de las operaciones intelectuales. En la frontera entre ambos se situaría la empatía (positiva o simpatía y negativa o antipatía), la cual, como veremos más adelante, cobrará una importancia capital en todo cuanto se relaciona con la sociología, la dinámica de grupos, la comunicación no verbal, en tanto que interviene en la formación de actitudes.

### **1.3.2.- LOS FENÓMENOS AFECTIVOS**

Los estados afectivos básicos enunciados anteriormente, se manifiestan a través de la siguiente fenomenología:

*a) Las emociones*

Este fenómeno se caracteriza por una intervención fundamental de dos elementos: un estímulo sensorial exógeno y por la presencia de un correlato psicológico.

La coincidencia de ambos genera una brusca perturbación, tanto a nivel de la vida psíquica como a nivel fisiológico (sistema nervioso vegetativo, sistema glandular se secreción interna, etc.), lo que provocará un conjunto de reacciones viscerales y musculares (a nivel del tono, sobre todo). Como resultado se manifestarán en el organismo del sujeto alteraciones de distinto signo: circulatorio (pulso, constantes vasculares, etc.), respiratorio, digestivo, sexuales, etc.

*c) Los humores*

Son fenómenos afectivos siempre relacionados con los estados de ánimo. Su característica más específica es su imprecisión y su dificultad descriptiva por lo difuso y genérico de sus manifestaciones. Algunos autores los han definido como los “olores de la existencia”.

*c) Los estados de ánimo*

Estos fenómenos están referidos, fundamentalmente, a una noción de actividad (tener ganas de ...) con un carácter bipolar que los condiciona por la presencia primordial de su signo: la gana o la desgana.

Estos estados también llamados “sentimientos vitales”, están sujetos, generalmente, a una frecuencia cíclica, coincidiendo con períodos o ciclos estacionales, diarios, etc. Estos ciclos imponen una diferenciación periódica del tono vital, constituyéndose el estado de ánimo en el núcleo esencial de la intimidad personal y determinando la calidad de la relación general del yo con el mundo.

*d) Los afectos*

Se denominan así cuando el estímulo o motivo provoca un sentimiento más que una percepción o un pensamiento.

Habría que diferenciar entre afecto y emoción considerando que mientras que en el primero se acentúa la impresión del mundo exterior, en la emoción, adquiere mayor relieve el correlato vegetativo.

*e) Los sentimientos*

Participan de todas las cualidades que caracterizan o distinguen a los demás estados o procesos afectivos, pero, al tiempo, todos los sentimientos, sin excepción, contienen una referencia vivida al yo, que los distingue de otros contenidos o funciones.

Estos estados del yo, por tanto, desarrollan una función cardinal y unificadora de todos los procesos psíquicos en la conciencia psicológica. El modo de subjetividad nos era sino la referencia vivida del yo.

En función de sus características podemos distinguir:

- e.1. Sentimientos sensibles o transición de los fenómenos sensoriales a los fenómenos afectivos, con una referencia entre física y psicológica, pero siempre con una nota local que los distingue (el hambre, por ejemplo).
- e.2. Sentimientos vitales o corporales, en los que la nota local y la percepción totográfica desaparece para afectar a toda la corporalidad (la salud, el cansancio, etc.).
- e.3. Sentimientos anímicos, o estados puros del yo, de carácter reactivo (la tristeza, la cólera, la alegría), con un nivel referencial psíquico más elaborado y más independiente de las referencias corporales.
- e.4. Sentimientos espirituales que emanan de niveles más elevados y, a la vez, absolutos, que expresan modos personales de relación trascendental motivados por operaciones espirituales más que por objetos sensibles (la beatitud, por ejemplo).

### **1.3.3.- EL DESARROLLO AFECTIVO**

La construcción y, sobre todo, la individualización del edificio afectivo, forzosamente ha de estar referida al itinerario evolutivo y a la dinámica de la maduración además de a los avatares biográficos que, diferencialmente, incidan en cada sujeto.

De entre las diferentes escuelas que incluyen el concepto de “lo corporal”, cuando analizan el proceso de formación de la personalidad, podemos destacar las siguientes:

- a) *La Psicología genética. Piaget:* Profundiza en los procesos de desarrollo cognitivo, sosteniendo que su evolución esta íntimamente relacionada con dos cualidades fundamentales: La afectividad y la socialización.
- b) *Wallon,* otorga un papel importante a la emoción en el desarrollo humano aunque niega la realidad inconsciente en provecho único de las realidades biológicas y psicológicas.
- c) *La corriente psicoanalítica.* Ofrece distintas líneas argumentales, cada una con peculiaridades propias. La más clásica, personalizada por Freud, esboza una

primera valoración inconsciente de los impulsos (sexuales), desde la que instruye una teoría dinámica del conflicto que surge entre dos fuerzas; el placer y el displacer. A la energía, el instinto o la pulsión que empuja hacia la satisfacción de una necesidad la denomina “libido”. Los dos impulsos fundamentales, para el fundador del psicoanálisis, serían el “vital” (Eros) y el de “muerte” (Thanatos). En esta dinámica el Yo, sería la forma de organización de ambas fuerzas con relación al objeto.

Esquematisando el desarrollo de este planteamiento, desde las primeras etapas evolutivas del individuo, se pueden identificar tres momentos claramente diferenciados:

1º Desarrollo prenatal, donde el feto, psicológicamente indiferenciado, no percibe la distinción o los límites entre el Yo y el medio. Sin embargo, aún no existiendo conciencia, las percepciones del útero no existiendo conciencia, las percepciones del feto servirán de modelo a las siguientes.

2º El nacimiento, donde el cambio traumático que representa este acontecimiento es vivido por el neonato como un choque fisiológico y psicológico, generador de angustia.

3º Durante el primer año de vida, se inicia la más elemental estructuración mental que, finalmente, se solucionará mediante una organización preedipiana basada, fundamentalmente, en la “diáda” que se establece entre el niño y su madre a través de la nutrición, el diálogo tónico y lo que muchos autores denominarán como “maternaje”.

Desde la aceptación de este esquema básico, otros seguidores del psicoanálisis ofertan perspectivas muy concretas, entre ellos cabría destacar a René Spitz, quien afirmara la existencia de unos organizadores del psiquismo que actúan como catalizadores en cada fase evolutiva. Para este autor, el Ego se estructura desde el nacimiento mediante el “Yo corporal”, en la medida en que el desarrollo de la capacidad volitiva permite al niño convertirse en un instrumento obediente. Por otra parte, Melanie Klein, sostiene que el Ego se desarrollará gradualmente por repetición de experiencias. Para M. Klein, todo impulso sirve como “fantasma” para, después, ser vivido como representación plástica y dramática.

#### **1.3.4.- LO CORPORAL**

Aceptado el concepto de “lo corporal” como algo que trasciende la misma noción de cuerpo propiamente dicho y situándolo como base, componente, medio de relación, causa y expresión de toda la dimensión afectiva, podrá ser utilizado en un planteamiento psicomotricista.

Michel Bernard, elabora un concepto de “lo corporal” que servirá de punto de referencia a diversos autores. Entenderá el cuerpo como “cuerpo libidinal” estructurado con tres contenidos principales:

- Imagen del cuerpo o aquello que en cada ocasión evolutiva se consigue identificar y que, en cualquier caso, podría identificarse con el concepto generalmente denominado como “esquema corporal”.
- Aportación de los diversos aspectos relacionales en sus dos formas principales: psicológica y existencial.
- Los sueños y los fantasmas investidos siempre de un carácter social.

Por otra parte, Wallon y Ajuriaguerra, coincidirán al asignar a las funciones corporales un papel fundamental en la construcción de la personalidad, destacando la motricidad como componente determinante de este proceso. Wallon, afirma que se adquiere conciencia del cuerpo como realidad única y dinámica, a través de la motricidad. Ajuriaguerra señala que la emoción ha de entenderse como función tónica, resaltando, a continuación, el papel que desempeña el diálogo tónico cuya vivencia estará inseparablemente ligada a la vida afectiva original del niño. Será la función tónica quien una al niño con su mundo y, en especial, al cuerpo de la madre con la que se confunde en principio y con quien se identificara después.

Desde este substrato o referencia básica constituida por “lo corporal” y sus funciones, pueden deducirse varios conceptos que han de ser imprescindibles para el entendimiento de los futuros procesos afectivos.

*a) La experiencia del cuerpo.*

Se encuentra radicada, sobre todo, en sus manifestaciones sensibles y motrices, aunque no ligadas a la conciencia. Aprendemos nuestro cuerpo (un cuerpo nuevo) y esto nos permite dilatarlo o modificarlo agregando nuevos instrumentos (“prótesis” según la terminología de Bruner), capaces de mayor y más eficaz capacidad de acción. El dominio de un teclado musical, de un ordenador o el manejo de ciertos objetos necesarios en algunas prácticas deportivas, conducir un automóvil, etc., exige la progresiva integración en el espacio corporal del teclado o a los instrumentos de conducción en cada caso, prologándonos nosotros mismos en el instrumento.

*b) El espacio corporal o espacio expresivo.*

Gracias a él, puede producirse la coincidencia en su seno de cuantas interacciones relacionales con el medio (O-M) son susceptibles de producirse utilizando como medio de expresión, básicamente, la tonicidad y la postura.

*c) Cuerpo libidinal.*

Schilder opina que el esquema corporal resulta en su construcción de la aportación que efectúan varios elementos: la experiencia perceptivomotriz en la que la constane dialéctica entre el organismo y su medio, o si se quiere, entre el estímulo y la respuesta, va sugiriendo al individuo una valoración sobre sí mismo y sobre sus posibilidades, de la que, en definitiva, deduce una descripción subjetiva de lo que él mismo es; en segundo lugar, sobre esta descripción, una información

de sensibilidad sexual (en su sentido freudiano) aguzada por las frustraciones de sus deseos, planes y sueños.

Se puede así referenciar al “cuerpo fantasmizado”. La formación de la imagen del cuerpo será la conquista progresiva de una unidad que permita controlar la totalidad de nuestro cuerpo y su estructura libidinal imaginaria, la cual es diseñada por los fantasmas de todos los conflictos afectivos que afectaron la biografía del individuo. Estos fantasmas, según M. Klein, estarían inspirados por las pulsiones que el psicoanálisis describe como instinto de vida (Eros) y de muerte o destrucción (Thanatos). Es sorprendente como se reproduce este modelo en otras culturas y en las liturgias de muchas religiones cuando para solicitar a los dioses la vida o la fecundidad se les ofrece un sacrificio de muerte o de destrucción de la vida misma. La diosa Kali, en el hinduismo, lo es a la vez de la vida y de la destrucción, evidenciando que sólo existe la regeneración tras la destrucción previa, la muerte.

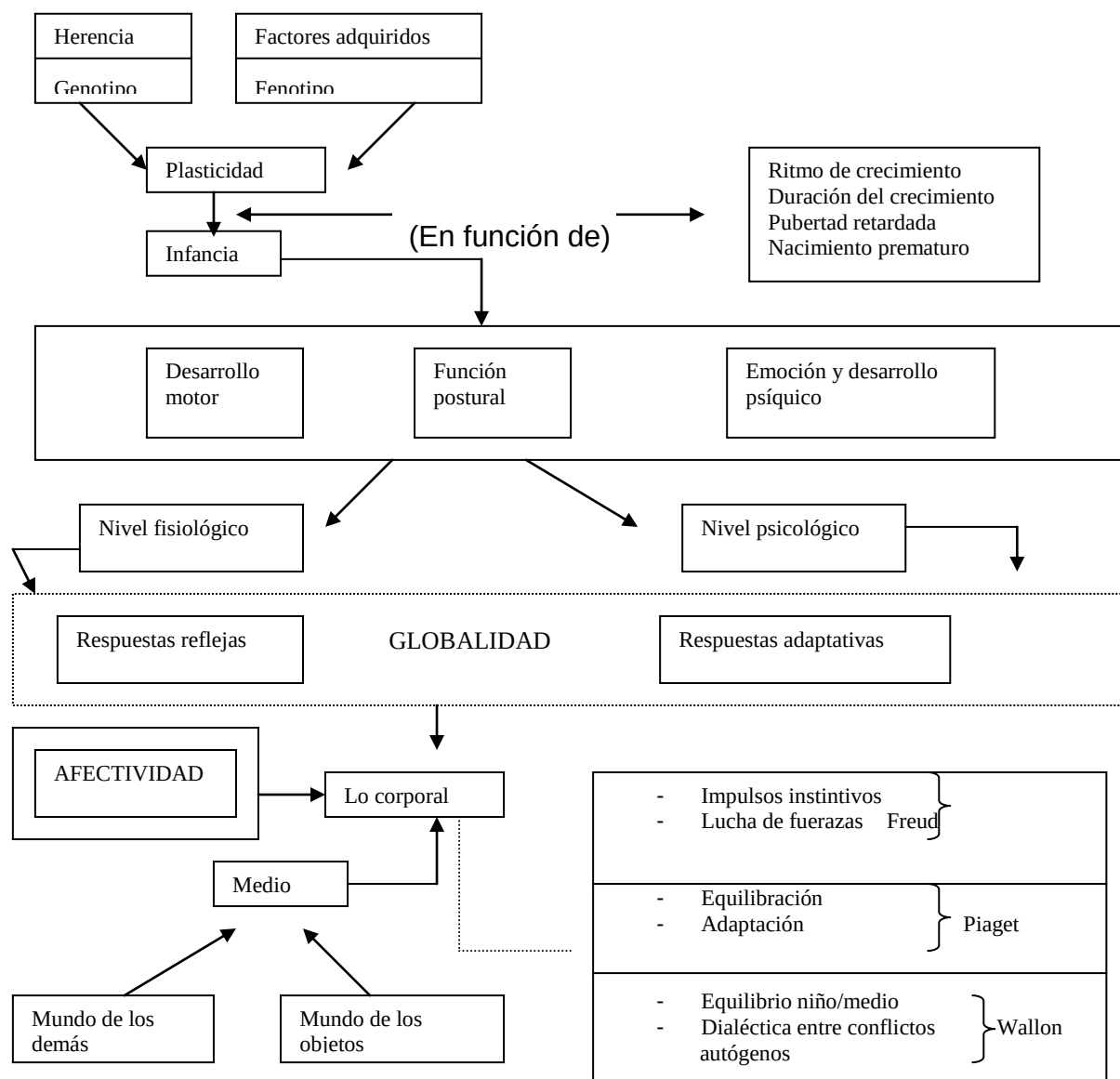
El instinto de muerte conllevaría el inconsciente significado de la huída de lo displacentero (la vida) como medio para regresar a un estado fusional placentero ya conocido antes de la vida. No debe interpretarse esta muerte en el sentido trágico habitual, quizá así no repugne el concepto freudiano tan incomprensible, de otro modo, a nuestra cultura.

*d) El cuerpo como apertura y plataforma del campo simbólico.*

Este simbolismo corporal incluye un doble sentido; el centrípeto o psicológico (hacia sí mismo), que conforma la experiencia libidinal del cuerpo humano; y el centrífugo o sociológico (hacia los demás), siempre determinado por la situación social, quien le asigna su propia y específica significación que, en todos los casos, será una consecuencia coherente de la cultura de una sociedad determinada.

### **1.3.5.- INTERPRETACIÓN DE LA ESTRUCTURA PSICOMOTRIZ**

De las distintas valoraciones de lo corporal y, como consecuencia, de la diferente concepción de la estructura afectiva y de su consideración como objetivo propio de la educación fomentada a través de las posibilidades motrices, se concretan tres principales planteamientos identificables con tres corrientes metodológicas distintas:



### a) Corriente psicopedagógica

Pierre Vayer, desde sus experiencias iniciales en el ámbito de la reeducación ha diseñado una forma original de entender la actividad corporal en la que señala dos aspectos complementarios: uno, funcional, que será el único y habitualmente utilizado por la educación física tradicional, la gimnasia o ciertos deportes, por ejemplo; y otro, concretado en el desarrollo del Yo y de la organización progresiva del conocimiento a través de la educación del Yo corporal.

Para Vayer, estos dos aspectos son inseparables, sobre todo en las primeras etapas de la infancia, en tanto que la conducta del niño es

eminentemente unitaria y global. Esta globalización conductual incluiría, en sí misma, tres nociones fundamentales:

- Noción del propio cuerpo, extensiva al concepto de esquema corporal
- Noción de objeto
- Noción de “los demás”, “del otro”

Sus objetivos educativos o reeducativos, en consecuencia, estarían referidos a estos tres aspectos desde una perspectiva relacional del individuo y en las tres direcciones mencionadas. Su proyecto educativo intentará armonizar el desarrollo del niño de acuerdo con estas tres necesidades.

### ***b) La metodología psicocinética***

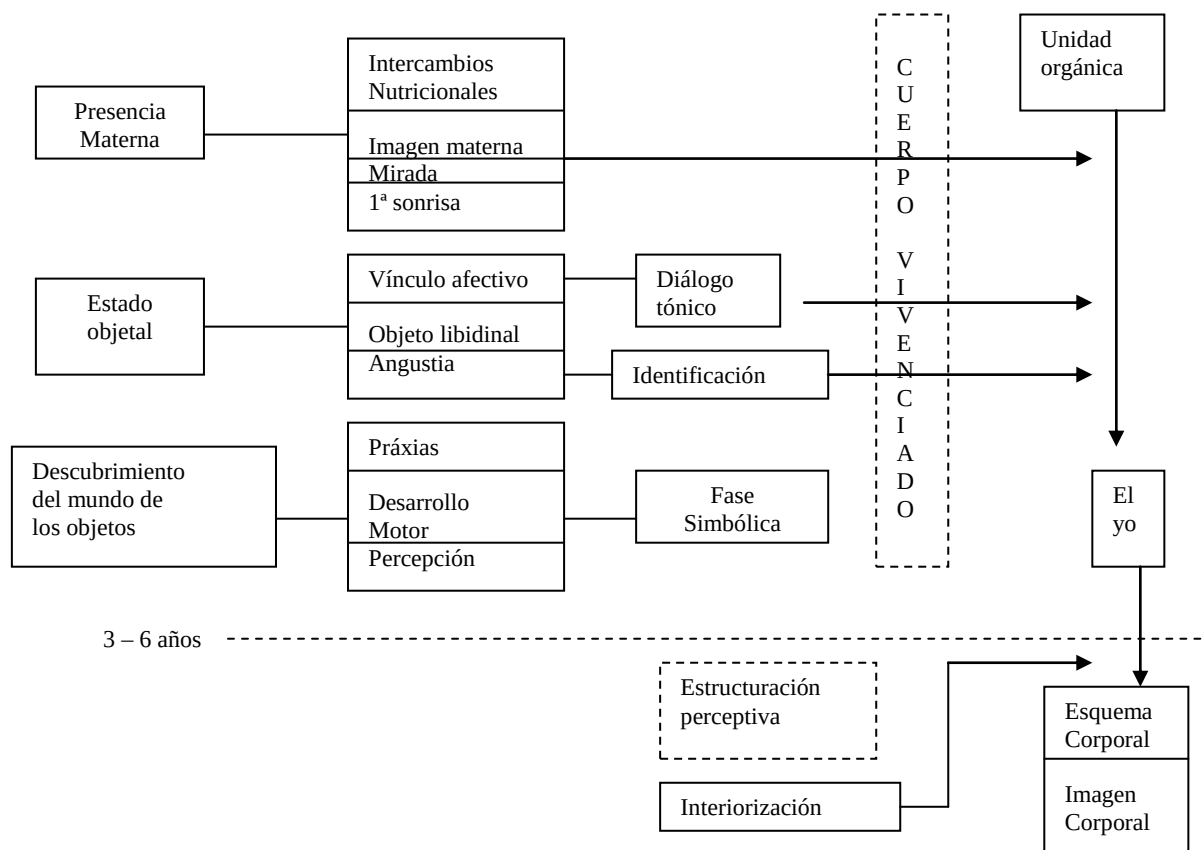
Desde las primeras formulaciones metodológicas de la psicocinética, Le Boluch, evolucionará progresivamente concretando, de manera cada vez más intencional, la inclusión y estructuración de los objetivos afectivos de acuerdo con cada período evolutivo. Así, se preocupará de conceptos básicos tales como:

- “*Imagen corporal*”, como forma de equilibrio de funciones psicomotrices que evolucionan hacia la madurez.
- “*Esquema corporal*”, como referencia que permite construir un modelo postural de nosotros mismos.

En la evolución de lo corporal, tal y como la entiende Le Boulch, cabe destacar tres concreciones que se corresponderán con distintos momentos y en cuya descripción se percibe con claridad la influencia piagetiana y de las claves intelectuales que permitirán las tres distintas comprensiones que, de sí mismo, realizar el niño:

- “*Cuerpo vivido*”, que desembocaría en la primera imagen del cuerpo, identificada por el propio niño con su Yo.
- “*Cuerpo percibido*”, desde la organización del esquema corporal, la imagen visual del cuerpo se asocia a sensaciones táctiles y kinestésicas.
- “*Cuerpo operativo*”, con el que sería posible ejercitar su disponibilidad conductual, relacional y de acción adaptativa.





*Se podría resumir toda la conceptualización metodológica de Le Boulch en la necesidad e intención adaptativa constituida mediante una “función de ajuste” y en la orientación del mismo desarrollo de la afectividad como un proceso que, emanando de un primer estadio narcisista, donde la satisfacción de las necesidades de nutrición asociadas a estimulaciones sensoriales cualificadas y contenidas en un entorno afectivo, permiten, al recién nacido, un desarrollo normal.*

En este desarrollo, distingue varias etapas claramente diferenciadas:

**1ª etapa.** Caracterizada por la presencia materna, abarcaría los 7/8 primeros meses de vida. Esta presencia, sin embargo, no implicaría que la imagen materna fuese reconocible aunque constituya una garantía de estabilidad. El cuerpo del niño posee un conocimiento vivido de la madre a través del cual se establecen los necesarios intercambios que permitan, posteriormente, una buena formación del Yo. Estos intercambios entre madre e hijo, constituyen la base de lo que otros autores denominan maternaje, díada, diálogo tónico, relaciones objetales, urdimbre primigenia, etc.

Para Le Boulch, los materiales relacionales o transaccionales más importantes de los utilizados en este período y para estos intercambios entre la madre y el hijo, serían: las relaciones nutricionales del niño; la mirada como

principal intercambio relacional y afectivo; y la denominada “primera sonrisa” como inicial reacción mímica ante el esquema frente – ojos de la madre.

*2ª etapa.* El estadio objetal que se desarrollaría hacia los 7/8 meses, en el que se establece un primer “objeto libidinal”. La identificación de la madre y su inmediata vinculación afectiva la definirán como el primer objeto hacia el que orientar toda la carga libidinal, siendo esta identificación del objeto libidinal lo que favorecería la aparición de la angustia del niño tan característica de esta etapa, manifestada, sobre todo, como reacciones de miedo el extraño y por la ausencia de la madre. Así se compone una circunstancia bipolar (placer – displacer), en la que la presencia materna será interpretada como placentera, ocupando el polo contrario su ausencia y la frustración a que dará lugar.

Las reacciones conductuales y expresivas de la afectividad, en esta etapa, se caracterizarán por reacciones posturales, mímicas y gestos que, como vivencias emocionales, permitirán la adaptación del niño a su entorno. En este contexto, la actividad “del otro” (la madre sobre todo) será interiorizada por el niño desde la experiencia del diálogo tónico.

*3ª etapa.* Determinaría la estructuración de la afectividad y discurriría, para Le Boulch, junto al descubrimiento de los objetos. Esta nueva capacidad relacional con el medio (el mundo de los objetos de Vayer), requiere unas mínimas aptitudes y adquisiciones práxicas, un necesario grado de desarrollo motor, la capacidad de percepción suficiente que permita al niño el acceso y comprensión al nuevo espacio más amplio y lleno de objetos que le descubrirá la marcha.

Por otra parte, el acceso a la función simbólica permite, al niño, la distinción consciente entre el significado y el significante, hasta ahora sin identificar. Con el recurso de la imagen mental, se conseguirá la permanencia del objeto mediante la manifestación de una forma de memoria. La raíz de esta función es psicomotriz, en tanto que el aspecto operativo del pensamiento deriva de la inteligencia sensoriomotriz.

La función simbólica, como función semiótica, permitirá generar diversas conductas tales como el lenguaje, el dibujo, en tanto que es lenguaje gráfico y el juego simbólico o de ficción, mediante la imitación.

La conclusión de todo lo hasta ahora expuesto, podría resumir la evolución psicomotriz, en el diseño de Le Boulch, describiendo las tres etapas a que nos referíamos al principio:

### *1º Etapa del cuerpo vivido o vivenciado*

Hasta los 3 años el principal suceso será el descubrimiento del Yo mediante el reconocimiento de su cuerpo como objeto y el paso de la unidad orgánica al conocimiento de su personalidad. La unidad orgánica o biológica se caracterizaría por manifestaciones relacionadas con la nutrición, mientras que la conciencia del

cuerpo estaría ligada a informaciones sensoriales ligadas a la defensa (tónicas, visuales y kinestésicas, fundamentalmente). La resonancia emocional y afectiva en menos profunda, apoyándose en la relación simbiótica conseguida a través del diálogo tónico con la madre que derivará en una identificación con ella, vivida como una apropiación de un objeto externo (objeto libidinal) capaz de satisfacer las necesidades nutricionales y, después, afectivas.

La experiencia emocional del cuerpo del niño, la adquisición de praxias que le permiten sentir su propio cuerpo como objeto total, perfilarán la primera maqueta de su imagen como unidad afectiva y expresiva sobre la que todo se organiza. A este respecto, afirmará Munchielli que “esta primera estabilización sensorio – motriz es el trampolín indispensable sin el cual la estructura espacio – temporal no podría efectuarse”.

### *2ª Etapa del cuerpo percibido o de estructuración perceptiva*

Se correspondería esta etapa con el estadio de personalismo propuesto por Wallon.

El objetivo fundamental se ajusta a la búsqueda de la independencia del Yo. Esta investigación, en esta etapa, se realiza mediante el uso de funciones de ajuste que permiten al niño el paso de un mundo mágico a otro, estructurado el cual, al finalizar este período, desembocará en la concepción del universo euclidiano.

Toda su capacidad conductual sigue manteniendo su carácter de globalidad si bien encierra dos intencionalidades: una intencionalidad praxia, que podría identificarse con la necesidad de resolver problemas; y la que intenta, mediante reacciones gestuales, mímicas y posturales expresar la afectividad.

La progresiva capacidad de interiorización permite el mantenimiento de mayor atención sobre su cuerpo y el descubrimiento analítico de sus características corporales. Esta interiorización capacita la iniciación de un período de estructuración del esquema corporal y, en consecuencia, una evolución de la imagen corporal.

### *3ª Etapa del cuerpo representado*

Durante este período se producirá un aprovechamiento de las adquisiciones estructurales anteriores.

Para pasar del esquema postural a una imagen del cuerpo como soporte del aprendizaje motor con representación mental, es preciso superar la noción de imagen reproductora y adquirir la de imagen anticipadora, para lo cual se necesita el concurso de un determinado desarrollo intelectual que permita la realización de lo que Piaget denominó “Operaciones concretas”.

En adelante, utilizando la representación imaginaria de su cuerpo, el individuo, podrá diseñar “esquemas de acción” asociados al esquema postural. A partir del estadio de representación mental del propio cuerpo, esta representación del cuerpo se compondrá con dos imágenes: El esquema corporal y la imagen dinámica correspondiente al esquema de acción.

Este esquema de acción y la imagen del cuerpo, cobrarán sentido al ser integradas en una estructuración que relacione el espacio y el tiempo como parámetros donde ejecutar la acción de la imagen anticipadora.

Finalmente la confrontación de la voluntad del niño con la de los otros, le permitirá distanciarse, progresivamente, de su propia subjetividad anterior, accediendo a una representación más objetiva de la realidad y de él mismo.

### ***c) La Psicomotricidad relacional o educación vivenciada***

André Lapierre y Bernard Aucouturier son, quizá, quienes de forma más específica intentan explicar la relación corporal y la fenomenología afectiva, dando, a la vez, una respuesta metodológica. Sobre fundamentos teóricos eminentemente influidos por el psicoanálisis y partiendo de concepciones muy cercanas a los planteamientos que sobre lo corporal sostiene Michel Bernard, también asumen contenidos extraídos de M. Klein, Lacan o Winnicott.

Sus principios fundamentales se apoyan en la “dimensión fantasmática del cuerpo y del actuar” en tanto que consideran a la relación psicomotriz como la única posible antes de la aparición del lenguaje.

Otra referencia fundamental estaría constituida por lo que denominan “pulsión del movimiento”, según la cual, la presencia de movimiento determina si hay vida o, en otro caso, la muerte como supresión del movimiento. Así la presencia de movimiento se inicia con el movimiento interno de la materia viva para, después, irse asociando con él, dirigido hacia el exterior y orientado prioritariamente hacia la finalidad nutricional y de desplazamiento. La pulsión del movimiento equivaldría a la pulsión de vida y, en consecuencia, al placer del movimiento.

Para estos autores, la energía que desencadena la dinámica afectiva se concretaría en la noción de “falta” o “carencia”, y el mecanismo de construcción del edificio afectivo se planteará sobre unos pilares que no son de aparición sucesiva en todos los casos sino interdependientes y, en ocasiones, coincidentes. Podría esquematizarse la evolución de esta construcción en los siguientes procesos y nociones:

#### ***c.1. Fusionalidad e identidad***

La relación entre ambas nociones, aparentemente antitéticas, no indica otra cosa que los extremos que rigen las motivaciones afectivas más profundas del comportamiento humano.

Las sensaciones iniciales del feto (las pulsaciones o fantasmas), poseen un carácter fusional en tanto que no manifiestan límites entre el yo y el no yo, entre el feto y su entorno. La fusionalidad se vive como la ausencia del displacer o, si se quiere, como lo placentero de la plenitud en la que de nada se carece.

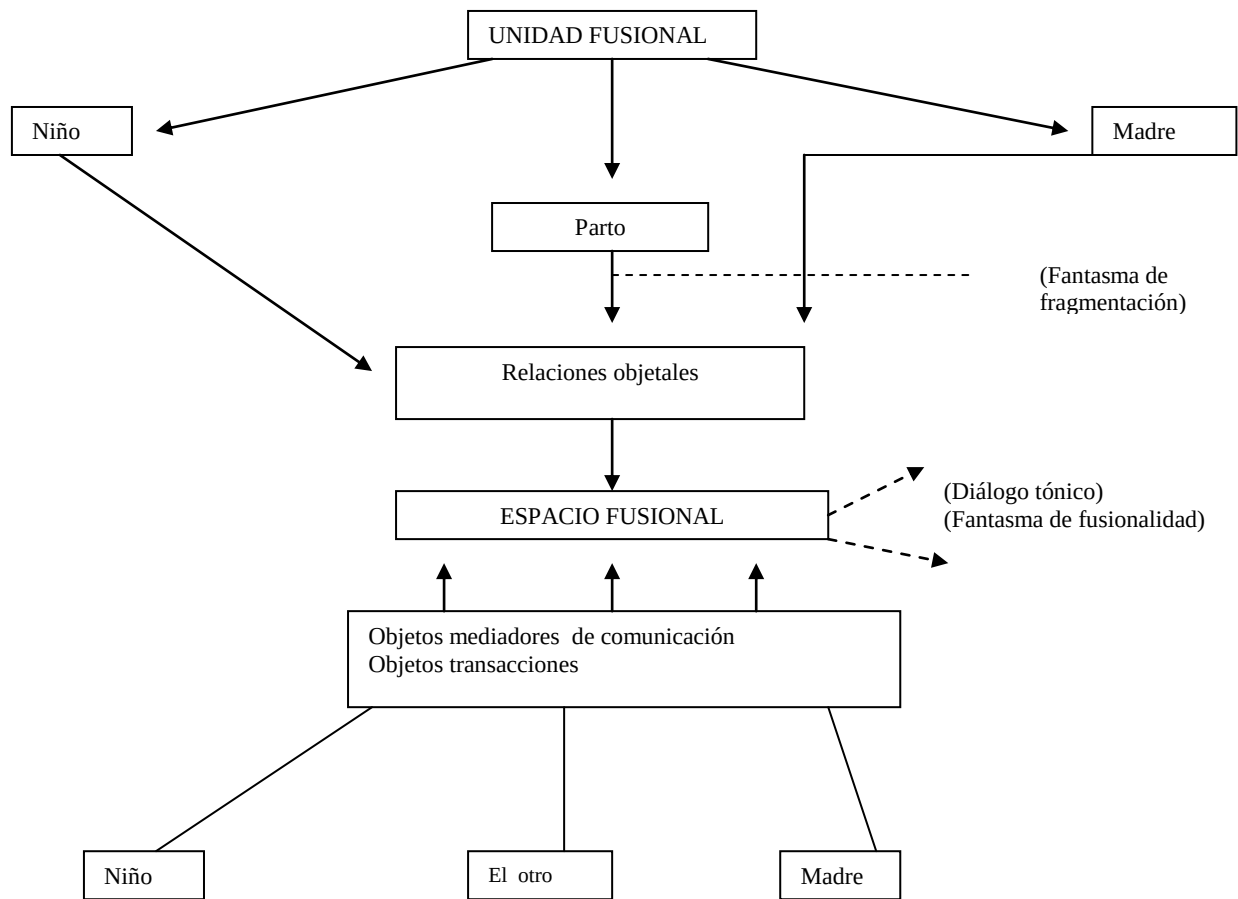
El parto representará para el neonato, ante todo, una sensación de pérdida o carencia. Esta pérdida (de la parte correspondiente a la madre o de la carencia de esa parte hasta entonces integrante, junto con el feto, de un solo organismo, de un universo completo), no es igual a una disociación del yo con respecto al no yo. Este evolución perceptiva, sólo será fruto de la evolución y de la experiencia posterior.

La vivencia de esta pérdida de fusionalidad primigenia con la madre se manifestará como un primer fantasma de fragmentación del estado de plena satisfacción derivado de la ausencia de necesidades (nutricionales, por ejemplo) o de agresiones exógenas (estímulos ambientales como el frío o el calor).

M. Klein, afirmará que este fantasma de fragmentación (de cuerpo fragmentado), será el origen de la implantación de los posteriores “objetos parciales”: placer – displacer; hipertónia; bien – mal; si – no; buen objeto – mal objeto...

El papel de la madre tras el parto, representará el del objeto mediante el cual se podrá intentar recuperar la fusionalidad global a través de las relaciones objetales establecidas mediante el diálogo tónico. Estas referencias a un cuerpo fusional, y las cada vez más numerosas experiencias táctiles, motrices o visuales, iniciarán la construcción de una imagen coherente del yo corporal del niño, hacia los 8/9 meses.

En esta edad (8/9 meses), sitúa Lacan lo que denominó “estadio del espejo” para definir la asunción, por parte del niño, de su cuerpo por referencia a la imagen preferencial de la madre. El niño que se “refleja” en el espejo que es la madre, de su imagen empieza a deducir la suya propia. En adelante, los estados de fusionalidad empiezan a ser conscientes y, el niño, por ejemplo, preferirá coger al otro a ser cogido él mismo. Por la misma razón, se plantearán los fenómenos de presencia – ausencia de la madre, provocando reacciones de angustia y pérdida en el niño cuando la madre no está presente.



### *c.2. El espacio fusional*

La frustración que inevitablemente provoca la separación de la madre se intenta compensar mediante suplencias simbólicas o pasos de lo imaginario a lo simbólico.

Se intenta la sustitución del fragmento perdido incluyendo, en un espacio simbólico, aquello que puede restituir la fusionalidad, la totalidad y la plenitud perdida. Para algunos autores, este espacio fusional sería la recreación simbólica del claustro materno, de aquel útero en el que no existía la carencia. Durante toda nuestra existencia, intentaremos completar este espacio simbólico con aquellos objetos que, en cada momento, investimos de carga afectiva: el otro o cualquier otro objeto que lo represente o cumpla sus funciones de satisfacción placentera de necesidades.

Será por tanto el espacio fusional un lugar de encuentro entre el niño y el otro (la madre primero y, después los demás). Winnicott lo define como un “espacio transicional”, en el cual se realizan los intercambios, transacciones, de naturaleza afectiva y relacional. Y como en un mercado, estas transacciones requieren mediadores con significación simbólica, con los cuales proceder a efectuar los diversos y posibles intercambios. Los mediadores pueden ser diversos y cada vez más numerosos en función de las adquisiciones y aprendizajes del niño: el gesto (o contacto a distancia); la mirada (penetración en el otro); la palabra; la mímica (expresión motriz de la cara); o el mismo objeto (capaz de ser manipulado).

Así, el objeto mediador de comunicación, como interpuesto entre dos dialogantes, entre dos intercambios o entre dos relaciones, permitirá solucionar el fantasma de la fusionalidad simbólica con el otro mediante la sustitución del cuerpo del otro por el mismo objeto.

Se produce así una transferencia del “ser” al “tener”, tener objetos mediadores de comunicación, lo que explicaría muchas de las claves conductuales posteriores entre el niño y el otro: la lógica del coleccionismo, el fetichismo, la dinámica del regalo, etc.

### *c.3. Desarrollo del espacio fusional*

La evolución y el desarrollo del espacio fusional requiere de dos premisas fundamentales: lo que Bettelheim denominó “convivencialidad” y su posterior individualización.

El espacio fusional o relacional, adquiere una significación, tanto para el mismo individuo como para los demás, permitiendo la aparición de un lenguaje simbólico común que, al principio, es infraverbal, no verbal (corporal, por ejemplo) y, más tarde, se irá recubriendo de un metalenguaje, generalmente, verbal. La ausencia de este lenguaje común o el rechazo relacional que pueda plantearse con la consiguiente incomunicación, podría ser una premisa para la comprensión de las conductas autistas. B. Aucouturier, en su terapia a “Bruno”, intenta, en primer lugar, encontrar el mínimo resquicio que le permita un intercambio de mensajes, una comunicación mediante un lenguaje común, por primario que este pudiera resultar.

### *c.4. Equilibrio y desequilibrio fusional*

La forma más primitiva de intuir la diferencia entre el yo y el no yo, requiere una experiencia que siempre se concluye del diálogo tónico, el cual se plantea desde la fórmula, en ocasiones muy simple, de dar y recibir resolviendo la aspiración de fusionalidad y la misma carencia mediante una situación sustitoria que, en todos los casos, es simbólica. La repercusión del fragmento corporal perdido es factible mediante la inclusión de ella, o del símbolo que la sustituye, en nuestro espacio fusional. De otra manera, se lograría el mismo resultado,

incluyendo nuestro propio cuerpo en el espacio fusional del otro. Ambos, el yo y el otro, compartiendo el mismo espacio, simbolizarían, de nuevo, el estado fusional como proyección fantasmática dentro del otro.

Hacia los 14/18 meses, los niños abordan la relación con el otro y sobre todo si este es adulto, ofreciendo algún objeto (objeto mediador de comunicación) que, casi siempre es su preferido.

Simbólicamente, dar significa querer ser recibido y aceptado en el espacio del otro. Al aceptar, al integrar dentro del espacio fusional el objeto mediador (gesto, mirada, objeto, etc.), simbólicamente se acepta lo que el mismo objeto mediador significa, es decir, al propio donante.

Dar, por tanto, significará querer ser querido, sentido, recibido. Recibir será lo mismo que querer aceptar la fusionalidad con el otro. Así, de este esquema tan simple, surgirán cuantas relaciones basan su dinámica en la seducción, la posesión, la provocación, la dominación, etc. Toda la lógica y la simbología que lleva implícita la costumbre del regalo no suele ser otra cosa que una manifestación de este esquema.

#### *c.5. La dinámica de la afirmación del espacio fusional*

El esquema que acabamos de describir encierra en sí mismo dos posibilidades en el diálogo: la de dar y la de recibir. Estas dos posibilidades se expresan, casi siempre, como un conflicto entre la pulsión fusional y la autoafirmación o identidad (fusionalidad e identidad), cuya característica principal es su permanente planteamiento coyuntural durante toda la vida del individuo.

Del conflicto permanente entre fusión y autoafirmación o, si se quiere, entre penetrar y ser penetrado en el espacio fusional del otro o por el otro, así como de su posible solución al elegir una de las dos alternativas, surgen distintos talantes en el planteamiento inicial de la relación, al inicio del diálogo o de las transacción afectiva.

Cada situación afectiva produce un desequilibrio que se intenta solucionar mediante la elección, en alguna medida, de una de las dos fórmulas: la de penetrar o la de ser penetrado; la de manifestar y afirmar nuestra autonomía o, por el contrario, manifestar el deseo o necesidad de dependencia, dejándonos penetrar en nuestro espacio. La imitación conductual, la adopción de patrones y arquetipos a través de la aculturación y la socialización del individuo, condicionan el signo de la tendencia relacional para la iniciativa de comunicación, lo que puede ser determinante en la manifestación de comportamientos diferenciales de los distintos roles sexuales, por ejemplo.

#### *c.6. La búsqueda de la identidad*



A partir de los 8/9 meses, se inicia la consecución de la identidad, en gran parte merced a la identificación del yo corporal y del primer esbozo de la imagen corporal. Las experiencias o la vivenciación de este yo corporal se consigue, en principio, de forma global, mediante las sensaciones de equilibrio y desequilibrio, en tanto que ambas situaciones exigen la intervención de todo el cuerpo.

Esta identificación del espacio fusional, incluye la fijación de límites y distancias físicas que regirán, incluso, la capacidad relacional. A esta delimitación se irán asociando sensaciones y conductas tendentes a su preservación, como pueden ser las nociones de territorialidad, la agresividad, etc. La agresividad como resultado de la frustración por la falta de posesión del otro, será una reacción habitual hasta los 2 años en que las reglas sociales obligarán a su manifestación ajustada a parámetros y límites muy definidos. Una posible interpretación de la dinámica edipiana podría formularse desde esta perspectiva, en la que el intento de fusionalidad en una situación triangular genera una reacción agresiva hacia el intruso (el padre). La primera ley que socialmente se impone al niño, estará referida a la frustración del deseo de fusionalidad y también a la limitación de su reacción agresiva. En las estructuras familiares edipianas, quien posee esta capacidad de frustración es el poseedor de la ley, de la capacidad de crearla y, en consecuencia, el personaje investido de la autoridad. Así la personificación más cualificada del poseedor de la ley coincidirá con la divinidad concebida como prolongación o proyección del padre, y, así, el Dios será masculino en su representación iconográfica (pese a que en estas religiones pueda sólo ser espíritu puro y carecer del cuerpo sexuado) y, también, se le podrá denominar "padre".

### **1.3.6.- CONSECUENCIAS PEDAGÓGICAS**

Como conclusión, podrían enumerarse distintas consecuencias que, a su modo de claves, permitirán la comprensión de las conductas afectivas.

En primer lugar, ciertos autores, conceden una importancia capital a la ambivalencia que significa el aceptar la pérdida de seguridad que proporcionaba la fusionalidad primigenia. Muchos ritos iniciáticos simulan la muerte para justificar la resurrección o, simplemente, el nuevo nacimiento a niveles superiores, a nuevas condiciones de perfección individual o al ámbito esotérico de los conocimientos específicos.

En segundo lugar, la inmadurez afectiva se perfila tras la negativa de abandonar la infancia y la seguridad maternal. También la mitología infantil convierte en héroe a Peter Pan con su vano empeño de no querer crecer, de no abandonar la infancia (donde el adulto es el enemigo irreconciliable), de no abordar las relaciones con el mundo adulto y, como consecuencia, concluir la identificación del Yo.

La tercera consecuencia, describe la permanente disyuntiva que obliga a elegir entre la fusionalidad (seguridad) y autonomía o identidad (inseguridad). Esta bipolarización se traduce en la elección de patrones de conducta de tipo afectivo e, incluso, de tipo social, que determinarán el papel y la iniciativa relacional entre dos o más individuos.

Finalmente, la aceptación de una simbología en la que cada acto se inviste de diferentes significados y entre los que son fundamentales los afectivos.

El movimiento simbolizará, ante todo, el deseo de vivir, permitiendo acciones capaces de plasmar una “huella” del sujeto protagonista de la acción. Estas huellas serán más o menos originales e individualizadas en la medida en que el sujeto sea más o menos creativo, al igual que podrá manifestarse a través de códigos o metalenguajes distintos (verbal, musical, numérico, dinámico, etc.) pero que, en cualquier caso, requieren del aprendizaje y de unas aportaciones culturales. El aprendizaje de las manifestaciones afectivas será objetivo de los primeros niveles escolares, en los que destacará la enseñanza de estos lenguaje (objetos mediadores de comunicación) que permitirán la relación y la comunicación con los demás.

## **1.4.-Concepto de Psicomotricidad**

### **Introducción**

Bajo la denominación genérica de “Psicomotricidad” se acogen multitud de concepciones con distintas matizaciones teóricas sobre el mismo compromiso central, y en ocasiones, llamativas diferencias en su aplicación práctica. Sin embargo, todas estas versiones o diferentes corrientes se autoclasifican dentro de una postura psicomotricista, aunque cada autor elija una denominación que le proporcione señas de identidad exclusivas. No ha de extrañar, por tanto, el encontrarnos con cuerpos de doctrina semejantes bajo denominaciones muy variadas: educación psicomotriz, educación psicomotora, Psicomotricidad, motricidad, educación vivenciada, expresión dinámica, expresión corporal, educación motriz, motricidad relacional, psicocinesia, educación física de base, etc.

Otra de las malas interpretaciones que perduran alrededor de la Psicomotricidad es la de su identificación exclusiva con el ámbito de la Educación Física. No estamos nosotros de acuerdo con esta conclusión y creemos que el término Psicomotricidad se refiere a una concepción de la naturaleza humana definida desde un modelo global y unitario que permitirá, en el universo de la educación, sustentar diversas estrategias educativas y elegir unos determinados objetivos educativos, sea cual fuere el medio elegido (el matemático, el sonoro y musical, el plástico, etc). En nuestro caso, la perspectiva que elegiremos será la

de la Educación Física y por tanto trataremos de justificar y exponer la vertiente psicomotriz en su aplicación, a través del movimiento, al mundo educativo.

J. Defontaine, para clarificar lo inconcreto del prefijo “psi” propone someter la Psicomotricidad a la conciencia como dinámica que permita el paso del cuerpo vivido al cuerpo discriminado, del cuerpo percibido al cuerpo representado. Para este autor la conciencia es el “tronco común” entre la psique y el soma, garantía de la unidad psicomotriz y el enlace incesante entre lo innato y lo adquirido.

Siguiendo a este autor, sería conveniente analizar el concepto de conciencia como organizador del ser psíquico. Constituye la sede de las relaciones del sujeto con el mundo. Así el ser consciente permite disponer de un modelo personal de su mundo y tener conciencia de una experiencia vivida actualmente.

Sin embargo, el concepto de educación psicomotora siempre ha mantenido la ambigüedad que ponía de relieve Defontaine.

Como núcleo originario y permanente de esta situación conceptual se encuentra el modelo global de la naturaleza humana en la que se concibe unitariamente la relación psique y soma. No obstante y como denuncia M. Bernard, la misma denominación elegida, “Psicomotricidad”, mantiene disfrazada una discriminación entre dos modos de acción: la actividad motriz y la actividad psíquica o mental, tanto cognitiva como socioafectiva.

Podríamos calificar la denominación de “Psicomotricidad” como de un pleonismo que por eso mismo genera un equívoco permanente. Elijamos el método que más nos convenga o sea cual fuere la actividad que analicemos, difícilmente encontraremos un movimiento o una acción que sea exclusivamente motriz o únicamente psíquica, todas poseen la doble dimensión psíquica – motriz.

#### **1.4.1.- DEFINICIÓN DE PSICOMOTRICIDAD**

Antonio Porot en su “Manual alfabético de Psiquiatría” define la Psicomotricidad mediante la afirmación de que “los fenómenos psíquicos y las funciones motrices son los dos elementos fundamentales de la actividad social y del comportamiento individual del hombre”.

Desde diferente punto de vista, Jean Marie Tasset, en la obra “Teoría y practica de la Psicomotricidad”, enuncia su definición resaltando cómo “la relación que existe entre el razonamiento (cerebro) y el movimiento, es de carácter reversible”.

Parece obvio que estas relaciones entre lo permanente psíquico y lo motriz, a partir del nacimiento y durante toda la infancia, se van desarrollando cada vez más estrechamente y pro nexos más numerosos y complejos. Posteriormente se

integran y se han jerarquizado hasta adquirir una clara organización en sectores, funciones o actividades concretas. Sin embargo, estas funciones psíquicas y motrices continuarán sometidas a interacciones recíprocas y, a pesar de sus respectivas especializaciones, conservarán una profunda interrelación.

Como concepción educativa, la Psicomotricidad se apoya en la noción del desarrollo psicológico del niño, según la cual la causa de este desarrollo habría que buscarla en la interacción activa entre el niño y su medio ambiente, en una dirección que va de lo simple a lo complejo; desde la percepción y control de su cuerpo al conocimiento consciente sobre el mundo externo. Desde este planteamiento teórico, podría definirse como una concepción del desarrollo según la cual se considera que existe una identidad entre las funciones neuromotrices del organismo y sus funciones psíquicas, no siendo ambas funciones otra cosa que dos aspectos o manifestaciones de un proceso único.

Así, la Psicomotricidad entiende que el desarrollo de las complejas capacidades mentales se logra, solamente, a partir del conocimiento y control de la propia actividad corporal o, dicho de otra forma, a partir de la correcta construcción y asimilación, por parte del niño, de lo que se denomina “esquema corporal”, constituyéndose así el cuerpo del niño como elemento básico de contacto con la realidad exterior. Para conseguir la capacidad adulta de representación, de análisis, de síntesis y de manipulación mental del mundo exterior, de los objetos, de los acontecimientos y de sus realizaciones, es imprescindible que tales procesos de pensamiento se hayan realizado previamente de forma correcta y a través de la actividad corporal.

A. Lapierre asegura que todo movimiento es indisociable del psiquismo que lo produce, por lo que se implica a la personalidad en su totalidad. Y a la inversa, el psiquismo en sus diversos aspectos (mental, cognitivo, afectivo, relacional, etc) es indivisible de los movimientos que han condicionado y siguen condicionando su desarrollo.

Aparece así el movimiento como una forma de pensamiento o como el pensamiento en acción, aunque quizá fuese más exacto decir que el pensamiento es movimiento sin acción.

Si fuera necesario concretar una definición de Psicomotricidad podríamos ofrecer la que formula Myrtha Hebe Chokler. “La Psicomotricidad es... la disciplina que estudia al hombre desde esta articulación intersistémica decodificando el campo de significaciones generadas por el cuerpo y el movimiento en relación y que constituyen las señales de su salud, de su desarrollo, de sus posibilidades de aprendizaje e inserción social activa; y también las señales de la enfermedad, de la discapacidad y de la marginación”.

Como ya hemos visto, posiblemente el rasgo que mejor identifica la concepción psicomotricista sea su punto de partida, en el que se asume la identidad entre el soma y la psique. Desde este planteamiento unitario se propone

aportar tres grandes objetivos que permitan, desde el movimiento, estructurar los aspectos más determinantes de los procesos de pensamiento y de la elaboración de conductas adaptativas:

- b) Educar la capacidad sensorial a partir de las sensaciones del propio cuerpo, abriendo vías que aporten la mayor cantidad posible de información. Estos datos informativos pueden ser de dos tipos:
  - Informaciones relativas al cuerpo de cuya existencia se trata de hacer consciente al niño con la ayuda del lenguaje.
  - Informaciones relativas al mundo exterior. Por medio de la actividad corporal, el niño entra en contacto con el mundo exterior a través de sensaciones que le describen los elementos que lo componen, su forma, su tamaño, etc.
- c) Educar la capacidad perceptiva ordenando la información seleccionada en tres estructuras fundamentales:
  - Toma de conciencia unitaria de los componentes del esquema corporal.
  - Estructuración de las sensaciones relativas al mundo exterior en patrones perceptivos y, en especial, la estructuración de las relaciones espaciales y temporales.
  - Coordinación de los movimientos corporales con los elementos del mundo exterior.
- d) Educar la capacidad representativa y simbólica. Mediante la manipulación, la transposición y la combinación mental de sus percepciones, se pretende educar las capacidades de simbolización, de manera que una percepción cualquiera se integre en una cadena de actos, significando una cosa distinta a su correspondiente real (un determinado movimiento puede ser simbolizado por un número, una figura geométrica, etc.)

La Psicomotricidad en el ámbito escolar, por tanto, trata de ejercer una definitiva influencia en el desarrollo psicomotor del niño, ya que los rendimientos que se le exigen en este ámbito afectan en gran medida a las áreas cognitivas, intelectuales, sociales y afectivas. La repercusión que se intenta conseguir se refiere a las siguientes esferas:

- Sobre el rendimiento escolar
- Sobre la inteligencia
- Sobre la afectividad

En definitiva, todo el comportamiento social o relacional puede ser estructurado a través de la Psicomotricidad ya que, en definitiva, es le instrumento que utiliza el sujeto de forma continua y constante.

#### 1.4.2.- EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA PSICOMOTRICIDAD

Históricamente el concepto de Psicomotricidad aparece como resultado del intento de superar el modelo anatomoclínico, el cual carecía de bases suficientes para explicar ciertos fenómenos patológicos.

A finales del siglo XIX, Tissié trata, mediante la gimnástica médica, ciertos casos de inestabilidad mental con impulsos morbosos observando rápidos progresos. Un siglo después, B. Aucouturier trata las producciones agresivas exteriorizadas llegando a deducir que la ley y la norma es mejor recibida por el niño si no es verbalizada.

Un siglo separa estas teorías, durante el cual la Psicomotricidad se convierte en una disciplina con un cuerpo teórico propio y una metodología específica. Para Tissié, la gimnástica borraba los efectos perversos de las fuerzas malsanas. Para Aucouturier, las conductas se ordenan pasando de la agresión inicial hacia una disciplina inherente a la dimensión simbólica.

Para Bernard Aucouturier, la Psicomotricidad es la técnica que a través del cuerpo y del movimiento se dirige a la totalidad del ser. Su objeto es situar al sujeto en el tiempo y en el espacio, en el mundo de los objetos, para, después, llegar al “otro”.

El comienzo de este proceso histórico de la evolución de la Psicomotricidad podemos situarlo, sobre todo, en Francia, donde se inicia esta corriente y donde, desde principios del Siglo XIX, los avances en materia fisiológica y neurológica empiezan a evidenciar la insuficiente validez del modelo tradicional.

Se inicia así el siglo XX con la consolidación de un modelo eminentemente neurológico superando el del siglo XVIII para el que la locura era la agitación irregular de los espíritus y de las ideas y para cuya cura proponía paseos, viajes y equitación; y el del siglo XIX donde se separa la enfermedad nerviosa de las mentales sin establecer la relación entre motricidad y psiquismo.

El siglo XX, comienza con lo que algunos han denominado “encrucijada de la Psicomotricidad”, intentando resolverla a lo largo de la primera mitad del siglo a través de la patología cortical primero y más tarde a través de la neurofisiología, considerando la significación biológica del movimiento y al sistema nervioso como integradores de todos los mecanismos que intervienen. La tercera vía se producirá a través de la neuropsiquiatría infantil.

Tanto Dupré, quien en 1907 describe el síndrome de “debilidad motriz”, interesándose por un sistema que denominaría “paratonía”, como Charcot, que utilizaba la hipnosis para los tratamientos de la histeria, coinciden en otorgar un lugar importante al movimiento (el gesto induce a la mímica y, como

consecuencia, al pensamiento). Este modelo inspirará a Janet y a Tissié para trazar los prolegómenos de una reeducación psicomotriz.

Janet pone en evidencia que la atención influye sobre los ejercicios físicos y estos sobre el desarrollo de la atención. Tissié aplica un tratamiento psicodinámico, combinando la sugestión en un estado de hipnosis y la persuasión obtenida por movimientos extraídos de la gimnasia sueca.

El esquema de estos dos autores se resume por la fórmula de asegurar el entrenamiento de los centros psicomotrices por las asociaciones múltiples y repetidas entre el movimiento y el pensamiento.

La primera formulación de una práctica psicomotriz, claramente diseñada y designada no aparece hasta la década de los años 30.

En 1933, P. Petan aplica la reeducación respiratoria y una gimnástica analítica a fin de dar vitalidad al organismo entero. Concluye que la voluntad, la fuerza psicomotriz, parte de los centros psicomotores generando el movimiento que, a su vez, refuerza esta cualidad y asegura que las regiones del cerebro que presiden el movimiento voluntario se desarrollarán por el ejercicio muscular.

La primera formulación psicomotriz diseña un esquema neurofisiológico que pone en relación los centros nerviosos, el movimiento y la voluntad.

En 1932 se funda la Sociedad de Profesores Especialistas de Cultura Físico – Médica de Francia, en la cual colaboran médicos y profesores de Educación Física en la reeducación de deficientes. Se supera la labor de los llamados gimnásticos psicológicos o del espíritu, quienes centraban su acción para curar la neurosis en la persuasión, concentración y respiración.

G. Heuyer, desde 1925, es quien mejor puede representar la evolución teórica de la Psicomotricidad. Partiendo de la perspectiva de Dupré emplea el término Psicomotricidad para resaltar “la asociación estrecha entre el desarrollo de la motricidad, de la inteligencia y de la afectividad”.

Sin embargo, sería Guilmmain quien elaboraría la primera sistemática psicomotriz en 1935, dirigida a los inestables, impulsivos, paranoicos, apáticos, obsesos, emotivos e incluso a jóvenes delincuentes. En esta sistemática, los ejercicios de Psicomotricidad se justifican reduciendo las manifestaciones motrices incontroladas y modificando el comportamiento. La teoría subyacente es la de Wallon en su obra “Los orígenes del carácter”, en la que distingue tres tipos de actividad: tónica, automática y refleja. Para entonces, Wallon ya había descubierto una relación entre la afectividad y los desórdenes motrices.

Después de la década de los 30, se inicia un proceso en el mismo seno de la corriente psicomotriz, que intenta encontrar su identidad con respecto al resto de las ciencias con las que, hasta entonces, había permanecido colaborando.

Desde los años 30 hasta la finalización de la II Guerra Mundial surgirán nuevos saberes y nuevas aportaciones, que permitirán interesarse por la Psicomotricidad a otros profesionales como los pedagogos, los psicólogos o los docentes. Todos ellos harán uso de los recursos de la Psicomotricidad como auxiliar, al servicio de intereses que no eran específicamente propios de ella. Con el ánimo de paliar esta situación, se crea un cuerpo de kinesiterapeutas reconocidos por el Estado Francés en 1946. Estos nuevos titulados se diferenciarán de los profesores de Educación Física especialistas en Gimnasia Médica.

A partir de los trabajos de J. D eAjuriaguerra y Diatkine en el Hospital Herni – Rosselle de París, en 1947, se crearán lentamente unas nuevas expectativas difundidas mediante una serie de publicaciones que culminarán con la primera Carta de la Reeducción Psicomotriz en Francia, publicada en 1960. Este documento aportará la fundamentación teórica del examen psicomotor, así como una serie de métodos y técnicas de tratamiento de diversos trastornos motrices, constituyendo, en su estructura, los grandes ejes de la Psicomotricidad actual: coordinación estática, dinámica y oculo – manual; organización espacial y temporal de la gestualidad instrumental; estructuración del esquema corporal; afirmación de la lateralidad y, en fin, dominio tónico.

En febrero de 1963, en el marco universitario del hospital de Salpêtrière de París, se crea un certificado de reeducación de Psicomotricidad como reconocimiento oficial a estos estudios.

En la década siguiente, la evolución de la Psicomotricidad se puede esquematizar, siguiendo la clasificación que propone Pilar Arnaiz, en tres grandes corrientes:

- *Ecléctica*: Caracterizada por la variedad de medios utilizados en su acción educativa. Su formulación teórica se basa en la afirmación de que el desarrollo motor y el psíquico están estrechamente ligados y que la educación de uno puede influir en la del otro, lo que permite a la Psicomotricidad partir de la vertiente motriz (de un acceso más fácil) para mejorar el psiquismo.  
Metodológicamente mezcla los métodos de Educación Física clásicos (gimnasia sueca, danza, juegos o actividades deportivas) con los psiquiátricos o psicológicos (relajación, eutonía, etc.).
- *La terapia psicomotriz específica*: De inspiración directa en Ajuriaguerra, podemos considerar a J. Berge como su principal representante. Se da mucha importancia e incluso se parte del examen psicomotor con todos sus componentes: organización del esquema corporal, equilibrio, coordinación dinámica, relajación, estructuración espacial, adaptación al tiempo, etc.  
El Sindicato Nacional Francés contribuye mucho en esta línea con la formulación de un proyecto terapéutico en el que se considera a la Psicomotricidad como “una actividad terapéutica destinada a



intervenir por medio del cuerpo sobre las funciones mentales perturbadas y sobre las reacciones comportamentales del sujeto. Esto debe permitir al niño un desarrollo más armonioso y al adulto la reequilibración psicotónica por medio de la experiencia corporal”.

- *El movimiento de la educación y la reeducación psicomotriz:* La desconfianza que se empieza a manifestar, incluso entre los Profesores de Educación Física, hacia los métodos de la Educación Física tradicional donde se utilizan ejercicios contruidos, repetitivos y analíticos, o hacia el uso y consecuencias de la actividad deportiva, inclina a estos a considerar otras direcciones posibles del movimiento, concebido ahora como un medio y no como un fin.

Puede que Jean Le Boulch sea uno de los más destacados representantes de esta corriente que, inicialmente, asimila la Psicomotricidad a la Educación Física, fundamentando su teoría en una concepción científica de la educación por el movimiento (Psicocinética).

Poco a poco surgirán diferentes interpretaciones como la de Vayer o Lapierre. El primero diseña un instrumento para la evolución de las conductas que forman el perfil del desarrollo psicomotor del niño. Lapierre junto con Aucouturier orientan su particular concepción de la psicomotocidad hacia la comunicación corporal.

A partir de 1974 se inicia un acertamiento de la Psicomotricidad al Psicoanálisis como reacción a su consideración de mero utensilio rehabilitador, primándose o racional sobre lo instrumental, iniciándose en opinión de Pilar Arnaiz un acercamiento a la psiquiatría, que podría ser en el futuro el fin de la Psicomotricidad si este proceso finaliza con una situación de confusión entre las dos ciencias.

En la actualidad debemos mencionar el desarrollo de la Psicomotricidad en otros países aunque tan sólo sea para hacer referencia a sus aportaciones:

En la antigua Unión Soviética se elabora un planteamiento acorde con la filosofía marxista – leninista para la cual la acción juega un papel primordial en la resolución de todos los problemas sociales. N.A. Bernstein afirma que gracias a su actividad motora y a la síntesis perceptiva que la acompaña y controla, el hombre construye en sus sistema nervioso una imagen del mundo cada vez más exacta y objetiva.

En los países anglófonos y en especial en los Estados Unidos, se ha desarrollado un modelo de análisis factorial de la intervención de las facultades motoras en las tareas intelectuales o cognitivas. J.P. Guilford integró en un modelo factorial de la inteligencia humana los datos motores y psicomotores, situando la actividad psicomotora como una categoría de información o de contenido llamada comportamental, subrayando que se trata de la parte de la inteligencia menos explorada.

Sobre Bruner y las implicaciones del desarrollo psicomotor en el plano cognitivo ya hemos hecho referencia anteriormente.

En el ámbito educativo, Cratty contribuye con interesantes estudios acerca de la relación entre la educación motora y la sexualidad y, sobre todo, con un completo análisis de las asociaciones perceptivo motoras.

### **1.4.3.- LA EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ EN LA ESCUELA**

La aparición de la educación psicomotora en los métodos escolares responde a la necesidad de dar respuesta al malestar escolar.

P.F. Drucker se pregunta cómo puede cumplir la escuela sus fines de educar, y sobre todo en la actualidad, cuando no está adaptada a nuestra época, cuando ha de cumplir papeles que nunca fue capaz de cumplir como son los de “enseñar” a los niños y prepararles para una función en la sociedad. En su opinión, estos objetivos son incompatibles con la naturaleza misma de los aprendizajes tal y como están organizados puesto que, en general, son concebidos para su ejecución en un mismo lugar y de acuerdo con los siguientes principios:

- Los aprendizajes escolares son, fundamentalmente, una función de las facultades intelectuales y cognitivas.
- Estos aprendizajes son procesos mentales distintos a las conductas motoras o socioafectivas.
- El aprendizaje es considerado como un mecanismo que prepara para la acción, pero en ningún caso es la acción.
- Es un proceso dirigido por el adulto que corresponde a un proceso de maduración psicológica del niño.

La búsqueda de una alternativa para esta situación provocará, como consecuencia, la aparición de distintas metodologías como la escuela libre, la escuela activa, la enseñanza programada, la escuela cibernética, etc. En cualquier caso, la nueva metodología se base en la acción como medio didáctico y en nuestro caso, en el movimiento como cauce a través del cual conseguir una formación y educación.

Los actuales métodos psicomotricistas basan su aplicación en dos factores fundamentales: Los medios de observación y los medios de acción de la acción educativa.

*a) La observación del comportamiento*

La descripción de las diversas metodologías de la educación psicomotora permite evidenciar diversas actitudes respecto de la observación del niño: Rechazo de la observación, el adulto no quiere prejuzgar lo que es el niño; Observación subjetiva, el adulto no se fía enteramente de su sentido clínico; Observación de las acciones y reacciones del niño frente a los elementos del programa del adulto; Observación cifrada en términos de cociente por analogía con el cociente intelectual; observación a través de criterios cuantitativos y cualitativos del desarrollo y comportamiento del niño.

Sin entrar en un estudio pormenorizado o en profundidad, aunque sólo sea a nivel informativo, se pueden citar los siguientes métodos de observación.

#### a.1. El examen psicomotor de H. Wintrebert.

Este autor considera el examen psicomotor “como el estudio de las respuestas periféricas provocadas por cierto número de estimulaciones que provienen del cuerpo del niño o de su entorno.”

La apreciación de las capacidades del niño se efectúan sobre cinco aspectos distintos:

- Búsqueda del tono general del cuerpo
- Estudio general de la creatividad en el niño
- Estudio de las cualidades motoras propiamente dichas
- Estudio de la lateralidad
- Estudio del esquema corporal

Esta prueba se completa con las siguientes observaciones: estudio respiratorio; estudio respiratorio; estudio de los reflejos; estudio morfológicos; examen sensorial. De este examen deduce Wintrebert tres tipologías:

- Orientada del lado de la tensión y a la que corresponde una incapacidad de reaccionar correctamente.
- Orientada hacia la hipotonía con insuficiencia o no de reacciones caracteriales.
- Tipología mixta.

#### a.2. Examen psicomotor de P. Vayer.

Opina Vayer que la personalidad infantil sólo puede ser observada a través de sus manifestaciones en el seno del mundo exterior.

Los test deben permitir la observación de los diferentes aspectos del comportamiento, del conocimiento y de la integración del mundo alrededor de sí. Esta personalidad aparecerá más claramente cuando las situaciones utilizadas no sean de tipo escolar, no exijan la intervención de la verbalidad y cubran, lo más ampliamente posible, los diferentes campos de la relación en el mundo.

El examen se diseña del siguiente modo (para niños de 6 a 11 años):

- Dos pruebas de organización de sí sobre un modo dinámico: Coordinación de manos y coordinación dinámica general.
- Dos pruebas de aspectos esenciales del esquema corporal: Control postural y control segmentario.
- Dos pruebas de organización perceptiva: Organización del espacio y estructuración espacio – temporal.
- Tres pruebas complementarias: observación de la lateralidad; rapidez; ritmo respiratorio.

Este tipo de observación permite determinar tres tipos de aspectos de la personalidad en el niño:

- Nivel de respuesta
- La estructura de la respuesta
- La observación cualitativa a través de las reacciones del niño frente a diversas situaciones propuestas.

#### a.3. La observación a través del dibujo

Para H.A. Witkin, las relaciones que establece el niño con el medio que lo rodea le produce una relación “consigo mismo” por medio de la experiencia de las situaciones exteriores y una experiencia de sí. Existirá pues una analogía entre el modo en que el niño toma conciencia de él y del mundo que lo rodea. Esta conciencia puede ser observada en el dibujo de la figura humana.

Como el resto de las técnicas proyectivas será producto de: conciencia de sí, de sus elementos corporales; proyección de una imagen corporal idealizada; expresión del conocimiento de los otros; impregnación cultural; inclinación al dibujo.

#### *b) Los medios de acción.*

Entendemos como medios de acción aquellas situaciones empleadas en la educación psicomotriz: ejercicios, vivencias, actividades, etc.

A este respecto y en orden a una sistematización imprescindible que impida incurrir en el extendido defecto del activismo, en el que la acción en sí misma es más importante que el objetivo que se persigue, deberíamos considerar las siguientes cuestiones de una manera más específicas:

b.1. El significado del cuerpo en las diferentes situaciones de acción utilizables. Algunas corrientes psicomotrices hacen hincapié en el término de “cuerpo vivido”, como si existiera alguna situación vital en la que el cuerpo no lo fuera. Esta vivencia, será consciente o inconsciente pero, en cualquier caso, siempre se produce. Por esta razón, quizá, debería plantearse el problema sobre premisas diferentes como es la de determinar el significado del cuerpo en cada uno de los métodos o situaciones de educación física empleadas. A tal fin pueden utilizarse dos criterios:

- La significación corporal de la acción
- Las modalidades de la acción

En el empleo de este análisis puede concluirse hasta qué punto cada sistema es coherente con sus planteamientos teóricos y, en consecuencia, si es una realidad metodológica el pretendido abandono de la dualidad cuerpo – psique.

A. Maigre y J. Destrooper establecen la siguiente clasificación:

| Significación corporal de la acción. | Modo real de la acción                                                                      | Modo analógico de la acción                                                                                                     |
|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cuerpo objeto                        | La acción da al cuerpo propiedades físicas: fuerza, potencia, resistencia.                  |                                                                                                                                 |
| Cuerpo condición de la acción        | La acción da al cuerpo capacidades utilizables por el psiquismo: atención, percepción, etc. | La acción debe dar al cuerpo un modelo de funcionamiento análogo al psiquismo: representar con el cuerpo una letra, por ejemplo |
| Cuerpo instrumento                   | La acción da al cuerpo propiedades funcionales: aprendizajes, técnicas deportivas, etc.     |                                                                                                                                 |
| Cuerpo expresión                     | La acción da al cuerpo las posibilidades de expresión de sentimientos.                      |                                                                                                                                 |

- *El cuerpo objeto:* El descubrimiento del cuerpo se realiza de manera análoga al descubrimiento de los objetos. Se induce con la acción a que el niño conozca su cuerpo de manera descriptiva y a través del descubrimiento. Las situaciones están inspiradas en la gimnasia analítica, siendo más una descripción que una identificación del niño con su propio cuerpo. Este descubrimiento, por la naturaleza de acción empleada, es extraído de su contexto dinámico.
- *El cuerpo como condición de la acción:* La finalidad de la intervención es la de preparar el cuerpo para ciertas acciones, proporcionando al niño un modelaje

intensivo o estimulación que le permite “estar en forma” o en “condición” para emprender diversos aprendizajes.

La cuestión que deberá ser tomada en cuenta siempre es el aspecto de una especificidad excesiva en los aprendizajes y en ese caso, cómo resolverlo a través de la transferencia a otros aprendizajes distintos.

- *El cuerpo instrumento:* Las situaciones con este significado suponen un adiestramiento del sistema corporal como mecanismo instrumental de la acción.

Los ejercicios que se emplean suelen estar compuestos por ejercicios asimétricos de los segundos corporales y los ejercicios de disociación muscular.

- *El cuerpo expresión:* El cuerpo es empleado como medio psicolingüístico o expresivo.

Gracias al descubrimiento de las posibilidades corporales, el niño será capaz de concebir nuevos gestos con carga expresiva y de comunicar sus propios sentimientos o sensaciones a los demás.

El objetivo, por tanto, será el de estructurar el lenguaje corporal, lo que implicará una continua referencia a lo relacional. Desde ese planteamiento los ejercicios que se utilizarán en las situaciones que se proponga atenderán, sobre todo, a los siguientes aspectos: conciencia de los elementos corporales; equilibrio, sobre todo en relación con la postura; organización del espacio y aprendizaje de desplazamientos; inhibición y control tónico postural.

- *El cuerpo como instrumento analógico de la acción:* Esta concepción se esfuerza en poner en paralelo la estructura de la acción con el concepto psicológico que se desea hacer comprender al niño.

Se convierte así el cuerpo en el instrumento desde el cual se analiza cualquier percepción o concepto abstracto. Por ejemplo, la organización de nociones matemáticas puede llevarse a cabo mediante la noción corporal de la simetría del cuerpo con respecto al eje corporal.

Sin embargo, la pretendida analogía que se establece en la realidad corporal asociada a la actividad psíquica no se corresponde con la realidad neuropsicológica y psicopedagógica o, al menos, no se realiza desde una estructura tan simplista. No es posible hacer corresponder de manera tan simplificada la organización psíquica y la corporal.

## b.2. Campos de acción de la Psicomotricidad en la escuela

Al parecer una gran mayoría de los autores coinciden en considerar que la Educación Psicomotora debe tender a favorecer, con el dominio corporal, la

correspondencia y la comunicación que el niño establecerá con el mundo que lo rodea.

La intención del educador buscará favorecer los siguientes aspectos:

- Estructuración y desarrollo del “Yo” armonizando la función tónica y la de movilidad: Educación del esquema corporal.
- Organización dinámica de la persona, sea en relación a sí misma o en relación con los datos del mundo exterior: la relación con el objeto; organización del espacio; organización del tiempo; la relación el “el otro”: grupo de niños y adultos.

#### **1.4.4.- LA EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ COMO EDUCACIÓN INTEGRAL**

La educación psicomotora además de los métodos de observación y de los medios de acción debe completarse con otros aspectos siempre que aspire a una consideración de método integral. Estos podrían ser resumidos en los siguientes:

##### ***a) El diálogo niño – adulto***

La educación, según G. Mendel, es un medio de colonización del niño por parte del adulto quien busca traducir sus propios deseos y su voluntad de poder, al establecer con el niño unas relaciones de fuerza y de desigualdad utilizando valores como el de la autoridad, por ejemplo.

Desde el fondo de esta problemática, casi siempre emerge el hecho de que el niño y el adulto disponen de lenguajes distintos y, sobre todo, de una concepción del mundo diferente. El niño aborda el mundo en términos vitales mientras que el adulto lo hace, preponderantemente, a través de sus estructuras mentales.

Este diálogo entre el niño y el educador – adulto, difícil en sí mismo puede casi siempre, verse interrumpido como consecuencia de la falta de dimensión afectiva que imposibilita la comunicación generando angustia. Esta angustia que padece el adulto frente al niño, al que es incapaz de corresponder relacionalmente, se traduce en diversas actitudes cuando no en otros cuadros depresivos patológicamente más severos:

- Buscar refugio en el ejercicio de la autoridad y en la jefatura que el actual sistema educativo le permite.
- Adopta una actitud de huida ante el compromiso invocando posiciones no dirigistas, la libertad del niño que ha de ser preservada y que más se aproxima a la demagogia o a una intencionalidad de seducir al niño.

##### ***b) El diálogo niño – mundo***

Para muchos pedagogos la principal condición que ha de procurar la sociedad al niño a través de sus instituciones educativas, sería la del desarrollo del Yo. Los conflictos en la infancia como consecuencia de la estructuración de los valores que sustentan el yo, son aliviados con una promesa de identidad, seguridad o integración del niño en la sociedad. En términos generales, dos serían las circunstancias más definitorias en este proceso:

b.1. Elaboración y estructuración del esquema corporal. Williams James afirmaba que “es difícil trazar el límite entre lo que una persona llama <mi> y lo que simplemente llama <mío>. El desarrollo de la conciencia del cuerpo como “lo distinto de su medio” tiene sus orígenes, de manera simultánea, en las experiencias exploratorias y manipulativas a través de las sensaciones cinestésicas, táctiles o visuales.

Es a través de la adquisición de la experiencia “Yo – realidad de las cosas” y “Yo-el otro” como se descubren y discriminan las diferencias de las nociones “yo” y “no Yo”. De forma paralela, la organización de la conciencia y conocimiento de las diferentes partes o segmentos del cuerpo y de las interrelaciones establecidas entre ellas por medio de la acción, la tonicidad y la postura, afianzará este proceso.

b.2. La organización del Yo como un modelo de autoorganización.

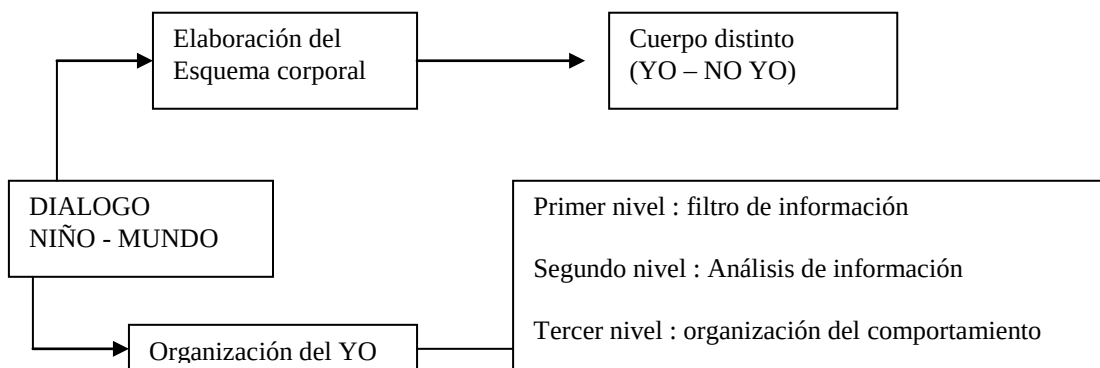
Para A.R. Luria, el cerebro debe de ser considerado como un conjunto funcional complejo, capaz de una programación y planificación finalista. Es un sistema autorregulador en tanto que es capaz de controlar sus operaciones y de modificarlas en función de las condiciones ambientales cambiantes. Esta capacidad se manifiesta en la organización del cerebro, en opinión de Luria, en tres niveles:

- Primer nivel de organización. En este nivel se realizan los controles energéticos y tónicos del cortex. Los mecanismos ligados a las funciones de la vigilia, la memoria y la emotividad estarían estrechamente relacionados con este nivel.
- Segundo nivel de organización. Se trata del nivel de análisis específico de cada órgano sensorial: vista, oído, cinestésico, etc. Es capaz de tres funciones distintas:
  - La selección y registro de los datos sensoriales.
  - La organización de la información y su codificación.
  - La combinación de los datos de las distintas informaciones sensoriales a fin de poder realizar su integración en la organización de los comportamientos posteriores.

Este nivel posee una estructura jerarquizada que influencia, más o menos directamente, la organización del nivel superior.



- Tercer nivel de organización. Es el responsable de la organización de las conductas, de la programación y de la finalidad de los comportamientos.



Para Luria, esta organización progresiva del Yo se caracteriza por el origen fundamentalmente social de su estructuración: nuestros conocimientos, hábitos, modos de reaccionar, etc.

### ***c) Influencia del factor ambiental en la organización de la personalidad del niño.***

C.S. Vigotsky coincide con Luria al afirmar que el estudio científico del origen de los procesos psíquicos superiores necesita la superación de los límites del organismo y la búsqueda de sus raíces en las formas de relación del hombre con la realidad, las cuales son el producto de la historia social. Así, en la organización de la actividad humana se introduce la aplicación de útiles y de signos, de medios, de modos, de usos, etc. de manera que el carácter del comportamiento, inicialmente espontáneo, se transforma en complejo y no espontáneo.

Según H. Laborit, el carácter no espontáneo no tiene por qué ser un hecho ineludible sino que es, generalmente, un condicionamiento. Sería pues, la imaginación lo único que verdaderamente es propiedad absoluta del hombre y, por tanto en la que ningún condicionante puede irrumpir para limitar su espontaneidad. La imaginación y su uso, sin embargo, dependen de dos factores: el material memorizado y la posibilidad de prescindir de automatismos y de los juicios de valor que de ellos surjan.

Estas condiciones, a su vez, dependen de lo que Laborit denomina “nicho ambiental”, es decir, del medio, del mundo de las personas, del mundo de los objetos con lo que evoluciona el niño y de las experiencias que, de estas relaciones, surgen y, que más tarde, son interiorizadas en el sistema nervioso.

Cuanto más rico sea el medio en conocimientos, estímulos, objetos y en experiencias, más amplia y diversificada será la materia a imaginar.

Sin embargo este nicho ambiental no sólo es informativo, sino que también es “educativo” y creará automatismos que inhibirán el funcionamiento asociativo de las actividades nerviosas ligadas a los hechos memorizados. Laborit suscita así el verdadero problema de la educación que, en alguna forma, ya fue planteado por Piaget para quien deberían distinguirse dos aspectos en el desarrollo intelectual del niño:

- El aspecto psicofuncional: lo que el niño recibe desde fuera (familia, escuela, sociedad, etc.).
- Aspecto espontáneo o psicológico con el que el niño aprende por sí mismo y que es el que desarrolla la inteligencia misma.

El problema educativo, por tanto, se circunscribe a conciliar el desarrollo psicosocial del niño con la organización del mundo “alrededor de sí”, de un modo autónomo, siendo, a la vez, la condición del desarrollo de las aptitudes fundamentales de la personalidad del niño y de sus posibilidades de imaginación.

#### **1.4.5.- LA RELACIÓN EDUCATIVA COMO DIÁLOGO**

De acuerdo con lo hasta ahora expuesto, lo que caracteriza la relación educativa es que un adulto se interpone entre el niño y el mundo que lo rodea con una doble finalidad: El desarrollo de la personalidad del niño; y facilitarle medios de integración en el “mundo” en las condiciones más favorables. Pero, para que esta mediación facilite estas dos finalidades, deberá realizarse con tres condiciones:

- Que el adulto conozca y acepte el “lenguaje” que únicamente pertenece al niño.
- Que las acciones y las situaciones educativas que se utilicen o se sugieran al niño se correspondan con sus motivos (motivación).
- Que esas acciones y situaciones educativas den acceso al mundo material, social y cultural.

##### *a) El lenguaje del niño*

Durante el período maternal, la comunicación del niño con el mundo se realiza a través de cauces exclusivamente tónicos o tónico – emocionales (diálogo tónico).

Progresivamente se irá consiguiendo este cauce de comunicación a través del gesto. Al diálogo tónico se superpone el “diálogo tónico – gestual” (actitudes, posturas mímica, etc.).

Posteriormente y sólo de manera muy lenta se va instalando el lenguaje verbal como una superestructura en el lenguaje tónico – gestual para transformarse así en el medio de relación con el otro, privilegiado socialmente y casi exclusivamente fomentado por los instrumentos educativos.

Finalmente, el lenguaje mismo es reorganizado, como las experiencias y los afectos, a nivel de representaciones mentales.

La imaginación puede proyectar todas las informaciones (con independencia de su origen) para posibilitar al individuo aquellos modos de adaptación más próximos a la realidad de los objetos y, también, capaces de crear realidades culturales nuevas.

Todos estos niveles se caracterizan porque están ligados indisolublemente entre sí y, al sucederse en la evolución del niño, se apoyan y condicionan uno a otro.

#### *b) Los motivos del niño*

La relación con el mundo a través de la acción se suele desarrollar en tres etapas:

- Se interpreta el ambiente como un mundo donde un sector o una parte se halla en relación particular con el individuo.
- El resultado de esta interpretación impone directrices que se traducen en conductas determinadas.
- La vivencia de estas conductas supone la verificación de si era exacta o no la interpretación original.

Según este esquema, el yo intervendría, más que en la tercera etapa, en la interpretación de motivos y en las directrices de la acción. Esos motivos del niño, fundamentalmente, son sus impulsos y fantasmas, los cuales traduce a través de su necesidad de acción. Esta necesidad de acción, a su vez, se actualiza en función de los siguientes factores: el deseo de afirmación; el deseo de descubrir e investigar, la curiosidad; el efecto del azar o de la fuerza de las acciones y esquemas anteriores. A pesar de que el análisis que aquí realizamos lo hacemos desde una perspectiva relacional, para justificar la motivación y la necesidad de acción no debe olvidarse lo que algunos denominan motivación endógena, intentado agrupar bajo esta categoría aquellas necesidades de ensayo o ejercitación de aptitudes que impone el desarrollo evolutivo.

Para que la acción sirva en el desarrollo del Yo, es necesario que esté dirigida por una intención, es decir, que el Yo haga suya la motivación.

#### *c) El acceso al mundo. El diálogo niño - mundo*

Puesto que el cuerpo es la condición de la acción y del conocimiento del entorno, y también es el medio de la relación con el otro, la educación corporal deberá ser considerada como el dato fundamental de la acción educativa. Para conseguir que así sea, el adulto ha de considerar:

- Que para permitir el acceso al mundo ha de partir de un dato fundamental y básico: el cuerpo.
- Que no se puede resolver el problema de la educación corporal reduciéndolo a una modalidad de acción educativa o relegándolo a una fase ulterior (de aplicación) del proceso educativo.

El adulto, el educador, como mediador en el proceso que acabamos de describir, no tendrá otro objetivo que el de facilitar las relaciones que el niño va a establecer con el mundo que lo rodea. Para insertarse en esta relación, el adulto – educador, deberá tener en cuenta los factores reconocidos como condiciones del desarrollo de las aptitudes fundamentales y de la imaginación creadora del niño. Esto sólo puede lograrse a través de un diálogo planteado a dos niveles fundamentales:

- El nivel de las personas: la relación afectiva.
- El nivel de la acción: el lenguaje de la acción educativa.

#### PONGA A PRUEBA SU COMPRENSIÓN

1.- ¿Cómo clasifica Le Boulch a las reacciones motrices que satisfacen nuestras necesidades orgánicas o biológicas? Explíquelas brevemente.

a).....

.....

.....

b).....

.....

.....

c).....

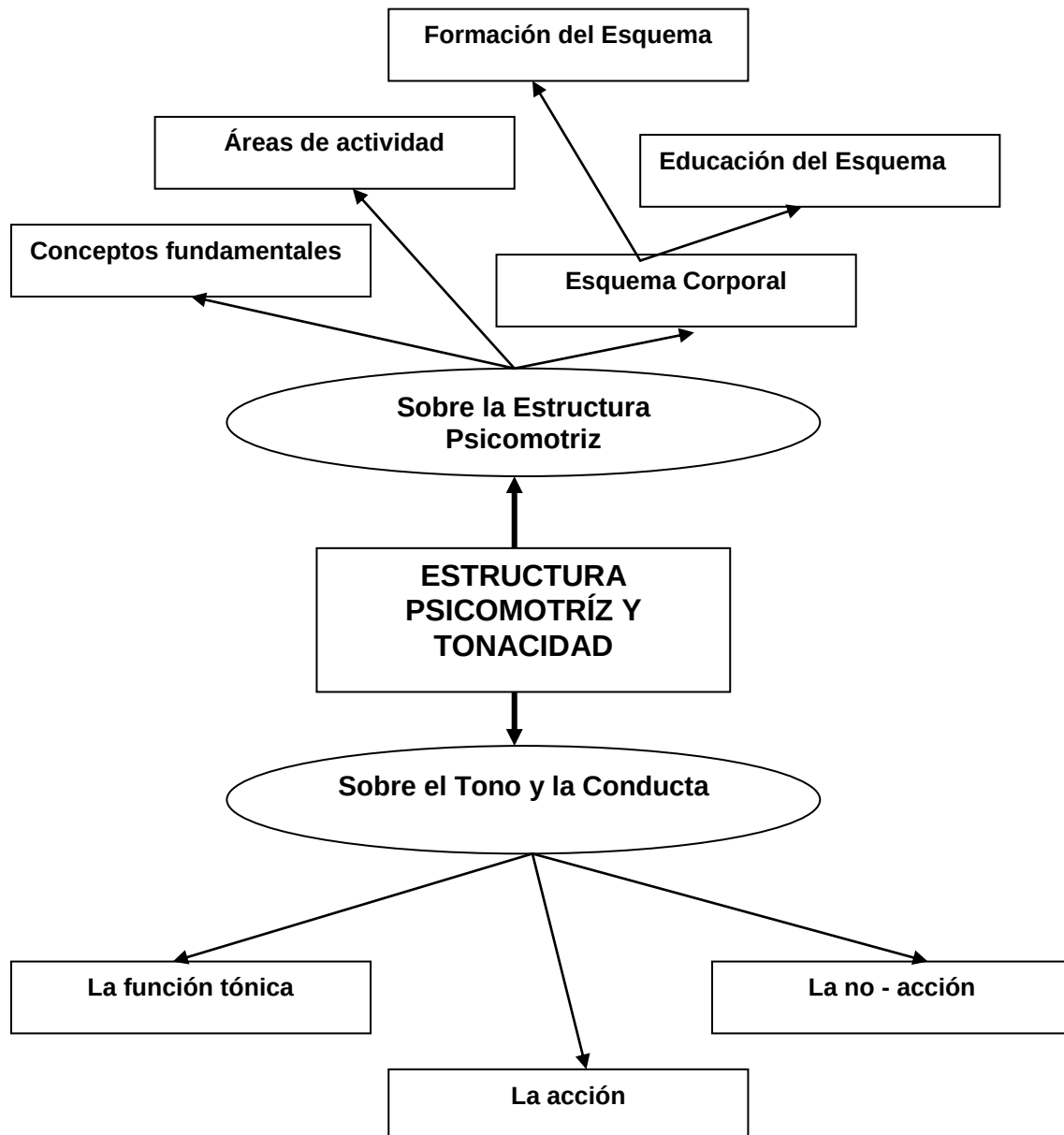
.....

.....

1.2.1.a

2.- Dibuje un mapa o un gráfico que explique el proceso de las cuatro etapas de toda conducta motriz.

## CAPÍTULO 2 : LA ESTRUCTURA PSICOMOTRÍZ Y LA TONACIDAD



## **2.1.- Sobre la estructura psicomotriz**

### **Introducción**

El comportamiento humano es, fundamentalmente, una respuesta homeostática, de carácter adaptativo, que se genera el organismo en su constante dialéctica de interacción con el medio donde se ubica y en función de la información que de esta ecuación (O-M) recibe a través de los órganos sensoriales. Esta conducta puede concretarse en una variedad muy amplia de movimientos, gestos, intencionalidad y efectos debido al carácter plástico que posee la conducta humana.

La elección y la eficacia de una determinada conducta, en general, están condicionadas por tres factores principales: la capacidad volitiva (el querer hacer); la capacidad cognitiva (el saber hacer); la capacidad de acción (el poder hacer).

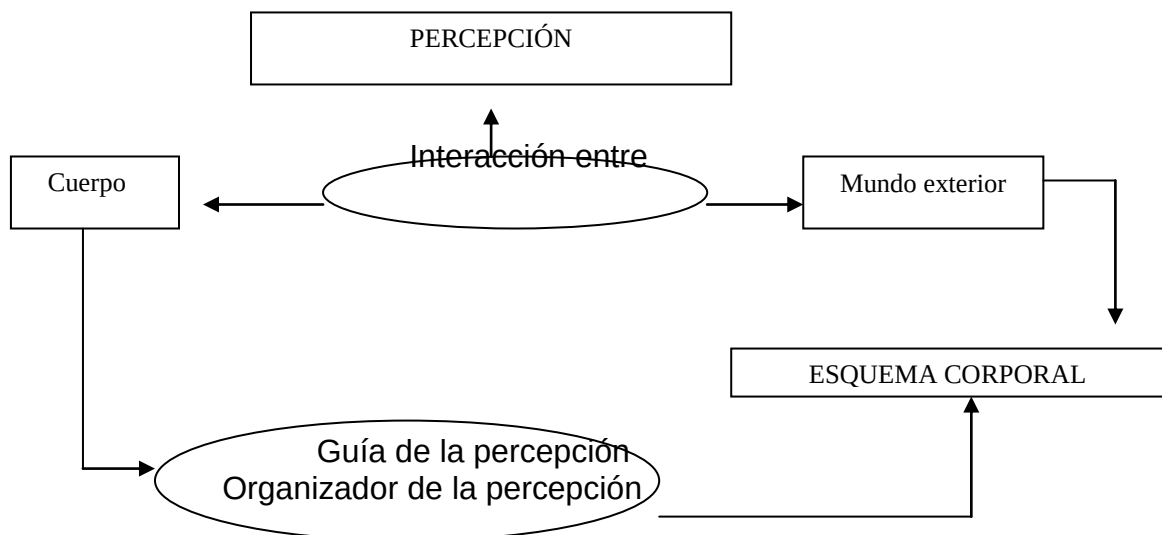
Cada una de estas condiciones, a su vez, son el resultado de un complejo proceso de desarrollo y maduración, de adquisición, de adquisición de aptitudes físicas y psicológicas, de consecución de unos determinados aprendizajes, de asimilación de la información, etc. La conducta por tanto es la expresión de una compleja estructura en la que intervienen, finalmente, la totalidad de las dimensiones de la naturaleza humana.

### **2.1.1.- CONCEPTOS FUNDAMENTALES.**

La primera condición que necesita el sujeto para elaborar una conducta es el poseer la conciencia de su propia existencia como objeto diferenciado del resto del universo. Esta conciencia en el actuar ha de estar, necesariamente, referenciada en el propio cuerpo del individuo en tanto que se convierte en instrumento de la acción. El conocimiento del cuerpo y de sus posibilidades de acción se va consiguiendo a lo largo de un proceso evolutivo dilatado en el tiempo, durante el cual se van adquiriendo nuevas aptitudes, capacidades e información que no sólo permiten al organismo nuevas realizaciones conductuales sino, lo que es más importante, adquirir la experiencia de sus propios actos.

La estructura psicomotriz, su estado de organización y las características funcionales de cada uno de sus elementos, definirán la calidad de los procesos anteriormente mencionados. La comprensión fundamental que el individuo realiza de sí mismo y de su disponibilidad de acción, suele denominarse, coincidiendo de este término la mayoría de los autores, “esquema corporal” si bien, en otros casos y con matizaciones distintas en su significación, se adoptan otros términos como son los de “esquema postural”, “imagen del cuerpo”, “modelo de cuerpo”, “imagen de sí”, etc.

Esta institución o primer conocimiento del cuerpo sólo es la expresión de lo que denominamos estructura psicomotriz y en la que integramos cuantas dimensiones, aptitudes y mecanismos definen la naturaleza del hombre. Esta organización de “lo corporal” se proyecta hacia el espacio circundante mediante el movimiento y éste, más la información de retorno que su propio cuerpo le proporciona, más los datos generados por los efectos de su acción, le conceden una experiencia que le permite poseer la conciencia de su propia existencia individualizada y, como consecuencia, la estructuración de su “Yo corporal”. Este “Yo” se vivirá como primera referencia y como centro de cuantas relaciones con los seres, los objetos, circunstancias o dimensiones incluye el espacio. En esa proyección de doble dirección del cuerpo hacia su entorno, endógena y exógena, se informará el individuo de manera cada vez más crítica, de su intimidad como unidad corporal, como lo distinto del “no yo”.



Todas las conductas, todas las acciones, son experiencias motoras que para manifestarse normalmente necesitan de un control que es ejercido a través de la representación mentalmente interiorizada que se realiza mediante la elaboración de una estrategia, de un plan dinámico.

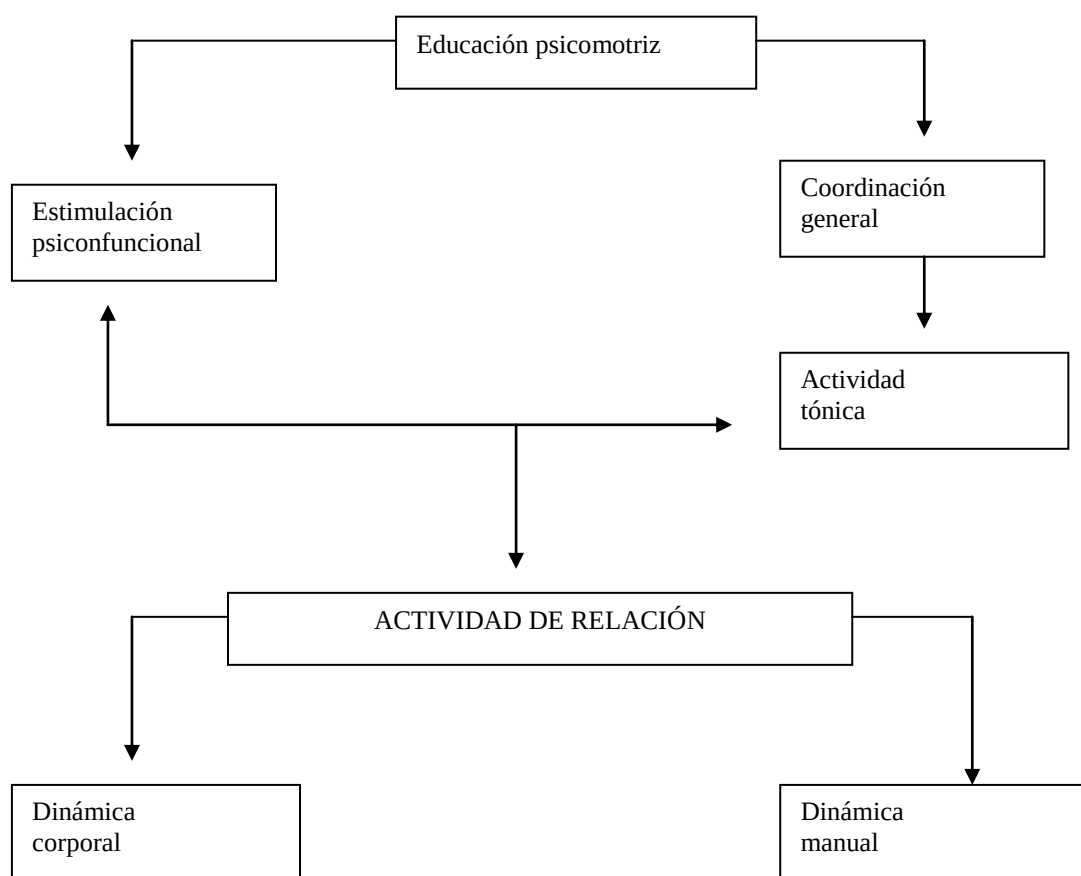
### 2.1.2. -ÁREAS DE ACTIVIDAD PSICOMOTRIZ

La estructura psicomotriz como tal entidad organizativa que se expresa a través de la acción, quizá permita una mejor interpretación a través de las áreas más importantes en que podemos ordenar su actividad. La acción se manifiesta generalmente de las siguientes formas: la actividad tónica, la actividad de relación y la actividad psicofuncional. La actividad tónica y la actividad psicofuncional son



la base que permiten al sujeto cualquier desarrollo concreto en su conducta y en sus aprendizajes. Una vez que esta base ha sido estructurada podrá abordarse, a través de la estrategia educativa, la organización de la última y más compleja: la actividad relacional.

La educación psicomotriz deberá ocuparse de la globalidad de la estructura psicomotriz y, por tanto, deberá estimular y desarrollar todas y cada una de las áreas de actividad psicomotriz.



#### *a. Actividad psicofuncional*

Se puede definir esta área como aquella que afecta a los factores de la inteligencia, a las capacidades psíquicas y a las coordinaciones motoras a través de las cuales se manifiesta en la acción. Su aplicación didáctica y los aprendizajes seleccionados, producirán sus efectos en toda la estructura psicomotriz en tanto que se considere que el movimiento, el pensamiento y la afectividad están presentes en cualquier manifestación conductual a través de la acción o la inhibición.

Dalila Molina M. de Costallat propone una serie de factores intevinientes en la actividad de esta área:

- La organización del espacio
- La atención
- La percepción visual y la auditiva
- La memoria visual y las coordinaciones motrices correspondientes
- La memoria motora
- La adaptación al tiempo
- La conducta adaptativa y, en los últimos niveles, el razonamiento progresivo.

#### *b. La actividad tónica*

Incluye a cuantos procesos se apoyan para su ejecución en el mecanismo del tono muscular. Por tanto se suele manifestar a través de la postura, la actitud y el gesto o movimiento en general. Así pues la actividad tónica se constituye no sólo en la trama del movimiento, sino que también se refiere a la estabilidad de la conducta que, en todo caso y entre otros factores, necesita del concurso del control tónico y de los mecanismos de inhibición de la acción. Por tanto, la educación tónica deberá atender los siguientes objetivos:

- Desarrollo de la capacidad tónica, tanto en lo que se refiere a sus aspectos contráctiles como a su capacidad de relajación para perseguir un resultado conductual, sea éste tanto a través de la acción como a través de la no acción o de la inhibición de la respuesta conductual.
- Desarrollo de los mecanismos inhibidores de la conducta.
- Control del equilibrio en cualquiera de sus manifestaciones: estático o dinámico.
- Desarrollo de la capacidad expresiva, dotando al alumno de un repertorio gestual que le permita el uso de la comunicación no verbal.

No deberá entenderse la tonicidad sólo como un mero proceso fisiológico que induce a las fibras musculares a la adopción de un determinado grado de contracción, sino que habrá que incluir en esta descripción otros aspectos de la estructura psicomotriz como son la relación, la comunicación o la dinámica afectiva. Ajuriaguerra afirma que todas las respuestas se sustentan sobre una base tónica de manera que un buen equilibrio de este mecanismo tónico faculta en el niño la capacidad de perfeccionar las conductas posteriores.

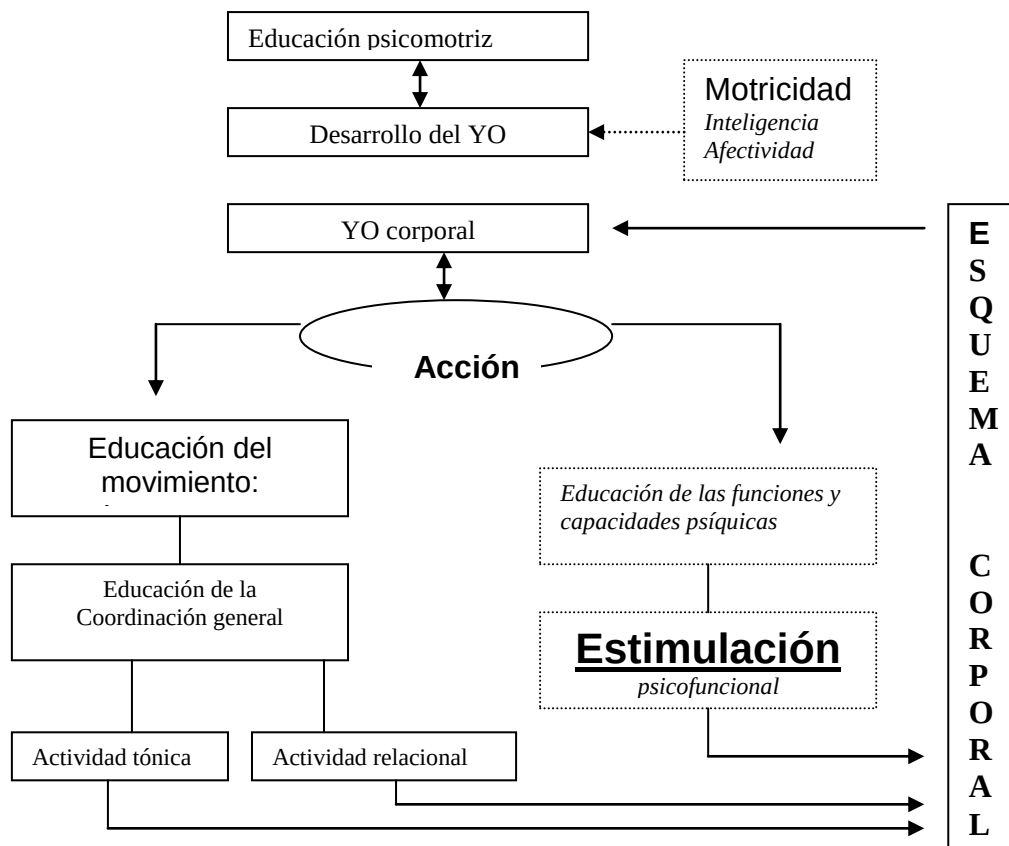
El tono se constituirá como componente básico de la coordinación, necesitando un control de los mecanismos de acción y de los inhibitorios, en tanto que ambos permiten al niño el dominio de sí mismo. El tono actuará como mecanismo posibilitador y moderador de la conducta, de su regulación, e incidirá en todas las formas de expresión del Yo, condicionando así sus relaciones con el mismo individuo y con el medio.

#### *c. La actividad de relación*

Las relaciones que se establecen entre el “Yo” y el entorno (el medio), generalmente se organizan mediante el movimiento o como consecuencia de acciones transitivas que, en cualquier caso, son de naturaleza compleja. Estas acciones constituyen praxias y destrezas que han de organizarse a su vez en patrones a los que se ajustarán cuantos mecanismos intervienen a través de los gestos más simples en los que pueden ser descompuestas.

De la movilidad corporal, dentro del ámbito educativo y en consideración a las tareas y rendimientos que en general se exigen podemos distinguir dos aspectos: la movilidad corporal o general en la que incluimos aquellas destrezas que requieren el concurso, más o menos generalizado, de todo el cuerpo (correr, saltar, coordinaciones motrices, ritmos motores, etc); y la dinámica manual o coordinación fina, con la que denominamos a movimientos o coordinaciones más localizadas a nivel de algunos segmentos de la extremidades superiores (los dedos, la coordinación oculo-manual, tareas grafomotrices, etc).

Así mismo, en función de los estímulos a los que ha de responder la conducta o coordinación motriz, podemos ampliar esta clasificación distinguiendo otras manifestaciones. Las más importantes son aquellas que determinan el nexo más genuino entre lo sensorial y lo motriz, (por ejemplo la coordinación visomotriz), y entre el movimiento y la dimensión organizativa de la conducta en función del tiempo (coordinación ritmo-motora).



### 2.1.3.- CONCEPTO DE ESQUEMA CORPORAL

La noción de esquema corporal se estructura progresivamente, en cada individuo, en función del conocimiento que alcanza de su propio cuerpo y de las posibilidades funcionales o de acción de éste. Esta vivenciación inicial, para adquirir un sentido, exige dos parámetros referenciales fundamentales: el tiempo y el espacio. Ajuriaguerra afirmaba que la “aprehensión del espacio y la concepción del cuerpo no son nociones aisladas”, en tanto que, la dinámica del cuerpo, actuando, sólo puede realizarse en el espacio.

Sin embargo, este ensayo de definición de esquema corporal, no dejaría de mantener un carácter reduccionista e incompleto si no se dejara constancia de otros muchos factores que componen su complejidad conceptual. El entendimiento del cuerpo también utiliza otros datos y valoraciones relacionadas o consecuencia de aspectos tales como: los esquemas de representación de que dispone el sujeto; la relación o relaciones que desde él establece con el medio, las que establece con los objetos y las que establece con los objetos y las que establece con los demás; el substrato bioneurológico que lo condiciona en sus posibilidades de control y de acción, etc.

Pieron entiende el esquema corporal como “la representación que cada uno hace de su cuerpo” desde la referencia del espacio. Mientras Ajuriaguerra lo concibe como un “sentimiento” de nuestro propio cuerpo y de nuestro espacio corporal. Para Wallon, el esquema corporal no es un dato inicial o una aptitud biológica sino el resultado de la relación entre el individuo y su medio.

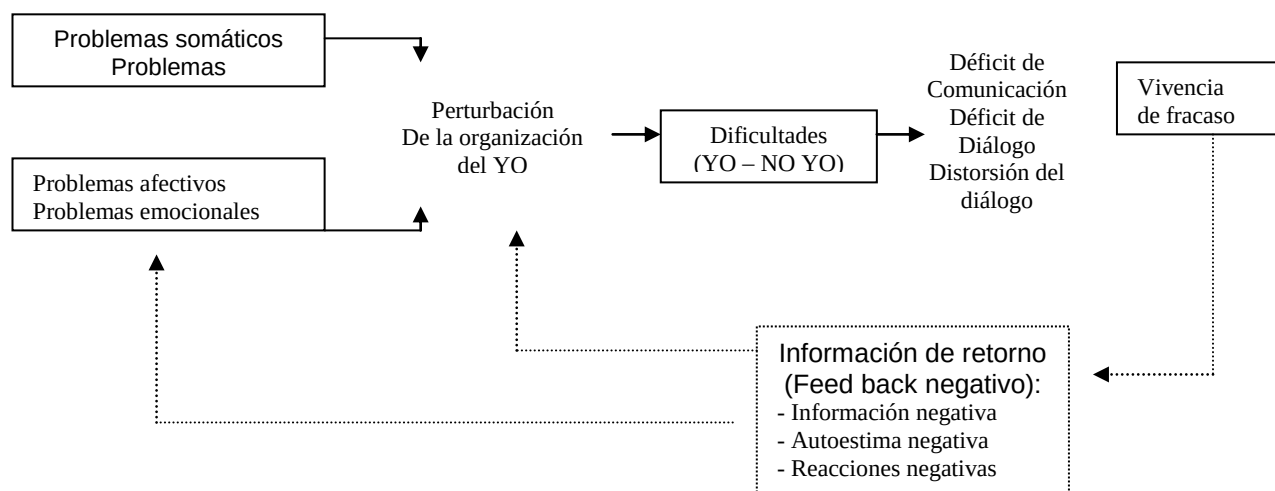
Pero sea cual fuere la perspectiva elegida para este análisis del esquema corporal, en todos los casos, permanece como una característica diferenciadora la manera de acercarse a este estudio:

- Aquellos que afirman que la estructura básica es producto de la actividad afectiva y, en consecuencia, se interesan por el cuerpo tal y como es vivenciado (Wallon, Spitz, los psicoanalistas)..
- Quienes explican el cuerpo y su intuición desde la actividad cognitiva y como el sujeto, en cada momento, la conoce.

J. Defontaine propone los siguientes niveles de organización y de funcionamiento del esquema corporal, analizándolos desde la óptica de las perturbaciones neurológicas:

- El propio cuerpo implicado en la sensoriomotricidad o en la acción ejercida sobre un objeto situado en un espacio práctico hecho de obstáculos, dirección y dimensiones.
- Podemos considerar la noción de cuerpo y del esquema corporal en la medida en que ese cuerpo está sometido a la percepción de un espacio parcialmente representado pero centrado en el propio cuerpo.

- El esquema corporal integrado en una noción propiamente operatoria, es decir, que en el espacio representado el cuerpo está ligado a la operatividad en general, a la búsqueda de acciones combinadas y relacionadas entre sí y con el campo espacial: el cuerpo en relación al espacio y diferentes partes del espacio en relación entre sí.



### El equilibrio corporal

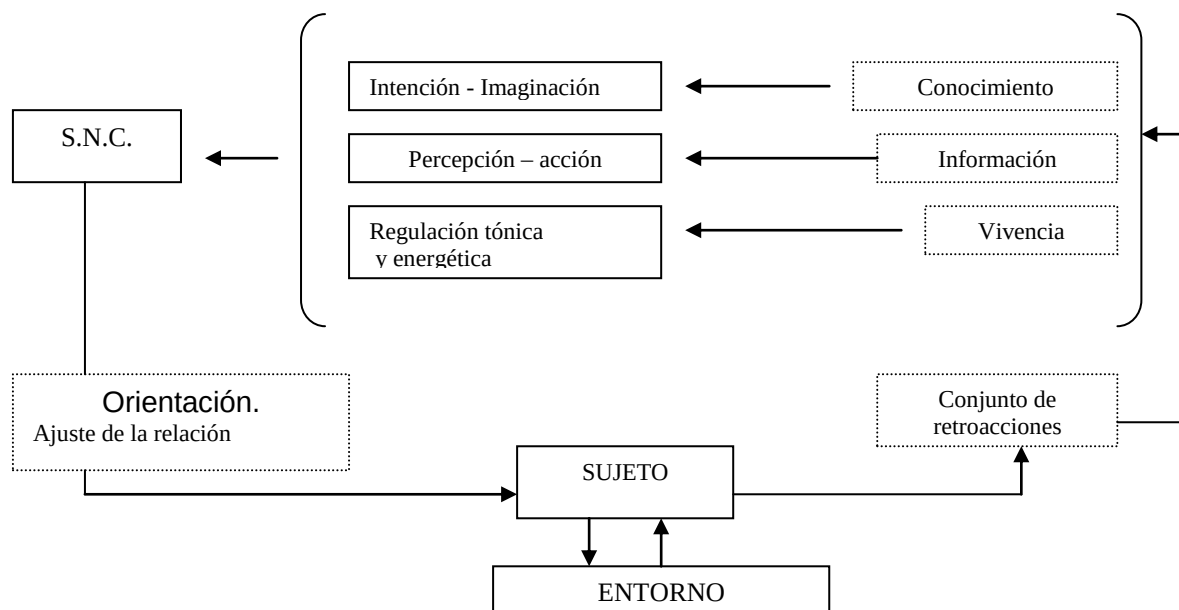
Podemos pues esquematizar el análisis de la noción de esquema corporal partiendo de una definición original de tipo neurológico, a la que, progresivamente, se la fueron añadiendo otros contenidos y otras implicaciones pasando así a formar parte de los intereses de otras ciencias. Estas ciencias, la Psicología, la Pedagogía, la Psiquiatra, etc., amplían la primera definición y acuñan denominaciones diversas para definir, desde su perspectiva, la realidad de la entidad que denominamos esquema corporal.

Wallon lo define como “el resultado y la condición de relaciones precisas entre el individuo y el medio”, destacando el matiz de ser, a la vez, resultado y condición, lo que plantea para el educador unas premisas fundamentales en el diseño de su estrategia metodológica.

Retomando la metáfora de comparar el esquema corporal con la imagen reflejada en el espejo de la realidad, habría que completar esta relación aclarando que la información de retorno que proporciona el “espejo” (el medio) al propio sujeto sobre su imagen está condicionada por la misma capacidad del esquema corporal para “mirarse en el espejo”, es decir, por la disponibilidad conductual, la capacidad de acción y por la experiencia que permite la actuación que sobre el medio ejerce el propio esquema corporal. Así, el individuo conoce su propia imagen reflejada en el medio, según cual sea su capacidad y modo de relacionarse con el no yo y, al tiempo, esa relación se decide y diseña en función

del concepto o de las capacidades de acción que permite el estado de estructuración del esquema corporal.

Así pues, como ya dijimos, la definición de esquema corporal propuesta por Wallon supone dos cualidades de distinta naturaleza aunque inseparables la una de la otra: como producto de las interacciones establecidas entre el organismo y el medio, cuyo resultado será tan imprevisible como lo son las circunstancias coyunturales de esa relación; y, en segundo lugar, como condición sin la cual no es posible establecer la relación que, incluso, cualifica cómo será esta acción. Un esquema corporal mal estructurado limitará esta relación hasta niveles poco eficientes desde el punto de vista de los intereses adaptativos.



### El esquema corporal según P. Vayer

Wallon y también Le Boulch, mantienen la relación organismo – medio (O-M; Yo Mundo; Yo – No yo), como la principal motivación de la estructuración del esquema corporal, concibiéndola como una idealización de la realidad compleja.

J. Coste, afirmaba que el esquema corporal “corresponde a la organización psicomotriz global, comprendiendo todos los mecanismos y procesos de los niveles motores, tónicos, perceptivos, sensoriales, expresivos (tanto verbales como no verbales), procesos en los cuales y por los cuales, el nivel afectivo está constantemente investido” de significado. Incluye en esta organización a todos los ámbitos y perspectivas que definen la globalidad del hombre. No se conforma con la descripción de los procesos perceptivos y motrices de la acción, sino que también, incluye el significado o la intencionalidad afectiva que sustenta los comportamientos. La acción no será una conducta neutral, sino que su objetivo

será el de la adaptación al medio. Así podría afirmarse que el concepto de esquema corporal incluye una doble realidad:

- Un conjunto de automatismos que aseguran la motricidad humana.
- Una posibilidad de inhibición y de control de estos automatismos para una acción voluntaria y corticalizada.

Actualmente la noción de esquema corporal encuentra su inspiración más básica en Head y en Schilder, ambos sostienen como característica del esquema corporal la temporalidad en la que se produce una constante remodelación de la imagen del cuerpo en función de las informaciones (percepciones y sensaciones) que el individuo va interiorizando de todo aquello que se refiere a su relación con el medio. Ya nadie niega que la noción de esquema corporal es de carácter complejo, fruto de un cúmulo de datos informativos de distinta naturaleza (biológicos, relacionales, culturales, sensoriales, etc).

Podría reducirse a tres grandes líneas las orientaciones actuales en el entendimiento del esquema corporal:

#### *a. Psicoanálisis*

Esta corriente prefiere la noción de “imagen del cuerpo” antes que la de esquema corporal. Su análisis considera que la imagen corporal es consecuencia de la interacción que se establece entre: la investidura libidinal, el componente narcista que inspira la autoidentificación y la función simbólica del lenguaje.

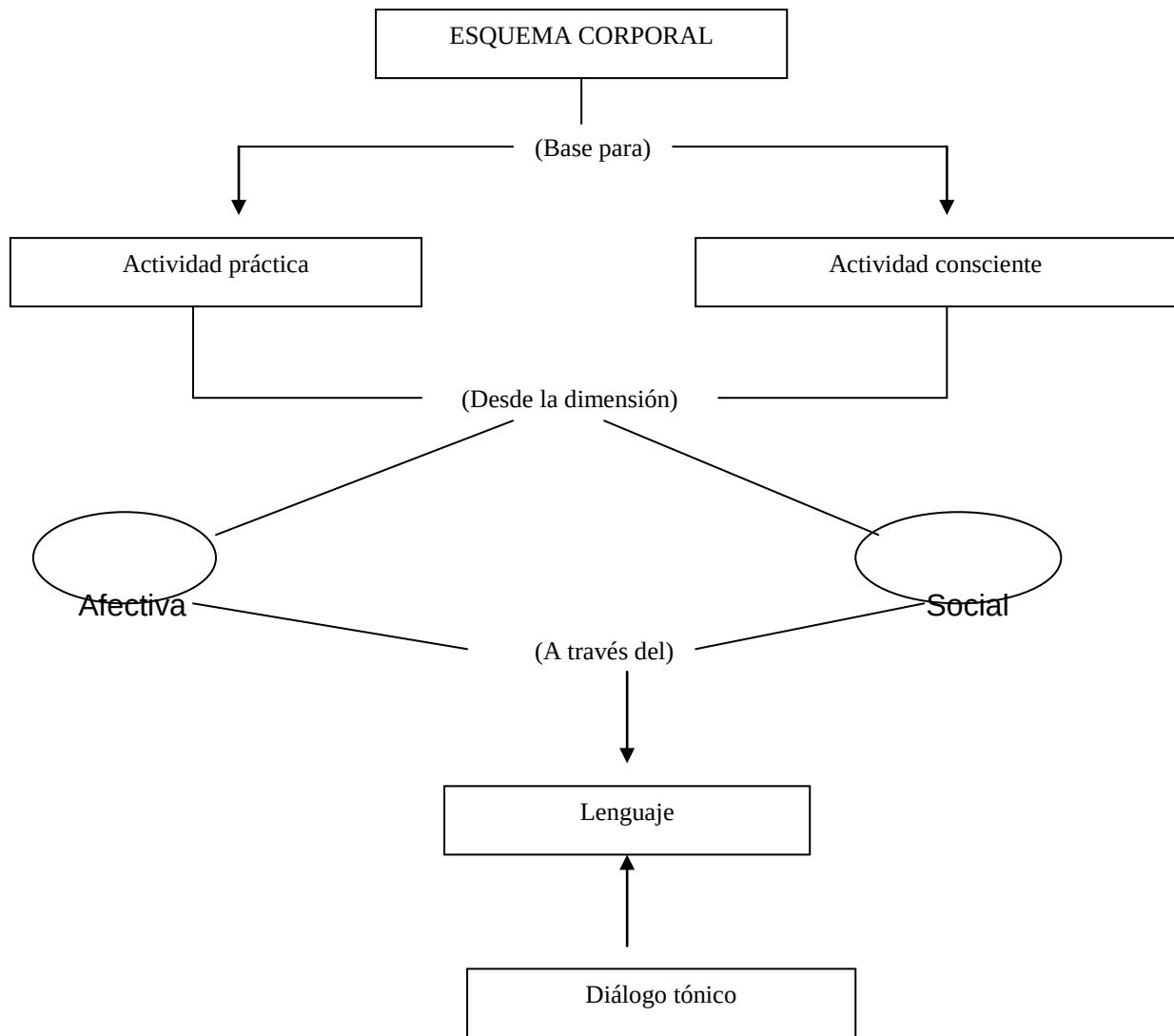
#### *b. Enfoque clínico de la unidad funcional esquema corporal – imagen del cuerpo.*

F. Gantheret denuncia la confusión que se está fomentando al utilizar conjunta e indiscriminadamente los conceptos neurológicos (esquema corporal) y los psicoanalíticos (imagen del cuerpo). Para este autor, cualquier proceso de simbolización del cuerpo está vinculado a una subestructura corporal de manera que la mutación de la realidad neurológica en realidad psíquica, a nivel del fantasma, sería constitutiva del proceso de simbolización y esta constitución sería permanente.

#### *c. La vivencia corporal*

La polémica entre esquema corporal e imagen del cuerpo la sitúa Michel Bernard en unas referencias sociológicas y etnológicas. Para este autor y para muchos de los psicomotricistas que lo eligieron como referente teórico, podrían diferenciarse tres dimensiones:

- Las técnicas corporales o aspecto social del cuerpo como herramienta o instrumento de la acción consciente e intencional.
- El lenguaje corporal, considerando al cuerpo como un cauce de comunicación no sólo a nivel verbal, sino también por su presencia y por sus posturas.
- El simbolismo del cuerpo, apoyándose en las aportaciones que el psicoanálisis efectúa en el análisis simbólico del cuerpo, Bernard afirma que es el cuerpo el símbolo primigenio del que emanan coherentemente el resto de los símbolos.



Concepción del esquema corporal según H. Wallon.

**d. El esquema corporal desde la perspectiva psicomotricista.**

Son dos los autores que de manera más específica se han interesado en aportar un análisis del esquema corporal y su correspondiente alternativa metodológica para su estructuración.

d.1. Vayer centra su teoría en la dialéctica relacional que se establece entre el organismo y el medio. En esta relación entre el yo y el mundo exterior el conocimiento y la representación del cuerpo es fundamental y condicionante del resultado. El uso y la disponibilidad de acción del yo la hace coincidir con la noción de esquema corporal que plantea Wallon. Para Vayer será “la organización de las sensaciones relativas a su propio cuerpo en relación con los datos del



mundo exterior”. Para la estructuración correcta del esquema corporal Vayer propone la consecución de los siguientes objetivos:

- La recepción y el control del propio cuerpo, es decir, la interiorización de las sensaciones relativas a cada una de las partes del cuerpo y la sensación de globalidad del mismo.
- Un equilibrio postural económico.
- Independencia de los diferentes segmentos del cuerpo con relación al tronco y entre sí.
- Dominio de las pulsaciones y control de las inhibiciones ligadas al esquema corporal y al control de la respiración.

d.2. Jean Le Boulch define el esquema corporal como “la intuición global o conocimiento inmediato de nuestro cuerpo, sea en estado de reposo o en movimiento, en función de la interrelación de sus partes y, sobre todo, de su relación con el espacio y los objetos que nos rodean”.

Para Le Boulch, un esquema corporal mal estructurado representará un déficit en esa relación sujeto – mundo, la cual se manifestará en diversos planos:

- En el plano de la percepción, como dificultad de estructuración espacio – temporal.
- En el plano de la motricidad, a través de la torpeza, la incoordinación, un mal ajuste postural, etc.
- En el plano de la relación con los demás, generando inseguridad que puede perturbar afectivamente al sujeto y, como consecuencia, dificultar estas relaciones.

#### **2.1.4.- EL PROCESO DE FORMACIÓN DEL ESQUEMA CORPORAL**

La noción de esquema corporal es ante todo un concepto evolutivo. La estructuración del esquema corporal requiere de un proceso que dura desde el nacimiento hasta los doce años aproximadamente.

Es importante mantener continuamente la referencia evolutiva pues, en todo momento, la actividad psicomotriz planteada metodológicamente ha de adaptarse a las posibilidades de acción y a las necesidades de desarrollo que la maduración del esquema corporal requiera. De manera genérica podría afirmarse que esta estructuración es inacabable, pues es el recurso que poseemos para adaptar el diseño y la ejecución de nuestras conductas no sólo a los cambios situacionales externos, sino también a las modificaciones que nuestro cuerpo va experimentando a lo largo de su vida. El aumento de las expectativas de vida en el mundo occidental ha revelado cómo, en la denominada “tercera edad”, de nuevo, es el esquema corporal, y su conservación para evitar su deterioro, uno de los más importantes objetivos de la geriatría.

No obstante desde la perspectiva de la Psicomotricidad aplicada al ámbito educativo nos interesa, fundamentalmente, el proceso inicial de organización del esquema corporal y en él podemos distinguir las siguientes grandes etapas, las cuales y en cualquier caso, estarán regidas por las leyes del desarrollo neuromotor: Ley céfalo – caudal y ley próximo – distal.

*a. Período de impulsividad motora.* Desde el nacimiento hasta los tres meses, donde la conducta del recién nacido se circunscribe casi exclusivamente al uso de los reflejos arcaicos para desde aquí construir una gama más amplia de conductas. En un principio la conducta es muy limitada en su variedad, manifestándose básicamente en dos modalidades: hipotónica cuando el niño responde a una situación placentera; e hipertónica, cuando responde a situaciones displacenteras. Esta bipolarización conductual y de análisis del mundo irá rellenándose de matices y de una mayor variedad de respuesta.

En este período, muy lentamente se iniciará la disociación entre lo que Wallon denominó “dominios funcionales”, cuyo orden de aparición sería el siguiente: **dominio interoceptivo** o de la sensibilidad visceral; **dominio propioceptivo** o dominio de las sensaciones ligadas al equilibrio, a la posturas, las actitudes y a los movimientos; **dominio exteroceptivo** o de la sensibilidad a las excitaciones de origen exógeno.

En esta etapa podríamos afirmar que el esquema corporal se circunscribe a la zona bucal (la zona erógena bucal sería, en opinión de los psicoanalistas, el centro desde donde se explica la sexualidad oral).

*b. Período del movimiento.* Desde los cuatro meses hasta el fin del primer año, fundamentalmente, se integran al mínimo esquema corporal existente las extremidades superiores para, desde aquí, iniciar una exploración del resto de los segmentos y partes del cuerpo. Pero lo que más trascendencia tendrá en etapas posteriores será la capacidad de movimiento que va adquiriendo merced a la maduración neuromotora y la variación de la postura de que será capaz gracias al desarrollo del equilibrio.

El paso de la horizontalidad a la verticalidad permitirá al niño un nuevo análisis del mundo que lo rodea y requerirá una nueva estrategia motriz que desembocará en nuevas soluciones en sus desplazamientos, por ejemplo.

*c.* Esta etapa está determinada de manera absoluta por la adquisición de una destreza motriz cual es la marcha. Desde el primero hasta el segundo año se consigue el dominio del equilibrio en posición erecta y la solución al desplazamiento bipedestre. Esto, entre otros muchos factores, es posible porque el niño ha logrado una elemental conciencia de su todo corporal. Aunque al principio de la etapa aún no reconozca las formas corporales, hacia los dos años podrá intentar imitaciones diferidas lo que implica una mínima capacidad para la formación, retención y evocación de imágenes mentales.

A través de su propia actividad, cada vez más rica y variada en experiencias, irá construyendo, paulatinamente, su esquema corporal.

d. Desde los dos a los doce años se desarrolla un proceso de consecución del esquema corporal representativo y operativo.

Al tiempo, la definición de la lateralidad (la afirmación parece estar decidida hacia los 7 años) permite una orientación lateral no sólo del cuerpo sino también del espacio y de los objetos en él ubicados.

El resultado final de este esquema corporal ya no será tan sólo un artilingio neuromotor, funcional y neutral, sino que en él incidirán otros aspectos y dimensiones de la naturaleza humana invistiéndole de unos significados, de unos simbolismos, de unas variaciones y, sobre todo, de una comprensión que, en cada momento, será coherente con el grado de desarrollo de la inteligencia. Cada uno representa su cuerpo tal y como su inteligencia se lo permite con independencia de la valoración que, posteriormente, pueda suponer.

Podría admitirse la afirmación de que a cada etapa del desarrollo de la inteligencia corresponde una manera de entender y representar el propio cuerpo.

### **2.1.5.- LA EDUCACIÓN DEL ESQUEMA CORPORAL**

Una de las piezas fundamentales de la educación psicomotriz es la de la estructuración del esquema corporal, sobre todo si se considera que los procesos de adaptación al medio los realiza, el hombre, en gran medida, a través del cuerpo, de su conocimiento y de la utilización de sus posibilidades de acción.

No obstante son diversas las concepciones teóricas y metodológicas que han surgido a este respecto partiendo del aspecto motor y corporal para, desde aquí, actuar sobre el psiquismo o, dicho de otra manera, ofertar una respuesta total a la naturaleza humana concebida como un todo global y unitario. Pueden señalarse dos tendencias:

- La que concibe la educación psicomotriz como una reeducación basada en idénticos principios a los de la psicoterapia habitual y cuyo objetivo sería el estudio de las relaciones del sujeto con el mundo.
- La que propone métodos adecuados para que el individuo realice un aprendizaje a través de las actividades preferentemente motrices, actuando en los distintos niveles organizadores de la conducta: la referencia de información sensorial; la toma de conciencia de la situación a resolver; y la afluencia de una respuesta hacia los órganos motores a través del comportamiento.

Dentro de esta tendencia pueden identificarse distintas ofertas en las que el aspecto instrumental o el vivenciador de cada método es más o menos definitorio.

Le Boulch, Picq y Vayer, Defontaine, Rosell, etc. mantienen una concepción que, en términos generales, es fundamentalmente normativa, intentando rehacer aquellas etapas anteriores y mal estructuradas en el desarrollo psicomotor del niño.

La denominada Psicomotricidad relacional o vivenciada de la que quizá sus representantes más significativos sean André Lapierre y Bernard Aucouturier, remonta los procesos de pensamiento para interesarse fundamentalmente por el ámbito de las pulsiones, de los procesos primitivos inconscientes y de la significación afectiva del movimiento.

Sin embargo, en todas las escuelas es coincidente la consideración de pieza angular que se otorga al esquema corporal (en algunos casos se utiliza la terminología más cercana al psicoanálisis con la noción imagen corporal) aunque el resto de los contenidos imponga substanciales diferencias metodológicas.

| Edad<br>Años | VAYER :<br>RELACIÓN YO - MUNDO                                                                                                                                                                    | LE BOULCH<br>AJUSTES ADAPTATIVOS                                                                   | Edad<br>Años |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| 0            | Período maternal                                                                                                                                                                                  | -                                                                                                  | 0            |
| 1            | - Paso del reflejo arcaico a la marcha<br>- Diálogo tónico madre - hijo                                                                                                                           | Delimitación del cuerpo<br>- Delimitación mundo de los objetos                                     |              |
| 2 ->         |                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                    | <-2          |
| 3            | Período de aprendizaje y uso de sí:                                                                                                                                                               | - Prevalen los elementos<br>motores cinestésicos sobre los<br>visuales lateralización              |              |
| 4            | - Aprehensión<br>- Locomoción<br>- Relación con el adulto                                                                                                                                         | - Lateralización                                                                                   | 4            |
| 5 ->         |                                                                                                                                                                                                   | - Representación<br>- Integración } Del cuerpo                                                     | <-5          |
| 6            | Período de transición:<br>- Asociación de datos<br>▪ Motrices<br>▪ Cinestésicos<br>▪ Visuales<br>▪ Otros<br>- Paso de la acción a la<br>representación:<br>- Adquisiciones:<br>▪ Control postural | (Mediante)<br><br>Vinculación de sensaciones:<br>- Cinestésicas<br>- Sensoriales: Táctil<br>Visual | 6            |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Control respiratorio</li> <li>▪ Lateralidad</li> <li>▪ Independencia segmentaria</li> <li>- Presencia del adulto</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <p>7 -&gt;</p> <p>8 Período de elaboración definitiva del esquema corporal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conciencia de elementos corporales</li> </ul> <p>9 - Aprendizajes: Autonomía</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relación con el adulto</li> </ul> <p>10 - Cooperación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Corresponsabilidad</li> </ul> <p>11</p> | <p style="text-align: right;">&lt;- 7</p> <p>Conocimiento del cuerpo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilidad</li> <li>- Localización segmentaria</li> <li>- Desplazamiento segmentario</li> </ul> <p style="text-align: right;">9</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliación del repertorio postural</li> <li>- Desplazamiento de la totalidad del cuerpo</li> </ul> <p style="text-align: right;">10</p> <p style="text-align: right;">11</p> |
| <p>12 -</p> <p style="text-align: center;">&gt;</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p><b>VAYER :</b><br/><b>RELACIÓN YO - MUNDO</b></p> </div>                                                                                                                                                                                     | <p style="text-align: right;">&lt;- 12</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p>LE BOULCH<br/>AJUSTES ADAPTATIVOS</p> </div>                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

## 2.2.- Sobre el tono y la conducta

### Introducción

En ocasiones se ha denominado al tono como “la trama del movimiento”; sin embargo, la tonicidad no sólo interviene en la acción, sino que también está presente en la “no acción”.

Las posibilidades conductualmente adaptativas que posee un organismo, y en este caso el hombre, se resuelve, de manera general, por dos soluciones alternativas: el movimiento, la acción y el “no movimiento”, la “no acción”. Se elige pues, en cada caso, entre la actividad y la no actividad. Esta dualidad sería, en

definitiva, la más elemental, la primera elección o diferenciación de la conducta del individuo.

Al nacer, la conducta del individuo adquiere (incluidos los reflejos) dos posibles naturalezas: hipotónica e hipertónica.

El simplificado repertorio de conducta (hipertonía – hipotonía, acción – no acción) se corresponde con una percepción del mundo que, también se reduce a una distinción excluyente entre lo placentero y lo no placentero.

La progresiva discriminación, más sutil, diferenciadora y subjetiva, multiplicará las situaciones y el significado al que ha de responderse tanto mediante una conducta transitiva como con una inhibición de la acción.

En cualquier caso estas fórmulas adaptativas se basan en el control del tono, de la tonicidad. Será el tono el material que se utilice para elaborar todo tipo de acciones y será también el control del tono, su inhibición, lo que permita la no acción, pudiendo ambas ser consideradas como conductas intencionalmente adaptativas.

A lo largo de su existencia, el individuo, irá multiplicando el número de respuestas de un mayor o de un menor grado de tonicidad (más o menos hipertónicas o más o menos hipotónicas) con las que intentará recuperar una relación homeostática, capaz de equilibrar al organismo en su relación con el medio en el que se ubica.

A continuación analizaremos estos aspectos, para lo cual nos detendremos primero en el estudio del tono y, más tarde, en aquellas conductas psicomotrices que constituyen la base de la acción y en los sistemas de relajación como metodología de la “no acción”.

Desde la perspectiva de la Psicomotricidad, cualquier manifestación tónica, activa o no activa, incluye tantos matices como dimensiones son posibles en la naturaleza humana, pero nosotros, aquí, fundamentalmente, analizaremos su naturaleza como integrante del movimiento, de la actitud y su capacidad expresiva sin detenernos en los aspectos fisiológicos y neuromotores más útiles en otro tipo de enfoque como aquel que se preocupa del rendimiento motriz o más apropiado para otra clase de bibliografía. En otras palabras, analizaremos más la función tónica, la tonicidad, que el mecanismo del tono muscular.

### **2.2.1. - LA FUNCIÓN TÓNICA**

Podemos considerar que el tono es (al menos sus efectos más aparentes) el grado de contracción de un músculo. Este grado de contracción será variable en función del estado o actitud del individuo, de su edad, del sexo al que pertenece, de la previsión de conducta que ha de realizar a continuación, del tipo de

rendimiento muscular a que habitualmente somete a su cuerpo (el tipo de rendimiento muscular a que habitualmente somete a su cuerpo (el tipo de entrenamiento por ejemplo), del grado de control de que es capaz, etc. En cualquier caso, esta multiplicidad de variables y condicionantes no expresa otra cosa que la participación de todos los ámbitos de la naturaleza humana en el resultado final de la motricidad. Es así el tono uno de los más claros exponentes de la naturaleza global y somatopsíquica del organismo humano.

Wallon situó el tono como soporte de las actitudes, asegurando que éste provoca una cierta resolución muscular y una obnubilación mental que, frecuentemente, es un medio de defensa o de reacción hacia el ambiente.

Ajuriaguerra distingue dos formas de manifestarse el tono muscular según cuál sea la función que desempeña:

- Tono de reposo (permanente en tanto que el organismo está vivo).
- Tono de actividad o de acción (como rotura de la actitud o de la postura)
- Otros autores, también distinguen el “tono de actitud” como aquel que determina la definición postural.

Rademaquer define el tono como la tensión por la cual las posiciones relativas del cuerpo son mantenidas correctamente y se oponen a las modificaciones pasivas de sus posiciones. El tono postural puede ser apreciado por las posiciones de las diversas articulaciones que componen el cuerpo; por su resistencia a la flexión pasiva; por el control voluntario de relajación muscular y por la palpación de la masa muscular. El tono es regulado y modulado por todos los procesos del sistema nervioso, desde el nivel medular hasta el nivel cortical: husos neuromusculares, la actividad de los anillos gamma, la formación reticular, etc.

Así mismo, la regulación tónica está estrechamente unida a los procesos de atención en tanto que estos requieren un mínimo grado de inhibición motriz, estableciéndose así una estrecha interrelación entre la actividad tónica muscular y la actividad tónica mental.

De este modo, el tono muscular será la resultante de la actividad compleja y autorregulada de toda la organización nerviosa, asegurando el nivel global de la actividad del organismo con la integración y procesamiento de la totalidad de los mensajes que recibe. Se comprende así que el tono sea la expresión de esa organización tan compleja, pero que nos permite entender cómo la actividad humana y los factores emocionales y afectivos desempeñan un “rol” esencial en ella. Recíprocamente podemos entender cómo el resultado tónico influye en la actividad psíquica, en la atención o, incluso, en la participación emocional y efectiva de una situación dada.

Los últimos estudios asignan al tono y a su sistema de regulación el papel más importante en el mantenimiento de funciones de vigilancia del organismo, de la atención y del ejercicio de las funciones inteligentes. La capacidad de relajación

voluntaria es una de las muestras más evidentes de la estrecha relación entre el psiquismo y la regulación tónica.

También es conocida la relación entre los estados emocionales y la conducta visceral. La fenomenología de la angustia y su somatización, por ejemplo, a través de la musculatura lisa o involuntaria, influye en la autorregulación tónica de estas fibras al tiempo que establece las conexiones con el nivel de la actividad psíquica. La totalidad de estas interconexiones se refleja en la conducta humana.

Finalmente, ha de mencionarse cómo las sensaciones propioceptivas que provoca el tono son elementos indispensables para la adquisición de la conciencia de nuestro cuerpo. Al tiempo, sólo podremos hacer uso de sus posibilidades de acción en la medida en que dispongamos de un mínimo control en el funcionamiento de la tonicidad.

De todo lo anteriormente expuesto se deduce con facilidad la importancia de la función tónica en Psicomotricidad la cual podemos resumir en razón a los siguientes aspectos:

- La función tónica es un fenómeno neurológico muy complejo que constituye la trama de todo el movimiento, estando presente no sólo en la acción, sino también en la inacción muscular.
- Recubre todos los niveles de la personalidad psicomotriz y participa en todas las funciones y conductas motrices (equilibrio, coordinación, disociación, etc.). Es ante todo el vehículo de la expresión de las emociones.
- Se constituye como soporte fundamental de la comunicación infraverbal y del lenguaje corporal.
- Es un criterio de definición de la personalidad que varía de acuerdo con la inhibición, la inestabilidad y la extroversión que la caracterice.

En consecuencia, el tono sustenta y condiciona el movimiento, por esa razón ocupa un lugar destacado en el ámbito de la educación física, toda vez que el movimiento es el cauce elegido para realizar la acción educativa. El movimiento y la relajación, la acción y la inacción se elaboran, en todos los casos, sobre un fondo tónico. En opinión de Dupré, la relajación o distensión muscular es otro aspecto de la motricidad. Para la Psicomotricidad ha de revestir idéntico interés tanto el movimiento como la relajación; no se entiende un movimiento si no es seguido de una decontracción como polo opuesto de la acción.

La estrecha relación existente entre el comportamiento tónico y el psiquismo, es una de las posibilidades que la Psicomotricidad quiere aprovechar. Esta relación entre el tono y el ámbito psíquico, entre movimiento y pensamiento, entre pensamiento y acción, es muy evidente en las reacciones de Ajuriaguerra calificó como “tónico emocionales”. Por tanto, la expresión de las emociones ha de ser objeto, sobre todo, si se tiene en cuenta que en algunas edades el niño no posee otro cauce de expresión que el tónico y corporal.



Desde Descartes, para quien la pasión era la interrupción de la vida corporal en el plano del alma; hasta William James, que hace de la emoción el único ingreso en la conciencia de un desorden orgánico (no lloramos porque estamos tristes, sino que estamos tristes porque lloramos), muchos pensadores intentaron desentrañar este aún misterioso fenómeno, el cual, en ocasiones, se presenta como una sucesión de reacciones sin orden ni coherencia y que parece de imposible sistematización.

Henry Wallon, plantea el problema con mayor claridad: “o bien la emoción es esencialmente una perturbación, una degradación de la actividad, y el lugar que ocupa en el plano de las reacciones biológicas es la enfermedad, o a lo sumo el de los defectos que contrarían el normal juego de las funciones, o bien tiene entre las funciones su razón de ser, pero entonces hay que explicar las manifestaciones perjudiciales o molestas que siempre la acompañan”.

En definitiva, el dominio de las reacciones tónico emocionales es el elemento fundamental en el comportamiento equilibrado, debido a que posibilita la elaboración de una gestualidad adecuada hacia el mundo, al cual el niño debe adaptarse, entendiendo que esta gestualidad está integrada en su personalidad.

### **2.2.2.- LA ACCIÓN**

Existen elementos básicos que componen una acción, cualquier acción. De igual forma que para escribir una poesía se necesita previamente el conocimiento del alfabeto y de operaciones más fáciles y más simples como el leer, de la misma manera existen unas conductas básicas que están presentes en los cimientos, en la cualificación y en la eficacia de cualquier comportamiento adaptativo a través del movimiento. A estas conductas algunos autores las clasifican como psicomotrices. Sin embargo, antes de conseguir el dominio de estas conductas es necesaria la maduración de aquel elemento que ya hemos definido como la trama del movimiento: el tono.

Estas conductas requieren pues el concurso de otros factores, todos ellos de carácter evolutivo. El tono está sujeto a un desarrollo en función de unos procesos fisiológicos que sólo el ritmo evolutivo es capaz de superar. De igual manera, cuantos sistemas intervienen en la construcción de estas conductas están sujetos a los ciclos de maduración del organismo : los sentidos que transmiten la información, el tono muscular, la atención, la inteligencia que comprende de distintas maneras la misma realidad espacial, el mismo sistema nervioso central, etc.

Jean Le Boulch tipifica estas conductas elementales, necesarias para cualquier ámbito y actividad y que, precisamente por su naturaleza fundamental, han de conseguirse y dominarse en edades tempranas.

La precocidad de estas adquisiciones condiciona casi todos los aprendizajes y praxias iniciales, desde la conquista de la locomoción hasta el uso de la palabra y de la expresión oral o escrita del lenguaje.

Este autor establece una clasificación en función no sólo de su mayor o menor complejidad sino, sobre todo, en función de los mecanismos necesarios para desarrollarlas. Estos mecanismos, su adquisición, su dominio y su desarrollo, como ya hemos señalado, aparecen de forma paralela a la propia maduración del individuo.

Los tres niveles que establece Le Boulch para clasificar las conductas son:

- Conductas motrices de base  
En las que será, fundamentalmente, el uso de la tonicidad quien cualifique las posibilidades de respuesta.
- Conductas neuromotrices  
Requieren de la maduración de ciertos aspectos y dimensiones relacionadas con el sistema nervioso central y, sobre todo, de las funciones del cortex.
- Conductas perceptivo – motrices  
Son aquellos comportamientos que elaboran una respuesta a conceptos que no dependerán sólo de las informaciones captadas por los sentidos sino, sobre todo, de la interpretación, a veces también subjetiva, que proporciona una función mental y de interiorización individualizada, en la que la referencia y el patrón de medida de esta interpretación es el propio hombre, utilizando, en esta tarea, pautas que surgen de conceptos tan precoces como el eje o el esquema corporal.

Precisamente por lo temprano de la necesidad de poseer estas aptitudes desarrolladas y, también por lo básico y fundamental de su utilización en otras conductas, es por lo que su desarrollo, dominio y control se constituyen como objetivos prioritarios y exclusivos del período escolar primario. Decimos exclusivo porque su adquisición, en mayor o menor grado, y su conocimiento más o menos idóneamente adecuado, sólo es posible en aquellas etapas en que la remodelación de los esquemas y estructuras más básicas se producen. Posteriormente, el reajuste de estas inadaptaciones es de tan difícil y poca probabilidad como irreversibles son los procesos psicobiológicos que los permiten.

#### *a. Conductas motrices de base*

Tradicionalmente la mayoría de los autores distinguen tres fundamentalmente: la postura, el equilibrio, la coordinación psicomotriz.

##### *a.1. La postura*

Podemos definir la postura como la adaptación favorable del esquema corporal al

espacio. Esta adaptación se realiza en función del mantenimiento o de una disposición determinada de los distintos segmentos corporales. Por tanto será el resultado de una determinada distribución tónica de la totalidad de los músculos que controlan y movilizan estos segmentos.

La postura o actitud posee dos dimensiones fundamentales: una consciente y otra inconsciente. Por tanto el control de la postura requiere una adecuada simbiosis entre ambos componentes pues de otra manera la exigencia adaptativa que se produciría sería distinta ante una misma circunstancia o estímulo.

Al igual que ocurre con el tono, el control de la actitud dependerá del nivel de maduración del individuo, interviniendo o condicionándose por factores tales como:

- La maduración de la tonicidad y de ciertas características del músculo
- Maduración del sistema nervioso central
- La presencia de factores psíquicos tales como la afectividad.

Por tanto, el control de la postura requiere de dos referencias importantes: la adaptación del esquema corporal al espacio y un equilibrio emocional adecuado.

De cómo se comprende el espacio y de cómo se encuentre el equilibrio anímico dependerá la vivencia de cualquier circunstancias y, en consecuencia, la respuesta que se elabore.

Así pues, entenderemos incluidos en los términos de “postura” o “actitud” distintos matices semánticos y psicomotrices:

- La descripción de una disposición determinada de los segmentos corporales
- La primera fase de un movimiento complejo
- La traducción somática y expresiva de un determinado estado de ánimo
- Talante, intencionalidad o pre-juicio condicionador de una percepción y, en consecuencia, de la correspondiente conducta o respuesta adaptativa.

#### a.2. El equilibrio

Denominamos equilibrio a la capacidad de mantenimiento de una o más postura en contra de cuantas fuerzas exógenas puedan incidir sobre el cuerpo. Por tanto se relacionará con el control tónico – postural a quien se responsabilizará, sobre todo, de dos funciones:

- Una función “activa” encargada de reproducir el diseño postural, elegido mediante la contracción y decontracción muscular.
- Una función de “mantenimiento” de esa postura, mediante correcciones que anulen o equilibren cualquier variación que incida en la situación, ya sea de origen exógeno o endógeno, o ya sea porque existe una respuesta del medio a la postura del cuerpo a la que ha de otorgarse una contra respuesta o respuesta nueva.

Los sistemas orgánicos que intervienen en la consecución y mantenimiento del equilibrio, tanto si éste es estático como si es dinámico, son:

- Los órganos ejecutores: los músculos. Generadores de la contracción necesaria para que pueda existir un movimiento capaz de reordenar los diversos segmentos corporales que definen la postura o el mismo gesto.
- Los órganos informadores: Los sentidos encargados de proporcionar los dos tipos de informaciones necesarias para ejecutar o mantener un equilibrio: en primer lugar la información sobre el medio, sobre el espacio al cual ha de conseguirse la adaptación del esquema corporal; y, en segundo lugar, la información de retorno sobre los efectos y eficacia adaptativa que la postura o el gesto han producido sobre el medio.

Los informadores serán fundamentalmente el sistema laberíntico, el sistema plantar, el sistema visual y el sentido kinestésico.

### a.3. La coordinación psicomotriz

Generalmente se encuadran bajo la denominación común de “coordinación”, conductas distintas aunque muy relacionadas entre sí: la coordinación y la disociación psicomotriz. Ambas se basan en idénticos mecanismos y, lo que es más, una depende de la otra, de manera que la coordinación limita o condiciona cualquier conducta disociada.

En la ejecución de una coordinación intervienen dos niveles: El nivel motor que basa su intervención en el mecanismo del tono muscular como trama del movimiento y de contracción muscular. Del diseño de la acción muscular antes descrito, se responsabilizan, por una parte el cortex como órgano directivo, decisorio, generador y ordenador de las estimulaciones necesarias para establecer, armónicamente, la complejidad de la acción; de otra parte el sistema nervioso como medio transmisor de estos impulsos que, emanados del cortex se trasladan hasta el propio músculo para producir la inervación de éste.

Un tercer aspecto será determinante, no sólo en los resultados de una ejecución coordinada, sino también en la elaboración de su diseño e, incluso, en la elección del patrón de conducta: El estado de desarrollo y de maduración, el cual limita los márgenes de ejecución y las alternativas del formato de acción susceptibles de elección por parte del individuo ejecutor.

- Coordinación: Es la conducta que permite la contracción de grupos musculares diferentes, de forma independiente e inhibiendo los movimientos o contracciones parásitas que se asocian a ella (las sincinesias, por ejemplo).
- Disociación: Es la actividad voluntaria del sujeto que consiste en accionar los grupos musculares independientemente unos de otros, para conseguir movimientos con distinto fin o intencionalidad.

Esta ejecución simultánea de dos o varios movimientos con finalidades distintas dentro de una misma conducta global y compleja requiere del mantenimiento de la atención necesaria para poder efectuarlo. Como quiera que la atención no puede mantenerse en varios lugares a la vez, ha de ser establecida una estrategia que permita la solución de estas coordinaciones.

La solución que generalmente confiere efectividad a esta conducta es cuando uno o más de los movimientos a efectuar se automatiza (con lo cual ya no necesita del concurso de la atención una vez desencadenado) y en el otro se mantiene y se realiza como tal coordinación.

Tanto la coordinación como la disociación psicomotriz están condicionadas en su ejecución por diversos factores:

- El grado de desarrollo y de maduración del sistema nervioso en tanto que será el tono el encargado de la ejecución de esta conducta. Este desarrollo del sistema neuromotor se ajustará a las leyes céfalo – caudal y próximo – distal.
- Percepción propioceptiva a fin de conseguir una rica información de retorno sobre las consecuencias de la misma coordinación.
- Equilibrio, tanto estático como dinámico, como factor imprescindible para la ejecución de la acción.
- Definición y afirmación de la lateralidad que permita la elaboración de actos simétricos y asimétricos.

#### *b. Conducta neuromotrices*

Todas ellas están ligadas al tono muscular y a la estructuración del esquema corporal, pero lo que de verdad define su situación e, incluso en algunos casos, su desaparición es la maduración del sistema neuromotor en particular y del sistema nervioso central por otro.

##### *b.1. La paratonía*

Es la incapacidad o dificultad de relajación del músculo. Aparece asociada a factores orgánicos y emocionales. Para Vayer no es tanto una patología del tono muscular fisiológico sino, más bien, un trastorno permanente en la relación con el otro. El mismo autor distingue dos tipos de paratonía:

- Paratonía de fondo o falta de flexibilidad muscular que suele estar ligada a un substrato orgánico.
- Paratonía de acción o frenaje tónico que limita la amplitud de movimientos.

##### *b.2. La sincinesia*

Son movimientos parásitos que se caracterizan por la contracción no voluntaria de un músculo o grupo muscular. Estos movimientos involuntarios se producen junto a otros movimientos voluntarios o pasivos. Puede manifestarse de dos formas principalmente:

- Sincinesia de reproducción o movimientos involuntarios del miembro o segmento opuesto que imita, exactamente, al movimiento inductor.
- Sincinesia tónica o tensiones involuntarias del miembro pasivo. No limita la contracción del segmento correspondiente sino que, además, se extiende a todo el miembro o a otras partes del cuerpo.

### b.3. La lateralidad

Le Boulch define la lateralidad como la “traducción de una predominancia motriz llevada sobre segmentos derechos o izquierdos y en relación con una aceleración de la maduración de los centros sensitivo-motores de uno de los hemisferios cerebrales”.

De manera general, pueden detectarse dos tipos de lateralidad;

- Lateralidad de utilización o de uso. Corresponde a la preponderancia de uno de los hemicuerpos en las actividades conscientes y sociales y que, por lo tanto, suelen ser adquiridas por medio del aprendizaje o la imitación.
- Lateralidad espontánea o gestual: Ejecución de movimientos o gestos de acuerdo con la definición constitucional del individuo. Se manifestará, por tanto, de manera involuntaria y suele llevar un grado de implicación del estado anímico y afectivo muy importante.

El carácter evolutivo de la lateralidad impide su definición definitiva hasta, aproximadamente, los siete años de edad y cuando está predominancia hemisférica se manifiesta no siempre lo efectúa de idéntica manera. Por tanto, su calificación ha de estar sometida a distintos criterios como son:

- Por su naturaleza: puede ser normal, cuando coincide con la predisposición congénita y se define, de manera coherente, en el hemicuerpo correspondiente; y patológica cuando no se define de acuerdo con esta predisposición natural (el zurdo contrariado).
- Por su grado: La definición no siempre se realiza con la misma intensidad ni tampoco de forma excluyente, de otra forma podríamos ser, por ejemplo, totalmente diestros y hábiles con una extremidad y absolutamente torpes con la otra.
- Por su homogeneidad: Cuando la definición de la preponderancia no afecta de manera global a un hemisferio y, por tanto, distintas partes del mismo hemicuerpo poseen distintos grados de definición de la preponderancia (la lateralidad cruzada o de distinta preponderancia del ojo derecho con relación a la mano derecha).

La lateralidad es el requisito imprescindible para la orientación del esquema corporal y como consecuencia de un ámbito más amplio. El niño siempre utilizará como referente que lo oriente a él en el espacio su propio esquema corporal para, desde él, orientar el mundo que lo rodea.

### c. Las conductas perceptivamente

En un tercer nivel de complejidad en cuanto se refiere al estímulo y a la respuesta se sitúan este tipo de conductas. Los estímulos a los que responden ya no son sensaciones sino que han sido elaborados como percepciones, lo que requiere un mínimo grado de comprensión y por lo tanto de desarrollo intelectual. Dependerá del grado de desarrollo del pensamiento que posea el sujeto, para que una misma realidad pueda ser percibida de manera radicalmente opuesta a cualquier otro análisis. En función de esta interpretación del estímulo, siempre subjetiva, se elabora la respuesta y, por tanto, se ejecuta la conducta correspondiente.

Por otra parte, un movimiento carece de sentido si no se realiza desde, al menos, dos referentes fundamentales: el espacio (donde ha de producirse el movimiento) y el tiempo (cuando y durante cuánto tiempo ha de realizarse un movimiento).

#### c.1. La percepción espacial

El concepto de espacio es algo más complejo que la mera referencia dimensional del largo, el ancho y el alto. El espacio ha de entenderse incluyendo globalmente tres perspectivas:

- Como lugar de desplazamiento o lugar donde se produce el movimiento.
- Como parte del pensamiento. La elaboración del pensamiento, el uso del lenguaje y de su semántica necesita de referencias de la realidad que le ayuden a reproducir o a inventar una realidad física.
- El espacio como carga representativa y simbólica. La subjetividad propia de cualquier percepción, como ocurre en este caso, proviene de los factores anímico – afectivos que inciden en el proceso de análisis de unos datos informativos sobre la realidad o el medio.

Precisamente, porque lo que se analiza, se filtra y se organiza son datos informativos, será de capital importancia para la percepción, el estado, competencia y capacidad de los cauces sensoriales y, en este caso, de los órganos sensitivos que aportan la información necesaria para realizar la percepción del espacio. Los órganos que intervienen en la percepción espacial son: el sistema visual y el sistema táctil-kinestésico. Estos datos nos ofrecen, fundamentalmente información sobre la postura del observador; los desplazamientos del observador o de cualquiera de sus segmentos; de las superficies que se encuentran por el conservador, así como de sus propiedades; y, finalmente, de la velocidad de desplazamiento del observador.

#### c.2. La percepción temporal

La naturaleza intangible del tiempo impone una concepción mucho más abstracta de la que resuelve el conocimiento del espacio. La percepción del tiempo necesita, como cualquier otra, de la discriminación de unos estímulos o características que éste no posee. Por esta razón cualquier comprensión del

tiempo se realiza de manera funcional. Describimos espacios situados entre varios estímulos (entre segundos, entre dos destellos de luz, entre los sonidos de las campanadas de un reloj, etc.) como períodos de tiempo, la duración de los estímulos, ya sean “silencios” o estímulos de cualquier tipo, nos permiten tener conciencia del paso del tiempo.

Fraisse define la percepción del tiempo como la representación de “lo sucesivo en unidad” (sucesivos segundos forman una unidad que denominamos minuto). Esto implica dos aspectos del tiempo:

- Cualitativo: Percepción de un orden de organización en el tiempo.
- Cuantitativo: Percepción de un intervalo temporal de duración y de sucesión.

La misma subjetividad perceptiva con relación al tiempo determina que podamos referirnos a dos tipos de vivencias temporales:

- Tiempo objetivo: El cuantificable matemáticamente.
- Tiempo subjetivo: Que es más cualificado que cuantificado en función del significado de nuestra propia experiencia, la cual se distorsiona por multitud de variantes.

### c.3. La organización espacio – temporal

La percepción aislada del espacio y del tiempo poco o nada tiene que ver con el cotidiano uso del movimiento, como un desplazamiento a través de un espacio durante una fracción determinada de tiempo. Generalmente establecemos una relación entre el espacio y el tiempo, y es a este nuevo parámetro, la estructura espacio – temporal, al que adaptamos la ejecución de cualquier conducta (la velocidad, por ejemplo).

De entre las estructuras espaciotemporales más importantes en el movimiento podemos destacar el ritmo. Podemos entender el ritmo como la organización del movimiento humano. Toda la actividad humana, incluida la que se desarrolla a nivel orgánico, se sujeta en su producción a unas estructuras rítmicas que en todos los casos pueden ser definidas por dos de sus elementos:

- La periodicidad: Tiempo que se necesita para producir grupos colectivos de estímulos y su repetición.
- La estructura: Se compone de elementos idénticos en duración, cualidad e intensidad.

## 2.2.3.- LA NO ACCIÓN

La “no acción” no puede entenderse sólo como la ausencia de movimiento muscular voluntario o de los segmentos óseos de un organismo. Desde nuestro punto de vista es el mecanismo tónico quien de verdad determina la ausencia, en mayor o menor grado, de acción. El aumento o disminución del grado de



contracción muscular implica, en sí mismo, el desencadenamiento y la presencia de una serie de complejos procesos de orden fisiológico y psicológico, ambos, a su vez, interrelacionados e interactivamente entre sí.

Cualquier alteración anímica, la angustia por ejemplo, se traduce automáticamente en una tensión muscular específica e, incluso, en la adopción de una determinada postura cuyo significado expresa perfectamente hacia el exterior el estado de ánimo que la provoca. Muchas culturas, observando este fenómeno, dedujeron que el proceso de influencia (psiquesoma) podría invertirse con los mismos efectos y desarrollaron numerosas técnicas que les permitirían obtener un equilibrio anímico desde el control tónico utilizando, por tanto, el mismo principio pero en dirección contraria (soma – psique).

Para obtener estos resultados, los distintos métodos de relajación emplearon las más variadas técnicas y los más dispares elementos inductores: el grito, la inacción, el silencio, la percepción propioceptiva e, incluso, el movimiento.

A través de estos métodos se intenta conseguir una serie de modificaciones orgánicas como son:

- A nivel de actividad neuromuscular, la disminución del tono
- Variaciones en la temperatura como consecuencia de las alteraciones cardiovasculares que se producen
- Modificaciones cardiovasculares en la frecuencia cardíaca y en la tensión arterial.
- Modificaciones respiratorias, que se alteran, fundamentalmente, en dos aspectos: la frecuencia respiratoria y la amplitud torácica y abdominal.
- También se aprecian otras alteraciones en distintos niveles viscerales (sistema digestivo, hormonal y escrotor) y en el sistema metabólico.

De forma genérica, los métodos tienen como objetivo el plano fisiológico de la relajación ocupándose del músculo estriado. Estos objetivos se consiguen a través de técnicas de educación del sentido muscular o kinestésico, mediante la toma de conciencia del funcionamiento de procesos, tales como: tensión-relajación y contracción-decontracción.

En cualquier caso, no se obtienen los resultado únicamente por técnicas de relajación mental. Se entiende la relajación como una conducta exclusivamente fisiológica desde la cual se generan resonancias en el ámbito psíquico. Cuando se trata de la relajación ha de evitarse el otorgarla un tratamiento o un enfoque exclusivamente sectorial y minimizador, ya sea exclusivamente neurológico o psicoterapéutico. Según Chauchard, la relajación trata de la reeducación del control mental que permite recuperar al sujeto la dirección de sus conductas. La relajación muscular consiste en aprender a dirigir la atención como función principal hacia el mismo cuerpo, sus segmentos o sus funciones.

Se pueden distinguir dos estadios dentro de la situación de relajación: uno ligero, para sujetos normales, que supone la educación de la atención; y otro profundo, cuyo empleo, generalmente, se destina a técnicas psiquiátricas, donde el inconsciente es más importante de abordar que el consciente.

Los primeros métodos surgen con el único fin de disminuir el tono, inspirándose en las prácticas del yoga y la hipnosis. El yoga es más una filosofía que un método de educación física, donde lo mental y lo físico están unidos, existiendo una concepción unitaria de la personalidad. Su técnica se concentra en el acto motor al que une el dominio de la respiración. La hipnosis consiste en inducir al sujeto a un estado particular, próximo al sueño, en el que será especialmente sugestionable.

La tercera fuente de inspiración sería el deporte. Algunos métodos como el alemán insisten mucho en la relajación muscular y en la disminución del tono.

Según Winter y Debruil, todos los métodos de relajación poseen comunes características, cuales son:

- Su fin es obtener la relajación total, incluyendo la abolición completa de las actividades musculares y la calma psicológica.
- Requieren un aprendizaje a través de la repetición.
- Requieren un esfuerzo personal a través de los ejercicios activos.
- Conviene una cierta relación en la progresión.
- Exigen vigilancia médica.
- Necesitan un ambiente de calma exento del mayor número posible de estímulos.

A continuación analizaremos de manera somera los principales métodos de relajación que en occidente presentan aportaciones al mundo de la Educación Física y de la Educación Escolar.

#### *a. El método de G. Alexander*

Autores como J. Defontaine lo califican de “pedagogía de relajación” y precisamente, desde esta perspectiva, proceden a su crítica. Es por tanto una pedagogía basada en el diálogo tónico y el ritmo, en la que se pueden distinguir tres aspectos:

- Su objetivo es pedagógico, permitiendo al individuo el ahorro de energía producto de una mala adaptación.
- Su intención es declaradamente antipsicológica utilizando ejercicios intencionalmente neutros y que no supongan repercusión anímica alguna a la vivencia práctica.
- Sus ejercicios parecen tomados del método de Jacobson y están destinados a favorecer una toma de conciencia, de modo analítico y diferencial, de las

diversas partes del cuerpo. Estos ejercicios no prevén ningún tipo de verbalización, regresión o transferencia.

- No incluye el aspecto relacional en los ejercicios y no aporta una base teórica en que sustentar su metodología. Los términos que emplea y la comprensión que de ellos realiza (tono, actividad muscular) no tienen una correspondencia con las definiciones neurológicas o psicológicas.

Todo el método se desarrolla alrededor de la noción de “eutonía” o estado de distribución más óptima del tono muscular, a medio camino entre la hipotonía del tono de reposo y la contracción muscular relativa a la acción que el sujeto se propone hacer. Este estado óptimo de tensión muscular en todas las partes del cuerpo en relación con la acción, en opinión de G. Alexander, se consigue mediante:

- La unidad del cuerpo que fundamentalmente está coexionado por el movimiento.
- La conciencia del cuerpo que se consigue a través de la imagen especular, la información cinestésica y la representación de la vivencia corporal.
- La libertad del cuerpo determinada por la conciencia de los mecanismos corporales y que se manifiesta por el bienestar que produce la utilización óptima de las posibilidades motrices del cuerpo.

El método que oferta esta autora está compuesto de numerosos ejercicios que podríamos agruparlos en los siguientes bloques:

- Los que persiguen un estado de eutonía mediante la desaparición de tensiones inútiles a través de un control pasivo y postural.
- Una relajación profunda mediante la percepción de sensaciones de peso, tensión muscular y liviandaz.
- Experiencia de la imagen corporal mediante el desarrollo del espacio interior del cuerpo.
- Regulación de las tensiones neurovegetativas y motrices mediante el empleo de ejercicios de respiración y de sensibilidad táctil.

#### *b. El método de Wintrebert*

También se le denomina método del movimiento pasivo y el autor lo diseña (1959) con la intención de demostrar la inutilidad del método de Schultz al ser aplicado a los niños. Paradójicamente es un sincretismo entre los métodos de Schultz y el de Jacobson.

Wintrebert señala que a ciertas edades (menos de 12 años) el niño no comprende ciertas consignas verbales, no es capaz de obtener un cierto grado de concentración a través de la inmovilidad y, tampoco es capaz de utilizar el concepto de su cuerpo como una entidad global sino como elementos parciales que se van evocando de manera sucesiva.

Por estas razones su método se centra en la “inducción cuerpo a cuerpo” que proporciona al niño más seguridad y le permite situarse en el plano de la realidad. Intentará inducir a la reconstrucción muscular de forma activa (desplazamientos pasivos, rítmicos y repetidos de distintos miembros o segmentos) y sin recurrir a la voluntad o la atención del niño.

Su método se desarrolla a lo largo de dos fases:

1ª Fase: Regulación del tono por los movimientos pasivos que la divide en dos momentos:

- Fase del movimiento pasivo (sin resistencia ni participación del sujeto) que consiste en movilizar pasivamente los diferentes segmentos de los miembros por medio de un movimiento lento, repetido y cadencioso.
- Fase intermedia, mediante inducciones verbales y táctiles (contactos) se proporciona al sujeto una conciencia y conocimiento topográfico de su cuerpo.

2ª Fase: Readaptación de los movimientos. Se compone también de dos subfases:

- Fase de los movimientos activos. Desde la ejecución de movimientos largos se pretende conseguir la relajación que proporciona la “caída” de los miembros.
- Fase de adaptación de los gestos a la vida cotidiana, en la que se propone la práctica de todo lo aprendido mediante su aplicación a gestos y posturas útiles en la vida cotidiana.

### *c. La reeducación psicotónica de J. de Ajuriaguerra*

Tiene este método dos referencias importantes:

- La función tónica y su doble vertiente psicológica y de diálogo tónico – emocional.
- Su aspecto e intencionalidad terapéutica.

Su denominación como método de reeducación psicotónica justifica dos perspectivas metodológicas:

- Reeducativa: entrenamiento progresivo a los estados de contracción – relajación.
- Psicotónica: cuyo concepto está muy cercano al del diálogo tónico – emocional de Wallon.

El objetivo de esta reeducación psicotónica se centra en la obtención por parte del individuo de un control tónico-emocional que establezca un diálogo tónico con los demás junto con un análisis de la vivencia interrelacional. Para Ajuriaguerra la obtención de una modificación tónica tiene sentido en relación con el cambio que comporta en la relación con los demás.

El educador se convierte en terapeuta con dos matices; pedagógico para enseñar a entrenarse en la relajación; y otro psicoterapéutico, que consisten, sobre todo, en colaborar con el paciente en la verbalización y análisis de sus resistencias mediante una relación transferencial.

En resumen, y en palabras del propio Ajuriaguerra, “se trata de obtener, a través del cuerpo, una modificación de la vivencia personal, de producir un cambio que, teniendo el valor del descubrimiento, permite al paciente salir de una monotonía cotidiana”. “El aprendizaje de sensaciones musculares nuevas propone al paciente la experiencia capital de un nuevo modo de relación con los demás”.

Así pues, el método de Ajuriaguerra se referencia sobre todo en Schultz, pero él aborda la relajación desde una doble inspiración: Psicológica y fisiológica en lo que se refiere a la función tónica; y psicoanalítica en lo que se refiere al enfoque terapéutico, quizá por eso asigna al terapeuta tres papeles fundamentales:

- Como pedagogo que ayude al paciente a sentir nuevas sensaciones corporales y tónicas.
- Como testigo (en el aspecto de no intervención) que permita al paciente asumir y utilizar su autonomía real.
- De ego auxiliar e inducirá a utilizar el cuerpo, al mismo tiempo, como objeto de relación y como elemento unificador del Yo.

El método se desarrolla a semejanza del ciclo inferior del “entrenamiento autógeno” de Schultz a través de la utilización e inducción de sensaciones de peso, calor, corazón, respiración, vísceras – plexos, frente fresca.

Diseña tres fases:

- 1ª fase: obtención de la hipotonía muscular
- 2ª fase: adquisición del control tónico
- 3ª fase: adquisición de un verdadero control tónico – emocional.

#### *d. La relajación terapéutica de Bergés y Bounes*

Bergés concibe la relajación, ante todo, como un método terapéutico con mediación corporal. El cuerpo se contempla desde su vertiente tónica y fantasmática para, a través de la relajación, conseguir el diálogo tónico – emocional entre el sujeto consigo mismo y con los demás, con un resultado de descubrimiento reestructurante y de simbolización de esquema corporal vivido, que modifique las relaciones fantasmáticas del individuo con su cuerpo.

El método se distingue por las siguientes características:

- Está diseñado para grupos, que pueden ser de unos 10 componentes, heterogéneos tanto en cuanto a la edad como a las actividades o sugerencias de actividad.

- La actitud del terapeuta viene determinada por las particularidades de la relajación, no por nociones de autoridad en la que se vea obligado a juzgar la eficacia de la tarea.
- Los ejercicios son los mismos que propone Schultz en su entrenamiento autógeno, si bien Bergés insiste mucho en la repetición la cual descompone en tres tiempos: un tiempo de descontracción; un tiempo de contracción; y un tiempo de respiración profunda.

Este método implica también una dimensión terapéutica que aquí no vamos a analizar porque se escapa de las competencias propias del educador, pero que Bergés basa en dos aspectos principales: la emergencia de la función imaginativa y la modificación de las relaciones fantasmáticas del sujeto con su propio cuerpo.

#### *e. La relajación progresiva de Jacobson*

Las características más importantes de este método son:

- Su carácter analítico que no considera al cuerpo globalmente sino por zonas.
- El origen y la finalidad de la relajación son, sobre todo, de origen fisiológico.
- No acepta ni tiene en cuenta ninguno de los aspectos psicológicos y terapéuticos.
- El método pretende educar la reducción voluntaria del tono muscular en reposo y, por tanto, comporta el dominio de la puesta en reposo del cortex.

La denominada “relajación progresiva” se basa en que el sujeto relajado no debe efectuar ninguna actividad muscular o potencial de acción. Deberá aprender a aceptar la contracción para después eliminarla. Este método consiste en ir progresivamente realizando los tres tiempos de contracciones siguientes:

- Primer tiempo: Mantener la contracción antes de relajar
- Segundo tiempo: Se transpone a la vida cotidiana lo aprendido mediante el entrenamiento: la economía del esfuerzo.
- Tercer tiempo: Puesto que las emociones provocan aumento de la tensión, se intentará interrumpir la repercusión somática de la emoción, lo que supone una economía.

El método se estructura en dos etapas:

#### 1ª Relajación general, que se desarrolla a través de las siguientes fases:

- Decontracción del brazo
- Decontracción de la pierna
- Control de la respiración
- Distensión de la frente
- Distensión de los ojos
- Distensión de los músculos de la esfera bucal.

2ª Relajación diferencial. Todos los ejercicios se basan en la consecución del mínimo grado de contracción muscular necesaria para la realización de un acto. Al mismo tiempo, se persigue la relajación muscular de aquellos músculos cuya actividad no es necesaria para la realización de ese acto.

Desde los mismos planteamientos, Jacobson concibe otra forma de relajación que denomina autorregulación del funcionamiento, o sea, descondicionamiento. Los ejercicios que propone Jacobson habría que basarlos en las siguientes experiencias:

- Importancia del plano dorsal y cervical (ejercicios realizados en un sillón).
- Aprender a concentrarse o adquisición de los controles inhibitorios imprescindibles.
- “Libertad interior”. Por este término entendía Jacobson la capacidad para elaborar conductas no referidas necesariamente a valores sociales sino a intenciones y sensaciones.
- Negatividad. Este concepto es utilizado para explicar la desaparición total de la angustia y el dolor.

#### *f. El entrenamiento autógeno de J.H. Schultz*

Con el término de “entrenamiento autógeno”, Schultz indica que su método es un entrenamiento de la desconexión realizada por el mismo sujeto. Esta desconexión sitúa al sujeto en un nivel de conciencia cercano al hipnótico y que algunos denominan hipnoide o autógeno.

El método se desarrolla apoyando en nociones básicas como son las de: hipnosis; desconexión organísmica; ejercicios de entrenamiento; y sugestión – inducción.

Schultz está influido por la hipnosis y, sobre todo, por el psicoanálisis. Este método parte de la mente (al contrario que Jacobson que lo hace partir del cuerpo) y realiza también mediante ejercicios mentales, pensando que influirá sobre el cuerpo, el corazón, la respiración, etc.

El fin que persigue es la quietud física y el medio que emplea es la relajación muscular. El método consiste en tomar conciencia de las diversas sensaciones ligadas a la fisiología y amplificarlas por un esfuerzo de la atención concentrada sobre ellas. El método de Schultz irá percibiendo sucesivamente sensaciones de pesantez, calor, los latidos del corazón y, finalmente, la respiración, para llegar a una disminución general del tono, a una vasodilatación y a una respiración disminuida. Así, se caracteriza por un cierto número de modificaciones de los diferentes sistemas orgánicos que intervienen en el aparato psicológico del individuo, mediante técnicas basadas en la relajación pasiva a través de la inducción a la tranquilidad.

Los efectos que se intentan conseguir como consecuencia de estas modificaciones orgánicas son:

- Disminución de un 10% a un 20% de la tensión arterial.
- Los ejercicios de calor en la región hepática modifican la glucemia y producen una menor tasa de colesterol.
- El factor clave reside en la modificación autoinducida (autógena) funcional de las interrelaciones corto – diencefálicas que permiten al organismo el aumento de capacidad de autorregulación.

Schultz, esquematiza su método en dos grandes ciclos:

- Ciclo inferior. Se desarrolla a través de los siguientes ejercicios:
  - Experiencia de peso
  - Experiencia de calor
  - Ejercicio cardíaco
  - Ejercicio respiratorio
  - Ejercicios de calor abdominal
  - Ejercicios de cabeza. Experiencias de frescor en la frente para evitar la vasodilatación.
- Ciclo superior. La sucesión de sugerencias para este ciclo es la siguiente:
  - Práctica de la convergencia de los globos oculares (tomada del método hipnótico).
  - “Descubrimiento de color propio”
  - Descubrimiento de la visión interior de los objetos concretos
  - Concentración en representaciones abstractas
  - “Descubrimiento del sentimiento propio”
  - Concentración en las relaciones con otro (neutras, positivas, negativas).
  - Concentración en su vivencia interior
  - Preguntas al inconsciente interrogándolo sobre los grandes valores existenciales propios del sujeto.
  - Propuesta de una fórmula de resolución, en forma más o menos directa, de un lema personal.

Este ciclo supone, por tanto, una verdadera síntesis eticopsicológica del sujeto. Requiere, en opinión del autor, un mínimo de dos años de experiencia adquirida en el ciclo inferior y, sólo se recomienda su aplicación cuando ésta se realiza a través de especialistas.

El método de Schultz ha generado otras aplicaciones o métodos que se inspiran en él. Los más importantes son el “training” autógeno en grupo y el “training” autógeno aplicado a niños.

El primer método, que utiliza Schultz en 1962, facilita la expresión de síntomas experimentados y analiza los fenómenos específicos de toda la situación grupal y de la misma dinámica del grupo.



El segundo “training” aplicado a niños, propone al paciente que descubra su propio cuerpo a través de la experiencia sin aludir al síntoma.

*g. La relajación estaticodinámica de Jarrien – Klotz*

Este método directivo y dialéctico está inspirado en numerosas influencias como Jacobson, Schultz, Ajuriaguerra Martenot o el Mata Yoga y el budismo Zen.

El método se divide en cuatro momentos.

- Ejercicios estáticos. Se practica en decúbito supino y está prácticamente copiado de la primera parte del método de Schultz: el tiempo y el peso.
- Los ejercicios dinámicos y respiración y su aplicación a la vida corriente. Se inspira en Martenot y en sus ejercicios de relajación cinética destinados a educar la diferenciación muscular no es el único medio de conseguir la dimensión nerviosa central y que ciertas contracciones musculares pueden tener el mismo efecto. Proponen ejercicios de estiramiento y ejercicios de movimiento (elevaciones, caídas, aceleraciones pendulares o movilizaciones lentas).
- El control y análisis de las resistencias. Se asocian ejercicios estáticos y dinámicos que junto a la noción de distensión permite favorecer la resolución de las resistencias tensionales (paratonías, por ejemplo).
- Sobre la psicoterapia verbal de apoyo. El abandono de las tensiones, muchas veces, significa para el paciente la desmantelación de sus sistemas de defensa y, en consecuencia, la aparición de la ansiedad que genera la inseguridad. Por esa razón es indispensable una psicoterapia de apoyo que permita al paciente pasar de un tipo de funcionamiento a otro sin que por ello deba de sufrir ningún tipo de desequilibrio anímico.

*h. Pierre Vayer*

Este autor, en su obra “El niño frente al mundo”, procede a aplicar sus métodos a distintas etapas evolutivas del niño en edad escolar y, sobre todo, preescolar. Vayer utiliza dos planteamientos opuestos:

- La relajación global, mediante la que intenta conseguir los objetivos a través de un proceso que puede reducirse a las tres etapas siguientes:
  - 1ª Descubrimiento de sí:
    - Conciencia de contracción por utilización de contrastes.
    - Conciencia de las diversas partes del cuerpo y de sus límites por localización de sensaciones.
    - Utilización del vocabulario y de las imágenes, lo que produce un retorno de las vivencias anteriores.

## 2ª Conciencia de sí:

- Toma de conciencia de nociones de peso y contactos en el suelo.
- Otras sensaciones como las de caída y peso de los segmentos corporales
- Dibujar, por ejemplo, los descubrimientos anteriores.

## 3ª Control de sí:

- Noción de esfuerzo mínimo
  - Noción de superficie del cuerpo y extensión de otras superficies
  - Noción de presión en el suelo
  - Noción de tensión y simetría corporal
- La relajación segmentaria. Vayer desarrolla su concepto de relación segmentaria en lo que llamará el “juego de lo corporal”. Por sus propias características y objetivos, la define como adecuada para la edad preescolar y como elemento básico de la educación psicomotriz y de la educación física de base.

Por estas razones, plantea esta metodología sobre tres niveles de objetivos a conseguir en las tareas de acuerdo con las leyes de maduración psicomotriz:

## 1ª Descubrimiento e independencia de los segmentos corporales:

- Independencia brazo – tronco y pierna – tronco.
- Independencia brazo – pierna
- Independencia segmentaria. Concepto de derecha e izquierda

## 2ª Conciencia de los elementos corporales y de su posibilidad de acción relacionándolos con la respiración:

- Inspiración – elevación de brazo y pierna
- Retención – mantenimiento del gesto
- Espiración – relajación segmentaria

## 3ª Control de los elementos corporales y de sus acciones:

- Independencia funcional (elevación – caída, por ejemplo).
- Relajación segmentaria y orientación
- Simetría corporal

En opinión de Vayer, sólo después de conseguir estos objetivos podrán abordarse tareas que requieran y eduquen el equilibrio y la respiración.

**PONGA A PRUEBA SU COMPRENSIÓN.-**

1.- Defina con sus propias palabras el concepto de ESQUEMA CORPORAL, resaltando su importancia básica:

.....

.....

.....

.....

.....2.1.3.

2.- Según usted, ¿cuál es la importancia neurobiológica que tiene la NO-ACCIÓN?

.....

.....

.....

.....

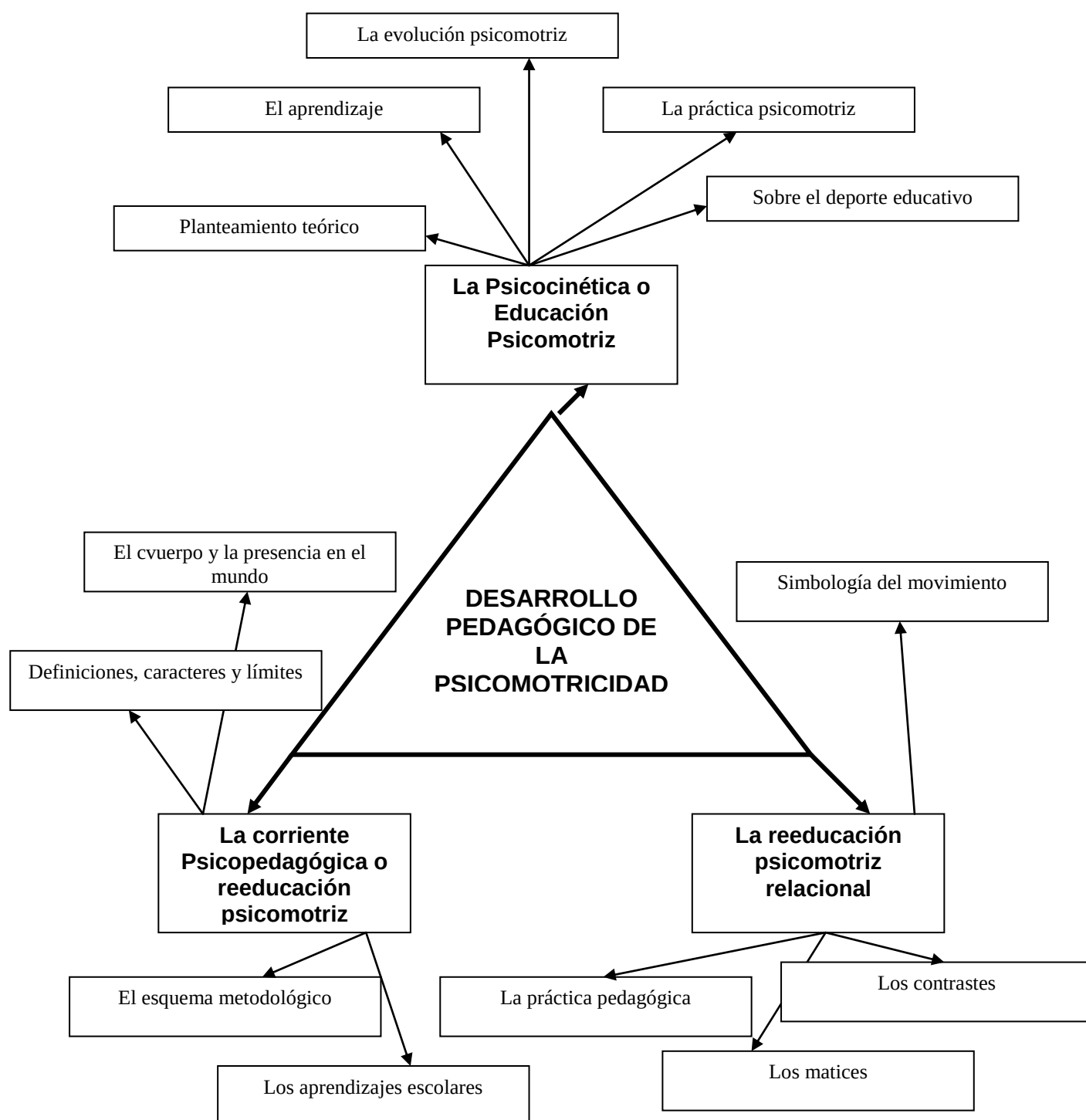
.....

.....2.2.3

3.- La expresión corporal implica el desarrollo de la autoexpresión, la cual se basa en cuatro aspectos fundamentales. Explique brevemente cada uno.

|     |     |
|-----|-----|
| 1.- | 2.- |
| 3.- | 4.- |

## CAPÍTULO 3 : EL DESARROLLO PEDAGÓGICO DE LA PSICOMOTRICIDAD



### **3.1.- Sobre la psicokinética (psicocinética) o educación psicomotriz**

#### **Introducción**

El método psicocinético, de forma paralela a su propia evolución, ha ido apoyándose en un cuerpo de doctrina que, en opinión de Le Boulch, podría calificarse como de orientación conductista. Sin embargo, en nuestro criterio, de la misma forma que su evolución ha constituido un replanteamiento radical para muchas de sus posturas iniciales, tampoco en sus referencias teóricas y doctrinales ha representado un escollo insalvable el recurso a autores psiconalistas que respaldarán, por ejemplo, su explicación de ciertas dinámicas socio-afectivas de la primera infancia.

El cuerpo de sus obras, a lo largo de más de treinta años, exponen una evolución que, en sus aspectos didácticos, desde formulaciones instrumentalistas muy cercanas a los métodos tradicionales, se han orientado hasta posicionamientos relacionales muy cercanos, en algunos aspectos, a las aseveraciones de André Lapierre y Bernard Aucouturier.

Por estas razones, y quizá en mayor medida en el caso de este autor, ha de valorarse la totalidad antológica de sus aportaciones.

#### **3.1.1.- PLANTEAMIENTO TEÓRICO.**

##### **3.1.1.1. – Conceptos generales**

Jean Le Boulch, insatisfecho por los métodos y objetivos de la Educación Física tradicional, al tiempo que preocupado por la asignación de fines entre las distintas profesiones que han utilizado el movimiento como instrumento de sus técnicas (kinesiterapeutas, psicomotricistas de educación, profesores de educación física, etc.), diseña una metodología propia en la que el movimiento “representa el acto mental”. Dice Le Boulch que “la ciencia del movimiento humano debe forjarse un método propio en función de su objeto particular”. Este intento es lo que él denominará “Psicokinética”. Basa la enunciación de este método en los siguientes planteamientos:

- a) Rechazo del dualismo metodológico de Descartes. Este dualismo filosófico conduce a la concepción exclusiva del cuerpo como un instrumento. No acepta la dicotomía adoptada por la filosofía occidental desde Platón y que formula un dualismo axiológico que establecerá una relación entre el cuerpo y el alma, como realidades substancialmente distintas, en la que predomina una parte (el alma) sobre la otra (el cuerpo).

Tampoco podrá aceptar el concepto de cuerpo que como animal-máquina, desarrolla Descartes y el posterior materialismo mecanicista del siglo XIX.

Para Le Boulch, “la ciencia del movimiento humano no puede homologarse con el estudio de una máquina compuesta de palancas, bisagras y músculos”. Para él es evidente que esta ciencia no sería otra cosa que la Biomecánica. Por el contrario, la Psicocinética pone énfasis en la necesidad de considerar el movimiento como una forma de “manifestación significativa de la conducta del hombre. La unidad del ser sólo puede realizarse en el acto que él inventa”. En consecuencia, la ciencia del movimiento humano debe partir de la evidencia corporal como totalidad y como unidad.

- b) Ante la polémica suscitada entre quienes afirman que el científico debe utilizar y comprobar su método empírico en fases experimentales a partir de las cuales concluirá leyes, y aquellas otras posturas vitalistas que intentan explicar el funcionamiento del organismo a partir de una “fuerza vital” y no material, Le Boulch se decanta por una comprensión conductista que ubica al hombre en el reino animal y rompe la forma establecida, a priori, por el mito dualista. Apoyándose en autores como Watson reacciona contra la psicología de la introspección en su búsqueda de la objetividad. También recurrirá a Skinner o a Tolman y sus teorías sobre el aprendizaje, al afirmar que “la conducta se convierte en la manifestación de una cierta clase de esfuerzo dirigido a un fin”.

Complementa la base teórica de su método con la introducción de otras nociones como la de considerar el organismo como “una estructura indivisible de comportamiento cuyas reacciones están unificadas y ordenadas”. Considerando a Pavlov y su reflejo condicionado, Le Boulch entiende que “la conciencia no es ya una entidad idealmente transcendente, sino que aparece como un mecanismo nervioso de integración individual”.

- c) Radicalmente opuesto al modelo de “cuerpo objeto”, propio de los sistemas teóricos de la Educación Física tradicional, Le Boulch entiende el organismo como “cuerpo propio” en tanto que es un ente situado “corporalmente en el mundo”. Como Watson y Pavlov, no afirma que el organismo deba ser considerado como centro de reacción que responde a modificaciones del entorno, sino que, más cerca de Hebb, cree que se debe volver a colocar la fisiología en la dialéctica del organismo y su medio.
- d) El movimiento, los gestos o las actitudes representan, para este autor, la “faz externa” de una conducta en la cual no es la fisiología la única que puede ofrecer una explicación. Los movimientos de un organismo sólo son comprensibles “cuando se les concibe no como contracciones musculares asociadas, que se suceden en un cuerpo, si o como respuestas globales o

actos que se ajustan a un determinado medio". La conducta así orientada poseerá significación o "intencionalidad".

Piensa Le Boulch que los movimientos o las actitudes de una persona no son accidentales ni determinadas por el azar, sino que son significantes y que están unidas a las motivaciones fundamentales del organismo. Las "actitudes" traducirán un determinado modo de reacción, plástico, de permanencia del sujeto en relación con otros individuos y en presencia de una determinada cultura. Serán fenómenos sociales o manifestaciones de las necesidades de expresión y de comunicación frente a los demás. En el plano subjetivo, la actitud implicaría una determinada emoción o sentimiento el cual expresará la manera en que el sujeto vive la relación con un objeto o con una persona. En el plano objetivo, la actitud se revela mediante reacciones corporales o verbales.

- e) A pesar de su adscripción conductista, Le Boulch, no renuncia a utilizar la teoría psicoanalítica y, a través del estudio de la actitud, considera que la "individualidad" consciente que anima el mundo real aparece "como revestida" en su interior por una relación afectiva cuya materia prima se descubre como la libido. Concretará estos planteamientos en nociones como la de "cuerpo vivido", por ejemplo.
- f) Finalmente debe señalarse la importancia que este autor concede al ámbito social del hombre. Entiende así que, cuando el movimiento procede del hombre, debe definirse como "movimiento socializado".

La aceptación de estos planteamientos caracterizaría su postura pedagógica. Frente a las concepciones individualistas de los siglos XVIII al XIX, Le Boulch cree que la educación debe definir al hombre en su contexto social el cual es, al tiempo, la circunstancia que le permite desarrollarse como persona.

Por tanto, para este autor, el fin de la educación será formar al hombre como ser social, lo que significa trascender la mera adaptación a la sociedad para dotarle de aquellas aptitudes necesarias para superar los cambios sociales que derivarán, necesariamente, de la evolución de las relaciones de los hombres entre sí.

Esta plasticidad es la que permite al hombre su adaptación al mismo tiempo que se cuestiona las normas, los tipos de organización o la cultura. En su obra "La educación por el movimiento en edad escolar", Le Boulch asigna a la educación la función de favorecer el desarrollo que permita al hombre ubicarse y actuar en un mundo en constante transformación por medio de:

- Un mejor conocimiento y aceptación de sí mismo
- Un mejor ajuste de conducta
- Una verdadera autonomía y responsabilidad en el marco de la vida social.

### 3.1.1.2.- EL MOVIMIENTO

Para le Boulch, el movimiento, podría definirse como el “dato inmediato que traduce el modo de reacción organizado de un cuerpo situado en el mundo”. Sólo el movimiento adquiere sentido como materia de estudio cuando “la expresión motriz de la conducta es comprendida en sus relaciones con la conducta del ser tomada en su totalidad”. En consecuencia, las reacciones motrices de un organismo sólo son comprensibles si se las considera fuera de la exclusiva perspectiva biomecánica y, por tanto, en función de su intencionalidad, son analizadas como actos dirigidos hacia un determinado contexto.

La motivación del movimiento es explicada por Le Boulch desde posiciones muy cercanas a la teoría homeostática de la conducta, admitiendo, de manera general, la función que el equilibrio del organismo con su medio puede representar como orientación adaptativa de la conducta. Esta explicación la completa estableciendo dos categorías de movimientos: a) Movimientos no específicos que corresponden a la “necesidad de movimiento” y que se traducen en una motricidad gratuita; b) Conductas de exploración que expresan “necesidades de estimulación y de información, “la función de vigilancia”.

La significación del movimiento estaría en función de dos criterios:

- El de los objetivos exteriores: actividad de orientación y de investigación o acción transitiva dirigida al objeto.
- En función de su carácter expresivo, proyectando las sensaciones y emociones experimentadas por las personas.

Así, en función de la importancia del aspecto objetivo o expresivo de la reacción motriz, distingue entre “movimiento” y “gesto”:

- Movimiento es un término muy general e inconcreto que expresa el desplazamiento objetivo, voluntario o no, de un segmento o de todo el cuerpo.
- El gesto poseería un carácter y una función expresiva que manifiesta la realidad humana.

Un tercer concepto es el de “actitud”. Con él Le Boulch define, genéricamente, “una forma de sostener en cuerpo”. La actitud corporal sería algo más que un equilibrio segmentario analizable mecánicamente; sería “una manifestación observable desde el exterior que, como consecuencia de un desplazamiento o de las intenciones del sujeto hacia el medio (medio de los objetos y medio social), traduce un determinado nivel de vigilancia favorable a una acción eventual”.

El paso de la actitud al gesto sería progresivo, de manera que se podrían distinguir dos tipos de ajuste que se superponen entre sí:



- Un ajuste postural o tónico
- Un ajuste kinético o ejecución de una praxia.

Pero la característica que fundamentalmente distingue y diferencia el movimiento humano es la “plasticidad”. En tanto que la actividad motriz está siempre en relación con la motivación (perdiendo así su carácter instintivo), su ejecución se diversifica adaptándose a la situación de manera más sutil. La plasticidad permite al hombre eludir la rigidez y el estereotipo en su comportamiento, coordinando las praxias en función de un resultado o intención que se extrae de la experiencia individual del comportamiento en oposición a las coordinaciones o conductas innatas.

También el movimiento será el resultado de otros factores intervinientes como es el carácter social que Le Boulch le atribuye. Las praxias o los gestos, en cualquier caso, son adquiridos por el individuo a través del proceso educativo o, simplemente, por mera imitación, al tiempo que adquieren un valor simbólico determinado cuya significación es entendida por toda la colectividad.

Como ya dijimos anteriormente, para Le Boulch, el movimiento o la conducta motriz suele orientarse en dos direcciones: a) La acción transitiva que se ejerce sobre un objeto con intención de modificarlo y que, por tanto, se adecua a un carácter pragmático y utilitario; b) Y el movimiento expresivo que traduce la subjetividad. Por tanto, según este esquema la expresión será anterior a la transitividad.

*a) El movimiento como modo de expresión.*

Estos gestos traducen las necesidades primarias del niño. A través del tono, el neonato traduce a estados hipertónicos o hipotónicos su satisfacción o insatisfacción (placer o displacer). Las observaciones realizadas en estos aspectos permiten destacar dos datos esenciales:

- La vinculación existente entre el estado de ánimo y la necesidad
- Las variaciones del tono como modo de expresión de las emociones primarias

Traducen así las reacciones motrices, las gestuales y las mímicas una doble situación homeostática: el equilibrio entre la persona y su medio y el equilibrio interno de cada individuo. Por tanto, la unidad fundamental psicosomática permite afirmar que no existe emoción sin alguna expresión somato-tónica. Las variaciones del tono postural estarán relacionadas, con vínculos de dependencia, a las reacciones psíquicas, los conflictos psicológicos, la ansiedad o la angustia del sujeto.

También es el cuerpo el medio por el que el hombre aparece ante los demás, por el que evidencia su presencia, añadiendo al cuerpo un carácter relacional. Sea cual fuere la motivación o la intencionalidad del movimiento o del

gesto, se establece un diálogo corporal, no verbal, que es el primer medio de comunicación utilizado con anterioridad al lenguaje o a cualquier otro medio de comunicación verbal.

El cuerpo del hombre y su gestualidad constituyen una expresión de su subjetividad a través de los gestos y de las actitudes que, con carácter intencional, utiliza como medio de comunicación. Para Margaret Mead “la comunicación consciente despierta cuando los gestos se convierten en signos, es decir, cuando transportan significaciones y sentidos en la conducta individual que fluye en ellos”. En esa comunicación entre personas, el lenguaje corporal y el verbal se van entrelazando reforzándose entre sí, lo que no implica que en ocasiones el mensaje de cada uno de los lenguajes sea contradictorio con el otro. Kienphul propuso tres categorías en una clasificación de los signos del lenguaje gestual:

- Comunicación sin intención de comunicarse y sin intercambio de ideas: movimientos expresivos o simples traducciones de la subjetividad.
- Comunicación con intención de comunicarse y sin intercambio de ideas: gestos que traducen emociones y sentimientos
- Comunicación con intención de comunicarse y con intercambio de ideas: gestos capaces de ascender al nivel del pensamiento representativo y abstracto. Cuando la comunicación accede a ese nivel de abstracción, el lenguaje verbal le lleva ventaja al lenguaje gestual.

Será pues tarea del Yo consciente constituir un compromiso de equilibrio entre los modelos del Super – Yo y las pulsiones del Ello, para lo cual utilizará el comportamiento y, por tanto, el movimiento.

#### *b) El aspecto transitivo del movimiento*

Para Le Boulch “la motricidad transitiva se ejerce sobre el objeto con miras a modificarlo, su característica fundamental es la eficacia”. Esto, por sí mismo implica la necesidad de la adquisición de esta eficacia y, en consecuencia, la noción del aprendizaje de la que nos ocuparemos más adelante.

Será la motivación quien conduzca la acción hacia el objeto. Cuando la acción sobre el objeto no pretende ningún fin pragmático (no existe motivación apropiativa ni defensiva) queda ligada al principio del placer siendo el objeto, entonces, sólo el intermediario. Esta situación, Le Boulch la define como actividad lúdica.

La motricidad transitiva implica la regulación minuciosa de la cooperación de los diferentes grupos musculares para permitir un buen ajuste del movimiento al fin propuesto. La “intencionalidad” de la conducta significa que una finalidad más o menos consciente de las acciones preside la ejecución de todos los movimientos. Este ajuste que exige la motricidad transitiva puede nutrirse de dos tipos fundamentales de coordinación:

- *Coordinaciones innatas*

Corresponden fundamentalmente a los actos instintivos permitiendo la homeostasis entre el organismo y el medio o un elemento fijo de él. En el hombre, estos movimientos son poco numerosos y tienden a desaparecer durante el transcurso del desarrollo: los reflejos arcaicos, por ejemplo.

Durante el primer año de vida, al tiempo que se produce esta desaparición, se inicia la adquisición de automatismos.

- *Coordinaciones adquiridas*

Agrupan distintos automatismos y actitudes (la marcha, por ejemplo). En esta adquisición ejercen su influencia, fundamentalmente, dos factores: la herencia y la influencia del medio. Se tratará de una autoestructuración del organismo a través de un contacto práctico con el mundo exterior.

En la formación de este nuevo sistema de respuesta se impone, como única vía, el aprendizaje. Posteriormente, la repetición fijará estas acciones en conductas estabilizadas que Le Boulch denomina “hábitos”. El hábito será el resultado final del aprendizaje, lo que en sí mismo significa dos características: Oponerse a los automatismos innatos y oponerse a la improvisación motriz ante nuevos estímulos.

Cuando el hábito motriz es suficientemente complejo en lo que a número de movimientos coordinados se refiere, según Jun, estaríamos ante una “habilidad motriz”. Desde el punto de vista de la neurología y de algunos autores psicomotrices, el término de “habilidad motriz” se substituye por el de “paxia” o “praxis”, intentando con ellos “designar sistemas de movimientos coordinados en función de un resultado o de una intención”.

Lo que sí es evidente, en cualquier caso, es que las praxias se adquieren bien a través de la experiencia del sujeto o bien a través de la educación. Pueden las praxias determinar uno de los objetivos docentes lo que, a su vez, genera una influencia social (sobre todo merced a la “elección” de la técnica). Según Pelosse “las conductas motrices del cuerpo humano están socializadas”.

Las praxias pueden diferenciarse en distintos tipos:

- Las praxias con intención transitiva implican una acción directa sobre el sujeto con miras a modificarlo.
- Las praxias con carácter simbólico están en relación con el deseo de comunicación o de transmitir un mensaje gestual a los demás.
- Las praxias con objetivo estético tienden a transmitir también un mensaje, pero su intención tiende más a la calidad formal del mensaje que a su precisión.

Según cual sea la rigidez de la codificación puede existir mayor o menor posibilidad de iniciativa y de habilidad personal. Atendiendo a estos criterios, Gemelli ha dividido en cuatro categorías las habilidades motrices:

- Las habilidades motrices que no están estrictamente definidas, adaptadas al fin propuesto, son el resultado de movimientos variados coordinados en

determinadas percepciones. Estas habilidades no están automatizadas de forma rigurosa sino que son el resultado de movimientos sencillos relativamente automáticos. A esta categoría pertenecen numerosos actos de la vida cotidiana.

- Habilidades motrices que resultan de los movimientos automatizados y bien dirigidos hacia su objetivo, pero que no poseen una fisonomía personal ya que están estereotipados, como por ejemplo, los ejercicios gimnásticos o deportivos.
- Habilidades motrices que resultan de los diferentes movimientos automatizados que no poseen un alto grado de automatismo porque los diferentes movimientos son relativamente independientes unos de otros. Estas habilidades constituyen un todo estructuralmente unido a una forma determinada como, por ejemplo, las habilidades de obreros especializados cuyo trabajo automático y uniforme exige una cierta vigilancia y coordinación.
- Habilidades motrices resultantes de movimientos automatizados relativamente independientes y muy subordinadas al objetivo a alcanzar y que es la razón de su coordinación. Es decir, habilidades iguales a las anteriores, pero en cuya aplicación el elemento intelectual posee una participación predominante, de tal modo que, en su conjunto, pierden todo carácter de automatismo adquiriendo otro plenamente personal. Aquí se encuadrarían las praxias personales las cuales, aunque son el resultado de los movimientos automáticos y estructurados, presentan actos individuales tan particulares que constituyen el elemento predominante, como es el caso del trabajo artístico.

### **3.1.2.- EL APRENDIZAJE**

A través del aprendizaje de praxias y su posterior puesta en práctica en el medio es como se va estableciendo una estructuración del esquema corporal y la organización de multitud de patrones de conducta como respuesta adaptativa al medio.

Tal y como Le Boulch concibe el aprendizaje, éste ha de dirigirse a un “cuerpo propio” que mantenga intactas todas sus posibilidades de expresión y del que depende el equilibrio de la persona. Plantea así una postura contraria al “cuerpo objeto” mecanizado y con unas miras prioritariamente enfocadas a la consecución de un rendimiento.

#### **3.1.2.1. El aprendizaje motor**

En el plano técnico, en entrenamiento intenta resolver dos problemas principales:

- La construcción de estereotipos motrices que, haciendo abstracción de las variaciones individuales, constituyen respuestas satisfactorias a situaciones generales.
- Ajuste de estas estereotipias a situaciones reales vividas por el sujeto y que poseen un alto coeficiente de indeterminación o imprevisión.

Es en este segundo plano donde, en opinión de Le Boulch, tropiezan los métodos de entrenamiento. Él parte de la hipótesis de que “la perfección del automatismo no reside en el invariable eslabonamiento de las acciones musculares sino, por el contrario, en sus posibilidades de reorganización en todos los instantes de la ejecución y en el curso de las ejecuciones sucesivas”.

Si esta reorganización se realiza en función de “todo el organismo”, en opinión de Goldstein, los movimientos poseerían la significación de una toma de posición del organismo en relación con el entorno, produciéndose una coherencia entre las situaciones del sujeto a quien afecta el “espacio vital” (el mundo de los objetos y el mundo personal) y su historia personal.

Así, ante la elección de cualquier método de aprendizaje ha de considerarse esencial, en la relación docente, el considerar a la persona y a su cuerpo como una unidad expresiva que debe responder de manera unificada a lo largo del proceso de aprendizaje. La mecanización del cuerpo es para Le Boulch una agresión con respecto a la persona. Para Le Boulch, la motricidad requiere de la plasticidad en el repertorio motor y, por tanto, exige el abandono del mecanismo. El aprendizaje debe incidir en el control sensorial durante todo el ajuste, de forma que, durante todo el proceso del aprendizaje, se debe acentuar la adquisición de información en relación con la respuesta motriz.

Le Boulch concibe el proceso de aprendizaje a través de tres etapas:

*a) Fase de exploración global*

Durante la cual el sujeto se pone en contacto con el problema que ha de resolver y, por tanto, ha de ser fundamental para la comprensión de la situación. Se adquiere la comprensión del problema cuando la situación está integrada a la estructuración de la experiencia personal, con referencia a ella y utilizando los “esquemas” que de ella resultan. Esta comprensión se realiza mediante la práctica y la exploración por el mismo sujeto.

En el plano educativo, de esta hipótesis se podrán extraer las siguientes consecuencias:

- Se debe ayudar al sujeto a colocarse en las mejores condiciones para la realización de sus intentos de ensayo – error, para lo cual será necesario un objetivo definido y la posibilidad de autocontrol.

- Se elegirá la situación educativa teniendo en cuenta la experiencia del sujeto y su motivación.
- El papel del educador no será de proporcionar respuestas ideales a través de estereotipos preestablecidos o de ejercicios previamente diseñados sino, por el contrario, el de favorecer la creatividad.
- Deberá ser fomentada la abstracción de la situación creando un esquema “plástico” con sus posibilidades de generalización.
- El educador debe aceptar el error del alumno como una simple inadecuación entre la respuesta y el modelo formal concebido por él.

La duración de esta fase se determinará en función de un determinado número de variables: Complejidad de la situación en función de la experiencia del sujeto, posibilidad de abstracción e intervención del educador.

#### *b) Fase de disociación*

Para que la destreza adquiriera un cierto estilo personal e individual es necesario que la programación pueda ser matizada o levemente modificada, lo que implica que en su descripción la “forma de conjunto” prime sobre el detalle.

En esta fase no serán las informaciones propioceptivas las más importantes sino aquellas que provienen del “cuerpo propio” y, por tanto, inconscientes.

#### *c) Fase de estabilización de los automatismos*

El resultado final del aprendizaje será el de la automatización del acto hasta convertirlo en casi independiente del control superior y, por tanto, en un esquema en el que apenas interviene la conciencia.

Cuando el aprendizaje proporciona un automatismo por medio de la repetición, la conciencia deja de intervenir tan pronto como su organización interna se estabiliza. Este automatismo de origen repetitivo posee un carácter rígido. Frente a él, Le Boulch preconiza un aprendizaje que facilita automatismos liberados y plásticos, lo que permitirá modificar algunos detalles de la ejecución según convenga a las variables de la ejecución.

### **3.1.2.2. La internalización**

En el modelo de aprendizaje de Le Boulch, la internalización desempeña un papel fundamental. Con este término, el autor describe nociones semejantes a las de “representación mental” o a la de “concienciación”.

Por representación mental podríamos entender aquello que forma el contenido concreto de un acto de pensamiento. Sin embargo, para Le Boulch, esta realidad encierra dos contenidos: la realidad del mundo sensible percibida y la realidad de las palabras que oímos.

El concepto de concienciación que gusta a Le Boulch corresponde a cierta forma de “atención dirigida por el sujeto hacia su propia actividad”. Consistirá en tomar la propia actividad como objeto de pensamiento. La concienciación será “del cuerpo en movimiento y no de sujeto sentado que piensa”, y por tanto residirá en el cuerpo. Concebida así coincide con la noción de “internalización”.

La internalización representará cierta conciencia de sí mismo en las relaciones con el mundo. No sólo una conciencia difusa, como la que se manifiesta en los primeros estadios de la actividad sensorio – motriz del niño, sino una “conciencia de sí imaginada”, según la expresión de Anzieu, susceptible de una verdadera representación mental.

Concebido el aprendizaje con estos criterios, el cuerpo no sólo representa un instrumento de relación, sino también un mecanismo de maduración nervioso – tónico – emocional – afectivo que permite a la persona expresarse completamente eliminando así la posible oposición que pudiera establecerse entre la praxia y la función expresiva.

### **3.1.2.3. El factor temporal en el aprendizaje de las praxias**

La misma estructura del cuerpo humano confiere al movimiento una unidad como fruto de una globalidad de segmentos articulados. Esta unidad, en su ejecución, forzosamente está estructurada y armonizada por referencias rítmicas.

La organización en el tiempo de las distintas secuencias que configuran el movimiento han de asociarse a otras características como la intensidad, la duración y la temporalidad. La carencia de una estructura temporal hará del movimiento un conjunto inadecuado e ineficaz.

#### *a) El Ritmo*

Por ritmo se sobreentienden generalmente conceptos o significaciones tan diversas como la cadencia, el tempo, la periodicidad, la acentuación, la velocidad, etc.

Le Boulch adopta en su práctica totalidad la teoría del ritmo que expone Fraisse quien admite que, en sentido genésico, el término “ritmo” puede tener dos acepciones principales: la periodicidad y la estructura. Cuando el término ritmo se limita a la estructura periódica, se convierte en restrictivo. Para Le Boulch sería más satisfactoria una definición más general y lo describe como “una organización o estructuración de los fenómenos que se desarrollan en el tiempo”. Incluye pues un aspecto tan importante como es el de “transcurso” de tiempo. Para Michel Bouet este “transcurrir” contiene dos dimensiones:

- Cuantitativa: duración o tiempo relativo al transcurso de un fenómeno.
- Cualitativa: cuando se suceden fenómenos que poseen, cada uno, su propia duración y que son percibidos no como una yuxtaposición, sino

como una “forma de conjunto” que posee una organización íntima o estructura.

Para Le Boulch, la característica formal fundamental de un movimiento es de orden temporal. El simbolismo verbal es impropio, para expresar o traducir una coordinación y esta dificultad está relacionada con el carácter temporal que posee cualquier movimiento.

Es la sucesión ordenada de “tiempos” la que confiere al movimiento una de sus propiedades más manifiestas: su distribución siguiendo un determinado ritmo. Por tanto, en cualquier aprendizaje, será fundamental que la “representación mental” describa al movimiento en su unidad o, lo que es lo mismo, con su estructura temporal.

Para Fraisse, los factores más importantes que rigen la inducción de una “representación mental” del movimiento basada en su estructura temporal serían:

- La existencia de unos mecanismos neuromotores que dirigen las actividades repetitivas con intervalos isócronos.
- La ruptura de esta cadena “fisiológica” produce la estructuración rítmica
- Las secuencias se constituyen mediante dos tipos de intervalos: tiempos cortos y tiempos largos
- El agrupamiento rítmico se ajusta siempre a unos límites temporales
- Las estructuras perceptivas imponen una organización al dato sensorial
- Las secuencias rítmicas adoptan un orden en su sucesión
- La acentuación de uno de los tiempos de la estructura favorece el retorno isócrono de las secuencias.

El cometido del educador en este estadio del aprendizaje, según Le Boulch, no sería el de asegurar la descomposición analítica del gesto (recurso que habitualmente se realiza para dominar una destreza), sino ayudar a una mayor comprensión de los detalles de la ejecución, precisando cualquier característica técnica defectuosamente percibida.

El carácter individual del entrenamiento sería el que debiera primar, aunque la organización del trabajo en grupo permita generalizar las experiencias. Durante la fase de estabilización de los automatismos, a Le Boulch no le parece adecuada la sincronización sensoriomotriz toda vez que no se fomenta la representación mental del gesto; por el contrario, lo que ha de asegurarse es un automatismo liberado parcialmente del control volitivo.

#### *b) La “imagen del cuerpo” y el aprendizaje de las praxias*

La mecanización del cuerpo, como procedimiento del aprendizaje de las praxias, consiste en la descomposición de los diferentes tiempos de un



movimiento para, después, coordinarlos y encadenarlos secuencialmente a fin de conferirles una eficacia de acuerdo con los principios de la biomecánica.

Sin embargo Le Boulch, por el contrario, desea mantener y proteger el carácter expresivo del movimiento y de las actitudes corporales, al mismo tiempo que pretende conseguir una mayor eficacia gestual. Este objetivo propone que ha de ser logrado a través de la internalización del ritmo del movimiento, pasándolo al nivel de representación mental. Pero advierte que han de evitarse, fundamentalmente, dos peligros en la utilización del ritmo:

- Detenerse en la obtención, únicamente vivida, de una buena asonancia rítmica en el nivel de lo corporal, sin dar paso a la concienciación y a la internalización.
- Utilizar el ritmo sólo desde el ángulo de la percepción auditiva y sonora, lo que no desembocará en la activación de las reacciones musculares correspondientes como consecuencia del desacuerdo existente entre el campo sonoro y el kinestésico.

Para Le Boulch, el concepto de “imagen del cuerpo” expresa la intuición que se posee del propio cuerpo en relación con el espacio de los objetos y de las personas. El ejercicio de la “disponibilidad corporal” exige que esta imagen del cuerpo sea verdaderamente operativa y no se ajuste sólo a un concepto meramente descriptivo.

Todo aprendizaje por medio de la mecanización disminuye y condiciona la plasticidad potencial. Por el contrario, un aprendizaje mediante ensayos y errores (tanteo experimental) unido a un clima relacional positivo conserva y desarrolla la plasticidad de ajuste.

Desde la óptica de la Psicocinética, la educación de la motricidad ha de consistir en poner a las estructuras corticales en situación de cumplir un papel eficaz en la programación de la respuesta motriz. Esta concepción de un aprendizaje con representación mental del modelo concilia el carácter expresivo del movimiento con su aspecto transitivo. En la medida en que el aprendizaje se aleja de la mecanización para apoyarse en la riqueza de experiencias vividas asociadas a internalización de un modelo, representa un factor esencial de enriquecimiento del esquema corporal. Así pues, la imagen del cuerpo no es una estructura que finaliza en el período de desarrollo motor, sino que es el resultado de una estructuración cuya evolución persigue, de forma permanente, el perpetuo y renovador contacto del ser global motor, intelectual y afectivo, con el mundo exterior.

La mecanización aliena el cuerpo del hombre y fija su imagen y, por ejemplo, en el plano operativo, se constituye como un conjunto de respuestas estereotipadas, sin carácter expresivo y que se oponen a la disponibilidad corporal.

### **3.1.3.- LA EVOLUCIÓN PSICOMOTRIZ**

La hipótesis de trabajo de Jean Le Boulch es la de conseguir, a través de la Educación Psicomotriz, un medio práctico para ayudar al niño a disponer de una “imagen del cuerpo operativo” a partir de la cual se ejercita su disponibilidad. Esta conquista se realiza, en opinión de este autor, a través de tres etapas:

- Etapa del cuerpo vivido, la cual desembocará en la primera imagen del cuerpo, identificado por el niño con su propio YO.
- Etapa del cuerpo percibido, a la que corresponde la organización del esquema corporal. Después de este período se asocian a la imagen visual del cuerpo las sensaciones táctiles y kinestésicas.
- La estructuración del esquema corporal corresponde a la fusión de estas dos imágenes. La consecuencia será que el niño dispondrá de una imagen del cuerpo “operativo” en el sentido piagetiano, como soporte que permite programar mentalmente algunas acciones relacionadas con el medio circundante, el objeto y, también, con su propio cuerpo.

#### **3.1.3.1.- La progresión metodológica de Jean Le Boulch**

Le Boulch (1951) en un artículo titulado “La Educación Física Funcional”, distinguía un doble problema en Educación Física:

- El problema de los factores de ejecución, centrado en el rendimiento del movimiento.
- El del nivel de control que denominó psicomotor. El sistema nervioso central, del cual dependen las funciones psicomotrices, controla y coordina el conjunto de los demás sistemas (muscular, sensorial, el de la vida de relación, la sexualidad, etc). Es además, el soporte de las funciones mentales.

En 1960 evidenciaba que a través de la práctica del trabajo corporal era posible interesar dos sistemas funcionales diferentes:

- Los factores de ejecución que dependen del sistema muscular y de nutrición influyen en el rendimiento motor.
- El representado por el sistema nervioso central que coordina el conjunto de los demás sistemas y que sirve de soporte para las funciones mentales.

Si la educación física aspiraba a una cualificación como educación fundamental, debería pretender llevar su acción principal sobre la organización de las funciones neuro-psicológicas. La utilización del término “Psicokinética” (1966) corresponde a la elección definitiva de esta orientación de la educación del

cuerpo. La ayuda que aportará el educador en el desarrollo del educando se orientará sobre dos polos:

- Mediante la actitud y calidad afectiva de su vinculación personal creará un clima de intercambios.
- Su competencia técnica le permitirá proponer situaciones educativas asociables a un mejor desarrollo funcional.

Lo relacional y lo funcional no son sólo dos aspectos complementarios, sino que están en relación de estrecha interdependencia, que les unirá de manera dialéctica e indisociable.

Al diseñar su método Psicokinético, Le Boulch describe claramente los objetivos funcionales específicos que deben conseguirse.

*a) Los objetivos funcionales específicos.*

Le Boulch distingue dos grupos de funciones psicomotrices. El mecanismo de regulación, entre el sujeto y el medio, que permite la “adaptación” comprende dos procesos complementarios:

- La “asimilación”: Integración de aquello que es exterior a las estructuras propias del sujeto.
- La “acomodación”: Transformación de las estructuras propias en función de las variaciones del medio externo.

Lo que Le Boulch denomina “ajuste” sería “el aspecto que toma la acomodación en lo que concierne a la respuesta motriz ante las exigencias del medio. La organización perceptiva representa uno de los aspectos que toma el proceso de asimilación en lo que corresponde a la captación de información a partir de los receptores sensoriales”.

*b) La función de ajuste*

Esta función se basa en dos argumentos fundamentales que justifican su presencia:

- El sistema nervioso del recién nacido está inacabado.
- Algunas estructuras cerebrales se mantienen inespecíficas, lo que permitirá un grado de “plasticidad” superior a otros órganos. Le Boulch coincide con Weiss al distinguir dos tipos de plasticidad:
  - Flexibilidad o plasticidad de consumación de la acción, que corresponde al juego de “feed – back”, reguladores de la acción, que relacional al conjunto de sus estructuras.

- Una plasticidad que comprende las posibilidades motrices de adaptación ante nuevas situaciones, creando, por tanto, nuevos esquemas de coordinación y fijándolos a la estructura nerviosa. Este tipo de plasticidad se opone a la especialización y a la rigidez de los circuitos y de los estereotipos.

Por tanto, una de las características más importantes de la motricidad humana es su misma indeterminación, lo que permite siempre su “invención”. El mantenimiento y mejora de la función de ajuste representa un objetivo funcional esencial en Psicomotricidad. La aplicación de la función de ajuste confiere a los movimientos del niño su carácter espontáneo.

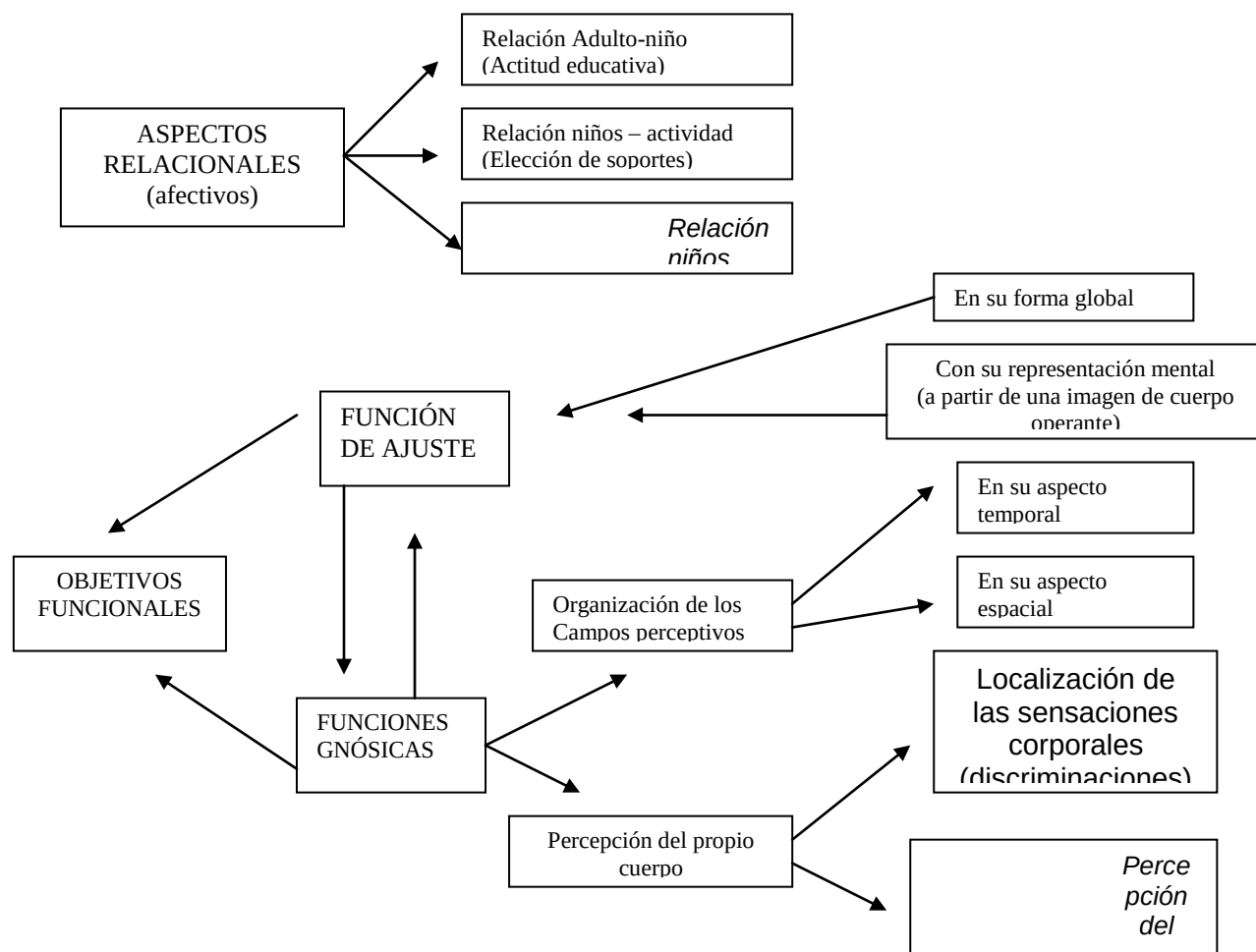
Las reacciones espontáneas no son pensadas de antemano y, tampoco, dirigidas con intencionalidad o conciencia de alcanzar objetivo alguno. Para que esta intencionalidad desemboque en una reacción eficaz hay que suponer una confianza fundamental en los medios prácticos puestos en marcha para este efecto. Debe ser fijada la atención en la meta a alcanzar y no en las modalidades de acción que se mantienen infraconscientes y dependientes del juego de la función de ajuste. Los movimientos espontáneos dependen de las experiencias vividas con anterioridad. No es una memorización de tipo intelectual sino de la memoria del cuerpo cargado de afectividad y orientado por ella.

La falta de espontaneidad y de entrenamiento natural lleva como consecuencia a un exceso de intervención que hace más lento y desorganizado su ritmo. Por el contrario, la acción de la función de ajuste, en el propio origen de la disponibilidad y de la espontaneidad de la respuesta motriz, permite al cortex liberarse de los detalles de la ejecución, lo vuelve apto para cumplir sus funciones específicas de control.

### *c) Las funciones gnósicas.*

Comprenden los aspectos conscientes de la captación de información. Esta observación. Esta observación implica que todo elemento de información no se traduce, necesariamente, en una percepción. La acción de la función de ajuste (a nivel preconscious) es esencial para la adecuación de la respuesta adaptativa.

La educación psicomotriz, según Le Boulch, no tendería a una acción particular sobre el proceso espontáneo de la captación de información, sino que se trata de un trabajo de adaptación global. La puesta en situación del organismo frente al problema de adaptación, solicita la acción de la función de ajuste y, al mismo tiempo, la captación de información correspondiente, teniendo en cuenta el estado afectivo del organismo. La percepción, representa una síntesis mental extremadamente compleja.



(LE BOULCH, 1987)

Le Boulch no está de acuerdo con la definición clásica de la noción de “percepción” por considerarla demasiado reduccionista al ser limitada a una organización consciente de los elementos informativos relacionados con los objetos externos. Para este autor existiría otro aspecto de la percepción tal como es la “organización consciente” de los datos de informaciones concernientes al propio cuerpo. Las funciones gnósticas desembocarían en percepciones que se atribuyen a dos campos: el compendio de los datos relacionados con el entorno y relacionados con el propio cuerpo.

La atención preceptiva centrada sobre el propio cuerpo permitirá al niño tener conciencia de sus características corporales. La puesta en juego de la internalización tiene dos consecuencias: sobre el plano gnóstico y sobre el plano práxico.

### 3.1.3.2.- La ontogénesis del movimiento y la estructuración del esquema corporal.

No parece la decisión más oportuna la de reproducir aquí los contenidos que han de ser motivo de estudio de la psicología evolutiva o del desarrollo motor. Reiterar de nuevo la descripción de los diferentes fenómenos, características y manifestaciones que definen cada una de las etapas evolutivas tampoco solucionaría la necesidad de conocer el proceso de estructuración del esquema corporal y como Le Boulch lo concibe. Este autor concede una importancia capital a todos los procesos evolutivos y al desarrollo del sistema nervioso y en todas sus obras dedica extensos espacios a su descripción.

Para él, el conjunto del evolutivo se desarrolla como una unidad y las reacciones específicas son, finalmente, organizadas en función de un conjunto. La integración corresponde al asentamiento de las principales funciones de las que depende la unidad del ser. Esta evolución unitaria discurre a lo largo de los seis primeros años a través de la maduración y estructuración de diversos elementos. La organización de la conducta guarda estrecha relación con la maduración del sistema nervioso.

Le Boulch, siguiendo el análisis de J. de Ajuriaguerra distingue tres estadios en la estructuración del esquema corporal: estadio del cuerpo vivido; estadio del cuerpo percibido; y estadio del cuerpo representado.

#### a) *El cuerpo vivido o vivenciado (de 0 a 3 años)*

Durante los tres primeros meses, al igual que en el feto, la motricidad es de tipo subcortical resultando una conducta dominada por las necesidades orgánicas y ritmada por la alternancia alimentación – sueño. Este estadio de “impulsividad motriz”, como lo define Wallon, se caracteriza por gestos explosivos, no orientados y que se asemejan más a crisis motrices que a movimientos coordinados.

Se podrían esquematizar las características de este período inicial, en el que persistirá la motricidad fetal, por sus manifestaciones:

- La “actividad masa” o irradiación difusa del movimiento afecta a toda la musculatura de la forma arcaica, explosiva e inadaptada que, generalmente, parece responder a estímulos interoceptivos.
- El tono del recién nacido es de carácter hipotónico y, lentamente, irá regulando la ejecución de diversas y primarias acciones. Entre las más primitivas figuran las adaptaciones tónicas, en las respuestas posturales, de los músculos del eje corporal.
- Los reflejos arcaicos.

- Automatismos de conducta que en ocasiones no son otra cosa que reflejos arcaicos como ocurre con el de succión. Sin embargo, es el único esquema motor que existe al nacer.

A partir de los tres meses, el niño comienza a establecer relaciones entre sus deseos y las circunstancias exteriores, se experimentará a sí mismo como “el receptor y emisor de fenómenos emocionales” que se traducirán en reacciones tónicas, expresión principal de la afectividad.

Esta experiencia del cuerpo vivido se sitúa en un mundo fenoménico anterior a toda discriminación entre lo físico y lo psíquico, donde la dicotomía “cuerpo – espíritu” no posee sentido alguno. No existe, en consecuencia, división entre los aspectos cognitivos y afectivos de la conducta, ambos son solidarios. El progreso o regresión de uno de estos ámbitos impone una mutua repercusión.

La maduración de los sentidos, bajo la influencia de los estímulos del medio, se irá acrecentando en función de la riqueza de las experiencias motrices del niño. Los primeros reflejos condicionados en conexión con las dos grandes necesidades (alimentación y postura) permitirán ajustarse mejor al medio y multiplicar sus experiencias. Estas experiencias serán el origen de los aprendizajes.

Le Boulch destaca cuatro aspectos definitorios de esta etapa:

#### *a.1. Praxis e inteligencia sensoriomotriz.*

De acuerdo con Piaget, acepta el análisis del psicólogo suizo sobre las manifestaciones de la inteligencia sensoriomotriz, las cuales no se limitan a la manipulación y al ejercicio de la coordinación óculo-manual. La adquisición de la marcha permite al niño una autonomía capaz de ampliar su campo experimental. Es lo que Gesell denomina la “edad del traslado y de la acrobacia”.

Esta edad se caracteriza por la ejecución de una motricidad global y desbordante que establece el enfrentamiento del cuerpo y sus movimientos con el mundo exterior, lo que justifica la expresión “experiencia del cuerpo vivido” para designar, en conjunto, a este período.

La inteligencia sensoriomotriz que aparece hacia el 10º mes, según Piaget, no es otra cosa que la “coordinación de acciones”.

Durante el estadio del cuerpo vivido, el medio proporcionará al niño el material experimental. La actividad del organismo en su medio tendrá una clara consecuencia: favorecer una nueva maduración que permitirá el desarrollo de las cinestesias sensoriomotrices, de los analizadores y de los efectores, los cuales originarán nuevas aptitudes funcionales.

#### *a.2. Consecuencias del desarrollo de la motricidad voluntaria sobre la percepción*

La experiencia vivida del movimiento global delimita al “cuerpo propio” del mundo de los objetos, estableciendo un primer esbozo del “esquema corporal”. Desde aquí el niño inicia el descubrimiento del mundo exterior.

Es “espacio vivido” del niño también evolucionará con la adquisición de las diferentes praxias: dominio de la verticalidad; adquisición de la marcha; el “estadio del espejo” que permite favorecer la estructuración del esquema corporal desde la base de la “imagen especular”.

Según Lacan y Wallon, la imagen limitada que el niño posee de sí mismo (pies, manos, etc.) puede ser completada a través de un objeto mediador que le ofrezca una imagen de conjunto. Así el niño puede acceder, desde la “imagen fraccionada” a lo que Ajuriaguerra describe como “comprensión de la unidad de su cuerpo como un todo organizado”.

### *a.3. Ontogénesis de la lateralidad*

Le Boulch la define como el “predominio motor referido a los segmentos derechos e izquierdos del cuerpo”. Esta distinción precisa de un período de desarrollo en el que intervienen dos factores fundamentales: La participación del equipamiento innato y del adquirido; La intervención del papel de la coacción social a la hora de diseñar las conductas motrices sobre la preponderancia de cada uno de los hemisferios.

### *a.4. Importancia de la afectividad en el origen de la imagen del cuerpo*

Las necesidades alimentarias y la de exploración no son los únicos estimulantes de la conducta, también, el niño, necesitará un contacto social para desarrollarse.

La Psicokinética acepta los trabajos de Freud y de la corriente de la psicopatología infantil del psicoanálisis sobre los contactos entre la madre y el hijo. Fundamenta este aspecto en la dinámica que algunos autores han denominado “maternaje”, “díada” o “relaciones objetales”.

A partir del estadio objetal, el niño será muy sensible a los signos que traducen satisfacción o insatisfacción de la madre con respecto a él mismo, la cual desempeñará el rol de objeto facilitador y segurizante.

La expresión espontánea o traducción del estado tónico – emocional propicia una comunicación intencional y un lenguaje entre ambos, madre e hijo, que enriquece los medios de comunicación y expresión del niño.

El “no” del adulto es vivido por el niño como una limitación del ser corporal. Será la maduración quien proporcionará al niño una tolerancia ante la frustración, pudiendo elegir entre el placer inmediato y el amor materno. Así afirma, coincidiendo con Freud, que se irá sustituyendo el “principio del placer” por el “principio de realidad” que deberá regir el Yo.



*b) Etapa de la discriminación perceptiva o del cuerpo percibido, (de 3 a 7 años)*

El transcurso del estadio del “cuerpo vivido”, la experiencia emocional y la del espacio, permitirá adquirir distintas praxias que capacitarán al niño para “sentir su cuerpo como objeto total en el mecanismo de la relación”. Esta unificación fundamental corresponde al primer esbozo del esquema corporal y se sitúa en la crisis de personalidad de los tres años. Es una unidad afectiva y expresiva sobre la cual se centra y organiza todo. Según Muchielli “esta primera estabilización afectiva – sensoriomotriz es el trampolín indispensable sin el cual la estructuración espacio – temporal no se puede realizar”

El predominio del desarrollo de las estructuras sensoriales justifica la denominación de etapa de discriminación perceptiva, en la cual han de distinguirse dos campos: Aspecto de la percepción mediatizada por el sistema sensorial, percepción del mundo exterior, Aspecto de la percepción centrada en el “cuerpo propio” que activa la función de internalización.

En el desarrollo psicomotriz de esta etapa destacan las siguientes adquisiciones:

*b.1. Perfeccionamiento de la motricidad global.*

Aún con un repertorio gestual más numeroso, la motricidad seguirá siendo de tipo global y mal dissociada. Los progresos más significativos se referirán al ajuste postural y al equilibrio, lo que se traducirá en una mejor orientación del espacio en relación al cuerpo y en una progresiva estabilización de la lateralidad.

La imitación inconsciente (identificación) propia de la etapa anterior, motivada por el afecto, será sustituida (a partir de los dos años y medio) por la imitación diferida que permite la reproducción de modelos ausentes. Esta nueva adquisición configurará el nuevo “juego simbólico” que consiste en la representación voluntaria mediante gestos de objetos, acciones o personas.

*b.2. Percepción del “cuerpo propio”*

La fase de discriminación perceptiva se situará entre el período de prevalencia motriz que se concreta mediante la estabilización del predominio lateral y la representación mental del cuerpo que progresa al tiempo que el conocimiento analítico y abstracto.

Aunque la representación es prolongación de la percepción, sin embargo, sólo es posible cuando la inteligencia analítica se ha desarrollado, es decir, cuando el conocimiento figurativo da paso a la operatividad. La percepción de una persona en su totalidad provoca una imagen reproductora cuya internalización conduce a la representación mental y global que permitirá la imitación diferida.

Sólo entre los seis y siete años y medio, el niño logra reproducir la apariencia general de un cuerpo o de un rostro. La representación del cuerpo debe

lograrse a partir de datos visuales y kinestésicos. La verbalización sólo cumple la función de asociar el lenguaje a la adquisición de nuevas formas de somatognósia y su significación conceptual como factor determinante para el acceso a la representación mental.

### *b.3. El acceso al espacio orientado*

Existe un paralelismo entre la representación de la imagen del cuerpo y la del espacio. Según Ajriaguerra la gnosis corporal y la espacial se engendran, constantemente, la una a la otra.

Hasta los tres años el espacio del niño es un “espacio vivido” afectivamente que según Piaget se caracterizaría por relaciones de proximidad, separación, orden y de continuidad que, gradualmente, constituyen entre elementos de una misma configuración. Entre los tres y los siete años el niño accederá al espacio “euclidiano” que le permitirá, progresivamente, la organización de relaciones espaciales internalizadas dentro de un espacio homogéneo.

### *c) Etapa del cuerpo representado, (de 7 a 12 años)*

Durante la etapa anterior las áreas sensoriales específicas evolucionan hacia una mayor precisión del análisis. Al tiempo se establecen relaciones entre los diferentes campos perceptivos de la exploración: campo visual y auditivo. Sin embargo, la motricidad conserva el mismo carácter global. Durante el período cronológico de los siete a los doce años se producirá un aprovechamiento de las adquisiciones estructurales anteriores.

### *c.1. Evolución de la inteligencia en relación al esquema corporal.*

Conviene analizar los conceptos más importantes en que apoya el análisis de este aspecto en el método Psicocinético:

*1º Concepto de imagen:* Coincide con la que fórmula Piaget, describiéndola como un símbolo más, que aparece entre el 2º y el 3º año. Para Le Boulch, la imagen mental es una imitación internalizada.

La imitación es la que permite pasar de la actividad sensoriomotriz a la función simbólica. Tan pronto como la madre se distingue como objeto a través del diálogo tónico, la imitación consistirá en integrar sus actitudes y experimentaciones como propias. Sin embargo, deberá esperar hasta los cinco años para que las experiencias tónica y motrices, confrontadas con las visuales, conduzcan a una primera imagen sintética del cuerpo.

Esta primera imagen es estática y traduce el esquema postural, que no puede identificarse, con el esquema corporal. Para pasar del esquema postural a una imagen del cuerpo útil, como soporte del aprendizaje motor con representación mental, es preciso pasar de la “imagen reproductora” a la “imagen

anticipadora” tan característica del piagetiano estadio de las operaciones concretas.

## *2º Concepto de operación.*

Según Piaget la operación es una acción:

- Internalizada. Efectuada no realmente sino en el pensamiento y que puede guiar a una acción efectiva.
- Reversible. Porque transforma un estado A en otro B, siendo posible un retorno de B a A que anule la transformación anterior.
- Coordinada. Con otras operaciones en una estructura de conjunto.

Le Boulch utilizará estos conceptos para explicar los mecanismos de conducta y de su noción de cuerpo operativo.

## *3º Del ajuste global al ajuste con representación mental.*

En los estadios precedente, el cuerpo era concebido como un objeto más, situado en el espacio y en el tiempo. De este modo el “esquema de acción” asociado al “esquema postural” corresponde a una “imagen anticipadora”, contemporánea del estadio piagetiano de las operaciones concretas. A partir del estadio de representación mental del propio cuerpo, la imagen se descompone en otras dos:

- El esquema postural que es el referente de estabilidad
- La imagen dinámica correspondiente al esquema de acción.

En adelante, tomando la imagen corporal del soporte (operatorio), el sujeto realizará a partir de los esquemas motores verdaderas proyecciones originales de su Yo.

Las principales etapas de la representación del movimiento se ajustarán a las siguientes adquisiciones:

- Noción de trayecto: De la utilización de éste en el espacio a la idea del desplazamiento.

En principio el movimiento no se comprende como un trayecto sino como el paso de una posición inicial (punto de partida de la acción) a una posición final o meta de la acción (el espacio se resuelve en un plano sensoriomotor). La representación mental de un eje de visión que una, en un movimiento continuo, distintos componentes del desplazamiento es el soporte para la comprensión de la noción de trayecto. Esta adquisición se realiza hacia los siete años.

- Del trayecto de un objeto al trayecto de un observador: El punto de partida de las actividades operativas viene dado por la posibilidad de

representación mental de su cuerpo o una parte de él en circunducción sobre un eje. Se construye desde una concepción del espacio proyectivo y posibilita la comprensión de la sucesión. Cuando al desplazamiento se le imprime un sentido, se transforma en un desplazamiento orientado.

- La representación mental del desplazamiento de un cuerpo representado: La original representación del movimiento, después de la visualización de los desplazamientos propios según ejes espaciales con una determinada dirección, coincide con la representación del desplazamiento del objeto con respecto al cuerpo. El cuerpo humano, como conjunto de segmentos, no se desplaza en bloque sino de forma discontinua, mediante apoyos sucesivos que constituyen, a su vez, sucesivos tiempos o verdaderas divisiones del movimiento.

La representación mental del movimiento implica la visualización de las sucesivas posturas de acuerdo con un criterio rítmico. Por tanto, la percepción y memorización de las estructuras rítmicas son una base funcional indispensable. La percepción temporal ocupa un lugar fundamental en la construcción de esquemas motores complejos.

#### *c.2. Imagen corporal y estructuración espacio – temporal.*

El aprendizaje, con representación mental, de un “esquema de acción” coloca al cuerpo en situación de objeto.

El paso de la orientación en el espacio a la estructuración del espacio temporal es la prolongación de esa actitud con respecto al cuerpo hasta un plano gnosológico. A esto Piaget lo denomina “descentración”. Se pasa (entre los siete y los ocho años) de la absoluta referencia del propio cuerpo humano para organizar todo, a la elección de otros referenciales y a la elección de otras perspectivas.

En este período, el niño, organiza su “espacio proyectivo”, situando los objetos uno en relación con el otro, según unos sistemas coordinados que dependen de referencias o ejes significativos. Al tiempo, será capaz de relaciones relativas entre objetos, de manera simbólica, lo que permitirá operaciones en el dominio de la inteligencia abstracta.

Al final del período preescolar, la evolución culmina en organización egocéntrica del universo, orientando los objetos en función de su propio cuerpo. Sin embargo, las relaciones topológicas no conducen directamente ni a la construcción de sistemas de conjuntos, que reúnan una multitud ni a la construcción de sistemas de conjuntos, que reúnan una multitud de figuras u objetos, ni a la de un juego de perspectivas o ejes de coordinadas, tal y como exigiría la construcción del espacio proyectivo o euclidiano. Esta conclusión se va discerniendo a través de la consecución de los siguientes logros:

### *1º El acceso a la noción de eje.*

La primera organización concierne a la primera figura (ante todo en su aspecto figurativo) y, después, en el geométrico. Un momento importante es el del descubrimiento del ángulo recto que permite la división de la figura mediante un sistema de coordenadas ortogonales.

A partir de los siete años, la representación mental de los ejes puede ser aplicada también a la imagen corporal, posibilitando la prolongación de las nociones “arriba – abajo” en una vertical y las de “derecha – izquierda” en una horizontal, transformándose en propiedades del espacio y dejando de ser, tan sólo, características del cuerpo.

### *2º Abandono de la pregnancia perceptiva*

Un objeto puede ser contemplado en sí mismo o considerado según distintos puntos de vista los cuales proporcionan diferentes perspectivas y distintas apariencias del objeto. Para variar el punto de vista existen dos posibilidades:

- Imaginar un desplazamiento del objeto (una rotación, por ejemplo), lo que supone construir y poner en juego una imagen anticipadora.
- Imaginarse a uno mismo en otro lugar del espacio y dirigir la mirada al objeto. Esta posibilidad deberá apoyarse en una imagen del cuerpo operatorio.

### *3º Acceso al espacio proyectivo*

Como hemos visto, las dos adquisiciones imprescindibles para pasar de un universo topológico a la estructura espacio – temporal son la “descentración” y la “representación mental de los ejes”.

En el espacio proyectivo, el objeto, ya no es considerado como tal, sino en relación con el punto de vista de un observador que tiene una determinada visión (introducción de la perspectiva en el dibujo hacia los 9 ó 10 años).

El espacio euclidiano representa una red que sirve de receptáculo para todos los objetos y permite establecer relaciones ordinales entre ellos. Las principales referencias están representadas por la vertical y la horizontal a partir de las cuales se establece un sistema de coordenadas. Cada objeto estará situado en dicha red según un orden que establecen tres tipos de relaciones simultáneas:

- Izquierda – derecha (deriva de las características corporales).
- Arriba – abajo (depende de la gravedad)
- Adelante – detrás (deriva de características corporales).

La construcción del universo depende del grado de inteligencia operatoria necesario para la manipulación de los ejes, pero implica la reintroducción de un cuerpo orientado que es el que representa el verdadero sistema de referencia.

Por tanto, la posibilidad de establecer coherencia entre los objetos o de realizar operaciones sobre ellos pasa por la orientación del propio cuerpo, prolongado en un sistema de ejes que son el soporte para la construcción de un universo estable y exterior donde el sujeto se sitúa como un término particular entre el conjunto de los otros objetos. Lo que se ha denominado “imagen del cuerpo operatorio” corresponde a esta realidad.

### *c.3. El desarrollo social*

La confrontación de la voluntad del niño con la de otros le permitirá distanciarse progresivamente de su propia subjetividad accediendo a una representación más objetiva de la realidad.

Las relaciones entre los distintos miembros del grupo estarán muy condicionadas por la postura del educador o del adulto.

### **3.1.4.- LA PRACTICA PSICOMOTRIZ**

Hemos de recordar que ya advertimos de la evolución que la metodología de la Psicokinética de Le Boulch experimenta a lo largo de los últimos treinta años. También la práctica psicomotriz que propone variará de manera muy significativa en la medida en que sus referencias teóricas van perfilándose de forma más sólida, quizá por eso, a estas alturas significa una grave dificultad la elaboración del esquema metodológico.

A lo largo de estos años, Le Boulch ha ido concediendo mayor importancia a los aspectos específicos de la conducta y, especialmente, a los procesos afectivos que pueden definir las variables conductuales. Para este autor, el desarrollo psicomotor del niño es la referencia constante para su aplicación metodológica. Los momentos evolutivos y sus características son los que determinan los objetivos y las actividades de manera que la psicocinética será el instrumento clave para potenciar las posibilidades del niño.

El método psicocinético se fundamenta teóricamente en los siguientes principios:

- Sigue los planteamientos de la filosofía de la acción o pedagogía activa.
- Se apoya en la noción de “estructuración recíproca” que definió Munchielli.
- Destaca la experiencia vivida y su valor educativo
- Utiliza los métodos de “dinámica de grupo” como medio de socialización. Le Boulch sostiene que este aspecto no implica una intencionalidad dirigista por parte del educador.
- Tiende a favorecer los aprendizajes rápidos con relación al desarrollo del niño.

Para aplicar estos principios, su método propone dos tipos de sesiones didácticas que incluyen las siguientes actividades:

- Juegos y actividades de expresión
- Sesiones psicomotrices con los siguientes tipos de actividad:
  - o Ejercicios de coordinación
  - o Ejercicios de percepción y conocimiento del propio cuerpo
  - o Ejercicios de ajuste temporal (actitudes, problemas, etc)
  - o Ejercicios de percepción temporal
  - o Ejercicios de percepción del espacio y estructuración espacio-temporal

Le Boulch, desde la década de los sesenta en que publica su primera descripción metodológica hasta la actualidad, ha ido profundizando y diferenciando su metodología a cada uno de los niveles de la educación. Al menos deberemos distinguir dos: el correspondiente a la educación preescolar y el que se refiere al nivel de educación primaria.

#### **3.1.4.1.-La Psicokinética en Preescolar: Objetivos y contenidos de 3 a 6 años.**

En esta etapa educativa se plantean dos objetivos claramente diferenciados: el ejercicio global de la motricidad y, en segundo lugar, la percepción y conocimiento del propio cuerpo.

##### *a) El ejercicio global de la motricidad.*

Este método basa la consecución de este objetivo en dos tipos de actividad educativa: los juegos y la expresión libre; la coordinación dinámica general.

##### *a.1. Juegos y expresión libre.*

En esta etapa los juegos toman forma de “juegos funcionales” (que ejercen la función de ajuste) o de “juegos de imaginación” en función de la actividad creadora que permite la confrontación de los “fantasmas” con la realidad material en contacto con otros niños. Así, el juego constituye el cauce para la expresión de la personalidad y para la evolución de la imagen del cuerpo al tiempo que adquiere un valor catártico liberador de las tensiones afectivas.

En esta etapa, el adulto debe evitar el ejercer presión sobre el niño, convirtiendo la creatividad necesaria para su desarrollo en una actividad de imitación so pretexto de ayudarle proponiéndole o induciéndole las “buenas respuestas” desde su papel directivo.

La no intervención del adulto estará solamente limitada por los imperativos de seguridad sin que por ello signifique que deba evitarse la agresividad que, invariablemente, habrá de manifestarse. La actividad lúdica, por tanto, deberá intentar conseguir para el niño tanto su autonomía como su socialización, condiciones ambas para una buena relación con el mundo.

Por otra parte, el tratamiento que Le Boulch concede a la expresión libre requiere tener en cuenta dos aspectos fundamentales:

- Las condiciones materiales y la organización de las actividades de expresión libre:
  - El espacio será el primer condicionante y definirá las posibilidades y la naturaleza del juego y, en consecuencia, deberá ser previsto sobre todo en lo que a su amplitud se refiere.
  - Las áreas de juego han de estar anexas a la sala de actividad en el jardín de infancia o en el parvulario. El espacio de vida del niño ha de obedecer a dos criterios: una organización funcional de los locales, imponiendo una cierta estructura geométrica que favorezca el paso del niño del universo topológico al euclidiano; disponer de los espacios poco estructurados, amueblados de forma sumaria y ocupados por materiales brutos que le permitan organizar su propio espacio y crear sus instrumentos de juego en el desarrollo de los juegos libres.

A partir de este material (pelotas, cuerdas, bancos, agua, arena, etc.) se pueden organizar “rincones de actividad” donde los gustos imprevisibles del niño queden satisfechos. La libertad de búsqueda del niño debe conciliarse con el trabajo en grupos poco numerosos.

- La expresión del niño.

El niño, al expresarse libremente, lo hace de manera tanto verbal como física o corporalmente, exteriorizando su afectividad y ejecutando su inteligencia al mismo tiempo.

La expresión libre sólo se conseguirá en la medida en que el educador sea capaz de crear un ambiente de confianza y comprensión, evitando el bloque afectivo y, en consecuencia, el físico o el de la expresión gestual y natural. La evolución lúdica del niño permitirá pasar de la expresión corporal libre al juego dramático.

#### *a.2. Coordinación dinámica general.*

Durante los juegos libres, el medio es el que provee al niño del material para su actividad de exploración, creando la imaginación del niño sus propias experiencias. Sin embargo, en ocasiones, interesa completar esta tendencia en ciertos problemas motores que obliguen al descubrimiento de diversos “ajustes”.

Estas “situaciones – problema” preferiblemente, han de apoyarse en los juegos espontáneos, utilizando los descubrimientos que el niño ha conseguido en sus juegos y búsquedas personales. Estas circunstancias – problema consisten en ofertar al niño tareas bien definidas a las que deberá encontrar una respuesta por medio de ajustes progresivos que le permitan el descubrimiento de una nueva praxia.



La plasticidad de ajuste conduce a un cierto desenvolvimiento motor que es lo que se busca. Lo importante antes que otra cosa, es el “tanteo” (ensayo – error) efectuado en el plano del descubrimiento más que en la realización del gesto.

El perfeccionamiento progresivo de la realización motriz implica la puesta en funcionamiento global de los mecanismos reguladores del equilibrio y de la actitud o postura. Posteriormente, otras condiciones de ejecución (duración, rapidez, etc) permitirán reforzar ciertos factores de la acción: vivacidad, una cierta fuerza muscular o la resistencia.

El desarrollo del control de la motricidad espontánea se realiza en la medida en que la situación – problema exige el respeto de ciertas consignas que definen las condiciones de espacio y tiempo en los que se desarrolla la tarea.

Referida al ámbito escolar, dentro de la coordinación dinámica general, Le Boulch distingue entre coordinación global y coordinación oculomanual.

- Pedagogía de los ejercicios de coordinación global.

Creando y asegurando un clima de seguridad y confianza, las experiencias del niño han de ser vividas de forma positiva en el plano afectivo. El objetivo será proporcionar al niño confianza en su cuerpo, en sus reacciones motrices y no hacerle vivir situaciones desvalorizadas.

La presentación de la situación y la definición del objetivo a conseguir no debe suprimir la incitación verbal a la que el niño de más de cuatro años es menos sensible. Esta verbalización permitirá la utilización de la función simbólica en la medida en que se hará la unión entre la palabras y el objeto, y entre la palabra y la designación de la acción a realizar.

El rol del adulto ha de asegurar el buen desarrollo colectivo de las actividades, ayudando a aquellos que plantean dificultades, sin que esta ayuda signifique nunca el atraer la atención de los niños sobre formas gestuales a descubrir. El educador nunca resolverá la respuesta del niño, al menos de forma completa.

La expresión verbal de la experiencia vivenciada del cuerpo es la prolongación natural del trabajo psicomotor, ayudándole a expresarse sobre los hechos vividos para hacer la separación entre lo imaginario y lo real a fin de no mantenerlo en un universo fantasmagórico.

- Coordinación fina de la mano y de los dedos. Coordinación oculomanual.

Las propias tareas y objetivos de la escuela exigen un tratamiento específico y una atención particular a estos tipos de coordinación. Sin embargo, el

buen desarrollo de la destreza no se puede cultivar aisladamente. Le Boulch cree conveniente plantear las siguientes condiciones:

- Debe apoyarse en un trabajo de coordinación general
- Es imposible disociar la habilidad manual del apoyo ofrecido por el eje corporal y la cintura escapular al miembro superior.
- La mano depende del cuerpo pero no debe estar “soldada” a él. Ha de desarrollarse la independencia brazo – tronco, como factor de precisión oculo – manual, de forma global y, también, con ejercicios localizados.
- El dibujo y el grafismo desempeñan un papel muy importante en el trabajo de coordinación oculo – manual.
- La habilidad de las manos no es igual, el predominio lateral se reforzará y estabilizará sin ejercer presión sobre el niño exigiéndole una preponderancia determinada (futura definición de lateralidad).

*b) Percepción y conocimiento de su propio cuerpo. La función de interiorización.*

Durante el período del “cuerpo vivido”, el niño delimita su propio cuerpo con respecto del mundo de los objetos, utilizando el ejercicio de la actividad práxica puesta en funcionamiento en la exploración del medio. Los juegos y el trabajo de coordinación global permiten prolongar esta experiencia vivida del cuerpo durante el período preescolar.

El estado de discriminación perceptiva fina (“cuerpo percibido”) está, caracterizado por la puesta en marcha de lo que Le Boulch llama función de interiorización.

Hasta los cinco años, los elementos motores y kinestésicos son todavía dominantes y prevalentes sobre los elementos visuales y topográficos. Según Ajuriaguerra esta prevalencia estaría en relación con la adquisición del predominio lateral. La lateralidad se manifiesta en la realización de las praxias y se consolida normalmente con la práctica de ejercicios de coordinación global y con los juegos.

Durante este período, la motricidad global va transformándose de impulsiva a cada vez mejor controlada.

De los cinco a los siete años se produce una integración progresiva de un cuerpo ejecutor hacia una toma de conciencia de su “propio cuerpo”, con la posibilidad posterior de representación mental y de transposición posible de sí mismo a los otros. Es durante este período cuando los ejercicios de percepción y de toma de conciencia del “propio cuerpo” con verbaizaciones podrán ser propuestas a los niños en unión de actividades más globales. En este estadio la asociación de informaciones kinestésicas con las de otros campos sensoriales es fundamental. Un aspecto de la asociación del campo sonoro con los otros campos perceptivos está representado por la asociación del símbolo verbal con las

sensaciones en relación con el “propio cuerpo”. Esta verbalización es importante para el conocimiento vivenciado de las distintas partes del cuerpo y, sobre todo, para el dominio de las nociones de orientación.

Esta orientación de su propio cuerpo finaliza cuando a partir de los seis años el niño toma conciencia de su derecha y de su izquierda, de la diferencia entre ambas siendo, además, capaz de verbalizarla para, desde este punto, proyectar esta orientación hacia el espacio.

Los juegos de imitación en los que el niño puede adoptar una aptitud de manera global, le permitirán utilizar su cuerpo conforme a un modelo que previamente es identificado con su imagen visual. Después, esta imagen se relacionará con las sensaciones kinestésicas que resultan de la toma de posesión del desplazamiento. Durante esta actividad tendrá lugar una fusión progresiva de la imagen visual del cuerpo con la imagen kinestésica.

### **3.1.4.2.- Objetivos y contenidos de la Psicokinética en Preescolar.**

Le Boulch propone el siguiente orden de objetivos y contenidos para el desarrollo de la psicomotricidad en la educación preescolar.

#### **I. Ejercicio Global de la motricidad**

##### *A. Juegos y expresión libre:*

1. De la expresión corporal libre al juego dramático
2. Juegos de equilibrio

##### *B. Coordinación General:*

1. Situaciones – problema
2. Situaciones que conciernen al desplazamiento del material
3. Ejercicios de lanzar:
  - 3.1. Lanzar a distancia
  - 3.2. Lanzamiento de precisión
  - 3.3. Lanzamiento de predominio lateral
4. Saltos y franqueo de obstáculos:
  - 4.1. Dentro de aros colocados en el suelo
  - 4.2. Paso del vado
  - 4.3. Saltos sucesivos dentro de aros
  - 4.4. Franqueo en altura de la goma elástica
  - 4.5. Salto a la cuerda
5. Trepas y suspensiones:
  - 5.1. Balanceos con las cuerdas de trepar
  - 5.2. Trepa de espalderas, cuadro sueco o escala de cuerda
6. Equilibrio dinámico: Marcha.

C. *Coordinación fina de la mano y de los dedos. Coordinación oculo-manual*

1. Perfeccionamiento de praxias (atarse los zapatos, desabrochar botones, etc)
2. Ejercicios de destreza:
  - a. Perfeccionamiento de la precisión
  - b. Juegos de manos con pelota
  - c. Juegos de manos con otros objetos
  - d. Juegos de mano con pelotas de pesos y tamaños diferentes
  - e. Ejercicios de coger de dos en dos
3. Apreciación de pesos y volúmenes
4. Utilización de trabajos manuales diferentes:
  - a. Modelado
  - b. Recortes
  - c. El “collage”
  - d. “Bricollage”
5. Juegos que conllevan la independencia brazos – tronco:
  - 1.1. Juegos con pañuelos o cintas de tela de colores
  - 1.2. Trazos con el dedo o con el rotulador sobre superficies grandes de papel blanco colocadas verticalmente.

**II. Percepción y conocimiento de su “propio cuerpo”. La función de interiorización.**

A. *Control tónico*

1. En los desplazamientos:
  - 1.1. Desplazamientos libres en todos los sentidos
  - 1.2. Obedecer al pandero
  - 1.3. Buscar desplazamientos que producen ruido
  - 1.4. Correr con ruidos y sin ruidos
  - 1.5. Parones bruscos después de desplazamiento ruidoso
  - 1.6. Juegos de la estatua.
2. En los franqueos o saltos:
  - 2.1. Saltar sin desplazamiento con distintos pesos
  - 2.2. Amortiguaciones de caídas
  - 2.3. Saltar a distancias variables
3. En el manejo de los objetos
4. En los juegos de pelotas y balones
5. En los lanzamientos
6. Control tónico en el suelo:
  - 6.1. Alternancia desplazamiento – reposo
  - 6.2. Intentar diferentes formas de sentarse
  - 6.3. Reposo tumbado en el suelo

B. *Descubrimientos y toma de conciencia de las diferentes partes del cuerpo con verbalización.*

1. Los primeros descubrimientos.
  - 1.1. Movilización de las partes del cuerpo siguiendo consignas verbales
  - 1.2. Las diferentes partes de la cara.
2. Conocimiento de las articulaciones principales
3. Descubrimiento exacto del eje corporal con los ejercicios de agilidad en el suelo:
  - 3.1. Movilización libre
  - 3.2. Desplazamiento en cuadrupedia
4. Movilización de la columna vertebral tumbado en el suelo:
  - 4.1. En tendido supino
  - 4.2. En tendido prono
  - 4.3. En cuadrupedia
5. Toma de conciencia exacta a nivel de manos y dedos:
  - 5.1. Golpeos con la mano
  - 5.2. Independencia de dedos

C. *Juegos de imitación de gestos y actitudes:*

1. Movimientos de manos
2. Movimientos de brazos
3. Imitar una postura con el conjunto del cuerpo
4. Imitación diferida

D. *Orientación del “propio cuerpo”*

1. Diferentes etapas para el acceso al cuerpo orientado:
  - 1.1. Consolidación e instalación del predominio lateral
  - 1.2. Mecanismo de la función de interiorización y verbalización
  - 1.3. Conocimiento de la derecha y la izquierda de su cuerpo
2. Orientación izquierda – derecha y aprendizajes escolares
3. El camino educativo:
  - 3.1. Refuerzo de la lateralidad
  - 3.2. Interiorización
  - 3.3. Orientación metódica del esquema corporal y su

consolidación.

### III. Ritmo – ajuste al tiempo. Percepción temporal

A. *Coros y bailes cantados*

1. Diferentes formas de desplazamiento (coros):
  - 1.1. Andar
  - 1.2. Correr
  - 1.3. Saltar

- 1.4. Galopar
2. Alternancia entre los distintos desplazamientos. Alternados con actuaciones rítmicas (corros).
3. Juegos motores acompañados de persecuciones.

*B: El ajuste continuo corporal*

1. Ajustes en desplazamientos:
  - 1.1. Andando
  - 1.2. Corriendo
  - 1.3. Saltando
  - 1.4. Galope o pasos de baile
  - 1.5. Desplazamientos alternados
2. Ajustes que no impliquen necesariamente desplazamientos y ponen en funcionamiento diferentes partes del cuerpo.

*C. La expresión del tema musical*

*D. Percepción temporal*

1. Percepción de las líneas melódicas y del tiempo
  - 1.1. Distinción de temas melódicos
  - 1.2. Percepción de un tiempo y apreciación fina de duraciones
  - 1.3. Atención dirigida sobre acentuaciones
  - 1.4. De la percepción a la interpretación de cadencias
2. Trabajo de tempo con instrumentos de percusión y metrónomo:
  - 2.1. Percusión:
    - 2.1.1. Palmas
    - 2.1.2. Instrumentos
  - 2.2. Golpes asociados a desplazamientos
  - 2.3. Memorización de cadencias
  - 2.4. Colocación de acentos de cadencias
  - 2.5. Trabajos de eco.
3. Asociación tema musical - percusión
4. Percepción de estructuras rítmicas:
  - 4.1. Reproducciones con percusión
    - 4.1.1. Atención centrada en la estructura
    - 4.1.2. Atención centrada en la estructura y el tiempo
    - 4.1.3. Atención centrada en la estructura y las duraciones
  - 4.2. Ejercicios de transposición:
    - 4.2.1. Transposición espacio – temporal
    - 4.2.2. Transposición temporal – espacial
    - 4.2.3. Transposición auditivo – motriz
  - 4.3. Percepción de estructuras rítmicas con canciones infantiles.

varias

#### **IV. Percepción de los elementos del espacio y estructuras del espacio.**

##### *A. El ajuste al espacio:*

1. Apreciación de distancias
2. Desplazamientos escalonados
3. Desplazamientos evitando obstáculos

##### *B. Consolidación de las nociones de geometría topológica:*

1. Consolidación de las relaciones espaciales simples a partir de los objetos
  - 1.1. Conceptos relativos a las posiciones
  - 1.2. Objetos que introducen nociones de dimensiones
2. Consolidación de las relaciones espaciales simples durante los desplazamientos:
  - 2.1. Alrededor, dentro, fuera, en el interior, en el exterior, etc
  - 2.2. Entres, sobre, debajo
  - 2.3. Más cerca, más lejos
  - 2.4. Fronteras y aberturas

##### *C. Organización del espacio de acción en el interior del grupo*

1. Apretando, soltando
2. Más cerca, más lejos. Alejarse, acercarse
3. El agrupamiento y la dispersión
4. Alternancia, ocupación de superficies, ocupación de líneas
5. Agrupaciones por valores

##### *D. El acceso al espacio orientado.*

1. Transposición al espacio de las nociones de orientación
2. Orientación durante el trabajo de espacio con música.

##### *E. Percepción y formas geométricas.*

#### **V. Ejercicios gráficos.**

##### *A. Juegos Gráficos*

1. Trazos libres y garabateo
2. Colocación de figuras
3. Dibujos libres
4. Reproducción de trazos regulares y precisos

##### *B. Grafismo y percepción de formas*

1. Reconocimiento de formas geométricas básicas
2. Aprehensión de signos orientados de diversas formas
3. Con reproducción gráfica
4. Reproducción de formas derivadas de la curva
5. Reproducción de formas derivadas del trazo

C. *Grafismo y orientación*

D. *Grafismo y simbolismo sonoro.*

### **3.1.4.3.- La Psicokinética en Educación Primaria: Objetivos y contenidos de los 7 a los 12 años.**

Una de las orientaciones más importantes que la educación psicomotriz ha de poseer en la escuela es la de su aportación en la consecución de tareas y aprendizajes escolares, servir como base que posibilite éstos, proporcionando aquellas aptitudes necesarias para el desarrollo y maduración evolutiva del niño. En definitiva, el papel de la escuela, de cuantas áreas didácticas o metodológicas intervienen, ha de ser enfocado para la preparación del niño hacia una vida adulta e integrada socialmente. En lo que se refiere a la psicomotricidad, hacia la consecución de la máxima disponibilidad corporal como manifestación objetiva de una imagen de cuerpo operatorio.

La aportación que propone Le Boulch podría expresarse en los siguientes campos:

- Prevención y superación de las dificultades escolares: la atención; la relación entre psicomotricidad y las tareas básicas escolares (lectura y escritura matemática); las funciones cognitivas.
- Objetivos afectivo – sociales
- Aprendizajes gestuales

Desde la referencia de los distintos grados escolares (en la escuela francesa), Le Boulch propone los siguientes objetivos y contenidos para cada uno de estos grados de la enseñanza primaria:

## **I. PRIMER GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA**

### **A. Bases psicomotrices de la lectura y la escritura:**

1. Dominio del lenguaje
2. Familiarización global con el código gráfico
3. Condiciones psicomotrices:
  - 3.1. Afirmación de la lateralidad (dominación motriz)
  - 3.2. Actuación específica con niños con dificultades:
    - 3.2.1. Juegos.
    - 3.2.2. Comprobación de la dominancia genética a través de los miembros inferiores.
    - 3.2.3. Comprobación entre la dominancia: motriz y ocular
  - 3.3. Ejercicios de orientación del esquema corporal:
    - 3.3.1. Toma de conciencia del cuerpo
    - 3.3.2. Equilibrios unilaterales
    - 3.3.3. Manejo de peltoa
    - 3.3.4. Lanzar – atajar



- 3.3.5. Coordinación dinámica general
- 3.3.6. Desplazamientos
- 3.3.7. Grafismos
- 3.4. Problemas motores específicos de la escritura
  - 3.4.1. Habilidad manual y mejora de las praxias de manos y dedos:
    - Trabajos manuales: Recortado, collage, bricolage.
    - Destrezas de manos: Prehensión.
    - Juegos con objetos
  - 3.4.2. Ejercicios gráficos orientados al trazo regular y preciso:
    - Figuras curvilíneas
    - Ochos
  - 3.4.3. Ejercicios de orientación
- 3.5. Ejercicios de concienciación segmentaria de los miembros superiores:
  - 3.5.1. Movimientos globales
  - 3.5.2. Movimientos comparados de articulaciones
  - 3.5.3. Peculiaridades de los movimientos del codo
  - 3.5.4. Movimientos de manos y dedos
  - 3.5.5. Control de la mano y de los dedos con relación al brazo y al antebrazo
  - 3.5.6. Ejercicios de independencia de los dedos
  - 3.5.7. Grados de tensión muscular en los miembros superiores:  
Relajación segmentaria
  - 3.5.8. Grados de contracción muscular: contracciones breves y contracciones sostenidas
- 3.6. Adecuación de la posición de sentado:
  - 3.6.1. Concienciación de la posición de sentado
  - 3.6.2. Concienciación de la movilidad de la pelvis en posición de sentado
  - 3.6.3. Concienciación de la movilidad de la cabeza
- 3.7. Control de la respiración:
  - 3.7.1. Descubrimiento de los tiempos de la respiración
  - 3.7.2. Control de movimientos de aire
  - 3.7.3. Inspiración nasal
  - 3.7.4. Alternancia de inspiración nasal y expiración bucal
  - 3.7.5. Iniciación del control respiratorio

*B. Problemas perceptivos y espacio – temporales planteados por el aprendizaje de la lectura y la escritura.*

- 1. Percepción auditiva y simbolización gráfica:
  - 1.1. Identificación de ruidos
  - 1.2. Identificación de ruidos sucesivos
  - 1.3. Identificación de ruidos con identificación gráfica.
- 2. Grafismo y percepción de formas:
  - 2.1. Reconocimiento de formas geométricas básicas
  - 2.2. Orientación de signos con reproducción gráfica
  - 2.3. Derivados de la curva

- 2.4. Creación de motivos con figuras geométricas
- 3. Grafismo y orientación:
  - 3.1. Organización del espacio con relación al propio cuerpo
  - 3.2. Orientación con respecto del cuerpo del “otro”
- 4. Grafismo y orientación temporal (el antes y el después):
  - 4.1. Derecha e izquierda en el espacio gráfico: relación de la verbalización entre derecha – izquierda y antes – después.
- 5. Organización del espacio gráfico a partir de los ejes de referencia.
- C. *Percepción temporal*
  - 1. Trabajos sobre un tempo:
    - 1.1. Regulación del tempo
    - 1.2. Identificación del tempo
    - 1.3. Acentuación de las cadenas isócronas
    - 1.4. Cadencias con varias acentuaciones en una misma secuencia
    - 1.5. Interiorización de la cadencia
    - 1.6. Apreciación de duraciones varias en la cadencia
  - 2. Percepción de las estructuras rítmicas:
    - 2.1. Descubrimiento y simbolización de estructuras
    - 2.2. Reproducción de estructura con: palmas, sonidos, gestos, objetos

## II. SEGUNDO Y TERCER GRADO DE PRIMARIA

- A. *Motricidad global*
  - 1. Ajuste al espacio:
    - 1.1. Ocupación del espacio
    - 1.2. Adaptación del desplazamiento a la distancia
    - 1.3. Ajuste de la carrera con distintos obstáculos
    - 1.4. Circuitos de agilidad.
- B. *Coordinación óculo – manual:*
  - 1. Ejercicios globales de lanzar y atajar:
    - 1.1. En parejas y sin desplazamientos
    - 1.2. En parejas con desplazamientos
    - 1.3. Lanzamientos de precisión: puntería
  - 2. Ejercicios de destrezas de manos.
- C. *Ajuste postural y equilibración.*
  - 1. Equilibrio.
    - 1.1. Mantenimiento de posturas
    - 1.2. Control de apoyos en salto
    - 1.3. Caídas
    - 1.4. Desplazamientos en alturas
  - 2. Ajuste postural global: lucha de habilidades
  - 3. Suspensiones - trepas - apoyos
    - 3.1. Desplazamientos en espalderas
    - 3.2. Suspensión en espaldera

- 3.3. Apoyos en espalderas
- 3.4. Desplazamientos cuadrupédicos
- 4. Levantar – cargar:
  - 4.1. Desplazamientos de peso
  - 4.2. Desplazamiento de peso en grupo
- 5. Luchas de fuerza:
  - 5.1. Tracciones
  - 5.2. Empujes

*D. Coordinación dinámica general y aprendizaje motor*

- 1. Lanzamientos:
  - 1.1. A distancia
  - 1.2. Con impulso
  - 1.3. Precisión
- 2. Saltar y salvar obstáculos:
  - 2.1. Altura
  - 2.2. Objetos
  - 2.3. Longitud
  - 2.4. Obstáculo de altura regulable
  - 2.5. Sucesión de obstáculos
- 3. Cuadrupedia y agilidad en el suelo:
  - 3.1. Formas de desplazamiento
  - 3.2. Salvando obstáculos
  - 3.3. Agilidad en el suelo:
    - 3.3.1. Giros
    - 3.3.2. Rotaciones
- 4. Juegos funcionales:
  - 4.1. Sin material
  - 4.2. Con material
- 5. Ajuste acuático:
  - 5.1. Toma de contacto:
    - 5.1.1. Alrededor del agua
    - 5.1.2. Sobre el agua
    - 5.1.3. Bajo el agua
  - 5.2. Flotación:
    - 5.2.1. Vertical
    - 5.2.2. Horizontal
  - 5.3. Orientación en el agua
  - 5.4. Flotación y inmersión
  - 5.5. Comienzo de propulsión

*E. Percepción del propio cuerpo y estructuración del esquema corporal.*

- 1. Conciencia segmentaria y conocimiento del propio cuerpo
- 2. Conciencia de la movilidad del eje corporal en el suelo:
  - 2.1. Cuadrupedia: Tronco horizontal
  - 2.2. Movilidad de la espalda
  - 2.3. Movilidad de la cabeza

- 2.4. Rotación del tronco
- 2.5. Movilidad de las escápulas
- 3. Desplazamientos:
  - 3.1. Decúbito supino
  - 3.2. Decúbito prono
- 4. Movilidad del eje corporal en posición erguida:
  - 4.1. Movilidad de la cabeza
  - 4.2. Flexión del tronco
  - 4.3. Extensión del tronco
  - 4.4. Estiramiento de la columna
  - 4.5. Extensión del tórax
- 5. Movilidad de la cintura escapular:
  - 5.1. Independencia brazos – tronco
  - 5.2. Independencia brazo - hombro

*F. Toma de conciencia segmentaria decúbito, asociada con la relajación y el trabajo respiratorio.*

- 1. Extremidades decúbito asociada a la relajación:
  - 1.1. Decúbito dorsal
  - 1.2. Decúbito ventral
  - 1.3. Decúbito lateral
  - 1.4. Relajación global:
    - 1.4.1. Puntos de contacto con el suelo
    - 1.4.2. Pesantez
    - 1.4.3. Segmentos simétricos
    - 1.4.4. Relajación segmentaria de segmentos
    - 1.4.5. Relajación global
    - 1.4.6. Relajación asociada a la respiración
- 2. Toma de conciencia de la respiración:
  - 2.1. Respiración automática
  - 2.2. Control de la respiración
  - 2.3. Apneas.
    - 2.3.1. Inspiración
    - 2.3.2. Expiración

*G. Ajuste postural con representación mental y equilibrio con interiorización.*

- 1. Conciencia global de las posturas
  - 1.1. Sentada
  - 1.2. Erguida
- 2. Flexibilidad de la columna vertebral:
  - 2.1. Adelante
  - 2.2. Flexibilidad parcial adelante
  - 2.3. Atrás
- 3. Fortalecimiento del tono de los músculos posturales:
  - 3.1. Abdomen

- 3.2. Lumbares
- 3.3. Dorsales
- 4. Ejercicios de equilibrio con interiorización:
  - 4.1. Plano
  - 4.2. Superficie convexa
  - 4.3. Plano inclinado
  - 4.4. En alturas

H. *Disociación de automatismos mediante interiorización:*

- 1. Lanzamientos con impulso
- 2. Salto en alto

I. *Percepción del espacio y estructura espacio - temporal*

- 1. Percepción y estructura del espacio:
  - 1.1. Orientación en el espacio
  - 1.2. Ampliación del campo visual: Dispersión
  - 1.3. Tercera dimensión: Trayectorias
- 2. Estructura del espacio de acción:
  - 2.1. Noción de agrupación
  - 2.2. Evoluciones
  - 2.3. Recorridos de orientación.

### III. CUARTO Y QUINTO GRADO DE PRIMARIA.

A. *Las situaciones problema.*

- 1. Saltos atléticos:
  - 1.1. Altura
  - 1.2. Longitud
  - 1.3. Apreciación de distancia
- 2. Carreras de obstáculos:
  - 2.1. Apreciación de trayectorias
  - 2.2. Carreras de regularidad
  - 2.3. Cambios de velocidad
- 3. Equilibrios:
  - 3.1. Con un solo pie
  - 3.2. Oscilaciones sobre un solo pie
  - 3.3. Equilibrios sobre un pie y relajación de:
    - 3.3.1. Brazos
    - 3.3.2. Piernas
- 4. Saltos repetidos:
  - 4.1. Rebotes sucesivos (dos pies)
  - 4.2. Rebotes sucesivos (un pie)
  - 4.3. Saltos sucesivos con obstáculos
  - 4.4. Saltos sucesivos con pasos intermedios

B. *Saltos de obstáculos sucesivos corriendo*

1. Apreciación de trayectorias:

- 1.1. Percepción del tiempo de desplazamiento
- 1.2. Reproducción en desplazamiento de estructuras rítmicas
- 1.3. Utilización de la percepción temporal a fin de mejorar la regularidad entre obstáculos

C. *Carrera llana.*

1. Juegos funcionales basados en carreras de velocidad
2. Carreras con cambios de dirección
3. Carrera regular (30 metros)
4. Carrera regular (100, 200, 300 metros)
5. Control de respiración en la carrera
6. Control de las pulsaciones

D. *Salto gimnásticos*

1. Plinto transversal
2. Plinto longitudinal
3. Batida
4. Vuelo
5. Apoyos
6. Caídas

E. *Lanzamientos*

1. Independencia brazo – tronco
2. Lanzamientos con dos manos
3. Lanzamientos a pie firme
4. Lanzamientos con pasos de impulso
5. Lanzamientos con desplazamiento
6. Lanzamientos con oscilación de tronco
7. Lanzamiento con circunducción de tronco
8. Juegos de lanzamiento

F. *Agilidad en el suelo*

G. *Trepa*

H. *Levantamiento de cargas*

I. *Natación*

1. Flotación dorsal
2. Flotación ventral
3. Flotación – respiración
4. Deslizamientos:
  - 4.1. Ventral
  - 4.2. Dorsal

- 5. Control de la cabeza
- 6. Batida de piernas:
  - 6.1. Braza
  - 6.2. Crawl
  - 6.3. Espalda
- 7. Impulsión de brazos:
  - 7.1. Braza
  - 7.2. Crawl
  - 7.3 Espalda

### **3.1.5.- LAS ÚLTIMAS APORTACIONES METODOLÓGICAS: EL DEPORTE EDUCATIVO**

Al tiempo que denuncia las inadecuadas orientaciones en materia de Educación Física, Le Boulch expresa su convencimiento de que la Educación Física de Base ha de someterse a una revisión metodológica que la reconcilie con los intereses y preferencias de la sociedad en lo que a la elección del tipo de actividad física se refiere.

En su última obra publicada se pregunta si es posible que se mantenga la existencia de la Educación Física de Base en las actuales circunstancias llegando a la conclusión de que puesto que son imprescindibles sus objetivos para la educación de los niños habrá que adoptar una estrategia que permita su aceptación no sólo por parte del alumno, sino también y de manera más decisiva, por el mismo sistema educativo y social que, paulatinamente, ha ido basando la oferta y encauzando la demanda de actividad física hacia la práctica deportiva.

Le Boulch resuelve este dilema apelando a una solución ecléctica que se basa en una reactualización del concepto deportivo que aporte a estas prácticas el carácter educativo propio de la Educación Física de Base. En otras palabras, este autor propone utilizar el deporte como medio para conseguir los tradicionales objetivos de la Educación Física de Base y no los del deporte exclusivamente. Quizá olvida Le Boulch que desde las primeras definiciones conceptuales de Educación Física y de Deporte formuladas en el siglo XIX el Deporte se incluyó como una parte de la Educación Física y un medio del que ésta se servía para conseguir alcanzar sus objetivos. Le Boulch fue uno de los primeros y más furibundos detractores de los efectos del deporte así concebido y de utilización en el ámbito educativo.

Sin embargo, este autor sigue sin aceptar la hipótesis de lo que él denomina “concepción institucional actual”, según la cual, iniciado el alumno en las actividades que nos ofrece el entorno sociocultural, la adquisición de las habilidades motrices puestas de esta manera a su disposición constituirá un medio adecuado de acceso a la vida social.

Por el contrario, Le Boulch opina que el deporte educativo podrá ser utilizado (a partir de los 8 ó 9 años) como un poderoso medio de desarrollo cuando el educador enfrenta al practicante, de forma individual o grupal, con situaciones – problema entroncadas en las actividades deportivas. El esfuerzo personal utilizado para superar la dificultad, con la ayuda del educador (aprendizaje mediatizado), permite al alumno dominar la actividad mejorando sus actitudes funcionales.

Así pues, metodológicamente, basa su modelo de deporte educativo en el análisis funcional de los factores que intervienen en el resultado deportivo: los factores psicomotores y los factores de ejecución. Este análisis permite distinguir en la respuesta motriz los siguientes elementos.

- Elemento cualitativo, de elaboración y de decisión del acto motor (sistema nervioso)
- Elemento cuantitativo de rendimiento
- Función de nutrición que permite la resistencia de la ejecución
- Función muscular

En consecuencia, lo que propone Le Boulch podría resumirse en las siguientes consideraciones:

- No modifica ninguno de sus postulados teóricos básicos, al menos con relación a sus obras inmediatamente anteriores
- Incluye el deporte como medio para alcanzar los objetivos de la Educación Física de Base, no porque descubra en ellos ventajas superiores a las antiguas actividades motrices sino porque son una imposición sociocultural a la que es imposible ignorar.
- Los conceptos que definen su posición y su metodología siguen siendo los mismos, su estrategia también, aportando, únicamente, un análisis de distintas actividades deportivas para que, en función de los factores que son necesarios para su práctica, sean utilizados de acuerdo con una estrategia coherente con la evolución del alumno.



**PONGA A PRUEBA SU COMPRENSIÓN:**

1.- ¿Cómo define Le Boulch el concepto de “actitud”? :.....

.....

.....3.1.2.

2.- Una de las fases más importantes en el aprendizaje psicokinético de Le Boulch, es la de exploración global. Indique dos consecuencias de ella en el plano educativo.-

.....

.....

.....

.....3.1.2.a.-

3.- ¿Qué importancia se le da al concepto de “internalización” en psicokinética?

.....

.....

.....3.1.2.2..

4.- La estructuración del esquema corporal, según Le Boulch, pasa por tres estadios de desarrollo. Explíquelos brevemente:

a)

b)

c)

3.1.3.2

5.- Le Boulch adopta conceptos del psicoanálisis al observar la importancia de la afectividad en el origen de la imagen del cuerpo. Señale algunos.

.....

.....

.....3.1.3.2.a.

## **3.2.- La corriente psicopedagógica o reeducación psicomotriz**

**Nota:** Respetando la teoría de Pierre Vayer, se ha mantenido en el texto el término “educación psicomotriz”, pero debe entenderse como “reeducación psicomotriz”.

La concepción metodológica de Vayer posee unas indudables resonancias relacionales. En este modelo es la función adaptativa del hombre en su medio la que establece unas líneas de interacciones dialécticas en el centro de las cuales, como medio e instrumento que las ejecute, se sitúa lo que este autor define como el “Yo corporal”. Este Yo corporal será el núcleo más fundamental en el proceso de construcción de la personalidad.

### **3.2.1.- EL CUERPO Y LA PRESENCIA EN EL MUNDO**

La base teórica de Vayer también se sustenta en una determinada concepción antropológica en la que el cuerpo se entiende de manera unitaria y global, no pudiéndose independizar de él ninguna de las dimensiones de la naturaleza humana. Por esta razón, cuando Vayer analiza la noción de “personalidad”, la condiciona a uno de sus componentes más importantes: el cuerpo.

#### **3.2.1.1.- Unidad de la persona.**

Para Vayer, en toda situación coinciden siempre el individuo, el mundo de los objetos y el mundo de los demás. El desarrollo del niño y su evolución serían el resultado de las interacciones constantes de las siguientes circunstancias:

- El niño y su cuerpo como medio de relación
- El mundo de los objetos en que evoluciona y ejerce su Yo
- El mundo de los demás en que se encuentra inmerso permanentemente y del que depende para la satisfacción de sus necesidades vitales y afectivas.

Estas tres condiciones del desarrollo del niño explicarían la complejidad de los problemas que pueden plantearse en el curso de su evolución:

- Dificultades consigo mismo, con su cuerpo
- Dificultades provenientes del mundo de los objetos, lo que deriva en una capacidad para ejercer su Yo
- Dificultades originadas en el mundo de los demás que sean vividas corporalmente por el niño, provocando problemas en el ejercicio de su Yo.

En consecuencia, sostiene Vayer, como postulado fundamental para el posterior desarrollo de su método, que el “YO CORPORAL” está siempre presente en el centro mismo de la personalidad del niño. Todo lo que somos, nuestras

emociones, nuestros sentimientos y nuestra actividad conceptual, son inseparables de nuestro propio cuerpo.

Propone pues Vayer, como línea directriz de su planteamiento, que el desarrollo armónico de la personalidad del niño (de todas sus facultades) no puede realizarse plenamente si la acción educativa no se ejerce simultáneamente sobre las tres vertientes que ya enunciábamos al principio:

- El niño: descubrimiento y conciencia de sí
- El niño ante el mundo de los objetos:
  - o Organización de percepciones
  - o Conocimiento de los objetos
  - o Relaciones entre los objetos
- El niño ante el mundo de los demás:
  - o Aceptación del otro
  - o Colaboración con el otro
  - o Respeto al otro

### **3.2.1.2.- El cuerpo en la elaboración de la personalidad.**

El niño percibe el mundo exterior a través de su cuerpo y es con su cuerpo con lo que el niño entra la relación con él.

#### **a) *La experiencia corporal***

Vayer se plantea un paralelismo entre “conciencia de sí – conciencia del mundo alrededor de sí”. En su opinión, no puede distinguirse entre experiencia exterior y experiencia de sí, puesto que ambas son aspectos del Yo y ambas están íntimamente ligadas inseparablemente. El niño no tiene conciencia de su propio cuerpo como algo independiente del mundo exterior. Tendrá grandes dificultades para identificar una figura, incluso un dibujo completo, tampoco será capaz de sentir las relaciones que existen entre las personas si no posee un sentido de su propio papel en el grupo social.

Será, por tanto, el cuerpo la referencia permanente que posee el individuo para entender y ordenar el universo que lo rodea. Estará la experiencia corporal en el centro del desarrollo del Yo, quien tomará rasgos particularizantes en función de los diversos tipos de relación que establezca con el mundo. Los aspectos más importantes de la experiencia corporal serían:

#### ***a.1. Los esquemas corporales***

El primer aspecto de la experiencia corporal es el de la experiencia del cuerpo como objeto de una situación espacial definida. El niño no puede reconocerse como individuo hasta que ha tomado conciencia de ser, él mismo, una parte del todo que lo rodea.

Esta diferenciación del cuerpo como instrumento funcional y como medio de relación se consigue cuando han sido experimentados, de forma adecuada, sus propiedades y límites. Esta experiencia del cuerpo en relación con el medio conduce al sujeto a edificar esquemas que funcionan como estructuras internas. Estos esquemas de conocimiento de su cuerpo permiten al niño cumplir sus diferenciaciones y proseguir sus experiencias hasta la elaboración definitiva de su Yo.

#### *a.2. Los valores corporales*

De forma paralela a la conciencia, se desarrolla la experiencia del cuerpo como símbolo del Yo y como actor en las relaciones con el mundo de los demás.

Todas las experiencias del niño son vivencias corporales (placer, dolor, etc.). Si se añaden los valores sociales que el medio agrega al cuerpo, se determinará que éste sea investido de significaciones, sentimientos y valores absolutamente individualizados.

#### *a.3. Los conceptos corporales*

A los esquemas y los valores se suma progresivamente otro aspecto de la experiencia corporal como es el conocimiento topográfico e intelectual. Estos conceptos corporales se prestan a expresiones simbólicas, tales como la palabra o la representación.

Son, pues, entidades abstractas más que procesos perceptivos o afectivos que, sin embargo, influenciarán la representación que el niño tiene de su cuerpo y, muy especialmente, la representación de la imagen de sí.

### ***b) El enfoque psicopedagógico del cuerpo***

Según Wallon, “un elemento básico, indispensable, en la construcción de su personalidad por el niño, es la representación más o menos global, más o menos específica y diferenciada que él tiene de su propio cuerpo”. Siendo el “Yo corporal” el resultado de sus experiencias, se encuentra investido de significaciones múltiples conscientes e inconscientes.

El cuerpo deberá ser considerado, además, desde diversos puntos de vista:

#### *b.1. Distinción entre “Yo corporal” y “Esquema Corporal”*

Por Yo corporal entiende Vayer el conjunto de reacciones y acciones del sujeto que tienen por misión el ajuste y adaptación al mundo exterior. Se trata de una noción muy general, resultante, a la vez, de la experiencia y de los datos propios del individuo, susceptible también de transformación y ampliación bajo la influencia de nuevas experiencias.

Coincide con Pieron cuando éste define el esquema corporal como “la organización de las sensaciones relativas a su propio cuerpo en relación con los datos del mundo exterior”. Esta definición implica dos vertientes de la actividad motriz que ya fueron señaladas por Wallon:

- La que se orienta hacia sí mismo, la actividad tónica donde se incluyen las actividades y las posturas
- La que orienta hacia el mundo exterior, compuesta por los movimientos propiamente dichos. Es la actividad cinética.

Todo esto implica, al mismo tiempo, dos niveles de integración del Yo en el mundo: la representación y la vivencia corporal; el compromiso del Yo en la acción.

### *b.2. El esquema corporal*

Estas dos orientaciones de la actividad motriz (actividad tónica y cinética) se corresponden con dos aspectos de la función muscular (un tercer aspecto sería la plasticidad) que deben:

1º Asegurar la conservación del equilibrio corporal como infraestructura de toda acción diferenciada; el tono muscular.

La función tónica se presenta en el plano fisiológico bajo dos aspectos: a) el tono de reposo o estado de tensión permanente del músculo; b) el tono de actitud como elemento constitutivo de la postura.

Se plantearán así relaciones constantes entre función tónica, psiquismo y afectividad. La relación tónica del niño está en estrecha relación con el medio afectivo. Wallon sostiene que “las emociones tienen por sostén el tono muscular”.

Es a través de la actividad tónica como el niño entra en relación, siendo el tono y el psiquismo representantes de una misma función: la relación con los demás. El estado tónico en la relación con el otro se halla siempre presente y, para algunos psicoanalistas como W. Reich, existe una identidad funcional entre las actitudes musculares y caracteriales.

Resumiendo, se podría afirmar que la función tónica o el equilibrio psicotónico que se traduce por las actitudes, las posturas y la mímica, rige todas las relaciones entre los individuos.

2º Asegurar la relación con el mundo exterior gracias a los desplazamiento del cuerpo: la motilidad.

“Imagen del cuerpo” es para Vayer, el resultado complejo de toda actividad cinética, siendo aquella la síntesis de todos los mensajes, estímulos y sentimientos que permiten al niño diferenciarse del mundo exterior y dotarse de su Yo, convirtiéndose en el sujeto de su propia existencia.

Si la función tónica viene ligada a la afectividad, la imagen del cuerpo que condiciona las posibilidades de acción e investigación del sujeto está ligada, a su vez, al conocimiento del mundo exterior y, por tanto, a la inteligencia.

Esta actividad cinética es indisociable de la actividad tónica que sirve de telón de fondo a la acción. Tanto el tono como la imagen del cuerpo son dos aspectos indisociables del esquema corporal, considerado éste tanto al nivel de lo vivenciado como del compromiso en la acción actual.

En el plano educativo se podría definir el esquema corporal como la clave de toda la organización de la personalidad, capaz de mantener la conciencia, la relación entre sus diversos aspectos y entre los distintos niveles del Yo. Coincidiendo con R. Zazzo podríamos afirmar que “toda la conciencia es el cuerpo”.

La educación psicomotriz consistirá, fundamentalmente, en facilitar la evolución del equilibrio psicotónico y de los diversos aspectos de la relación Yo-mundo exterior. En cualquier caso su acción estará referida a la construcción del esquema corporal realizada a través de una relación constante Yo- mundo de los objetos – mundo de los demás.

### **3.2.2.- DEFINICIÓN, CARACTERES Y LÍMITES DE LA EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ**

En opinión de Vayer, lo que caracteriza a la acción educativa es que un adulto se interpone entre el niño y el mundo exterior, el mundo de las cosas y el mundo de los demás con el fin de instruirle y favorecer su desarrollo. Esta acción se caracteriza por factores o límites distintos según cual sea el fin educativo propuesto y, también, según cual sea el planteamiento ideológico de quien realiza la acción educativa.

#### **3.2.2.1.- Definición y caracteres**

La educación psicomotriz aborda el problema de la educación por el movimiento de manera distinta a cómo se orienta en los métodos clásicos de educación física. Para Vayer la Educación ha de ser concebida en función de la edad, de los intereses y de otros postulados o aprendizajes privilegiados.

La educación psicomotriz considera al niño en su globalidad y ha de ser considerada como una educación general realizada a través del cuerpo.

Para Vayer, como ya hemos dicho, la educación psicomotriz ha de dar respuesta a los tres grandes campos de relación que pueden establecerse: consigo mismo; con el mundo de los objetos y con el mundo de los demás. Esta acción puede realizarse utilizando distintos recursos en función de cuál sea la relación que en cada momento nos interese utilizar:

| RELACIÓN                         | JUEGO                     | EDUCACIÓN            | TRABAJO                                                        |
|----------------------------------|---------------------------|----------------------|----------------------------------------------------------------|
| <b>Consigo mismo</b>             | Juego funcional del niño. | Gimnasia Analítica.  | Actividad deportiva individual con tendencias narcistas.       |
| <b>Con el mundo exterior</b>     | Actividad libre.          | Métodos Globales.    | Entrenamiento deportivo, actividades higiénicas y funcionales. |
| <b>Con el mundo de los demás</b> | Juego colectivo.          | Educación Deportiva. | Deporte de alta competición y profesional. Deporte de grupo.   |

Para conseguir estos fines Vayer propone que se ubique al niño ante una situación (situación educativa), ya que éste no puede ejercer su Yo si no es ante algo. Por tanto, lo que verdaderamente se considera sustancial son los objetivos que hay que alcanzar a través de la situación propuesta y, en ningún caso la realización de un ejercicio o de un gesto motor. Vayer clasifica estas situaciones en tres campos capaces de establecer relaciones y que coincidirá con la clasificación que nosotros seguiremos para exponer este método:

- Educación del esquema corporal o relación consigo mismo
- El niño ante el mundo presente. Realidad espacio temporal
- El niño ante el mundo de los demás. Pedagogía relacional

### 3.2.2.2.- La educación del esquema corporal

El esquema corporal para Vayer es el origen de todas las posibilidades de acción del niño y es la organización d todas las sensaciones relativas a su propio cuerpo en relación con los datos del mundo exterior. Esta organización implica:

- a) Percepción y control del propio cuerpo: posibilidad de interiorización de las sensaciones relativas a una u otra parte del cuerpo, así como también la sensación de globalidad del cuerpo.
- b) Equilibrio postural económico
- c) Lateralidad bien afirmada
- d) Independencia de los diferentes segmentos con relación al tronco y de unos con relación a los otros
- e) Dominio de las pulsiones e inhibiciones que están íntimamente asociadas al control psicotónico y al control de la respiración.

La contribución que la educación del esquema corporal proporciona para conseguir esta estructuración se base en dos aspectos:

- Proporcionar el conocimiento y control progresivo de los diferentes elementos corporales: educación de la imagen del cuerpo.
- Dotar al niño de un control psicotónico que permita alcanzar el control emocional y, en consecuencia, el relacional.

En conclusión, una educación del esquema corporal ha de adaptarse al nivel y a las necesidades del niño. No debe sino favorecer su evolución y, como

consecuencia, su adaptación tanto al mundo de los objetos como al mundo de los demás.

Vayer también considera las técnicas de relajación muscular como la infraestructura de la educación del esquema corporal ya que, en su opinión, es el único medio de llevar a cabo, a la vez, la educación de la imagen del cuerpo y la regulación de la función tónica. Para él, únicamente la relajación global permite obtener el desacondicionamiento, borrando las actitudes y hábitos que constituyen la trama de las acciones habituales. Igualmente, las técnicas de relajación cuando se asocian a la atención interiorizada permiten: a) La percepción, conocimiento y control progresivo de los diferentes elementos del propio cuerpo; b) La educación de las relaciones segmentarias al evitar las contracciones parásitas que enmascaran las sensaciones profundas; c) La decontracción de rigideces o deconcentraciones músculo – ligamentosas; d) Independencia y liberación posterior de las cinturas (miembros superiores e inferiores) con relación al tronco.

Para este autor la regulación y mejora de la función tónica sólo se puede obtener mediante la relajación. La relajación, asociada al control respiratorio, favorece el equilibrio emocional y, por tanto, al reducir y equilibrar las tensiones favorece la disponibilidad mental.

Este método clasifica las situaciones de ejercicio según sus fines exclusivamente didácticos en: el diálogo tónico; el juego corporal; el equilibrio corporal; el control respiratorio.

### **3.2.2.3.- La presencia dialéctica en el mundo.**

La definición de esquema corporal que adopta Vayer es una definición dinámica que lleva implícita la acción: el cuerpo no existe “aquí” sino que existe “cara a las tareas”.

Pero sea cual fuere la situación a la que se enfrenta el niño (ya sea impuesta por el adulto o elegida por el niño) este se encuentra ante un problema que sólo podrá resolver gracias a su propia acción. Y, toda acción (con independencia de su objetivo) implica el uso del cuerpo, el cual se realiza inexcusablemente en un contexto espacio – temporal. En la acción intervienen tres aspectos: El uso del propio cuerpo del actor; la organización del espacio; y la organización del tiempo.

#### ***a) Organización del uso de sí***

La captación de los elementos del mundo exterior o la adaptación del sujeto a las condiciones del ese mundo implican el uso de sí, es decir, la coordinación funcional de las diversas partes del cuerpo integradas en un todo vivido globalmente. Esta coordinación puede orientarse en dos direcciones:



- El libre juego funcional que será utilizado en todas las actividades globales de correr, trepar, etc.
- La reflexión sobre la acción que permitirá el ajuste de los actos con relación a la intención o a los resultados.

Estas dos facetas de la acción corporal corresponden en el plano educativo, a diferentes intenciones:

- Su utilización para asegurar la satisfacción de la necesidad innata de actividad en el niño
- La que corresponde a las intenciones de la educación psicomotriz que tiende a orientar la acción hacia la precisión y el dominio de la ejecución, es decir, hacia el control de sí.

Las situaciones que propone Vayer para la consecución de estos objetivos son la marcha, la carrera, las trepas y suspensiones, el salto y los lanzamientos y recepciones.

### ***b) La organización del espacio***

La motricidad permite al niño superar la confusión primitiva y diferenciar su Yo con relación al mundo presente. Ese Yo, esa imagen del cuerpo, según J. Lhermitte, “se edifica gracias a las impresiones cinestésicas, laberínticas y, en especial, visuales, cuya correspondencia establece una unidad capaz de oponerse en todo momento al espacio que nos entorna y a los objetos que lo pueblan.

Alrededor del cuerpo, y con referencia a éste, se establecen las mismas nociones y, gracias a la acción corporal, se constituyen las primeras relaciones entre los objetos. Mientras que el niño no sea capaz de analizar su propio cuerpo tampoco podrá analizar las relaciones de los objetos ni transferir el conocimiento del otro y organizarse con relación a él.

Wallon afirma que “la acción sobre el mundo exterior está hecha de sensaciones y movimientos”. Esta superposición de estructuras, progresivamente más complejas, contiene en su base la aptitud para disponer las relaciones del espacio. Para Piaget la dificultad del análisis psicogenético del espacio estriba en el hecho de que la construcción progresiva de las relaciones espaciales se persigue en dos planos distintos:

- El plano perceptivo o sensoriomotriz
- El plano representativo o intelectual

Estas dos construcciones presentan como factor común la motricidad, origen de las operaciones en sí mismas, tras haberse constituido como el elemento director de las imágenes representativas y de las percepciones espaciales elementales. Esta íntima dependencia motricidad – representación explica que en las actuaciones ante los aprendizajes escolares todos los autores

reconozcan como uno de los factores esenciales “la suficiencia de discriminación espacial” (Launa) o “alteraciones de la orientación” (Borel – Maissonny).

En opinión de Vayer debe diferenciarse:

- Las alteraciones de la evolución del esquema corporal y de la orientación espacial, las cuales van ligadas a las alteraciones del comportamiento general.
- De las alteraciones de la representación y de la estructuración espacial, que van siempre asociadas a las dificultades encontradas en los aprendizajes de lectura-dictado.

Estos dos tipos de alteraciones no coinciden obligatoriamente. Las segundas no parecen desprenderse necesariamente de las primeras, dependiendo más de hábitos motrices y neuromotrices o de discriminación derecha – izquierda.

### ***c) La organización del tiempo***

De la misma manera que la construcción progresiva de las relaciones espaciales se elabora en dos planos bien distintos, plano perceptivo y plano representativo, parece que se debe establecer también una relación entre el sentido del ritmo y el sentido de las relaciones en el tiempo, es decir, entre la actividad rítmica y la organización de las relaciones en el tiempo.

El ejercicio rítmico, como la organización dinámica del uso de su cuerpo, puede ser visto bajo dos aspectos que corresponden a dos niveles de la organización del Yo: puede ser el uso de sí y puede ser el reflejo de sí.

Vayer también reconoce al ejercicio rítmico una gran potencialidad como recurso de la educación psicomotriz, destacando su valor como control cinético y de interiorización de la representación de las cadencias.

### **3.2.2.4.- La relación con el otro.**

Las situaciones educativas tratan de facilitar la evolución del esquema corporal y su organización frente a la realidad. Se desarrollan necesariamente en el seno del mundo de los demás, con la participación más o menos directa del adulto como mediador necesario entre el mundo del niño y el mundo de su entorno.

Por tanto, las relaciones interpersonales están siempre presentes en el curso de las situaciones educativas, por lo que el plano tónico que condiciona las aptitudes y las posturas constituye el telón de fondo de toda acción.

La aptitud educativa también ha de incluir las situaciones psicosociales para integrarlas de forma individualizada. En esta situación siempre estará presente el

adulto a fin de armonizar los diversos modos de relación que permitirán al niño ejercer y desarrollar su yo.

La educación es un diálogo y ese diálogo hace intervenir los diferentes niveles de comunicación: verbal, gestual y tónico. No existirá un verdadero diálogo si los tres niveles no están en concordancia en el niño:

- Comprensión de la situación a la que responder
- Posibilidad de realizar la conducta decidida
- Deseos y motivaciones positivos

Por otra parte, Vayer opina que la autonomía afectiva es el resultado de lo que él llama la autonomía natural y de otro aspecto como es la adaptación del niño al mundo de los demás y de su independencia con relación a éste. Este aspecto es el que se refiere al respeto al otro y a los valores morales.

Pero el respeto al otro implica necesariamente una limitación de sus propias tendencias y deseos, por lo que el educador ha de ayudar al niño, conduciéndolo a través del diálogo, a comprender y aceptar esas limitaciones.

### **3.2.3.- LOS APRENDIZAJES ESCOLARES**

Para este método, la educación ha de estar diseñada en función del niño pero también, en función del contexto social. Para el niño, este contexto social está representado por la escuela. La institución escolar representa:

- Una adaptación a la actividad de trabajo: los aprendizajes escolares
- Una inserción en el mundo de los demás: la adaptación a ciertas leyes y a ciertas normas que son la vida en sociedad.

Este contexto, donde se imponen al niño los aprendizajes escolares, constituye uno de los núcleos más importantes de su vida social. Las posibilidades de asimilación de los aprendizajes escolares pueden estar influidos por una educación psicomotriz.

#### **3.2.3.1.- Aportación de la Psicomotricidad a los aprendizajes escolares.**

Entre aquellos que nos parecen fundamentales algunos son la base del rendimiento escolar y, además, requieren de un mayor número de aptitudes las cuales, al tiempo, se incluyen entre los contenidos de la Psicomotricidad.

##### **a) La escritura**

La educación de la mano y la preparación al grafismo deben inspirarse en las pautas que marcan las leyes del desarrollo neuromotor y, en este caso, de

manera especial la ley céfalo – caudal, por lo cual se iniciará la coordinación y dominio del brazo con anterioridad a la digitalización.

Pero en opinión de Vayer la maduración nerviosa no es suficiente sin que, a la vez, se proporcionen dominios que controlen la atención y la inhibición motriz, para lo cual propone ejercicios de relajación segmentaria, de independencia derecha – izquierda y ejercicios de independencia funcional. Se completará, progresivamente, con ejercicios de independencia de los dedos, control de la presión, de aprehensión, coordinación, precisión, etc., pero todos, en cualquier caso, integrados en situaciones globales.

Vayer cree que la escritura, en su aspecto neuro – perceptivo – motor, es casi independiente del desarrollo intelectual del niño describiéndola, esencialmente, como una coordinación de movimientos finos y precisos en los que se implican un cierto número de factores:

- Aptitudes generales necesarias: Capacidad de inhibición y control neuro – motor; Independencia segmentaria; Coordinación óculo – manual; Organización espacio – temporal.
- Coordinación funcional de la mano: Independencia mano – brazo; Independencia de los dedos; Coordinación de la aprehensión y de la presión.
- Hábitos neuromotrices correctos y bien establecidos: Visión y transcripción de la izquierda hacia la derecha; Rotación habitual de los bucles en sentido sinestruído; Mantenimiento correcto del útil.

### ***b) Lectura - dictado***

La lectura debe basarse en la comprensión del texto en vez de reducirla a la labor mecánica de descifrar los signos y traducirlos a sonidos.

Para B. Audrey la lectura es un aprendizaje y, por tanto, un establecimiento de relaciones estables entre las percepciones y las respuestas en función de una significación. Existirán dos estadios en este aprendizaje: Un primer momento o de automatización de los mecanismos y un segundo o de verdadera lectura en el que el niño utiliza los automatismos creados en el estadio precedente.

La automatización de los mecanismos y, como consecuencia, la posibilidad de dirigir mayor atención sobre la significación, está condicionada por los siguientes factores:

- Condiciones generales: Una edad mental de 5-6 años capaz de realizar operaciones de análisis y de acceso al símbolo; Un lenguaje correcto; Ciertas condiciones psicoafectivas y en particular el deseo de leer.
- Hábitos motrices y neuromotrices relacionados con la escritura: Seriación, visión y transcripción de la izquierda hacia la derecha.

- Capacidad de organización de las relaciones en el espacio lineal y en el tiempo (sucesión y estructuración espacio – temporal) normalmente desarrollada o lo que es lo mismo: 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).
- Posibilidades de transferencia y reversibilidad del pensamiento (vinculadas al desarrollo psicológico): Simbolización de las nociones temporales y espaciales; Modificación de símbolos; Paso del plano espacial al plano temporal y viceversa.
- La posibilidad de movilizar y mantener la atención en una situación bien determinada.

Estas capacidades de atención están vinculadas al equilibrio tónico – afectivo y a la evolución de la imagen del cuerpo: Control del propio cuerpo; Postura equilibrada y estable; Control respiratorio.

### **c) La matemática**

El aprendizaje de las nociones matemáticas es, ante todo, acción, movimientos ligados a una acción personal (yo sumo o yo resto, por ejemplo). Será por el movimiento y por la actividad real ejercitada en el mundo de los objetos como el niño adquiere las nociones fundamentales que le permiten llegar al concepto de número y a su manipulación.

Para Diény los principios de la psicomatemática se podrían resumir en los siguientes:

- 1) La abstracción de una estructura
- 2) Comprensión de una situación que se adquiere cuando esta es incorporada a la estructuración de la experiencia personal del niño.
- 3) La comunicación simbólica y verbal no es un problema urgente en el aprendizaje.
- 4) La aprehensión de una situación sólo es posible si ésta es lo suficientemente rica.

Vayer acepta el axioma de que los niños aprenden actuando y reflexionando sobre lo que hacen. Una situación educativa será adecuada si el niño es capaz de reflexionar sobre ella, por eso, la matemática al igual que la educación psicomotriz debe basarse en situaciones vivenciadas.

Los factores que condicionan los aprendizajes matemáticos son:

- Las condiciones del medio: medio sociocultural o factores psicoafectivos como la motivación.

- Condiciones vinculadas a la personalidad del educador: respecto a las leyes psicológicas y evolutivas que han de presidir cualquier aprendizaje (duración, variedad de situaciones, adaptación metodológica al nivel de desarrollo del alumno, etc); Presentar al niño el aprendizaje vivido como una necesidad.
- Condiciones vinculadas a la personalidad del niño: Equilibración psicotónica; Control de sí que permita la estabilidad de la atención; Hábitos neuro – perceptivo – motrices correctos y bien instalados; Capacidades de organización perceptiva (estructuración espacio – temporal).

### **3.2.3.2.- Psicomotricidad y aprendizajes escolares.**

Los aprendizajes escolares han de ser considerados solamente como un aspecto de la educación del niño, siendo necesario considerar siempre a éste, al niño, en su unidad y en su globalidad. Para poder culminar con éxito estas funciones es necesario un programa general que debe tender:

- a) A crear las condiciones de atención perceptiva que es el papel que cumplen la educación del esquema corporal y la educación general del niño frente al mundo exterior:
  - Aportará conocimiento, control y uso de sí mismo
  - Adaptarse a diversas situaciones presentadas por el mundo de los objetos
  - Le prepara para todas las actividades neuro – perceptivo – motrices que servirán de base a su educación escolar.
  - Le acostumbra al mundo de los demás.
- b) A crear las condiciones neuro – perceptivo – motrices necesarias para los aprendizajes escolares. Este es el papel de la educación psicomotriz diferenciada. Esta educación diferenciada constituye el nexo entre la educación general y los aprendizajes escolares, lo cual supone:
  - Educación de la mano en función del grafismo: Independencia de la mano y del brazo; Coordinación y precisión; Utilización de los útiles de la escritura; Ejercicios grafomotores.
  - Ejecución de las capacidades perceptivas y su organización con vistas a los aprendizajes de lectura – dictado: Organización izquierda – derecha; Sucesión y estructuración espacial: Sucesión y estructuración temporal.
  - Estructuración de las relaciones lógicas y topológicas y su organización con vistas a la matemática

### **3.2.4.- ESQUEMA METODOLÓGICO**

El método de Vayer se estructura desde una triple referencia relacional entre el niño y su entorno. Desde esta óptica el método psicomotriz pretenderá construir y estructurar esta relación en sus tres aspectos:

- La construcción del Yo desde la educación del esquema corporal
- La construcción del “no yo”, organizando la realidad espacio – temporal
- La construcción del mundo de los demás, desarrollando una pedagogía relacional.

### 3.2.4.1.- Educación del esquema corporal

|                                      | INTENCIONES EDUCATIVAS                                     |                                                                         |                                                        |
|--------------------------------------|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
|                                      | 1                                                          | 2                                                                       | 3                                                      |
| <b>A / Diálogo tónico</b>            | Descubrimiento De sí.                                      | Conciencia de sí.                                                       | Control de sí.                                         |
| <b>B / juego Corporal</b>            | Descubrimiento e independencia de los elementos corporales | Conciencia de los elementos corporales y de sus posibilidades de acción | Control de los elementos corporales y de sus acciones. |
| <b>C / Equilibrio Corporal</b>       | Descubrimiento y control del equilibrio corporal.          | Conciencia del equilibrio corporal.                                     | Dominio del equilibrio corporal.                       |
| <b>D / Control de la respiración</b> | Aprender a sonarse la nariz. Expiración                    | Control de la expiración nasal.                                         | Del control al dominio respiratorio.                   |

**Etapas de la acción educativa. Educación del esquema corporal.**

La estrategia educativa se desarrolla en las siguientes situaciones educativas:

#### **a) Diálogo tónico (Relajación global):**

##### *a.1. Descubrimiento de sí:*

##### **- Objetivos:**

- Conciencia de la decontracción por utilización de los contrastes
- Conciencia de las diversas partes del cuerpo y de sus límites, por localización de sensaciones
- Expresión por parte del niño de los descubrimientos, sensaciones, etc.
- Utilización del vocabulario de las imágenes aportadas, recuerdo a nivel conciente (retorno de vivencia anteriores).

- Situaciones:
  - a.1.1. Movimiento e inmovilidad
  - a.1.2. Utilización de contrastes: apretar – soltar
  - a.1.3. Utilización de contrastes: estiramiento – relajamiento
  - a.1.4. Utilización de los contrastes: Tensión generalizada–relajación
  - a.1.5. Relajación segmentaria asociada a la respiración

*a.2. Conciencia de sí:*

- Objetivos:
  - Toma de conciencia de las nociones de peso y de contrastes con el suelo
  - Intervención de otros procedimientos y, por tanto, de otras sensaciones: acentuaciones de los apoyos, sensación de caída, peso de los segmentos corporales
  - Nuevos descubrimientos que continúan expresado por el niño pero que, así mismo, pueden ser representados (dibujos)

- Situaciones:
  - a.2.1. Acentuación de los apoyos
  - a.2.2. Sensación de caída
  - a.2.3. Peso de los segmentos corporales, contrastes con el suelo

*a.3. Control de sí:*

- Objetivos:
  - Conocimiento preciso y control de si utilizando la decontracción muscular y la interiorización de las sensaciones
  - Descubrimiento de nociones más delicadas y matizadas (nación de esfuerzo mínimo)
  - Descubrimiento de la simetría corporal
  - Reducción y equilibración de tensiones o equilibración psicotónica
- Situaciones:
  - a.3.1. Noción de esfuerzo mínimo
  - a.3.2. Noción de superficie del cuerpo en el suelo y de extensión de las superficies
  - a.3.3. Noción de presión en el suelo
  - a.3.4. Noción de tensión y de simetría corporal.

**b) Juego corporal (relajación segmentaria)**

*b.1. Descubrimiento e independencia de los elementos corporales:*



- Objetivos:
  - Independencia brazos-tronco y piernas-tronco
  - Independencia brazos- piernas
  - Conocimiento y posterior dominio de la derecha y de la izquierda a través de la independencia segmentaria
- Situaciones:
  - b.1.1. Gestos conocidos
  - b.1.2. Palmadas en el suelo
  - b.1.3. Palmadas en el suelo
  - b.1.4. Lanzamiento de brazos y piernas
  - b.1.5. Asociación de gestos involuntarios y sueltos
  - b.1.6. Relajación y coordinación de las acciones

*b.2. Conciencia de los elementos corporales y de sus posibilidades de acción:*

- Objetivos:
  - Colocar al niño en situaciones que le conduzcan a dominar, a la vez, sus diferentes elementos corporales y su respiración:
    - Inspiración – elevación de piernas y brazos
    - Retención – mantenimiento de los segmentos, (interiorización del gesto a realizar)
    - Expiración – relajación segmentaria.
- Situaciones:
  - b.2.1. Automatización de las nociones de derecha – izquierda
  - b.2.2. Relajación y coordinación de las acciones
  - b.2.3. Relajación segmentaria codificada:
    - Atribuyendo un sonido a cada segmento
    - Atribuyendo un color a cada segmento.

*b.3. Control de los demás elementos corporales y de sus acciones.*

- Objetivos:
  - Dominio de las acciones segmentarias muy diferenciadas
  - Utilización de sus posibilidades con fines de reeducación de las tensiones músculo – ligamentos y restablecimiento de la simetría corporal relacionada con la equilibración psicotónica.
- Situaciones:
  - b.3.1. Independencia segmentaria y coordinación de acciones
  - b.3.2. Independencia funcional:
    - Elevación y caída

- Relajación segmentaria y orientación
- b.3.3. Asociación entre relajación global y relajación segmentaria:
  - Elasticidad músculo – ligamentosa
  - Restablecimiento de la simetría corporal

### **c) Equilibrio corporal**

La educación del equilibrio corporal se condiciona y complementa por contribuir a dar al niño hábitos de posturas equilibradas y estables.

En el plano educativo presentan sensibles diferencias en su aplicación:

#### *1. Educación del esquema de actitud*

Aún siendo diferentes las situaciones de las utilizadas en el diálogo tónico y en el juego corporal se utilizan, sin embargo, los mismos principios: Atención interiorizada, conciencia de los elementos corporales y noción del mínimo esfuerzo.

#### *2. Educación de las sensaciones propioceptivas*

La educación del esquema de actitud es un análisis que, sin embargo, no debe ser de una duración excesiva ya que la actitud es una reacción global del ser a una situación.

La educación de las sensaciones propioceptivas viene a corregir este análisis al poner al niño, gracias al contacto con el objeto, en situaciones globales que le obligan a interiorizar lo que vive y a utilizar su capacidad actual para realizar la situación propuesta.

Las diferentes situaciones consisten, esencialmente, en poner en juego los reflejos de equilibración para dominar la situación, lo que llevara a expresar la vivencia.

#### *3. Desplazamientos en equilibrio*

Los desplazamientos son situaciones globales y su consecución representa, al menos, la motivación esencial cuando no un objetivo.

#### *c.1. Descubrimientos y control del equilibrio corporal.*

- Objetivos:

- Requiere situaciones globales
- Descubrir, a través del diálogo niño-objeto, la necesidad de controlar su Yo para dominar las situaciones propuestas.

- Situaciones:

##### *c.1.1. Educación del esquema de actitud:*

- Extensión de la cabeza
- Mantenimiento de la espalda e independencia de los brazos

c.1.2. Entrada de confianza del niño entre las situaciones de equilibrio:

- Educación de la caída
- Equilibrio dinámico con ayudas

c.1.3. Educación de los reflejos de equilibración:

- Reacciones de caída
- Portes sobre la cabeza
- Portes en equilibrio sobre la cabeza

c.1.4. Desplazamiento en equilibrio

### *c.2. Conciencia del equilibrio corporal*

- Objetivos:

- Análisis de las posturas habituales
- Consecución mediante análisis de un equilibrio postural económico.

- Situaciones:

c.2.1. Educación del esquema de actitud:

- Control postural
- Liberación del miembro superior

c.2.2. Educación de los reflejos de equilibración:

- Reacciones de caída
- Portes en equilibrio sobre la cabeza

c.2.3. Desplazamiento en equilibrio:

- Sobre objetos
- Habitación a la altura

### *c.3. Dominio del equilibrio corporal*

- Objetivo: Aumento de la autonomía respecto del adulto – educador

- Situaciones:

c.3.1. Educación del esquema de actitud:

- Control postural
- Liberación del miembro superior
- Control postural en las situaciones dinámicas

c.3.2. Educación de los reflejos de equilibración:

- Reacciones de caída
- Portes en equilibrio sobre la cabeza

c.3.3. Desplazamiento en equilibrio

c.3.4. Equilibrio sobre una pierna.

## **d) Control de la respiración**

El control de la respiración requiere:

- El concurso completo de la respiración
- Las situaciones deben de ir precedidas de un período corto de reposo

- Eliminación de los elementos corporales que pueden captar la atención en detrimento de la situación.

Al iniciar la acción educativa, el fin se limita al aprendizaje y control de la expiración para poder, al fin, inspirar vivamente por la nariz y aprender a sonarse. Los ejercicios deben permitir objetivar la expiración nasal tan bien como la bucal.

Cuando el niño es capaz de controlar su respiración y de sonarse la nariz correctamente, podrá empezar la verdadera educación de la respiración nasal. Paulatinamente irá siendo capaz de retener su respiración, de asociar la retención de la respiración y el dominio de la expiración que es otro aspecto del dominio del yo.

Finalmente, las mismas situaciones deberán llevarse a cabo en las distintas posturas y en especial en las asociadas a los aprendizajes escolares.

#### *d.1. Aprender a sonarse*

- Objetivos : Situaciones simples que permitan materializar la expiración.
- Situaciones:
  - d.1.1. Control de la expiración bucal
  - d.1.2. Conciencia de la expiración nasal:
    - Sin material
    - Con material

#### *d.2. Control de la expiración nasal.*

- Objetivos:
  - Automatización de la respiración nasal:
    - Explicación de las funciones de la boca (comer)
    - Explicación de las funciones de la nariz (respirar)
  - Comprobación por parte del niño de su distinta temperatura del aire que sale por la nariz y por la boca.
  - Conciencia de la respiración ventral y pectoral
- Situaciones:
  - d.2.1. Expiración nasal controlada:
    - Sin material
    - Con material (frasco o vaso)
  - d.2.2. Conciencia de la respiración abdominal

#### *d.3. Del control al dominio de la respiración*

- Objetivos: Utilización de distintas posturas o posiciones decúbito favorables a la atención interiorizada, asociándolas al mínimo esfuerzo y al equilibrio postural económico.
- Situaciones:
  - d.3.1. Control de la expiración nasal
  - d.3.2. Respiración rítmica
  - d.3.3. Control de la respiración en posición sedente
  - d.3.4. Respiración y movimiento

### 3.2.4.2.- El niño ante la realidad espacio – temporal.

|                                                      | <b>1ª Etapa<br/>Exploración</b>               | <b>2ª Etapa<br/>Conciencia</b>     | <b>3ª Etapa<br/>Coordinación</b>       |
|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------------------|----------------------------------------|
| <b>I / Diálogo<br/>tónico</b>                        | Diálogo<br>niño – adulto.                     | Diálogo<br>Niño – adulto.          | Independencia<br>corporal.             |
| <b>II / Juego<br/>corporal</b>                       | Del juego<br>funcional al juego<br>de reglas. | Juego de reglas.                   | Expresión<br>Corporal.                 |
| <b>III / Equilibrio<br/>del cuerpo</b>               | Familiarización.                              | Acción individual.                 | Control del<br>equilibrio<br>corporal. |
| <b>IV / Control de sí<br/>(Control respiratorio)</b> | Imitación.                                    | Control de la<br>expiración bucal. | Control de la<br>expiración nasal.     |

#### **Construcción del “yo” corporal.**

Vayer afirma que “es absolutamente necesario evitar, en el plano didáctico, la tradicional progresión de ejercicios que ata al educador a una situación de acciones a realizar y tiende a hacer del ejercicio un fin en sí”.

Lo importante no es el ejercicio en sí en tanto que ejercicio, sino la forma como el niño aborda la situación, la forma en que la vivencia, lo que expresa verbal o gráficamente. El ejercicio será adecuado y constructivo siempre que:

- Se mantenga dentro de las posibilidades del niño
- Implice un cierto esfuerzo por su parte
- Sea capaz de hacerle reflexionar sobre su acción y sobre sus resultados.

| EDUCACIÓN GENERAL                                          | Intenciones educativas                                                              |                                                      |                                            |
|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| <b>A/ Organización dinámica del uso de sí.</b>             | Diferenciación de las acciones.                                                     | Coordinación de las acciones.                        | Asociación de las diferentes acciones.     |
| <b>B/ Organización del espacio.</b>                        | El niño frente al espacio.                                                          | El niño en el espacio.                               | El niño y los demás en el espacio.         |
| <b>C/ Organización del tiempo</b>                          | Nociones elementales.                                                               | Relaciones en el tiempo.                             | Adaptaciones a las diferencias temporales. |
| EDUCACIÓN DIFERENCIAL                                      | Intenciones educativas                                                              |                                                      |                                            |
| <b>A/ Grafomotricidad</b>                                  | Organización en el espacio gráfico.                                                 | Coordinación, precisión y velocidad en la escritura. |                                            |
| <b>B/ Organización y estructuración espacio – temporal</b> | Organización de los requisitos previos para la lectura – dictado.                   | Transferencia y reversibilidad del pensamiento.      |                                            |
| <b>C/ Organización de las relaciones lógicas</b>           | Organización perceptiva en el plano.<br>Organización de las relaciones topológicas. |                                                      |                                            |

### Etapas de la acción educativa.

#### I.- EDUCACIÓN GENERAL

##### 1. Organización dinámica del uso de sí.

###### a. *Diferenciación de las acciones:*

- a.1. Organización en el plano:
  - a.1.1. Educación de la marcha:
    - Noción de paso regular
    - Sin soporte espacial
  - a.1.2. Educación de la carrera:
    - Elementos de la carrera
    - Diferentes pasos de carrera
- a.2. Organización en el espacio vertical:
  - a.2.1. Educación de la mirada
  - a.2.2. Coordinación sensoriomotriz
  - a.2.3. Coordinación ideomotriz: búsqueda de la precisión.

###### b. *Coordinación de las acciones:*

- b.1. Organización en el plano:
  - b.1.1. Educación de los desplazamientos en el plano: marcha y carrera.
    - Diferenciación de los pasos
  - b.1.2. Educación del salto:
    - Noción de esfuerzo
    - Coordinación sensoriomotriz
- b.2. Organización en el espacio vertical:
  - b.2.1. Coordinación sensoriomotriz e ideomotriz
  - b.2.2. Asociación de desplazamientos (espacio horizontal) y organización

- en el plano vertical.
- b.2.3. Organización en el espacio vertical en relación con los demás.
- b.2.4. Situaciones problema

c. *Asociación de diversas acciones.*

- c.1. Organización en el plano. Adaptación de los desplazamientos a las referencias exteriores:
  - Adaptación de la locomoción a una cadencia exterior
  - Locomoción con cambio de cadencia
  - Aceleración progresiva
  - Cadencia sucesivas
- c.1.1. Salto y caída en equilibrio
- c.1.2. Carrera y salto: Noción del bloqueo de la carrera – impulso
- c.2. Organización en el espacio vertical:
  - c.2.1. Coordinación sensorio e ideomotriz
  - c.2.2. Organización del espacio vertical en relación con los demás
  - c.2.3. Situaciones problema.

## 2. Organización del espacio

a. *El niño frente al espacio*

- a.1. Orientación en el espacio:
  - a.1.1. Noción de derecha-izquierda (organización del espacio personal)
  - a.1.2. Interiorización de las nociones de derecha – izquierda
  - a.1.3. Organización de los objetos con relación a sí.
  - a.1.4. Orientación respecto de los objetos
- a.2. Las relaciones en el espacio:
  - a.2.1. Noción de superficie
  - a.2.2. Noción de situación
  - a.2.3. Noción de distancia
  - a.2.4. Noción de intervalo
- a.3. Representación:
  - a.3.1. Transcripción gráfica de las nociones precedentes
  - a.3.2. Transcripción gráfica de los recorridos
  - a.3.3. Organización en el espacio gráfico

b. *El niño en el espacio*

- b.1. Orientación en el espacio:
  - b.1.1. Automatización de las nociones de derecha – izquierda
  - b.1.2. Cambios de orientación
  - b.1.3. Orientación con relación a los demás
- b.2. Relaciones en el espacio:
  - b.2.1. Noción de situación
  - b.2.2. Asociación espacio – tiempo
- b.3. Representación:
  - b.3.1. Todos los tipos de representación gráfica

- b.3.2. Recorridos
- b.3.3. Interiorización de recorridos
- b.3.4. Organización en el espacio gráfico

c. *El niño y los demás en el espacio*

- c.1. Relaciones en el espacio:
  - c.1.1. Orientaciones con respecto al otro en movimiento
  - c.1.2. Organización del grupo en el espacio horizontal y vertical
  - c.1.3. Ocupar y conservar en el espacio
  - c.1.4. Coordinación de acciones diferentes
  - c.1.5. Asociación de espacio – tiempo
- c.2. Representación:
  - c.2.1. Realización de recorridos
  - c.2.2. Interiorización de recorridos
  - c.2.3. Memorización de recorridos

### 3. Organización del tiempo

a. *Nociones elementales.*

- a.1. Asociación espacio – tiempo:
  - a.1.1. Noción de velocidad:
    - Desplazamientos del niño
    - Desplazamientos de los objetos
  - a.1.2. Noción de duración
  - a.1.3. Noción de cadencia regular:
    - Acción del niño
    - Simbolización
  - a.1.4. Noción de sucesión:
    - El instante
    - El momento justo
    - Salida – llegada
    - Antes – después
    - Simultaneidad y sucesión
    - Sucesión de acciones asociadas al símbolo

b. *Relaciones de tiempo:*

- b.1. Asociación espacio – tiempo:
  - b.1.1. Adaptación a la velocidad exterior al niño
  - b.1.2. Asociación duración – velocidad
  - b.1.3. Adaptación a cadencia exterior (cadencias uniformes).
- b.2. Sucesión temporal:
  - b.2.1. Organización de las relaciones en el tiempo
  - b.2.2. Sucesión de tiempos fuerte y débiles
    - De la acción símbolo
    - Del símbolo a la acción
  - b.2.3. Realización de estructuras temporales
    - De la acción al símbolo



- Del símbolo a la acción
- b.2.4. Nación de intervalo
- b.3. Representación:
  - b.3.1. Interiorización de cadencias uniformes
  - b.3.2. Cadencias de acentuación
  - b.3.3. Cadencias entrecortadas
  - b.3.4. Conjuntos, estructuras temporales
- c. *Adaptación a las referencias temporales*
  - c.1. Asociación espacio – tiempo
    - c.1.1. Adaptación a la cadencia y a la velocidad (en relación con la organización dinámica del uso de sí).
    - c.1.2. Adaptación del grupo a cadencias y velocidades diferentes
  - c.2. Sucesión temporal: Adaptación y representación:
    - c.2.1. Adaptación de los desplazamientos y del material
    - c.2.2. Realización de sucesiones temporales con tiempos fuertes y débiles
    - c.2.3. Realización de estructuras temporales complejas
    - c.2.4. Asociación de conjuntos (estructuras) e intensidades diferentes (tiempos fuertes y débiles)
  - c.3. Representación:
    - c.3.1. Noción de duración varia
    - c.3.2. Apreciación de intervalos
    - c.3.3. Memorización, interpretación de sucesiones temporales

## II.

## EDUCACIÓN DIFERENCIADA

### 1. Grafomotricidad

La educación de la mano en función del grafismo está ligada a la educación general y muy especialmente al grupo corporal:

- Independencia segmentaria
- Independencia derecha – izquierda
- Oscilaciones rítmicas: lanzamientos de brazos; independencia funcional
- Interiorización y transcripción gráfica de cadencias
- Transcripción gráfica de estructuras espaciales y temporales
- Coordinación óculo manual

Esta educación se debe concebirse bajo tres aspectos complementarios que concurren para dar al niño el uso y dominio de su brazo y de su mano. Los hábitos necesarios para la escritura correcta son:

- Independencia del brazo y de la mano en función del grafismo
- Grafismos continuos
- Educación paralela de la mano

*a. Organización en el espacio gráfico: instalación de hábitos motrices correctos.*

a.1. Independencia del brazo y de la mano en función del grafismo:

- a.1.1. Independencia del brazo
- a.1.2. Independencia del brazo y de la mano
- a.1.3. Independencia funcional.

a.2. Grafismo continuos:

- a.2.1. Bucles de rotación normal
- a.2.2. Bucles reducidos a un trazo
- a.2.3. Bucles y trazos
- a.2.4. Escritura rítmica
- a.2.5. Diferenciación de las letras
- a.2.6. Bucles en rotación contrariada

a.3. Educación paralela de la mano:

- a.3.1. Independencia de los dedos y prehensión
- a.3.2. Prehensión y presión
- a.3.3. Aprehensión del útil

*b. Coordinación, precisión y velocidad en la escritura*

b.1. Independencia del brazo y mano

b.2. Grafismos continuos:

- b.2.1. Diferenciación de las letras en su rotación normal
- b.2.2. Bucles en rotación normal y contrariada
- b.2.3. Diferenciación de las letras en rotación normal y contrariada
- b.2.4. Escritura rítmica

## **2. Organización y estructuración espacio – temporal:**

La organización perceptiva en función de la lectura – dictado viene condicionada

por cierto número de factores:

- Condiciones generales: edad mental, lenguaje, deseo de leer, etc.
- Posibilidades de movilizar y mantener la atención ligada a la evolución del esquema corporal.
- Capacidades particulares:
  - Hábitos motrices y neuromotrices vinculados a la escritura: seriación, visión y transcripción de izquierda a derecha
  - Capacidad de organización de las relaciones en el espacio y en el tiempo: Aprehensión inmediata de conjuntos (series lineales), prehensión inmediata de series ordenadas en el tiempo (noción de tiempo inmediato).

*a) Organización de los requisitos previos a la lectura – dictado:*

a.1. Organización izquierda – derecha:

- a.1.1. Ejercicios de distribución: colores, volúmenes, superposiciones.
  - a.1.2. Todos los ejercicios grafomotores
  - a.1.3. Todos los ejercicios de transcripción
- a.2. Sucesión y estructura espacial.
  - a.2.1. Copia de sucesiones lineales: volumen, color, estructuras lineales, asociación de volúmenes, colores y estructuras.
  - a.2.2. Aprehensión y memorización de conjuntos y estructuras.
- a.3. Sucesión y estructuración temporal:
  - a.3.1. De la sucesión espacial a la sucesión temporal
  - a.3.2. Simbolización de percusiones de intensidad diferente
  - a.3.3. Simbolización de sucesiones temporales con percusiones de timbre diferente.
  - a.3.4. Diferenciación y simbolización de los conjuntos (estructuras temporales)
- b. *Transferencia y reversibilidad del pensamiento.*
  - b.1. Afirmación de la organización izquierda – derecha:
    - b.1.1. Distribución rítmica
    - b.1.2. Todos los ejercicios grafomotores rítmicos
  - b.2. Sucesión y estructuración espacial:
    - b.2.1. Memorización de conjuntos y estructuras
    - b.2.2. Intervención de nuevos factores
  - b.3. Sucesión y estructuración temporal:
    - b.3.1. Simbolización
    - b.3.2. Asociación estructuración temporal y estructuración espacial (reversibilidad del pensamiento).
  - b.4. De la estructuración espacio – temporal a la lectura – dictado

### 3. Organización de las relaciones lógicas

Entre Psicomotricidad y psicomatemática existe como base común la actividad real

del niño, y la ligazón es tan íntima que no puede obviarse la organización de las relaciones lógicas.

En la elaboración del Yo y, por tanto, en la organización de las relaciones con el mundo exterior, pueden distinguirse tres etapas:

- De 2 a 5 años: No se puede diferenciar de una manera rotunda la educación psicomotriz de la organización de las relaciones lógicas.
- Después de los 5 años, la matemática no se hace solamente en la acción corporal, sino que se transforma progresivamente en una acción intelectual que implica el recuerdo, la integración en el aparato conceptual de una actividad real anterior.
- De 5 a 7 años la transición entre la organización de las relaciones lógicas centradas en la acción del sujeto y la representación

se realiza gracias a las manipulaciones. Pero esta transición sigue vinculada a la Psicomotricidad la cual aporta dos elementos: la organización perceptiva del plano y la organización de las relaciones topológicas.

*a. Organización perceptiva del plano*

- a.1. Visión global de los conjuntos:
  - a.1.1. Estructuras impregnantes
  - a.1.2. Estructuras no impregnantes
  - a.1.3. Agrupaciones de dos colores
- a.2. Orientación y organización de un marco:
  - a.2.1. Conjuntos organizados sobre las medianas
  - a.2.2. Conjuntos organizados sobre las diagonales
  - a.2.3. Utilización de medianas y diagonales
  - a.2.4. Utilización de dos colores

*b. Organización de las relaciones topológicas.*

- b.1. Conexión con la educación general:
  - b.1.1. Noción de situación
  - b.1.2. Noción de intervalo
  - b.1.3. Simbolización del recorrido del niño
  - b.1.4. Simbolización del recorrido de los objetos
- b.2. Utilización de situaciones inspiradas en la educación psicomotriz (relacionada o no con ella).
  - b.2.1. Noción de distancia:
    - Distancia sujeto – objeto
    - Distancia objeto – sujeto
    - Comparación de situaciones respectivas: noción de medida
  - b.2.2. Situación relativa de los objetos:
    - Igualdad de distancias
    - Noción de mitad
    - Noción de figura
    - Constancia de figuras
    - Figuras semejantes y diferentes

### **3.2.4.3.- El niño frente al mundo de los demás: pedagogía relacional**

Según Vayer, para el niño el “mundo de los demás” se presenta bajo múltiples aspectos:

- El de la familia y las relaciones con los padres
- El mundo de los hermanos y hermanas
- El mundo de los niños fuera de la escuela

- La clase y el profesor, el mundo de la escuela
- El mundo de los adultos y de los imperativos sociales

Este mundo de los demás es vivenciado simultáneamente de dos modos diferentes:

- Por el conocimiento y el razonamiento
- Más especialmente, de manera afectiva

Las nociones afectivas tienen siempre una repercusión sobre las actitudes y, en consecuencia, sobre la personalidad del niño.

En cualquier situación, la autonomía afectiva va aparejada con la autonomía corporal. En la relación del niño con el mundo de los demás, la educación y, muy especialmente, la educación psicomotriz, se proponen unos objetivos que no son contradictorios:

- Ayudar al niño a integrarse al mundo de los demás e inculcar el respeto del otro
- Ayudar al niño a adquirir su independencia con relación al mundo de los demás o, lo que es lo mismo, a ser libre. Estos dos objetivos complementarios forman parte de las intenciones educativas de la educación psicomotriz en la que el niño va a aprender, progresivamente, a reconocer al otro, a colaborar y a respetarlo a través de diferentes situaciones que favorecen la evolución de su yo.

## **I.- PRINCIPIOS DE LA ACCIÓN EDUCATIVA.**

### *a. La acción educativa*

La educación debe responder a la solicitud del niño. Esta solicitud se presentará bajo dos aspectos:

- La que es formulada por el niño: necesidad de jugar; necesidad de imitar a los adultos; necesidad de autonomía y seguridad.
- La que no es solicitada porque el niño no siente directamente la necesidad o porque sus necesidades son difícilmente accesibles a su comprensión: aprendizajes escolares; respeto a ciertos imperativos sociales.

La acción educativa debe favorecer, simultáneamente:

- El desarrollo del yo del niño
- El desarrollo del yo frente al mundo de los objetos
- El desarrollo del yo frente al mundo de los demás.

La integración de estos aspectos es necesaria para la iniciación de los aprendizajes escolares:

Entiende Vayer por “eficiencia” en educación psicomotriz:

- La correspondencia entre la marcha pedagógica y las etapas del desarrollo del niño
- Necesidad de una actitud objetiva del educador. Su labor será la de guiar y facilitar el desarrollo y la armonía de todos los aspectos de la personalidad en el niño normal. Así mismo deberá esforzarse en resolver los problemas o en rehacer las etapas mal superadas del desarrollo en el niño inadaptado.

*b. Condiciones de la acción educativa*

Vayer propone una serie de leyes generales propias a toda acción educativa:

- El ejercicio no es un fin en sí sino un medio, lo que importa no es el éxito del niño sino la manera como él asume una situación a través de la acción.
- Toda repetición de un ejercicio o situación debe de incluir unos períodos de repaso para que la impresión dejada llegue a madurar.
- Es necesario alterar las situaciones y ejercicios de formas diferentes ya que la influencia recíproca produce el compromiso de la segunda con la primera, la inhibición o desorganización de la primera por influencia de la segunda
- Sólo la realización de una intención es una acción educativa
- Una situación es útil cuando no es demasiado específica y, por tanto, es susceptible de transformación, evolución y asociación a otras situaciones.
- La educación empieza cuando empieza el juicio.

Junto a estas leyes, Vayer, propone otras leyes relativas a la educación Psicomotricidad:

- La educación psicomotriz del esquema corporal es la clave de la educación psicomotriz
- Las actividades deben ser claramente separadas de las actividades lúdicas o funcionales
- Es imprescindible eliminar factores de ansiedad. Cuando el niño se siente confiado está verdaderamente disponible y receptivo
- En todas las situaciones es necesario recurrir al máximo de sensaciones. Una situación para ser vivenciada debe ser objetiva y concreta
- El niño en situación educativa ha de sentirse libre, no debe tener el sentimiento de encontrarse solo, de comprender y de educarse individualmente.
- Es necesario asociar íntimamente las situaciones al lenguaje y al grafismo para que, así, puedan ser asumidas
- Los diversos aspectos de la educación y de la acción del yo son inseparables, por lo que una sesión psicomotriz debe constituir un todo.

También este método realiza una serie de recomendaciones referentes al clima en el que se ha de desenvolver la acción educativa:

- Deben eliminarse los factores de ansiedad
- Debe contarse con el estado de disposición de la atención
- La educación psicomotriz debe realizarse en un marco a la medida del niño y del grupo.

Así mismo, señala otras exigencias referidas al marco donde ha de ubicarse la relación pedagógica:

- La sala debe de estar limpia
- La temperatura ha de ser agradable (no excesiva en ningún sentido)
- El suelo debe ser permitir la permanencia sin calzado
- Luminosidad correcta
- Evitar zonas de ruidos, la decoración excesiva y la presencia de aparatos extraños

Por lo que se refiere a las condiciones de trabajo, éste ha de reunir los siguientes requisitos:

- En el trabajo individual sólo existirán las personas admitidas por el niño
- Durante la sesión no se permitirán las entradas ni las salidas de la sala
- La forma de vestir del niño contribuye a crear confianza

### *c. Adaptación de la acción educativa al niño o al grupo de niños*

Para adecuar la acción educativa a las circunstancias específicas del alumno,

Vayer recomienda tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Necesidad de observación previa del niño y/o del grupo
- Adaptación permanente al niño y a las circunstancias que presumiblemente han de presentarse: a sus necesidades y deseos; a las intenciones educativas; a las observaciones y dificultades advertidas en el transcurso de las sesiones precedentes
- Preparación de la sesión

## **II. EL ADULTO Y EL NIÑO. LA RELACIÓN EN EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ**

### ***a. Diferentes formas de abordar el diálogo.***

#### **a.1. Ambigüedad de ciertas nociones y actitudes:**

##### **a.1.1. Diferenciación entre:**

- Autoridad: derecho del educador a imponer obediencia al niño
- Presencia: nacimiento sin violencia del respeto y la confianza del niño

- Directividad: sometimiento del niño al adulto en la elección de situaciones educativas
- No directividad: Ausencia de participación del adulto

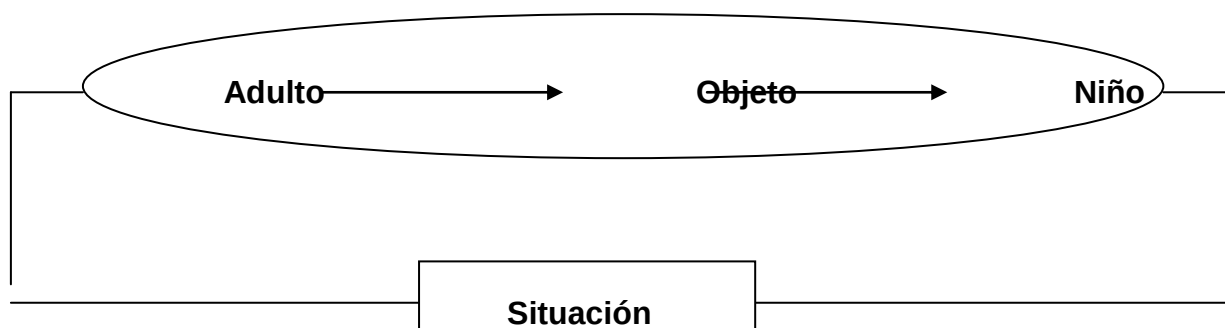
a.1.2. Dificultades del adulto consigo mismo y que se proyectan en la sesión:

- Imposición de los deseos del adulto a través de esquemas aparentemente no directivos: miedo a la desobediencia del niño.
- La no directividad como medio de organizarse con el niño: falta de presencia y confianza en sí mismo.
- Deseo de apropiación del niño por parte del adulto; el adulto sustituye al niño en la elección o en la acción.

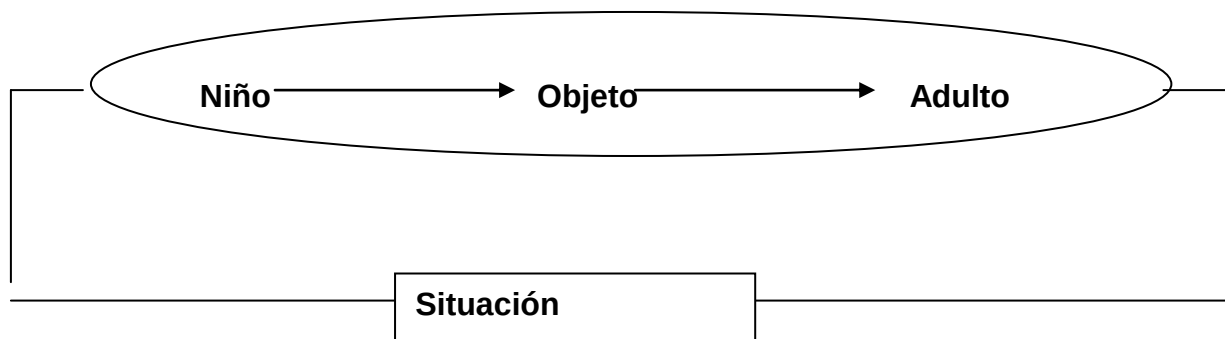
a.2. Directividad y no directividad: actitudes del adulto frente al niño

a.3. Integración del adulto al grupo:

a.3.1. La actitud directiva en la que la relación tiene un sentido único: adulto – niño a través del objeto.

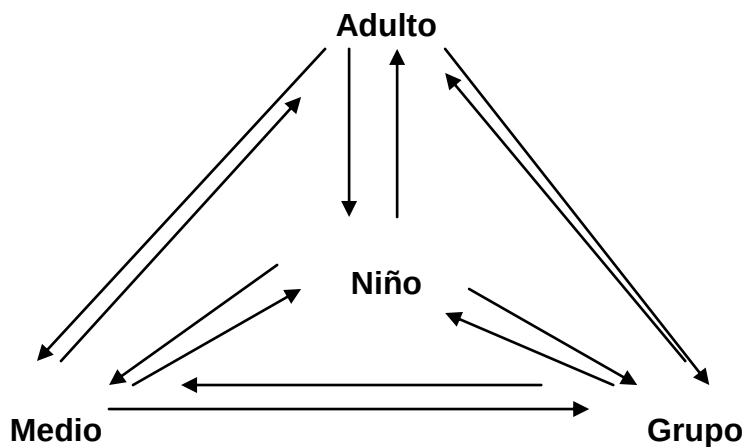


a.3.2. Actitud directiva en la que la relación adulto – niño tiene un sentido único : niño – adulto





a.3.3. El adulto como líder.



**b. Concordancia necesaria entre la actitud del adulto y las necesidades del niño.**

*b.1. Los dos aspectos de la situación educativa:*

b.1.1. La elección

b.1.2. Desarrollo de la acción

*b.2. Evolución de las actitudes en función del niño:*

b.2.1. Diferentes etapas en el desarrollo del niño

b.2.2. Los problemas planteados b.2.3. Diversos aspectos de la educación

(según que la sesión sea psicomotriz o de juego, por ejemplo).

b.2.3. La significación que se concede a la acción.

**c. Diálogo adulto - niño**

c.1. *El papel del adulto.* La relación es una nación, el clima en el cual se efectúan las adquisiciones. Ese clima lo crea el adulto como mediador entre el mundo del niño y el mundo exterior:

c.1.1. La mayoría de los factores que intervienen para motivar al niño están

vinculados a la presencia del adulto, siendo éste quien:

- Determina o sugiere las situaciones educativas
- Hace tomar conciencia al niño de sus dificultades, sin por eso desvalorizarlo ni a sus ojos ni a los ojos de los demás.

c.1.2. Es el adulto el que establece o reestablece el equilibrio emocional,

condición de seguridad y confianza del niño.

- Suprimiendo las causas del fracaso
- Dando al niño medios para superar su problema
- Ayudando al niño a la aceptación del otro y de sí a través del otro

*c.2. La presencia del adulto. Factores*

c.2.1. Autenticidad

c.2.2. Dominio de los datos técnicos:

- El estudio
- La práctica
- Experimentación de técnicas

*c.3. La actitud educativa*

c.3.1. Aceptar al niño reconociéndolo su estatus de persona

c.3.2. Pensar que todo niño es educable

c.3.3. Observar y analizar el comportamiento: del niño y de él mismo

c.3.4. Aceptar el hecho de que otros pueden ayudarnos a comprender

c.3.5. Aceptar que la educación debe tratar de dar al niño la utilización

máxima de sus posibilidades

c.3.6. Los aprendizajes escolares sólo son medios de educación

### **III. EL NIÑO EN SITUACIÓN:**

La acción condiciona al niño a estar en relación más o menos completa y diferenciada consigo mismo, con el espacio – temporal o con los demás. Este compromiso se sitúa en dos niveles:

- El del cuerpo en acción: vivencia corporal; organización y uso de sí.
- El de representación: examen del proyecto; atención fija sobre la acción en relación con el objeto; Reflexionar a partir de la acción o tras la acción.

#### **1. La relación consigo mismo.**

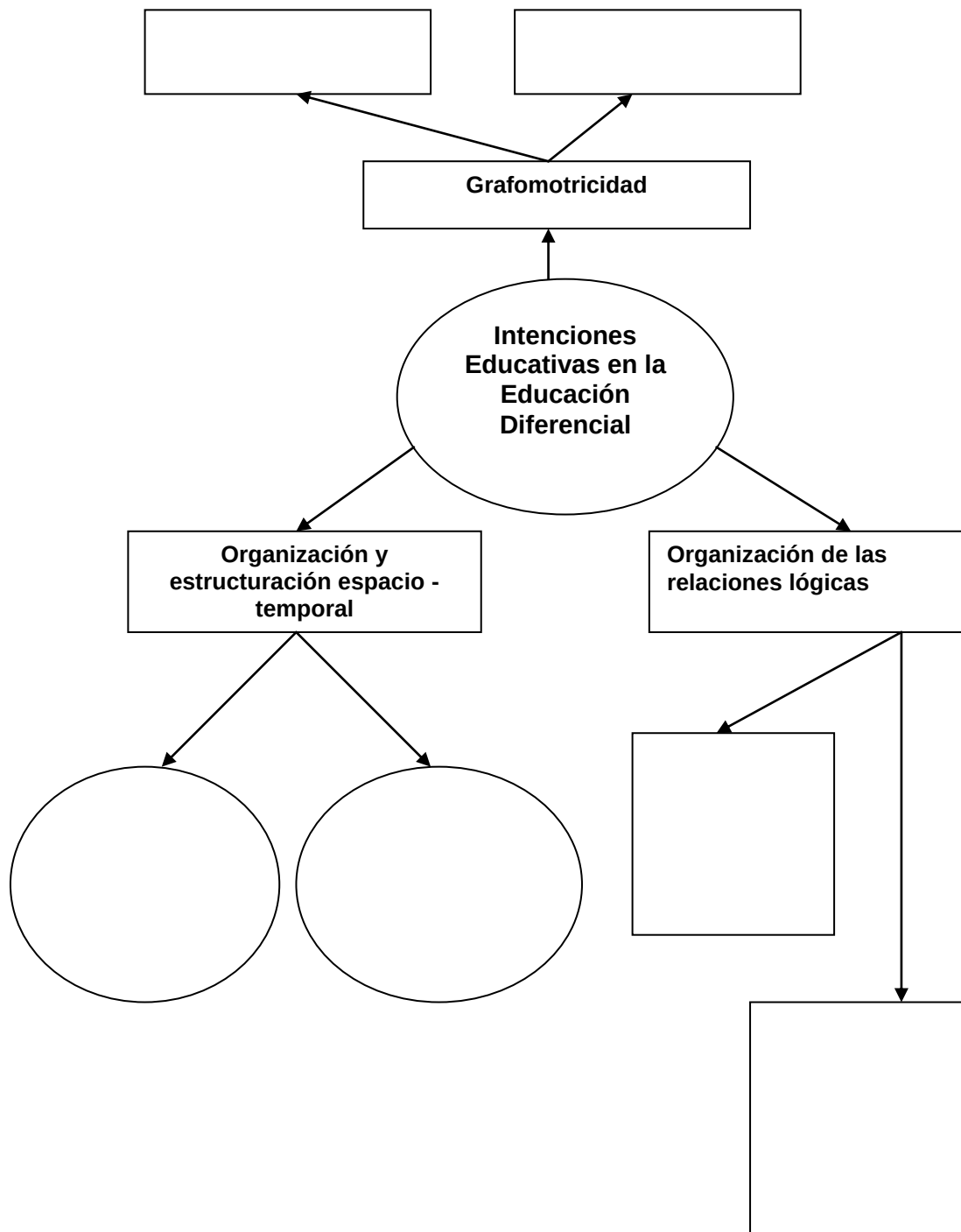
*a. El niño vive su cuerpo*

a.1. Condiciones externas: situación del niño en la sala:

a.1.1. Disposición en círculo; es tranquilizante



2.- Complete el mapa relacionado con las etapas de la acción educativa diferencial, según la teoría **psicopedagógica** de Vayer.



3.- En la elaboración de la personalidad, Vayer plantea un paralelismo entre la consciencia del sí y la consciencia del mundo exterior. ¿Cuáles son los aspectos más importantes de la experiencia corporal que encierra esta relación?

a).....

.....

b).....

.....

c).....

.....

3.2.1.2.a

### 3.3.- La reeducación psicomotriz relacional.

#### Introducción.-

En el ámbito educativo, este método de B. Aucouturier y A. Lapiere, propone abordar la psicomotricidad bajo el prisma de la significación de lo vivido. Esta significación no solo será de tipo relacional, sino que considera también su carga afectiva y simbólica, tanto consciente como inconsciente. Desde estos puntos de atención se pretende que el niño consiga una organización racional y expresiva.

La psicomotricidad relacional busca sus fundamentos pedagógicos en los siguientes principios:

- Trata de orientar y dirigir progresivamente la actitud motriz espontánea para que el niño la vivencie en dos niveles: simbólico (vivenciando dentro del cuerpo situaciones afectivas que suelen ser sugeridas), y relacional (percepciones progresivamente precisas y conscientes)
- Se intentará desarrollar y organizar todas las percepciones.
- El educador debe mantener una actitud de observación y de escucha del niño.
- Ha de liberarse al niño del juicio del adulto, fomentando el respeto hacia el otro.
- El educador mantendrá una actitud no directiva. Esto fomentará la creatividad del alumno.

- Debe favorecerse la comunicación en todos los niveles y mediante todo tipo de mensajes.
- Las relaciones que se forman entre todos los componentes del grupo deberán estar basadas en el respeto entre sus miembros, sea cual fuere su condición o el papel que desempeñen.

### **3.3.1.- LA SIMBOLOGÍA DEL MOVIMIENTO.-**

Lapierre y Aucouturier definen su metodología como un rechazo de la reeducación instrumental (Vayer) dirigida, específicamente, al síntoma y tendencia a su supresión a través de un aprendizaje más o menos disfrazado.

Afirman estos autores que quieren “trabajar con lo que el niño tiene de positivo, interesándonos por lo que sabe hacer y no por lo que no sabe hacer”. A partir de ahí, la relación pedagógica puede distenderse, desdramatizarse, volviendo el niño a encontrar confianza y seguridad. “El mejor método para ayudarle a superar sus dificultades es el hacérselas olvidar”.

A estos autores la vida del grupo les aparece como una dimensión social. El niño no vive solo sus dificultades, sino que las vive en el seno del grupo, de la clase, recibiendo tanto la imagen del profesor como la de sus propios compañeros.

La actividad espontánea será para el educador una fase de no dirigismo y para el niño una fase de inseguridad, pues se le dejará abierto a su creatividad. Esta libertad produce una inseguridad inicial, que tiene como único fin ser transitoria y provocar un nuevo estadio de seguridad para él. Estas conductas suelen tener dos orientaciones: refugio en la inhibición, y refugio en la actividad y en la agitación. Ambas conductas no son otra cosa que un rechazo de la expresión auténtica: no será un juego espontáneo y vivido, sino forzado, que intenta evitar la relación auténtica y que, le permite a la vez, comprobar la receptividad del otro. Esto dará lugar a una segunda fase de comportamiento: refugio en estereotipos aprendidos, y refugio dentro del grupo.

La relación que el educador ha de fomentar es el trabajo en parejas. Será a través de la pareja, que se ha escogido mutuamente, como se hará un auténtico trabajo de aprendizaje de comunicación. Se podrá volver al grupo cuando ya no se trate de un grupo refugio, sino del grupo compuesto por individuos autónomos.

### **3.3.2.- LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.-**

A través de la actividad motriz espontánea, la práctica pedagógica pretende abordar el estudio de las diferentes nociones en toda la amplitud de su significado.

A partir de una situación motriz, es necesario un análisis perceptivo y su posterior paso hacia algo más abstracto. Será la fase de intelectualización de lo

vivenciado que irá siempre precedida de una fase de actividad motriz espontánea. Este período de actividad libre, de creatividad motriz, que precede al estudio de cada noción tiene como finalidad:

- Poner al niño en situación de creatividad, liberándole de la sujeción educativa.
- Permitir a través del movimiento, la expresión liberatoria de las pulsiones y motivaciones inconscientes.
- Permitir la puesta a punto progresiva, para el niño o el grupo, de situaciones de adaptación motriz, evolucionando de manera espontánea, hacia la complejidad.
- Descubrir entre las situaciones nacidas libremente de la imaginación del niño, las que podrían servir de punto de partida para el estudio de una noción, de una estructura o de un ritmo.

La explotación de las situaciones vivenciadas deberán abarcar, en un primer estadio, las siguientes nociones:

- Contrastes
- Asociación de contrastes
- Estructuras y ritmos
- Matices
- Seriación de matices
- Matices de ritmo

En cualquiera de los casos el proceso se ajustará al siguiente desarrollo:

1º.- Descubrimiento del objeto: Se pone a disposición de los niños un cierto número de objetos de los que ellos escogen algunos con los que juegan libremente. Es educador observa el comportamiento de los niños en el curso de esta actividad libre, el cual es altamente revelador de su personalidad.

2º.- Utilización del objeto: Se intentará averiguar qué se puede hacer con el objeto a través de una interpretación libre y espontánea. Convendrá, en esta fase, que todos los niños utilicen el mismo objeto.

3º.- Búsqueda del objeto: Se ensayarán diversas formas de utilizar el objeto con un fin determinado; por ejemplo: ¿cuáles son las distintas maneras de transportar, de lanzar o de coger el objeto? Se observarán los descubrimientos de los otros para encontrar otros medios e ideas.

4º.- Descubrimiento de las posibilidades corporales: Privados del objeto, se descubrirá qué se puede hacer con el cuerpo, usándolo como instrumento o como medio de expresión.

5º.- Orientación para el análisis receptivo: En el transcurso de la creatividad espontánea, llega un momento en que la actividad se impone por sí misma al grupo; de no ser así el profesor podrá guiar la atención hacia la situación que le parezca más explotable. A partir de cualquier situación es posible solicitar el análisis perceptivo.

### 3.3.3.- LOS CONTRASTES.

Cualquiera que viva una situación por simple que sea, recibe una multitud de sensaciones que emanan, a la vez, de todos los objetos o individuos que le rodean e, igualmente, de sí mismo, de su propio cuerpo.

Desde ese cúmulo de sensaciones, los centros subcorticales efectúan una selección y sólo una parte de ellas franquearán el umbral de la consciencia para convertirse en percepciones. Generalmente esta selección elige globalmente las informaciones útiles o que responden a unas necesidades o unos intereses inmediatos del sujeto.

Una situación posee potencial educativo cuando el interés del niño está polarizado hacia una percepción precisa que no responde solamente a una necesidad inmediata, pero que puede ser analizada, organizada y memorizada, adquiriendo por un proceso de concordancia o en oposición a otras percepciones del mismo orden, un valor general, un valor semántico. Algunas percepciones deberán ser aisladas o privilegiadas, de forma espontánea, por el niño o por el educador.

La prolongación de la atención permite aislar, a partir de una percepción global, uno de los elementos de dicha percepción. Está comprobado que una percepción es espontáneamente privilegiada cuando se encuentra en oposición a una percepción del mismo orden y sentido contrario que le sucede o precede. Hacer vivir al niños dos situaciones semejantes y sucesivas, pero en las que ha sido reemplazado un solo elemento por su contrario, parece la mejor manera de descubrir espontáneamente la noción precisa que recubre ese elemento y a esto es lo que Lapierre y Aucouturier denominan “**contrastes**”.

Se ha observado que cada noción se sitúa entre dos polos: positivo y negativo. Expresan cada uno de ellos uno de los términos del contraste. En la expresión corporal, las nociones positivas se expresan espontáneamente por la extensión, y las negativas por flexión.

Lapierre y Aucouturier clasifican los contrastes en cinco categorías:

- Nociones de intensidad, ligadas a la potencia de los estímulos percibidos.
- Nociones de grandeza, ligadas a la dimensión espacial o temporal.



- Nociones de velocidad, nociones muy complejas que asocian a la vez, el espacio y el tiempo, pero percibidos globalmente como una intensidad.
- Nociones de dirección, ligadas a la orientación en el espacio y en el tiempo.
- Nociones “relacionales”, en las que incluyen todas las que expresen las relaciones humanas: consigo mismo y con los demás.

### 3.3.3.1.- Nociones de intensidad.

Se trata de las nociones que nacen de la intensidad de los estímulos percibidos a través de las vías sensoriales: vista, oído, olfato, gusto, tacto, kinestésico.

En esta noción deben distinguirse dos tipos de contrastes: contrastes absolutos y contrastes relativos.

- a) **Contrastes absolutos:** Son aquellos que nacen de la oposición entre la presencia y ausencia total de estímulos.

**a.1.- Contrastes conducentes a la noción de materia:** la materia se percibe especialmente por el tacto, la vista, y el sentido kinestésico.

a.1.1.- Materia y ausencia de materia: sensación de contacto y resistencia; percepciones esencialmente corporales, pero se pueden añadir percepciones auditivas.

a.1.1.1.- Reconocer la consistencia de los cuerpos por su superficie.

a.1.1.2.- Reconocer por el tacto y nombrar distintas partes del cuerpo

a.1.1.3.- Reconocer formas y dimensiones del objeto.

a.1.1.4.- Reconocer la naturaleza del objeto.

a.1.1.5.- Atención, memorización y grafismo de los objetos.

a.1.2.- Peso e ingravidez: se percibe corporalmente; se utiliza la tensión corporal.

a.1.2.1.- Expresión gestual: mimo, transportar un objeto.

a.1.2.2.- Expresión gráfica.

a.1.3.- Lleno y vacío.

a.1.3.1.- Expresión gráfica:

a.1.3.1.1.- Matices de noción de cantidad: poco, demasiado.

a.1.3.1.2.- Matices de noción de conservación de cantidad: pasar de A a B.

a.1.3.1.3.- Relaciones entre contenido y continente.

**a.2.- Contrastes conducentes a la noción de actividad:** las nociones de actividad son esencialmente temporales.

- a.2.1.- Ruido y silencio:
  - a.2.1.1.- Descubrimiento espontáneo.
  - a.2.1.2.- Noción de parada: entrenamiento de la inhibición.
  - a.2.1.3.- Transposición espacio – temporal: grafismo.
  - a.2.1.4.- Percepción y transcripción gráfica de la naturaleza del sonido.
  - a.2.1.5.- Expresión gestual.
  - a.2.1.6.- Expresión pictórica (valor afectivo): representación de sonidos por medio de colores.
  - a.2.1.7.- Expresión verbal
  - a.2.1.8.- Paso de una forma a otra de expresión (trasposición): traducir una sucesión de nombres sonoros por movimientos.
- a.2.2.- Luz y oscuridad.
  - a.2.2.1.- Descubrimiento
  - a.2.2.2.- Representación simbólica.
  - a.2.2.3.- Valor simbólico.
  - a.2.2.4.- Expresión espacio – temporal.
  - a.2.2.5.- Transposición al nivel de la expresión

- b) Contrastes relativos:** Nacen de la intensidad de los estímulos y a partir del momento en que existen, es decir, a partir del momento en el que hay “materia” o “movimientos”. Por el contrario, los contrastes absolutos se sitúan entre la “nada” y el “algo”, entre la ausencia y la presencia. Los contrastes relativos se sitúan en los dos polos de la percepción: el polo positivo, que representa la percepción de estímulos numerosos y potentes; y el polo negativo, con una percepción de estímulos raros o débiles.

(La línea pedagógica se puede esquematizar en \* averiguación del máximo de aportaciones sensoriales, \*\* separación de las aportaciones sensoriales, \*\*\* transposiciones perceptivo – motrices, y \*\*\*\* expresión simbólica).

Las nociones básicas de este tipo de contraste son:

***b.1.- Fuerte y débil.***

***b.2.- Duro y blando.***

- b.2.1.- Relajación y atención.
- b.2.2.- Descubrimiento táctil (referencia al objeto).
- b.2.3.- Descubrimiento corporal.
- b.2.4.- Tensión y relajación voluntaria.
  - b.2.4.1.- Tensión y relajación global.
  - b.2.4.2.- Tensión y relajación segmentaria.
    - b.2.4.2.1.- Descubrimiento de tensiones localizadas en el curso de movimientos globales.
    - b.2.4.2.2.- Ejercicios inversos.
    - b.2.4.2.3.- Estudio de los estiramientos por las posturas.

b.2.4.2.4.- Control voluntario de las tensiones y relajaciones segmentarias.

b.2.4.2.5.- El rostro.

b.2.4.3.- Verbalización espontánea.

### ***b.3.- Movimiento e inmovilidad.***

b.3.1.- Movilidad e inmovilidad globales.

b.3.1.1.- Movimientos del cuerpo.

b.3.1.1.1.- Descubrimientos espontáneos.

b.3.1.1.2.- Representación gráfica.

b.3.1.1.3.- Búsqueda de la movilidad global.

b.3.1.1.4.- Búsqueda de la inmovilidad global.

b.3.1.2.- Movimientos del objeto.

b.3.1.3.- Dominio e inhibición.

b.3.1.4.- Movimiento- inmovilidad y color.

b.3.1.4.1.- Colores dinámicos, en movimiento.

b.3.1.4.2.- Colores en equilibrio.

b.3.1.4.3.- Colores de la inmovilidad.

b.3.1.4.4.- Oponentes de la tinta.

b.3.1.5.- Expresión verbal.

b.3.1.6.- Paso de un medio de expresión a otro.

b.3.2.- Movilidad e inmovilidad diferenciada.

b.3.2.1.- Paso de la percepción del movimiento a la percepción analítica.

b.3.2.1.1.- Asociación y disociación de actividades.

b.3.2.1.2.- Restricción progresiva de la movilidad.

b.3.2.2.- Movilidad localizada.

b.3.2.3.- Inmovilidad localizada.

b.3.2.4.- Pedagogía de esos ejercicios.

b.3.2.5.- Descubrimiento de la movilidad respiratoria.

b.3.2.5.1.- Expresión simbólica.

b.3.2.5.2.- Apnea – inmovilidad respiratoria.

b.3.2.5.3.- Grafismos respiratorios.

b.3.2.5.4.- Reproducción en cadena.

b.3.2.5.5.- Disociación torácico – abdominal.

### ***b.4.- Pesado y ligero.***

b.4.1.- Descubrimiento por el contacto inmediato.

b.4.2.- Separación de las aportaciones perceptivas.

b.4.3.- Expresión simbólica:

b.4.3.1.- Simbolismo gráfico.

b.4.3.2.- Simbolismo de color.

b.4.3.3.- Simbolismo sonoro.

b.4.3.4.- Expresión gestual

b.4.3.5.- Expresión verbal.

### ***b.5.- Mucho y poco.***

b.5.1.- Descubrimiento y diferenciación de las nociones de cantidad continua y numeraria.

b.5.1.1.- Mucho – poco movimiento.

b.5.1.2.- Investigación de la economía del gesto.

b.5.1.3.- Mucho – poco tiempo.

b.5.1.4.- Muchos – pocos objetos.

b.5.1.5.- Mucho – poco calor.

b.5.2.- Averiguación de cantidades continuas.

b.5.2.1.- Representación gráfica (con objetos).

b.5.2.2.- Reversibilidad de la relación lógica.

b.5.3.- Expresiones simbólicas.

b.5.3.1.- Investigación y transposiciones simbólicas.

b.5.3.2.- Expresión verbal.

### ***b.6.- Claro y oscuro.***

b.6.1.- Claro – oscuro (luz y sombra)

b.6.2.- Claro – oscuro (color)

b.6.3.- Claro – sordo (ruido)

b.6.4.- Claro – oscuro (comprensión)

b.6.5.- Asociaciones simbólicas.

b.6.6.- Expresión verbal.

### ***b.7.- Grave y agudo.***

b.7.1.- Descubrimientos.

b.7.2.- Representación simbólica.

b.7.2.1.- Grafismo.

b.7.2.2.- Color.

b.7.2.3.- Forma.

b.7.2.4.- Gesto.

b.7.2.5.- Vocabulario.

b.7.2.6.- Asociaciones simbólicas.

### ***b.8.- Caliente y frío.***

b.8.1.- Descubrimiento perceptivo.

b.8.2.- Separación de aportaciones perceptivas.

b.8.3.- Representación simbólica.

b.8.3.1.- Grafismo.

b.8.3.2.- Color.

b.8.3.3.- Sonido.

b.8.3.4.- Gesto.

b.8.3.5.- Expresión verbal.

b.8.3.6.- Interpretación y transposiciones simbólicas.

### ***b.9.- Rugoso y liso.***

### ***b.10.- Seco y mojado.***

### ***b.11.- Bueno y malo.***

b.11.1.- Descubrimientos.

- b.11.1.1.- Hacia el sonido.
- b.11.1.2.- Hacia el calor.
- b.11.1.3.- Hacia el gesto.
- b.11.1.4.- Hacia la relación.
- b.11.2.- Expresión gestual

### **3.3.3.2.- Nociones de grandeza.**

Son nociones espacio – temporales que reflejan tanto el tiempo como el espacio.

#### ***a.- Grande y pequeño.***

- a.1.- Valor afectivo.
- a.2.- Representación simbólica.
- a.3.- Descubrimiento racional.
- a.3.1.- Referencias corporales.
- a.3.1.1.- Disociaciones
- a.3.1.2.- Referencias motrices.
- a.3.2.- Referencias al objeto.
- a.3.3.- Referencias a los demás.
- a.3.4.- Simbolismo gráfico.
- a.4.- Grandeza lineal.
- a.4.1.- Línea recta.
- a.4.2.- Línea curva.
- a.4.2.1.- Transposición gráfica.
- a.4.2.2.- Interpretación gráfica.
- a.5.- Grandeza y superficie.
- a.5.1.- Quedándose en el sitio.
- a.5.2.- El movimiento.
- a.6.- Relación entre la expresión gestual y verbal.

#### ***b.- largo y corto.***

- b.1.- Sentido espacial.
- b.1.1.- Apreciación subjetiva de las longitudes.
- b.2.- Sentido temporal.
- b.2.1.- Tiempo completo
- b.2.1.1.- Duración de la acción.
- b.2.1.2.- Representación gráfica.
- b.2.1.3.- Duración y colores.
- b.2.2.- Tiempo en blanco o de inacción.
- b.2.2.1.- Transcripción gráfica.
- b.2.3.- Apreciación del tiempo.
- b.2.3.1.- Relatividad afectiva del tiempo.

#### ***c.- Lejos y cerca.***

- c.1.- Sentido espacial.
- c.1.1.- apreciación subjetiva de las longitudes.
- c.2.- Sentido temporal.
- c.2.1.- Tiempo completo.
- c.2.1.1.- Duración de la acción.
- c.2.1.2.- Representación gráfica.
- c.2.1.3.- Duración y colores.
- c.2.2.- Tiempo en blanco o de inacción.
- c.2.2.1.- Transcripción gráfica.
- c.2.3.- apreciación del tiempo.
- c.2.3.1.- relatividad afectiva del tiempo.

***d.- Lejos y cerca.***

- d.1.- Sentido espacial.
- d.1.1.- Situación del yo con respecto al otro y al objeto.
- d.1.1.1.- Situación estática.
- d.1.2.- Situación del objeto con respecto a “mí”.
- d.1.2.1.- Percepción sonora de la distancia.
- d.1.3.- Situación del objeto respecto a otro objeto y a “mi compañero”.
- d.1.3.1.- Referencias corporales.
- d.2.- Sentido temporal.
- d.2.1.- Búsqueda de la expresión gestual relacionada con la expresión verbal.
- d.2.2.- Expresión por el color.

***e.- Alto y bajo.***

***f.- Ancho y estrecho.***

***g.- Grueso y delgado.***

***h.- Gordo y delgado.***

### **3.3.3.3.- Nociones de velocidad.-**

La velocidad es una noción compleja que asocia a la vez, referencia de grandezza, espacio temporal, numérica, y referencias espaciales y temporales.

Rápido es lo “grande” en el espacio asociado a “pequeño” en tiempo. Rápido es “mucho” en acciones asociado a “poco” tiempo. La velocidad puede ser, según las asociaciones anteriores, continua en el primer caso y discontinua en el segundo.

**a.- Rápido y lento.**

- a.1.- Descubrimiento espontáneo, asociación y disociación perceptivas.
- a.1.1.- La velocidad se percibe simultáneamente por la vista, el oído y el movimiento corporal.
- a.1.2.- Después la velocidad sonora asociada a la percepción.

a.1.3.- La velocidad percibida de manera permanentemente auditiva.

a.1.4.- La rapidez motriz percibida a nivel corporal.

a.1.4.1.- Dominio del cuerpo: disociaciones motrices

a.1.4.2.- Dominio del objeto.

a.1.4.3.- Dominio de sí en el seno del grupo.

a.1.5.- La velocidad por percepción táctil

a.1.6.- La velocidad por percepción visual

a.2.- Análisis perceptivo:

a.2.1.- Velocidad continua y velocidad lineal

a.2.2.- Velocidad discontinua : Noción de frecuencia.

a.2.3.- Búsqueda de la tercera variable.

a.2.4.- Análisis de la función de tiempo en acción y tiempo sin acción.

### **3.3.3.4.- Nociones de dirección, situación y orientación.**

Estas nociones definen topológicamente la organización espacio – temporal de todas las situaciones estáticas y dinámicas. Permiten tomar referencias espaciales y temporales para situarse y situar objetos, en todo momento, respecto de esas diferencias (hacia, desde mañana, en, a la derecha, antes, etc.)

#### **a) Elección de referencia en las situaciones espacio – temporales**

a.1.- Etapas de la organización espacio – temporal

a.1.1.- Organización interna del yo corporal

a.1.2.- La situación del objeto con respecto a “mí”.

a.1.3.- La situación del yo respecto del objeto.

a.1.4.- Situación de objetos entre sí (posición, alineación, convergencia, etc.)

a.2.- Unidad semántica de las nociones espacio – temporales.

#### **b) Nociones de orientación y dirección**

b.1.- Hacia.

b.2.- De...

b.3.- La asociación “de...hacia” define la orientación de un trayecto.

b.4.- “De...a”, “desde...hasta”.

b.5.- “Desde...hasta”, “entre...y”.

b.6.- Principio y fin

b.7.- “Más acá”...”más allá”.

b.8.- “Por”, “entre”, “desde”.

b.9.- “Hace”, “ hace que”, “desde”.

b.10.- “Durante”.

#### **c) .- Nociones de situación.**

c.1.- “Dentro y fuera”

c.2.- “Entre”

**d.- Nociones de orientación**

- d.1.- Arriba y abajo.
- d.2.- Nociones derivadas de arriba y abajo.
- d.3.- Vocabulario.
- d.4.- Valor afectivo.
- d.5.- Adelante – atrás – delante – detrás.
- d.6.- “Antes, después, al mismo tiempo”.
- d.7.- Derecha e izquierda.
- d.8.- Nociones de perpendicularidad.
- d.9.- Vertical y horizontal.
- d.10.- Orientación circular
- d.11.- Lo mismo, lo contrario.

**e) Descubrimiento de las posibilidades motrices de los distintos elementos corporales en las diversas direcciones.**

- e.1.- La cabeza.
- e.2.- La columna vertebral.
- e.3.- Pelvis.
- e.4.- Tórax y abdomen
- e.5.- Miembros inferiores.
- e.6.- Miembros superiores

**3.3.4.- LOS MATICES.-**

André Lapierra y Bernard Aucouturier parten del concepto simple polarizado como un mundo de dos caras. Al iniciar el descubrimiento de un universo cargado con multitud de variantes cuantitativas o cualitativas, que diferencian y dan distinto significado a lo que se podría considerar como una sola realidad.

Al igual que en función del dominio tónico y de la estructuración de esquema corporal, el evolutivo pasa a emitir tan solo dos respuestas de significado contrario y bipolarizante. Algo semejante ocurrirá con la clasificación y ordenación que, del mundo, hace el niño.

El establecimiento de sólo dos categorías ante una realidad, casi siempre es un desarrollo y aplicación entre el placer y el displacer. La repercusión de estas dos respuestas se deja traslucir inmediatamente en la conducta del niño. Este condicionamiento genera un repertorio de ajustes adaptativos muy primarios y sin ningún matiz.

En la medida que el niño va perfeccionando su maduración, irá olvidando e inutilizando las dos únicas y posibles respuestas. En consecuencia, con el abandono de la postura maniquea del contraste absoluto, aparecerán nuevas conductas, no sólo destinadas al aparente objeto que sirve como estímulo, sino a permitir unos ajustes adaptativos que, forzosamente, serán más complejos. Por lo



tanto, serán más adecuados a una específica conducta que imposibilitará las conductas globales.

Hacia los 4 o 5 años, el niño inserta nuevas categorías entre los polos diferenciadores de la cualidad. Inservible la clasificación “grande – pequeño”, por ejemplo, él mismo iniciará el empleo de “mediano” como definición de aquella naturaleza que no se ajusta a esta clasificación, hasta ese momento útil. En consecuencia, superará la estructura del contraste para iniciar el empleo del matiz: muy grande, más pequeño, un poco grande, pequeñito, menos grande, etc.

Generalmente estas clasificaciones se van a desarrollar a partir de la elaboración de progresiones (crecientes o decrecientes) que servirán para ordenar, jerarquizar, seriar, etc., los objetos, las sensaciones y las vivencias. Para que tales operaciones puedan construirse de manera cada vez más objetivas, el niño necesita referencias, patrones de medida o criterios de comparación.

Lapierre y Aucouturier establecen que, al igual que sucedía con los contrastes, la arquitectura de los matices permite dos fundamentales exploraciones:

- \* Convergente: que va hacia la percepción y adquisición de las nociones de relación que caracterizan los matices en general (fuerte – débil, pesado – liviano, grande – pequeño) . estas nociones deben ser abordadas a partir de otros contrastes, asegurando su generalización e integración como procesos mentales.

- \* Divergente: que explota la especificidad de cada contraste para alcanzar tipos de organización progresiva, extraordinariamente diferentes (del duro – blando se acudirá al dominio corporal; del lejos – cerca de los lugares geométricos; del agudo – grave a la melodía; del mucho – poco hacia los números, etc)

Estos autores establecen una serie de nociones o referencias fundamentales, como son: Nociones de intensidad, de grandeza, de velocidad, de dirección, orientación y situación, y nociones de relación.

#### **3.3.4.1.- Nociones de intensidad.**

Podría establecerse una diferencia entre los contrastes absolutos y relativos:

**3.3.4.1.1.- Contrastes absolutos:** son aquellos que en principio carecen de matices, puesto que su naturaleza radicarán en la oposición entre nada y algo, entre cero y algo, por mínimo que este algo fuera. El silencio sería cero, la nada, pero tan pronto como aparece el sonido, podrán establecerse matices de este contraste (fuerte – débil; agudo – grave). Dicho de otra

manera, el contraste silencioso no admite más o menos silencio, mientras que el sonido sí puede ser clasificado de más fuerte o más débil, por ejemplo. Entre los contrastes absolutos las nociones que aparecen de más pronta aparición son, por ejemplo: matices de ruido, matices de luz, matices de movilidad.

**3.3.4.1.2.- Contrastes relativos** : En los que su calificación no se refiere al objeto mismo, sino que se establecen en función de una referencia ajena (golpear más o menos o tan fuerte como el compañero, etc.). Como consecuencia de esta nueva forma de entendimiento de la noción, se iniciará el empleo de progresiones y digresiones: fuerte – débil; duro – blando; pesado – liviano; agudo – grave; claro – oscuro; caliente – frío.

### **3.3.4.2.- Nociones de grandeza.**

Al igual que las nociones de peso, la comparación de la grandeza desembocará en la relación y la medida: grande – pequeño; grandezas de superficies; lejos – cerca; largo – corto; alto – bajo.

En gran medida, esa primera referencia a relación será el propio cuerpo del niño, sus dimensiones y, sobre todo, la relación propioceptiva que el niño dispone. Por tanto, éste y no otro será el punto de apoyo inicial que ha de asegurarse antes de abordar los objetivos enunciados.

### **3.3.4.3.- Nociones de velocidad.**

La velocidad es percibida por el niño de forma global y en forma de intensidad. Posteriormente será el momento en que se planteen los problemas de análisis espacio – temporal.

3.3.4.3.1.- Comparación de velocidades.

3.3.4.3.1.1.- Velocidades continuas.

3.3.4.3.1.2.- Velocidades discontinuas.

3.3.4.3.2.- Análisis de las situaciones de proporcionalidad sobre todo en relación con conceptos como: duración, distancia, velocidad.

3.3.4.3.3.- Progresiones y digresiones de la velocidad.

### **3.3.4.4.- Nociones de dirección, orientación y situación.**

Parece que sólo el desplazamiento circular nos conduce a una noción real de matiz en la orientación. Otros desplazamientos, tales como dentro – fuera, sólo proporciona la noción de límite y sus matices. Serán constituyentes de esta noción, la duración, las nociones de ángulos, etc.

### **3.3.4.5.- Nociones de relación.**

Estarán lógicamente referidas a aquellas situaciones relacionales que determinan la situación vital del niño: relaciones consigo mismo, relaciones con los demás, expresión de los matices de afectividad (alegría, sorpresa, miedo, dolor, cólera, etc.)

### 3.3.4.6.- Asociación de matices.

Generalmente es la asociación de contrastes lo que permite posteriormente la asociación de matices. Por lo tanto, al igual que para los contrastes, en los matices se pueden distinguir tres tipos de asociaciones:

3.3.4.6.1.- **Asociaciones espontáneas**, que suelen estar vinculadas a sinergias perceptivo – motrices innatas. Estas hacen que para ciertas nociones, los polos tiendan espontáneamente a asociarse de manera preferente y a establecer las progresiones y digresiones en forma concurrente en el mismo sentido: cada vez más rápido, cada vez más fuerte, etc. Flojo y blando – fuerte duro. Rápido y fuerte – lento y flojo. Grande y claro – oscuro y pequeño.

3.3.4.6.2.- **Asociaciones sumativas**. Cada polo puede asociarse indiferentemente al polo correspondiente o inverso al otro: más fuerte, más agudo, o más fuerte y más grave. Fuerte y flojo – agudo y grave. Largo y corto – duraciones vacías y duraciones llenas. Grande y pequeño – grueso y delgado. Grande y pesado – pequeño y liviano.

3.3.4.6.3.- **Asociaciones lógicas**, en las cuales uno de los polos está necesariamente asociado a otro en una situación dada: para saltar en un sitio cada vez más alto, es forzoso hacerlo cada vez con más fuerza. La asociación inversa es imposible.

- velocidad, duración, distancia y número
- fuerza y velocidad
- fuerza y distancias orientadas (alto y lejos)
- altura, duración y velocidad.
- Fuerza y tensión (duro y blando)
- Tensiones musculares – grandeza de las superficies y presiones.
- Peso, verticalidad y equilibrio.
- Alejamiento y grandeza (nociones de perspectiva)
- Grandeza y desplazamiento de sombras
- Distancias, dimensiones y número.

### PONGA A PRUEBA SU COMPRENSIÓN

1.- Señale, dentro de las prácticas pedagógicas, las diferentes visiones y planteamientos que se encuentran hoy en el primer plano de la Psicomotricidad:

a) Le Boulch:

2.- Vayer:

3.- Lapierre y Aucouturier:

## **CAPÍTULO 4: LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ**

### **Introducción.-**

Se presenta a continuación, un capítulo fundamentalmente práctico y especialmente diseñado para profesores de Educación Preescolar, General Básica y Especial, que tiene el propósito de ejemplificar las teorías y clases prácticas señaladas en los capítulos anteriores.

Cada una de las clases ha sido elaborada con una progresiva y minuciosa secuenciación de los segmentos de contenidos, para hacerla relativamente fácil de aplicar al grupo general, reducido o individual, así como su adaptación al ritmo de aprendizaje lento o rápido de los alumnos. Dichos segmentos de contenidos incorporados al diseño de cada clase corresponden a:

- El cuerpo: imagen y percepción
- El cuerpo: habilidades y destrezas
- El cuerpo: expresión y comunicación
- Salud corporal
- Los juegos.

Para cada uno de ellos se han descrito a) los conceptos; b) los procedimientos; y c) las actitudes.

Esta práctica psicomotriz ha sido dividida en los siguientes bloques:

- I.- El cuerpo y sus partes
- II.- Educación de la respiración
- III.- Educación de la relajación
- IV.- El equilibrio
- V.- Coordinación dinámica general
- VI.- Coordinación manual
- VII.- Coordinación visomanual
- VIII.- La percepción espacial
- IX.- El ritmo
- X.- La percepción espacio-temporal
- XI.- Iniciación a los deportes.

#### **4.1.- Objetivos Generales que se aplican en los bloques:**

1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.
2. Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, de posturas y de ejercicio físico, manifestando una actitud responsable hacia su propio cuerpo y de respeto a los demás, relacionando estos hábitos con los efectos sobre la salud.
3. Regular y dosificar su esfuerzo llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea que se realiza, utilizando como criterio fundamental de valoración dicho esfuerzo y no el resultado obtenido.
4. Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motrices básicos, adecuándose a los estímulos perceptivos y seleccionando los movimientos, previa valoración de sus posibilidades.
5. Utilizar sus capacidades físicas básicas y destrezas motrices y su conocimiento sobre la estructura y funcionamiento del cuerpo para la actividad física y para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.
6. Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando la discriminación por características personales, sexuales y sociales, así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas.
7. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas y deportivas y los entornos en que se desarrollan, participando en su conservación y mejora.
8. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas y estados de ánimo, y comprender mensajes expresados de ese modo.

## **4.2.- Segmentos de contenidos para los bloques**

### **4.2.1.- El cuerpo: imagen y percepción**

#### **4.2.1.1.- Conceptos.-**

- 1.- Es esquema corporal global y segmentado.
- 2.- La percepción del propio cuerpo en reposo y en movimiento.
- 3.- Elementos orgánico-funcionales relacionados con el movimiento: tono, respiración, relajación, contracción.
- 4.- Las posibilidades perceptivas y motrices del cuerpo.
- 5.- Nociones asociadas a relaciones espaciales y temporales:
  - Relaciones espaciales: sentido y dirección, orientación, simetrías, dimensiones en planos y volúmenes, nociones topológicas básicas (dentro/fuera, arriba/abajo, delante/detrás, a través de...,etc.)
  - Relaciones temporales: ritmo, duración, secuencia, velocidad.

#### **4.2.1.2.- Procedimientos.-**

- 1.- Estructuración del esquema corporal: percepción, discriminación, utilización, representación y organización.
- 2.- Afirmación de la lateralidad postural.
- 3.- Interiorización de la actitud postural
- 4.- Control del cuerpo en relación con la tensión, la relajación y la respiración.
- 5.- Experimentación y exploración de las capacidades perceptivo-motrices.
- 6.- Coordinación dinámica, estática y visomotora para el control dinámico general del cuerpo.
- 7.- Equilibrio estático y dinámico, y equilibrio con los objetos.
- 8.- Percepción y estructuración del espacio (orientación en el espacio, estructuración del espacio en acción, trabajo con distancias).
- 9.- Percepción y estructuración del tiempo (estructuras rítmicas, interiorización de cadencias, duración).
- 10.- Percepción y estructuración del espacio en relación con el tiempo (velocidad, trayectoria, interceptación)

#### **4.2.1.3.- Actitudes.-**

- 1.- Valoración y aceptación de la propia realidad corporal, sus posibilidades y limitaciones, y disposición favorable a la superación y el esfuerzo.
- 2.- Actitud de respeto hacia el propio cuerpo y su desarrollo.
- 3.- Seguridad, confianza en sí mismo, y autonomía personal (sentimientos de autoestima, autoeficacia y expectativas realistas de éxito).

## **4.2.2.- El cuerpo: habilidades y destrezas**

### **4.2.2.1.- Conceptos**

- 1.- Esquemas motores básicos y adaptados: del movimiento genérico a las habilidades básicas como movimiento organizado.
- 2.- Las capacidades físicas básicas como condicionantes de las habilidades.
- 3.- Formas y posibilidades de movimiento.
- 4.- La competencia motriz: aptitud global y habilidad.

### **4.2.2.2.- Procedimientos**

- 1.- *Mejora de las conductas motrices habituales a través del ajuste neuro-motor.*
- 2.- Control y dominio motor y corporal desde un planteamiento previo de la acción (razonamiento motor).
- 3.- Experimentación y utilización de las habilidades básicas en diferentes situaciones y formas de ejecución (desplazamientos, giros, saltos, manejo de objetos: botes, desplazamientos con balón, lanzamientos y recepciones).
- 4.- Destreza en el manejo de objetos y en la manipulación de instrumentos habituales de la vida cotidiana y en las actividades de aprendizaje escolar.
- 5.- Adquisición de tipos de movimientos y conductas motrices adaptadas a diferentes situaciones y medios (transportar, golpear, arrastrar nadar, trepar, reptar, rodar, etc.).
- 6.- Adaptación de habilidades motrices para desenvolverse con seguridad y autonomía en otros medio diferentes al habitual (medio natural, nieve, etc.)
- 7.- Preparación y realización de actividades recreativas : marcha, orientación...
- 8.- Acondicionamiento físico general (aspectos cuantitativos del movimiento, tratados globalmente y en función de su desarrollo psico-biológico).

### **4.2.2.3.- Actitudes**

- 1.- Valoración del trabajo bien ejecutado desde el punto de vista motor.
- 2.- Autonomía y confianza en las propias habilidades motrices en diversos tipos de situaciones y medios.
- 3.- Interés por aumentar la competencia y habilidad motrices sobre la base de la propia superación y de una apreciación de las propias posibilidades y limitaciones.
- 4.- Participación en actividades diversas, aceptando la existencia de diferencias en el nivel de destreza.



### **4.2.3.- El cuerpo: expresión y comunicación**

#### **4.2.3.1.- Conceptos**

- 1.- El cuerpo como instrumento de expresión y comunicación:
  - recursos expresivos del cuerpo: el gesto, el movimiento.
  - manifestaciones expresivas asociadas al movimiento: mímica, danza, dramatización.
- 2.- El ritmo: estructuras rítmicas, el tempo.
- 3.- La calidad del movimiento y sus componentes:
  - pesado, ligero, fuerte, suave, rápido, lento.
  - Objeto que se mueve, forma de movimiento, dirección, intensidad, duración.
- 4.- Relación entre el lenguaje expresivo corporal y otros lenguajes.

#### **4.2.3.2.- Procedimientos.-**

- 1.- Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo.
- 2.- Utilización personal del gesto y el movimiento para la expresión, la representación y la comunicación.
- 3.- Reproducción de secuencias y ritmos, y adecuación de los movimientos a los mismos.
- 4.- Práctica de bailes inventados, populares y tradicionales de ejecución simple.
- 5.- Exploración e integración de las calidades de movimiento en la propia ejecución motriz, relacionándolas con actitudes, sensaciones y estados de ánimo.
- 6.- Elaboración de mensajes mediante la simbolización y codificación del movimiento.

#### **4.2.3.3.- Actitudes.-**

- 1.- Valoración de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo.
- 2.- Valoración del movimiento de los otros, analizando los recursos expresivos, empleados, su plasticidad y su intencionalidad.
- 3.- Interés por mejorar la calidad del propio movimiento.
- 4.- Participación en situaciones que supongan comunicación con otros, utilizando recursos motores y corporales de espontaneidad.

#### **4.2.4.- Salud Corporal**

##### **4.2.4.1.- Conceptos.-**

- 1.- El cuidado del cuerpo: rutinas, normas y actividades.
- 2.- Efectos de la actividad física en el proceso de desarrollo, en la salud y en la mejora de las capacidades físicas.
- 3.- Medidas de seguridad y prevención de accidentes en la práctica de la actividad física y en el uso de los materiales y espacios.

##### **4.2.4.2.- Procedimientos.-**

- 1.- Técnicas de trabajo presentes en la actividad corporal: calentamiento y relajación.
- 2.- Adopción de hábitos de higiene corporal y postural.
- 3.- Adecuación de las posibilidades a la actividad: economía y equilibrio en la dosificación y alcance del propio esfuerzo; concentración y atención en la ejecución.
- 4.- Adopción de las medidas de seguridad y utilización correcta de los espacios y materiales.

##### **4.2.4.3.- Actitudes.-**

- 1.- Interés y gusto por el cuidado del cuerpo.
- 2.- Autonomía ligada a los aspectos básicos del mantenimiento.
- 3.- Respeto de los propios límites y restricción de los deseos cuando impliquen un riesgo por encima de las posibilidades o un peligro para la salud.
- 4.- Responsabilidad hacia el propio cuerpo y valoración de la importancia práctica de actividades físicas, de un desarrollo físico equilibrado y de la salud.

## **4.2.5.- Los juegos**

### **4.2.5.1.- Conceptos.-**

- 1.- Tipos de juegos y actividades deportivas.
- 2.- La regulación del juego: normas y reglas básicas.
- 3.- El juego como manifestación social y cultural:
  - recursos para la práctica del juego y de las actividades deportivas en el entorno inmediato.
  - Juegos populares y tradicionales.

### **4.2.5.2.- Procedimientos.-**

- 1.- Utilización de reglas para la organización de situaciones colectivas (juegos cooperativos, juegos de patio, grandes juegos...)
- 2.- Utilización de las estrategias básicas del juego: cooperación, oposición, cooperación/oposición.
- 3.- Aplicación de las habilidades básicas en situaciones de juego.
- 4.- Práctica de actividades deportivas adaptadas mediante flexibilización de normas del juego.
- 5.- Recopilación de informaciones sobre los juegos populares tradicionales y práctica de los mismos.
- 6.- Práctica de juegos de campo, de exploración y aventura.

### **4.2.5.3.- Actitudes.-**

- 1.- Participación en diferentes tipos de juegos considerando su valor funcional o recreativo, superando los estereotipos.
- 2.- Sensibilidad ante los diferentes niveles de destreza, tanto propias como en los otros, en la práctica de juegos.
- 3.- Actitud de respeto a las normas y reglas del juego.
- 4.- Aceptación dentro de una organización en equipo, del papel que corresponde desempeñar como jugador.
- 5.- Valoración de las posibilidades como equipo y de la participación de cada uno de sus miembros con independencia del resultado obtenido.
- 6.- Confianza en las propias posibilidades y valoración de las mismas en la elección de las actividades para el empleo del tiempo de ocio y recreo.
- 7.- Aceptación del reto que supone oponerse a otros en situación de juego, sin que ello derive en actitudes de rivalidad y menosprecio.

### **4.3.-Adecuación de la práctica psicomotriz de acuerdo con los objetivos y los segmentos de contenido para cada bloque de clases**

#### **BLOQUE I.- EL CUERPO Y SUS PARTES**

OBJETIVOS GENERALES: 1, 5, 6, 8.

I.1.- El cuerpo: imagen y percepción

Conceptos: 1,2.  
Procedimientos: 1, 5.  
Actitudes: 1, 2, 3.

I.2.- El cuerpo: expresión y comunicación

Conceptos: 1,3.  
Procedimientos: 1, 2, 5.  
Actitudes: 1, 3, 4.

#### **BLOQUE II.- EDUCACIÓN DE LA RESPIRACIÓN**

OBJETIVOS GENERALES: Criterios 1, 2, 3, 6.

II.1.- El cuerpo: imagen y percepción

Conceptos: 1, 3  
Procedimientos: 3, 4  
Actitudes: 1, 3

II.2.- El cuerpo: expresión y comunicación

Conceptos: 1, 3  
Procedimientos: 1, 2, 5  
Actitudes: 1, 3, 4

#### **BLOQUE III.- EDUCACIÓN DE LA RELAJACIÓN**

OBJETIVOS GENERALES: 1, 3, 5, 6

III.1.- El cuerpo: imagen y percepción

Conceptos: 1, 2, 3  
 Procedimientos: 1, 2, 3, 4  
 Actitudes: 1, 3, 4

### III.2.- El cuerpo: expresión y comunicación

Conceptos: 1, 3  
 Procedimientos: 1, 2, 5  
 Actitudes: 1, 3, 4

## **BLOQUE IV.- EL EQUILIBRIO**

OBJETIVOS GENERALES: 1, 2, 3, 4, 6

### IV.1.-El cuerpo: imagen y percepción

Conceptos: 1, 2, 3.  
 Procedimientos: 1, 3, 4, 6, 7  
 Actitudes: 1, 3.

## **BLOQUE V.- COORDINACIÓN DINÁMICA GENERAL**

OBJETIVOS GENERALES: Criterios 1, 3, 4, 5, 6, 7

### V.1.- El cuerpo: imagen y percepción

Conceptos: 1, 2, 4, 5.  
 Procedimientos: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10.  
 Actitudes: 1, 2, 3.

### V.2.- El cuerpo: habilidades y destrezas

Conceptos: 1, 2, 3, 4.  
 Procedimientos: 1, 2, 3, 4, 5, 8  
 Actitudes: 1, 2, 3, 4.

## **BLOQUE VI.- COORDINACIÓN MANUAL**

OBJETIVOS GENERALES: 1, 4, 6, 8.

### VI.1.- El cuerpo: imagen y percepción

Conceptos: 1, 2.  
 Procedimientos: 1, 2.  
 Actitudes: 1, 2, 3.

### VI.2.- El cuerpo: habilidades y destrezas

Conceptos: 1, 3, 4  
 Procedimientos: 1, 3, 4  
 Actitudes: 1, 2, 3, 4.

### VI.3.- El cuerpo: expresión y comunicación

Conceptos: 1, 4  
 Procedimientos: 1, 2, 5.  
 Actitudes: 1, 2, 3, 4.

## **BLOQUE VII.- COORDINACIÓN VISOMANUAL**

OBJETIVOS GENERALES: 1, 3, 4, 6.

### VII.1.- El cuerpo: habilidades y destrezas

Conceptos: 1, 3, 4.  
 Procedimientos: 1, 2, 3, 4.  
 Actitudes: 1, 2, 3, 4.

## **BLOQUE VIII.- PERCEPCIÓN ESPACIAL**

OBJETIVOS GENERALES: 1, 4, 6.

### VIII.1.- El cuerpo: imagen y percepción

Conceptos: 1, 2, 4, 5.  
 Procedimientos: 1, 8, 10.  
 Actitudes: 1, 2, 3.

## **BLOQUE IX.- EL RITMO**

OBJETIVOS GENERALES: 1, 2, 3, 6, 8.

### IX.1.- El cuerpo: imagen y percepción

Conceptos: 2, 3, 4, 5.  
 Procedimientos: 4, 5, 9, 10.  
 Actitudes: 2, 3.

### IX.2.- El cuerpo: expresión y comunicación

Conceptos: 1, 2, 3, 4.  
 Procedimientos: 1, 2, 3, 4, 5.  
 Actitudes: 1, 2, 3, 4.

## **BLOQUE X.- PERCEPCIÓN ESPACIO TEMPORAL**

OBJETIVOS GENERALES: 1, 4, 5, 6.

X.1.- El cuerpo: imagen y percepción

Conceptos: 1, 4, 5, 6.  
Procedimientos: 1, 5, 8, 9, 10.  
Actitudes: 1, 2, 3.

X.2.- El cuerpo: habilidades y destrezas

Conceptos: 1, 2, 4.  
Procedimientos: 1, 2, 7.  
Actitudes: 1, 2, 3, 4.

X.3.- El cuerpo: expresión y comunicación

Conceptos: 2, 3.  
Procedimientos: 3, 5.  
Actitudes: 2, 3, 4.

## **BLOQUE XI.- INICIACIÓN A LOS DEPORTES**

OBJETIVOS GENERALES: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.

XI.1.- El cuerpo: imagen y percepción

Conceptos: 3, 4, 5.  
Procedimientos: 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.  
Actitudes: 1, 3.

XI.2.- El cuerpo: habilidades y destrezas

Conceptos: 2  
Procedimientos: 2, 3, 4, 5, 6.  
Actitudes: 1, 2, 3, 4.

XI.3.- Los juegos

Conceptos: 1, 2, 3.  
Procedimientos: 1, 2, 3, 4.  
Actitudes: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.

## 4.4.- El diseño de clases

### Introducción.

Algunos factores que fundamentan la necesidad de diseñar adecuadamente las clases son:

- a) Permitir la correlación de tareas de manera progresiva y sistemática, debiendo tenerse en cuenta los factores humanos y materiales: lugar de trabajo, horario, clima, cantidad y sexo de los alumnos, etc.
- b) Al preparar la clase, el profesor reflexionará sobre las situaciones y previsiones inmediatas que deberá tomar para organizar el grupo, así como trazar el plan general de las unidades que esté desarrollando, y proveerse del material necesario.
- c) Debe ofrecer oportunidades para la realización de experiencias de integración por medio de trabajos cooperativos, tanto en los contenidos del aprendizaje como en el cuidado y preservación de los materiales de trabajo, las instalaciones, etc., por parte de los alumnos.
- d) La planeación no debe privar al profesor de libertad y oportunidades de creación, puesto que necesita adecuarse a las cambiantes posibilidades que el grupo va mostrando a lo largo de un período de trabajo. Por lo que el programa y las clases deben tener la flexibilidad necesaria para no coartar la espontaneidad y capacidad creadora, tanto de los alumnos como del profesor.
- e) El diseño cuidadoso de la clase permite una dosificación adecuada: la amplitud de los programas implica el riesgo de que, por tratar de cumplirlo en su totalidad, los aprendizajes se desarrollen en forma superficial.
- f) Deben tenerse en cuenta las posibilidades de rendimiento de los alumnos en cada época del año, aplicando los principios de periodicidad. No es correcto trabajar con un agente o actividad todo un período; el trabajo será mucho más efectivo si se coordinan varias unidades de aprendizaje, tomando en cuenta los factores que inciden en el rendimiento físico, así como el proceso de aprendizaje, el cual requiere un cierto tiempo de prácticas. Por ellos deben aplicarse simultáneamente varios temas.
- g) La preparación previa de una clase – y también de todo un plan de trabajo – aun cuando no pueda llevarse a la práctica totalmente, da una idea y deja constancia de lo que se ha intentado realizar. Al examinar después esta información, se tienen elementos para evaluar la adecuación de lo planeado, existiendo la posibilidad de incluir las tareas pendientes en otro momento.
- h) El diseño permite comparar distintos planes y programas de diferentes clases y grupos, tanto en el curso del año como a través de varios ciclos escolares.
- i) Al tener preparado lo que se quiere enseñar, el profesor puede dedicarse con más tranquilidad al manejo de las situaciones prácticas y de las formas más convenientes de lograr sus objetivos, así como modificar lo



- programado si surgen otras posibilidades que enriquezcan la clase, adecuándolas a las necesidades de los alumnos.
- j) La clase misma debe realizarse teniendo en cuenta ciertos principios psicopedagógicos, salud, alegría, adecuación a la edad, etc., y desde el punto de vista fisiológico, en función de los procesos orgánicos que han de estimularse.
  - k) El inicio de las tareas debe preparar paulatinamente el organismo para lograr las mejores condiciones de rendimiento y evitar lesiones, de modo que cada clase tenga una coherencia global y un sentido de completez y plenitud de los logros parciales que en ella se alcancen.
  - l) Se deben considerar Ejercicios Iniciales de entrada en calor, que van de los movimientos más generales hasta los más específicos, correlacionados con las acciones por realizar en la parte principal. Se trata mayoritariamente de ejercicios simples y suaves de elongación y relajación, y otros que sirven para ir introduciendo aquellos relacionados con el tema a desarrollar.
  - m) Los Ejercicios Principales dependen de los objetivos y del programa de trabajo, donde se desarrollan los contenidos del proceso enseñanza-aprendizaje y del acondicionamiento físico, a los que se agregan actividades recreativas, cooperativas, de competición, etc.
  - n) Lo más importante es que el alumno finalice la clase con deseos de volver a la próxima, de buen humor y con un sentimiento de plena satisfacción.



#### 4.4.1.- Bloque I: EL CUERPO Y SUS PARTES.

a) Conceptos Generales: 1, 5, 6, 8

b) Segmento de contenidos:

##### El cuerpo: imagen y percepción

- Conceptos: 1,2
- Procedimientos: 1, 5
- Actitudes: 1, 2, 3

##### El cuerpo: expresión y comunicación

- Conceptos: 1, 3
- Procedimientos: 1, 2, 5
- Actitudes: 1, 3, 4

#### CLASE 1

**OBJETIVO:** Localizar en sí mismo y en los demás, la cabeza, cuello, espalda y cintura.

**ORGANIZACIÓN:** Individual y por parejas.

**INSTALACIONES:** Salón de clases y gimnasio

**MATERIALES:** Aros, equipo de música.

##### **A: EJERCICIOS INICIALES:**

- 1.- Pasar las manos alrededor del aro por dentro y por fuera.
- 2.- repetir la actividad anterior con los ojos cerrados.

##### **B: EJERCICIOS PRINCIPALES:**

¿Quién es capaz de...?

- 1.- Coger el aro con ambas manos y apoyarlo en \* cabeza \* pecho \* cintura \*cuello \*espalda.
- 2.- Girarlo alrededor de \*cuello \*pecho-espalda \*cintura.
- 3.- Colocarse frente a un compañero y mantener el aro horizontal sujetándolo entre ambos con \*cabeza \*pecho \*cintura

##### **C : EJERCICIOS FINALES:**

- Cada jugador con su saco en la línea de salida. Se colocan el saco sobre el hombro. Se les da la partida hacia la meta.
- A una nueva señal se detienen y ponen el saco sobre su brazo, mano...
- A quien se le caiga el saco es eliminado. Gana el primero en llegar a la meta.

## CLASE 2

**OBJETIVO:** Localizar en sí mismo y en los demás, los hombros, brazos y manos

**ORGANIZACIÓN:** Individual y gran grupo.

**INSTALACIONES:** Salón de clases y gimnasio

**MATERIALES:** Sacos de arena.

### A: EJERCICIOS INICIALES:

- 1.- Sopesar el saco de arena:                      \* con una mano                      \* con la otra
- 2.- Apretar el saco muy fuerte con \* una mano                      \*la otra                      \* las dos

### B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién puede...?

- 1.- Mantener el saco en el \*hombro \*brazo \*mano.
- 2.- Mantener el saco sobre el hombro y \* mover el hombro sin que se caiga el saco  
\* mover el hombro hasta que se caiga el saco..
- 3.- Repetir ejercicio anterior utilizando el brazo y la mano
- 4.- Pasar el saco de una mano a otra                      \*despacio                      \*rápido

### C : EJERCICIOS FINALES:

- En parejas, mantener el aro apoyado en la cintura.
- Moverse al ritmo de la música
- La pareja cuyo aro toque el suelo o se caiga es eliminada
- Repetir el juego sosteniendo el aro entre el pecho de ambos.

## CLASE 3

**OBJETIVO:** Localizar en sí mismo y en los demás, los muslos, piernas y pies

**ORGANIZACIÓN:** Individual, por parejas y en gran grupo.

**INSTALACIONES:** Salón de clases y gimnasio

**MATERIALES:** pelotas.

### A: EJERCICIOS INICIALES:

- 1.- Coger la pelota y apretarla entre las manos haciéndola girar. Luego lanzarla contra el suelo o pared y volverla a coger. Patearla libremente.

### B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién es capaz de...?

- 1.- Hacer rodar la pelota muy despacio por \*los muslos                      \*piernas                      \*pies
- 2.- Mantener la pelota sujeta entre \*muslos                      \*piernas                      \*pies
- 3.- Colocarse frente a un compañero y pasarle la pelota con el pie

### C : EJERCICIOS FINALES:

- En parejas: Intentar tocar el muslo, pierna o pie del compañero, evitando ser tocado por él. El tocado tres veces es eliminado. Compiten los vencedores.
- Competición: Todos los niños en la salida, se ponen la pelota entre los muslos y parten hacia la meta. Se elimina a quienes se les caiga la pelota. Gana el primero en llegar a la meta.

### CLASE 4

**OBJETIVO:** Localizar en sí mismo y en los demás, los cabellos, nuca y cara.

**ORGANIZACIÓN:** Individual.

**INSTALACIONES:** Salón de clases y gimnasio

**MATERIALES:** pañuelos.

#### A: EJERCICIOS INICIALES:

1.- Coger el pañuelo y doblarlo varias veces. Luego desdoblarlo, agitarlo. Hacer una pelota.

#### B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

1.- ¡Está lloviendo: nos ponemos el pañuelo sobre los cabellos para no mojarnos

2.- La lluvia nos mojó la nuca: vamos a secarla

3.- Las gotas cayeron también sobre la cara ¿qué hacemos?

#### C : EJERCICIOS FINALES:

- Somos asaltantes: nos cubrimos el rostro.
- Somos campesinas o piratas: nos cubrimos los cabellos.
- Nos hirieron la nuca en la guerra: nos vendamos la herida.

### CLASE 5

**OBJETIVO:** Localizar en sí mismo y en los demás, los ojos, nariz y boca.

**ORGANIZACIÓN:** Individual, por parejas.

**INSTALACIONES:** Patio y gimnasio

**MATERIALES:** globos.

#### A: EJERCICIOS INICIALES:

1.- Inflar el globo. Pasar las manos alrededor del globo.

2.- Golpear con el globo \*tu boca \*nariz \*ojos

#### B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién es capaz de...

1.- Mover el globo \* soplando \* expulsando aire por la nariz

2.- Colocarse frente a un compañero, el globo en el suelo, e impulsarlo soplando hacia la dirección del compañero \* ambos soplando juntos para llevarlo a un lugar

#### C : EJERCICIOS FINALES: juego

- Cada jugador con su globo, a una señal se lanza hacia arriba.
- Golpearlo con la nariz tratando que no llegue al suelo.
- Gana el compañero que lo mantiene en el aire por más tiempo.

### **CLASE 6**

**OBJETIVO:** Localizar en sí mismo y en los demás, las orejas, mejillas y mentón.

**ORGANIZACIÓN:** Individual.

**INSTALACIONES:** Patio y gimnasio

**MATERIALES:** palitos o lápices.

**A: EJERCICIOS INICIALES:**

1.- Coger el pañuelo y doblarlo varias veces. Luego desdoblarlo, agitarlo. Hacer una pelota.

**B: EJERCICIOS PRINCIPALES:**

1.- ¡Está lloviendo: nos ponemos el pañuelo sobre los cabellos para no mojarnos

2.- La lluvia nos mojó la nuca: vamos a secarla

3.- Las gotas cayeron también sobre la cara ¿qué hacemos?

**C : EJERCICIOS FINALES:**

- Somos asaltantes: nos cubrimos el rostro.
- Somos campesinas o piratas: nos cubrimos los cabellos.
- Nos hirieron la nuca en la guerra: nos vendamos la herida.

### **TRABAJO DE INVESTIGACIÓN Y APLICACIÓN**

**1.- Siguiendo los modelos anteriores, diseñar clases para conocer el resto del cuerpo humano.**

#### 4.4.2.- Bloque 2: EDUCACIÓN DE LA RESPIRACIÓN

a) Conceptos Generales: 1, 2, 3, 6.

b) Segmento de contenidos:

##### El cuerpo: imagen y percepción

- Conceptos: 1,3
- Procedimientos: 3, 4
- Actitudes: 1, 3

##### El cuerpo: expresión y comunicación

- Conceptos: 1, 3
- Procedimientos: 1, 2, 5
- Actitudes: 1, 3, 4

### CLASE 1

**OBJETIVO:** Soplar sobre bolas de algodón, desplazándolas sobre una mesa 1 metro de distancia

**ORGANIZACIÓN:** Individual – Gran grupo

**INSTALACIONES:** Clase

**MATERIALES:** Bolas de algodón

#### **A: EJERCICIOS INICIALES:**

1.- Coger una bola de algodón en cada mano. \*Pasar las bolas por la cara \* Lanzarlas al aire y recogerlas \* Soplar sobre la mano lanzándola al aire y recogerlas antes de que caiga al suelo.

2.- Colocar una bola de algodón sobre la mesa. \*Desplazarla sobre la mano lentamente mediante ligeros empujones \* Desplazarla con la mano rápidamente mediante ligeros empujones.

#### **B: EJERCICIOS PRINCIPALES:**

¿Quién es capaz de...? 1.- Colocar sobre la mesa la bola de algodón. Al oír una palmada sobre ella repetidas veces. 2.- Se colocará un objeto sobre la mesa, a medio metro del borde. Colocar una bola en el extremo de la mesa y soplar intentando llevarla al otro extremo bordeando el obstáculo. 3.- Colocar una bola de algodón en el extremo de la mesa. Al oír la palmada soplar sobre ella hasta llevarla al otro extremo. La distancia recorrida será de 1 metro.

#### **C : EJERCICIOS FINALES:** Juego

\* Pintar en el suelo una línea de salida y una meta. \* Todos de rodillas con las manos en el suelo en la línea de salida. \* El profesor coloca una bola de algodón a cada alumno en el suelo. \* El profesor da la señal. \* Todos comienzan a soplar sobre las bolas hasta llegar a la meta. \* El primero en llegar será el ganador.

## CLASE 2

**OBJETIVO:** Ser capaz de realizar una aspiración profunda por la nariz hasta conseguir mantener durante 3 segundos un papelillo de fumar pegado a la nariz, al menos 3 veces en 5 intentos.

**ORGANIZACIÓN:** Individual – Gran grupo

**INSTALACIONES:** Gimnasio - Clase

**MATERIALES:** Papelillos de fumar

### **A: EJERCICIOS INICIALES:**

- 1.- Coger varios papelillos de fumar. \* Con una mano. \* Con la otra
- 2.- Colocarlos sobre una mesa. Soplar sobre ellos varias veces.
- 3.- Lanzarlos al aire y recogerlos.

### **B: EJERCICIOS PRINCIPALES:**

¿Quién es capaz...?

- 1.- Coger varios papelillos de fumar. Rozar con los orificios nasales. Tomar aire profundamente hasta conseguir que los papelillos se peguen a la nariz.
- 2.- Colocar en el borde de una mesa un papelillo. Aproximar la nariz lo máximo posible al papelillo pero sin tocarlo. Tomar aire profundamente hasta pegarlo a la nariz.
- 3.- Colocar un papelillo en la mano. Situar por parejas frente a frente. Extender hacia el compañero el brazo del papelillo. Al escuchar una palmada, inspirar profundamente hasta conseguir pegar la nariz al papelillo que tiene en la mano el compañero. Soltar el papelillo al escuchar otra palmada.

### **C : EJERCICIOS FINALES:** Juego

- Pintar en el suelo una línea de salida y una meta.
- Todos situados en la línea de salida con un papelillo en la mano.
- El profesor dará una señal y todos inspirarán profundamente pegándose el papelillo en la nariz
- Ganará el que llegue antes a la meta con el papelillo pegado.

### CLASE 3

**OBJETIVO:** Expulsar con fuerza el aire por la nariz, con la boca bien cerrada, al menos 3 veces de 5 intentos.

**ORGANIZACIÓN:** Individual – Parejas

**INSTALACIONES:** Gimnasio - Clase

**MATERIALES:** Propio cuerpo.

#### A: EJERCICIOS INICIALES:

Profesor:

1. Esta es mi nariz y en ella se ha metido un mosquito que nos hace cosquillas y queremos echarlo fuera. El profesor echará el aire fuertemente por la nariz repetidas veces.
2. Repetir provocando la respuesta del alumno: Esta es mi nariz.....

#### B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién es capaz de...? 1.- Taparse la boca con la mano. Tomar aire por la nariz profundamente. Observar cómo el aire sale de nuevo por la nariz. Sentir cómo roza la mano que tenemos en la boca. 2.- Colocarse por parejas frente a frente. Repetir el ejercicio anterior observando al mismo tiempo al compañero. 3.- Apretar los labios. Al oír una palmada tomar profundamente. Al escuchar otra expulsar el aire con fuerza por la nariz.

#### C : EJERCICIOS FINALES: Representación

\*Vamos caminando por la calle, luce un sol espléndido y estamos contento, cantamos. \* De pronto, miramos al cielo y vemos que lo están cubriendo unas nubes negras. Empieza a llover. \* Corremos deprisa hasta que encontramos un sitio donde protegernos. \* Nos sacudimos. De pronto, sentimos un hormigueo en la nariz. Tenemos ganas de estornudar. ¡Acchist! \* Nos hemos resfriado y todos estornudamos muchas veces.



### CLASE 4

**OBJETIVO:** Inflar un globo, tomando aire por la nariz y expulsándolo por la boca, al menos 2 veces de 5 intentos.

**ORGANIZACIÓN:** Individual – Parejas

**INSTALACIONES:** Gimnasio

**MATERIALES:** Globos

#### **A: EJERCICIOS INICIALES:**

El profesor dará a cada niño un globo inflado y atado con un cordón:

- 1.- Lanzar el globo al aire: \* Con una mano. \* Con la otra
- 2.- Lanzarlo a otro compañero y recoger el que éste nos mande sin dejar que los globos toquen el suelo.
- 3.- Soltar el cordón que ata el globo. Sujetar el globo y dejar que salga al aire.

#### **B: EJERCICIOS PRINCIPALES:**

¿Quién sabe....?

- 1.- Meter la abertura del globo en la boca. Sujetar el globo con los dedos del pulgar e índice a la altura de la boca. Tomar aire por la nariz. Echarlos por la boca con fuerza, hasta llenar el globo un poco. Sacarlo de la boca y volver a empezar.
- 2.- Repetir el ejercicio hasta conseguirlo al menos 3 veces seguidas.
- 3.- Repetir el ejercicio anterior, ahora sin sacar el globo de la boca. Tomamos aire y lo echamos en el globo repetidas veces hasta conseguir llenarlo ligeramente. Repetirlo hasta conseguirlo 3 veces seguidas.
- 4.- Repetir el ejercicio anterior hasta llenar el globo. Una vez llenos el profesor atará los globos y los alumnos jugarán libremente con ellos.

#### **C : EJERCICIOS FINALES:** Juego

- Todos los alumnos con el globo en la mano
- A una señal del profesor intentarán inflar el globo lo más rápidamente posible
- Ganará el que antes lo llene.

## CLASE 5

**OBJETIVO:** Ser capaz de levantar y bajar un saco de arena colocándolo en el abdomen y tumbado boca arriba. Tomando y expulsando aire al menos 3 veces en 5 intentos.

**ORGANIZACIÓN:** Individual – Parejas

**INSTALACIONES:** Gimnasio

**MATERIALES:** Sacos de arena

### A: EJERCICIOS INICIALES:

- 1.- Lanzar el saco al aire y cogerlo cuando caiga.
- 2.- Lanzar el saco a otro compañero y que éste lo devuelva.
- 3.- Tumbarse e el suelo y colocar el saco en:
  - \* Abdomen                      \* Pecho                      \* Frente                      \*Cuello

### B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién sabe...? 1.- Tumbarse. Colocarse el saco en el abdomen. Tomar aire profundamente por la nariz y expulsarlo por la boca con fuerza. 2.- Colocarse por parejas, uno tumbado con el saco en el abdomen. El otro con una mano en el saco del compañero:

\* Presionar sobre el saco      \*Aflojar                      (Repetir seis veces)

3.- Tumbarse boca arriba con el saco en el abdomen. Tomar aire profundamente hasta conseguir levantar el saco. Expulsar el aire con fuerza hasta conseguir que el saco baje.

### C : EJERCICIOS FINALES: Representación

\* Estamos comiendo pasteles, tartas y bollos. \* ¡Buff! Hemos comido mucho. Llenamos nuestro abdomen de aire y nos lo tocamos. \* Nos sentimos pesados. Corremos para que nos baje la comida. \* Ya hemos terminado de correr. ¡Qué bien nos encontramos! \* Saltamos, bailamos, cantamos... \* Ahora nos tocamos el abdomen. Lo tenemos aplastado.

#### 4.4.3.- Bloque 3: EDUCACIÓN DE LA RELAJACIÓN

a) Conceptos Generales: 1, 3, 5, 6.

b) Segmento de contenidos:

##### El cuerpo: imagen y percepción

- Conceptos: 1, 2, 3
- Procedimientos: 1, 2, 3, 4
- Actitudes: 1, 2, 3

##### El cuerpo: expresión y comunicación

- Conceptos: 1, 3
- Procedimientos: 1, 2, 5
- Actitudes: 1, 3, 4

#### **CLASE 1**

**OBJETIVO:** Relajar las manos.

**ORGANIZACIÓN:** Individual – Parejas

**INSTALACIONES:** Gimnasio - Clase

**MATERIALES:** Plastilina

#### **A: EJERCICIOS INICIALES:**

- 1.- Coger la plastilina y sopesarla: \* Con una mano \* Con la otra
- 2.- Hacer dos pelotas pequeñas con la plastilina

#### **B: EJERCICIOS PRINCIPALES:**

¿Quién es capaz de...? 1.- Coger una bola de plastilina en cada mano y:  
 \* Apretar una – Aflojar \* Apretar la otra – Afloja \* Apretar alternativamente una y otra. 2.- Mantener una bola de plastilina apretada mientras cuento cinco.  
 \* con la mano derecha \* Con la mano izquierda \* Con ambas manos. 3.- Mantener las bolas apretadas con ambas manos mientras cuento cinco y... \* sentir la tensión en las manos y muñeca. \* Apretar cada vez más. \* Soltar la plastilina y aflojar los dedos. \* Aflojar cada vez más manos y dedos mientras cuento diez.

#### **C : EJERCICIOS FINALES:** Juego

- Situados por parejas frente a frente
- Cada niño con una bola de plastilina en la mano
- A una señal del profesor se lanza la bola al compañero y recibe la de éste
- Se irán eliminando las parejas a las que se les caiga alguna de las bolas hasta que sólo quede una, que será la vencedora.
- Se puede complicar más el juego dando un paso hacia atrás cada vez que se lancen las bolas.

## CLASE 2

**OBJETIVO:** Relajar los dorsos de las manos y los antebrazos.

**ORGANIZACIÓN:** Individual – Parejas.

**INSTALACIONES:** Gimnasio

**MATERIALES:** Propio cuerpo

### **A: EJERCICIOS INICIALES:**

Profesor:

1. Estos son mis antebrazos: \* El izquierdo \* El derecho
2. Y éstas son mis muñecas. \* Las flexiono de modo que las puntas de mis dedos miren al techo. Los músculos de los antebrazos se tensan. \* Los dejo caer y los músculos se relajan, descansan.

### **B: EJERCICIOS PRINCIPALES:**

¿A ver quién es capaz de...? 1.- Llevar la mano izquierda (se indica cuál es) hacia atrás, doblando por la muñeca. Los dedos mirando al techo. Comprobar con la otra mano si los músculos del antebrazo y dorso de las manos están duros... Los relajamos. 2.- Repetir con la mano derecha la actividad anterior. 3.- Tumbarse en el suelo boca arriba: \* Todas las partes del cuerpo apoyadas. \* Los ojos cerrados. \* Flexionamos las muñecas de manera que las puntas de los dedos miren al techo. \* Sentimos la tensión en los antebrazos y dorsos de las manos mientras cuento cinco (5 segundos). \* Ahora dejamos caer las manos al suelo y relajamos todo lo posible esos músculos. Hay que sentir el descanso en ellos. ¡Eso es! ¡Muy bien! (10 segundos).

### **C : EJERCICIOS FINALES:** Juego

“Pulso Romano”

- Colocarse en parejas frente a frente
- Agarrarse del antebrazo. El otro a la espalda
- Afirmer los pies en el suelo. No deben moverse
- Empujar y tirar del compañero hasta hacerle mover los pies del sitio
- El que consiga mover al otro de este modo será el ganador

**CLASE 3**

**OBJETIVO:** Relajar los bíceps.

**ORGANIZACIÓN:** Individual

**INSTALACIONES:** Gimnasio - Patio

**MATERIALES:** Sacos de arena.

**A: EJERCICIOS INICIALES:**

- 1.- Coger el saco de arena con una mano.  
\* Apretarlo muy fuerte \* Dejarlo caer
- 2.- Repetir con la otra mano.
- 3.- Pasar el saco de una mano a otra lo más rápido posible.

**B: EJERCICIOS PRINCIPALES:**

- ¿Quién es capaz de...? 1.- 1.- Dar tres golpes con el saco de arena.  
\* En el bíceps            \* En el otro bíceps
- 2.- Mantener el saco de arena mientras cuento cinco.  
\* En el bíceps            \* En el otro bíceps
- 3.- Coger el saco de arena y apretar. Elevarlo despacio, acercándolo al hombro de modo que el bíceps se ponga muy duro. Dejar caer el brazo y el saco. Balancear el brazo sintiendo su descanso, sintiendo como se relaja.
- 4.- Repetir con el otro brazo.
- 5.- Repetir con ambos brazos a la vez.

**C : EJERCICIOS FINALES:** Juego

En parejas, cada niño intentará tocar los bíceps de su compañero. Los tocados quedan eliminados.

## CLASE 4

**OBJETIVO:** Relajar los hombros.

**ORGANIZACIÓN:** Individual – Gran grupo

**INSTALACIONES:** Gimnasio - Clase

**MATERIALES:** Plastilina.

### **A: EJERCICIOS INICIALES:**

1.- Coger la plastilina y....

\* Amasarla con una mano

\* Amasarla con la otra mano

\* Partirla en dos brazos

\* Hacer una tortilla en cada mano

### **B: EJERCICIOS PRINCIPALES:**

¿A ver quién sabe...?

1.- Colocar una tortita en el hombro izquierdo.

\* Alzar este hombro sin que se caiga \* Mantenerlo así \* Bajar el hombro

2.- Repetir con el hombro derecho

3.- Poner la tortita en cada hombro y...

\* elevar un – Bajar \* Elevar la otra – Bajar \* Elevar una y otra alternativamente

4.- Elevar las tortitas como si quisiéramos alcanzar las orejas con ellas. Mantenerse así mientras cuento cinco. Bajar los hombros y dejar caer las tortitas. Balancear los brazos suavemente dejándolos muy flojos (10 segundos)

### **C : EJERCICIOS FINALES:** Juego

- Colocarse una tortita en cada hombro
- Caminar libremente por todo el espacio sin que se caiga la tortita
- Detenerse a la señal del profesor
- Aquellos a los que se les caiga una tortita quedan eliminados
- Podemos aumentar las dificultades caminando de puntillas, talones, rápido, lento , lateral externo, lateral interno...

### CLASE 5

**OBJETIVO:** Relajar las manos, antebrazos, bíceps y hombros.

**ORGANIZACIÓN:** Individual

**INSTALACIONES:** Gimnasio - Clase

**MATERIALES:** Propio cuerpo.

### DESARROLLO DE LA SESION

En esta sesión relajaremos todos los grupos musculares citados siguiendo las indicaciones orales del profesor,

Para ello el profesor debe de hablar con voz suave y persuasiva y si es posible, acompañar los ejercicios con música suave.

1. Tiéndete boca-arriba. Ponte lo más cómodo posible. Los brazos en el suelo. Todo el cuerpo debe estar bien apoyado. Cierra los ojos, sin apretar, flojitos; como dormido.
2. Ahora piensa en tu mano izquierda. Cierra el puño. Aprieta muy fuerte (5 segundos). Siente la tensión en la mano y antebrazo... Siéntelo... Ahora relájalo, aflójalo cuanto puedas (10 segundos). Observa la diferencia entre tensión y relajación. Aflójalo cada vez más...
3. Repítelo, cierra el puño izquierdo... (se repite lo anterior dejando el mismo tiempo: 5 segundos de tensión y 10 de relajación).
4. Fíjate en tu mano derecha. Apriete ese puño (5 segundos), Estíralos bien. Fíjate en la tensión del dorso de las manos y antebrazo... Relájalos. Aflójalos cada vez más (10 segundos). Más relajado...
5. Repítelo. Aprieta el puño derecho (se repite lo anterior).
6. Ahora flexiona las muñecas, de modo que los dedos apunten al techo (5 segundos). Estíralos bien. Fíjate en la tensión del dorso de las manos y el antebrazo... Relájalos. Aflójalos cada vez más (10 segundos). Más relajado...
7. Vuelve a hacerlo. Flexiona las... (se repite la actividad anterior).
8. Piensa en los bíceps, "las molas". Cierra los puños y llévalos hacia los hombros para poner duros los bíceps. Saca esas "bolas" (5 segundos). Deja caer los brazos. Relaja esos bíceps (10 segundos). Alójalos cuanto puedas...
9. Hazlo otra vez. Cierra los... (el profesor repite las indicaciones del ejercicio anterior).
10. Ahora centremos la atención en los hombros. Encógete de hombros. Llévalos arriba como si quisieras tocarte las orejas con ellos (5 segundos). Siente la tensión en los hombros y cuello... Relájate (10 segundos). Afloja cada vez más esos músculos, más, más relajados.
11. Repítelo. Encógete de... (el profesor repite las indicaciones del ejercicio anterior).
12. Ahora vamos a comprobar todo. Las manos deben estar relajadas, flojas, sobre la alfombra. También las muñecas y antebrazos han de estar muy flojos... Y los hombros, y el cuello... Todo debe estar muy relajado... Bien, voy a contar hasta cinco y luego nos levantaremos lentamente, muy despacio....

#### 4.4.4.- Bloque 4: EL EQUILIBRIO

a) Conceptos Generales: 1, 2, 3, 4, 6.

b) Segmento de contenidos:

### El cuerpo: imagen y percepción

- Conceptos: 1, 2, 3
- Procedimientos: 1, 3, 4, 6, 7.
- Actitudes: 1, 3

#### **CLASE 1**

**OBJETIVO:** Mantener el equilibrio sentado en una silla o en el suelo, con la cabeza erguida, sin apoyar los pies y con los brazos en distintas posiciones, durante al menos 10 segundos.

**ORGANIZACIÓN:** Individual

**INSTALACIONES:** Gimnasio - Clase

**MATERIALES:** Sillas

#### **A: EJERCICIOS INICIALES:**

1.- Cada uno observa su silla: ¿Cuántas patas tiene? ¿Dónde está el respaldo? ¿Es cómoda?... 2.- Juguemos con ellas un poco. Hay que colocarse como indique el profesor:

- |                                    |                                 |
|------------------------------------|---------------------------------|
| * Con la cabeza debajo de la silla | * Un pie tocando el respaldo    |
| * Un pie tocando el asiento        | * La rodilla encima del asiento |
| * La cabeza detrás del respaldo    | * El culo encima del asiento... |

#### **B: EJERCICIOS PRINCIPALES:**

1.- Ir caminando libremente por la clase y sentarse en una silla cada vez que se oiga un toque de silbato. 2. Ir caminando por la clase y sentarse en el suelo cada vez que se oiga un toque de pandero. 3.- Ir saltando por la clase y sentarse:

- En una silla cada vez que oiga el silbato
- \*En el suelo cada vez que se oiga el pandero.

4.- Sentarse en una silla con la espalda bien recta, las piernas y pies juntos, mirando al frente, los brazos cruzados: y empezar a subir los pies, mientras suena el pandero, hasta que tengamos las piernas completamente estiradas hacia el frente.

5.- Volver a bajar las piernas suavemente, con un solo movimiento por cada palmada. 6.- Sentarse en la silla, poner los brazos en cruz; levantar los pies y mantenerse así mientras cuento hasta 10. 7.- Sentarse en el suelo con los brazos en cruz y las piernas estiradas y despegadas del suelo mientras oímos 10 palmadas.

#### **C : EJERCICIOS FINALES: Juego**

\* Nos sentamos cada uno en una silla, que en realidad es el asiento del conductor de un coche. \* Nos fijamos bien: la palanca de cambios a la derecha, el volante delante y abajo el freno, acelerador... \* Mientras cantamos estaremos con las manos en el volante y los pies sin apoyar en el suelo mientras pisan el freno o el acelerador: Canción: "Somos conductores generales, Nunca nos pasa nada de nada, monada; Primero pisamos el freno, Luego el acelerador... Y esto ya parece un reactor".



## CLASE 2

**OBJETIVO:** Caminar sobre líneas curvas y rectas marcadas en el suelo, de 5 metros de longitud.

**ORGANIZACIÓN:** Individual

**INSTALACIONES:** Gimnasio - Patio

**MATERIALES:** Tizas, pandero, plastilina y E. Música.

### **A: EJERCICIOS INICIALES:**

Profesor:

1.- Tengo los pies pegados al suelo por la punta.

Levanto los dedos de los pies y los muevo despacio. Despego un talón y bajo de nuevo. Despego el otro.

2.- Repetir provocando la respuesta del alumno. Tengo los pies...

### **B: EJERCICIOS PRINCIPALES:**

¿Quién es capaz de...? 1.- Caminar dando pasos de gigante, grandes zancadas. 2.- Caminar levantando mucho las rodillas por una fila de baldosas. 3.- Caminar arrastrando los pies sin salirnos del camino marcado en el suelo con una tiza. 4.- caminar de lado despacio. 5.- Caminar hacia atrás procurando no chocar con nada. 6.- Caminar por encima de una colchoneta sin caerse. 7.- Caminar por una línea recta trazada con tiza en el suelo. 8.- Correr por la misma línea. 9.- Recorrer una línea curva trazada en el suelo: \* Despacio \* Corriendo.

### **C : EJERCICIOS FINALES:** Juego

“En la discoteca” - Hoy vamos a una discoteca, pero primero hemos de ensayar:

\*caminando despacio al ritmo del pandero \* Corriendo al ritmo de los platillos –

Ponemos música y bailaremos caminando siempre al ritmo que se oiga. Cada vez que se pare nos sentaremos en el suelo.

### **CLASE 3**

**OBJETIVO:** Mantener el equilibrio de pie, sin mover los pies y con los brazos en distintas posiciones durante al menos 10 segundos.

**ORGANIZACIÓN :** Individual – Gran grupo

**INSTALACIONES :** Gimnasio - Clase

**MATERIALES :** Pandero – Aparato de música

#### **A: EJERCICIOS INICIALES:**

Profesor:

1.- Soy un muñeco (o robot) articulado que sólo puede mover los brazos. Mis pies se han quedado unidos y además pegados al suelo. Mi cuerpo está rígido. Tan sólo puedo mover los brazos. 2. - Repetir animando a los niños a que nos imiten.

#### **B: EJERCICIOS PRINCIPALES:**

¿Quién puede...? 1. - Cambiar de posición los brazos al golpe de pandero sin desplazar los pies y manteniendo éstos juntos. 2. - Cambiar de posición los brazos al golpe del pandero sin desplazar los pies y manteniendo éstos separados. 3. - Cambiar de posición los brazos al golpe de pandero sin desplazar los pies y manteniéndolos uno detrás de otro como si estuviéramos dando un gran paso de gigante. 4. - Mover muy deprisa los brazos de arriba abajo sin mover los pies y manteniéndolos juntos.

#### **C : EJERCICIOS FINALES:** Canción

Cantaremos todos la canción y cuando termine bailaremos al ritmo de la música que oigamos moviendo sólo los brazos.

“Soy un muñeco articulado – que está algo averiado – y que sólo puedo mover un pedazo – que son los brazos.

Sólo necesito música escuchar – para con mis brazos poder bailar ”.

### **CLASE 4**

**OBJETIVO:** Caminar de puntillas sobre una línea trazada en el suelo de 5 metros de longitud.

**ORGANIZACIÓN:** Individual – Grupo

**INSTALACIONES:** Gimnasio - Patio

**MATERIALES:** Sacos de arena

**A: EJERCICIOS INICIALES:**

- 1.- Jugar libremente con los sacos de arena.
- 2.- Tiro el saco hacia arriba y lo recojo.
- 3.- Se lo tiro a un niño al mismo tiempo que él me tira el suyo.

**B: EJERCICIOS PRINCIPALES:**

- 1.- Caminar de puntilla con un saco de arena cogido en cada mano.

- 2.- Caminar de puntillas con el saco encima de:

- |                                  |                                    |
|----------------------------------|------------------------------------|
| * De la palma de la mano derecha | * De la palma de la mano izquierda |
| * Del dorso de la mano derecha   | * Del dorso de la mano izquierda   |
| * Un codo                        | * Un hombro * La cabeza            |

**C : EJERCICIOS FINALES:** Competición

- \* Vamos hacer carreras de relevos de puntillas
- \* El testigo será un saco de arena
- \* Formamos los equipos
- \* Nos colocamos en la línea de salida. Atención los primeros: ¡Preparados! ¡Listos! ¡Ya!

## CLASE 5

**OBJETIVO:** Mantener el equilibrio de puntillas durante 6 segundos sin desplazarse.

**ORGANIZACIÓN:** Individual – Grupo - Gran grupo

**INSTALACIONES:** Gimnasio - Patio

**MATERIALES:** Cubos de arena – Silbato, platillos, pandero.

### DESARROLLO DE LA SESION

#### **A: EJERCICIOS INICIALES:**

1.- Cada niño con un cubo. Se dividen en grupos y cada grupo intenta construir un pueblo con sus cubos.

#### **B: EJERCICIOS PRINCIPALES:**

¿Quién puede...? 1.- Coger el cubo si fura un bolso e ir paseando con él por toa la clase, parándose y dejándolo en el suelo cada vez que se oiga el silbato. 2.- Caminar libremente por toda la clase con el cubo mientras suenan los platillos, y quedarse de puntillas con el cubo colgado del codo cada vez que dejen de oírse. 3.- Saltar por la clase, mientras suena el pandero, y quedarse de puntillas con el cubo encima de la palma de una mano cada vez que dejen de oírse. 4.- Correr por la clase y quedarse de puntillas con el cubo encima de la cabeza, en forma de sombrero, cuando suene el silbato. 5.- Ponerse de puntillas y:

- Sostener el cubo entre las dos manos mientras oímos 6 palmadas.
- Sostenerlo apoyado en el pecho y con los brazos en cruz mientras oímos 6 palmadas
- Colocarse el cubo encima de la cabeza, apoyado por su base, mientras se oyen 6 palmadas.

#### **C : EJERCICIOS FINALES: Juego**

“Las ardillas”

- Dos niños que hacen de ardillas se ponen en un extremo
- Todos los demás dispersos por toda la clase separados unos de otros: Nosotros somos árboles de un bosque. Nuestros pies son raíces, el cuerpo su tronco y los brazos las ramas. No queremos que las ardillas nos toquen porque el contacto de ellas nos convierten también en ardillas; pero ¡Cuidado! Eso sólo sucederá cuando nos den y nosotros no estemos de puntillas.
- A la señal las ardillas empiezan su recorrido por el bosque
- Ganará el último árbol que se haya convertido en ardilla.

#### 4.4.5.- Bloque 5: COORDINACIÓN DINÁMICA GENERAL

a) Conceptos Generales: 1, 3, 5, 6, 7.

b) Segmento de contenidos:

##### El cuerpo: imagen y percepción

- Conceptos: 1, 2, 4, 5.
- Procedimientos: 1, 3, 4, 5, 6, 8, 10.
  - Actitudes: 1, 2, 3

##### El cuerpo: habilidades y destrezas

- Conceptos: 1, 2, 3, 4.
- Procedimientos: 1, 2, 3, 4, 5, 8.
- Actitudes: 1, 2, 3, 4.

### CLASE 1

**OBJETIVO:** Ser capaz de arrastrarse por el suelo, tendido, una distancia de 3 metros.

**ORGANIZACIÓN:** Individual – Gran grupo

**INSTALACIONES:** Gimnasio

**MATERIALES:** Propio cuerpo.

#### **A: EJERCICIOS INICIALES:**

1.- Nos tumbamos en el suelo boca – abajo y...

\* Nos estiramos todo lo que podamos. \* Nos encogemos hasta tocar con las rodillas el pecho. \* Extendemos los brazos en cruz y nos balanceamos hacia los lados.

2.- Repetir al menos 2 veces cada apartado del ejercicio anterior.

#### **B: EJERCICIOS PRINCIPALES:**

¿Quién puede...? 1.- Tumbarse boca abajo. Desplazarse por el suelo separando el cuerpo lo menos posible de éste. Nos arrastramos libremente por todo el espacio durante un tiempo aproximado de 7 minutos. 2.- Separarse del resto de los compañeros lo máximo posible, aproximadamente un metro entre cada uno. Tumbarse boca abajo. Arrastrarse por el suelo hasta alcanzar un compañero y tocarle. Nos seguimos moviendo hasta tocar a otro. El ejercicio terminará cuando todos alcancen al menos a 3 compañeros.

#### **C : EJERCICIOS FINALES:** Representación

- Somos caracoles y estaremos en el campo.
- Nos arrastramos alegremente entre la hierba y nos saludamos cuando nos encontramos
- ¡De pronto!, empieza a llover. Todos nos arrastramos muy deprisa y nos juntamos en un rincón para no mojarnos.
- Ha dejado de llover y podemos salir a pasear de nuevo.

NOTA: Estas actividades también se pueden realizar sobre colchonetas, cubriendo la mayor superficie posible.

## CLASE 2

**OBJETIVO:** Gatear apoyando rodillas y manos, y desplazarse una distancia de 3 metros.

**ORGANIZACIÓN:** Individual – Gran grupo

**INSTALACIONES:** Gimnasio

**MATERIALES:** Propio cuerpo.

### **A: EJERCICIOS INICIALES:**

1.- Nos encontramos en posición de rodillas y nos desplazamos libremente por el suelo, durante 5 minutos. 2.- De rodillas, muy lentamente nos inclinamos hacia delante y apoyamos las manos en el suelo. Nos incorporamos. Repetimos 4 veces.

### **B: EJERCICIOS PRINCIPALES:**

1.- Colocarse en posición de rodillas, inclinarse hacia delante apoyando los antebrazos y el empeine de los pies en el suelo. Desplazarse en esta posición durante siete minutos. 2.- En posición de rodillas inclinarse hacia delante apoyando sólo las manos en el suelo. Empezamos adelantando un brazo, después una pierna y continuando con el otro brazo y pierna. Nos desplazamos libremente por donde más nos apetece. 3.- El profesor señala una línea recta en el suelo y él se coloca aproximadamente a tres metros de ésta. Colocarse a gatas como en los ejercicios anteriores en la línea señalada. Al oír la palabra “ahora”, gatear hasta conseguir tocar con una mano mis zapatos. 4.- Desplazarse a gatas hasta conseguir tocar los pies de 3 compañeros

### **C : EJERCICIOS FINALES:** Representación

- Somos gatitos y estamos dormidos
- Nos despertamos y salimos a buscar comida pues tenemos hambre
- ¡No encontramos nada! Gateamos lentamente, estamos cansados
- Por fin encontramos un pescado. Nos lo comemos...
- ¡De pronto!, aparece un perro (que es el dueño del pescado) y tenemos que correr para escapar
  - Nos escondemos y conseguimos engañarle. ¡Uf! ¡Qué suerte!

### CLASE 3

**OBJETIVO:** Desplazarse sobre el vientre, avanzando con los antebrazos una distancia de 2 metros.

**ORGANIZACIÓN:** Individual – Parejas - Grupo

**INSTALACIONES:** Gimnasio

**MATERIALES:** Propio cuerpo.

#### **A: EJERCICIOS INICIALES:**

- 1.- Colocarse por parejas frente a frente. Uno se tumba boca abajo y el otro le coge por las manos y le arrastra en distintas direcciones.
- 2.- Repetir cambiando los papeles.

#### **B: EJERCICIOS PRINCIPALES:**

- 1.- Colocarse por parejas. Uno se tumba boca abajo e intenta desplazarse utilizando sólo los brazos. Colocarlos en la posición que se prefiere y en la que resulte más fácil avanzar. El compañero le ayuda empujándolo por las plantas de los pies.
- 2.- Tumbarse boca abajo. Apoyar los antebrazos en el suelo. Desplazarlos hacia delante. Dejar deslizarse el cuerpo sobre el abdomen. (Repetir hasta que el ejercicio sea realizado correctamente por todos los alumnos).
- 3.- Tumbarse boca abajo con las plantas de los pies pegadas a la pared. Repetir el ejercicio anterior desplazándose en línea recta y sin parar hasta oír la señal. Se recorrerá una distancia de 2 metros.

#### **C : EJERCICIOS FINALES:** Juego

“Escondite inglés”

Se juega al Escondite Inglés pero avanzando boca abajo, apoyando los antebrazos en el suelo, dejando deslizar el cuerpo sobre el abdomen.

“El gusano come tierra”

- Nos colocamos en fila con las piernas abiertas
- El último de la fila con las piernas abiertas
- El último de la fila repta entre las piernas de los compañeros utilizando sólo los antebrazos. Al terminar se coloca el primero de la fila.
- Se puede realizar también en grupos o con el grupo clase.

## CLASE 4

**OBJETIVO:** Tregar por un banco seco inclinado 35° y deslizarse luego hacia abajo.

**ORGANIZACIÓN:** Individual – Gran grupo - Grupos

**INSTALACIONES:** Gimnasio

**MATERIALES:** Banco sueco

### A: EJERCICIOS INICIALES:

Profesor:

1.- Repasamos con nuestras manos toda la superficie del banco. Observamos sus formas, cómo son sus bordes... 2.- Por turnos nos sentamos en la parte más elevada del banco y nos deslizamos como si fuera un tobogán.

### B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

1.- Colocarse en fila. De uno en uno agarrarse con las manos a los lados del banco mientras ascendemos con las piernas. Subir hasta alcanzar la mitad del banco. 2.- Repetir el ejercicio del mismo modo, pero esta vez llegando a la parte más alta del banco sueco. Deslizarse una vez arriba hasta el suelo. 3.- Repetir el ejercicio del mismo modo, pero esta vez llegando a la parte más alta del banco y saltando luego hacia uno de los lados.

### C : EJERCICIOS FINALES: Juego

- situar tres bancos suecos con la misma dirección
- Formar grupos de tres niños
- Al oír la palmada, trepar por el banco sueco hasta llegar a la parte más alta. Ganará el que llegue antes.
- El ganador de cada grupo competirá al final con los demás.



**CLASE 5**

**OBJETIVO:** Girar sobre sí mismo tendido supino y con los brazos estirados, desplazándose una distancia de 3 metros.

**ORGANIZACIÓN:** Individual

**INSTALACIONES:** Gimnasio

**MATERIALES:** Pelotas.

**A: EJERCICIOS INICIALES:**

1.- Jugar libremente con la pelota ocupando todo el espacio. 2.- Coger la pelota con las manos y lanzarla a la pared. Recogerlas y repetir varias veces. 3.- Coger la pelota con las manos, estirar los brazos hacia arriba y lanzarla al aire. Recogerla y repetir varias veces.

**B: EJERCICIOS PRINCIPALES:**

1.- Coger la pelota con las manos. Tumbarse boca arriba, estirar los brazos y girar hasta conseguir quedar boca abajo. Utilizar la pelota como apoyo para dar la vuelta. Repetir 5 veces cambiando de una posición a otra. 2.- Repetimos el ejercicio anterior, pero esta vez dando sin parar una vuelta entera y con cuidado de no saltar la pelota. 3.- El profesor marca una línea en el suelo a 3 metros de distancia de una pared. Repetir la posición de los ejercicios anteriores, pero esta vez comenzamos pegados a la pared. Dar vueltas, esta vez sin parar. Utilizar si es necesario la pelota como apoyo en algún momento. Girar hasta llegar a la línea marcada en el suelo.

**C : EJERCICIOS FINALES:** Juego

- Todos tumbados boca arriba en el suelo, damos vueltas mientras suena la música.
- Nos detenemos y continuamos parados cuando para la música
- El que se equivoque queda eliminado.

#### 4.4.6.- Bloque 6: COORDINACIÓN MANUAL

a) Conceptos Generales: 1, 3, 5, 6.

b) Segmento de contenidos:

##### El cuerpo: imagen y percepción

- Conceptos: 1, 2, 3
- Procedimientos: 1, 2, 3, 4
- Actitudes: 1, 2, 3

##### El cuerpo: expresión y comunicación

- Conceptos: 1, 3
- Procedimientos: 1, 2, 5
- Actitudes: 1, 3, 4.

### CLASE 1

**OBJETIVO:** Dibujar circunferencias en el aire con los dos brazos a la vez en distintas direcciones.

**ORGANIZACIÓN:** Individual – Gran grupo

**INSTALACIONES:** Gimnasio - Patio

**MATERIALES:** Cintas de tela de colores (1 metro de longitud con mangos).

#### **A: EJERCICIOS INICIALES:**

1.- Coger las cintas:

\* Con una mano      \* Con la otra      \* Moverlas libremente en el aire

#### **B: EJERCICIOS PRINCIPALES:**

1.- Coger una cinta con cada mano:

\* Levantar un brazo en dirección al techo      \* Bajarlo con rapidez

\* Repetir con el otro brazo      \* Repetir varias veces con los dos a la vez

2.- Con una cinta en cada mano:

\* Levantar el brazo hacia el frente      \* Mover la cinta de un lado para otro horizontalmente repetidas veces      \* Mover las dos cintas al mismo tiempo.

3.- Con una cinta en cada mano:

\* Colocar los brazos en cruz      \* Mover los brazos dibujando círculos con las cintas

#### **C : EJERCICIOS FINALES:** Juego

“Rojo, azul o verde”

- Coger una cinta en cada mano
- Colocarse en círculo
- Los brazos en forma de cruz
- Al oír la palabra rojo movemos la cinta del brazo derecho
- Al oír azul, el brazo izquierdo
- Y si oímos verde, los dos a la vez
- El que se equivoque queda eliminado.

## CLASE 2

**OBJETIVO:** Mover los músculos de los hombros permaneciendo inmóvil el resto del cuerpo, en posición de tendido supino.

**ORGANIZACIÓN:** Individual – Parejas - Gran grupo

**INSTALACIONES:** Gimnasio - Clase

**MATERIALES:** Sacos de arena.

### A: EJERCICIOS INICIALES:

1.- Coger un saquito de arena y lo coloco sobre:

\* La cabeza \* La espalda \* El abdomen \* Un hombro \* El otro

### B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién puede...? 1.- Coger dos sacos de arena y:

- Situar los sacos encima de cada hombro
- Moverlos hasta conseguir que caigan al suelo.

2.- Coger un saco de arena en cada mano y:

\* Buscar la pareja \* Situar-se frente a ella \* Colocar cada saco en un hombro de compañero \* Dejar las manos encima de cada saco \* Subir y bajar los hombros repetidas veces.

3.- Con un saco en cada hombro:

\* Subirlos lentamente \* Bajarlos (Repetir 5 veces)

4.- Coger dos sacos:

\* Tumbarse boca arriba \* Colocar un saco en la parte delantera de cada hombro

\* Levantar poco a poco un hombro del suelo. El saquito se eleva \* Dejarlo caer

\* Repetir los dos ejercicios anteriores con el otro hombro.

### C : EJERCICIOS FINALES: Representación

- Estamos todos sentados viendo una película de humor, nos reímos mucho
- La película empieza a ser aburrida y nos quedamos dormidos
- Nos despertamos. Levantamos los hombros y estiramos los brazos para espabilarnos
- ¡Eh! Estamos despistados. ¿Dónde nos encontramos? No sabemos. Nos encogemos de hombros y nos miramos con cara de sorpresa.
- ¡Ah! Sí, estamos en el cine y como la película ha terminado veníamos a jugar

## CLASE 3

**OBJETIVO:** Rotar las muñecas en ambas direcciones.

**ORGANIZACIÓN:** Individual – Gran grupo

## INSTALACIONES: Patio

**MATERIALES:** Cuchara - arena

### A: EJERCICIOS INICIALES:

Profesor:

- 1.- Coger la cuchara: \* Con una mano                      \* Con la otra  
2.- Repasarla con los dedos  
3.- Intercambiarla con los compañeros.

**B: EJERCICIOS PRINCIPALES:**

¿Quién sabe...? 1.- Coger la cuchara: \* Arrodillarse en el suelo. \* Al oír la palabra “abajo” apoyar la cuchara en el suelo mirando hacia el suelo. \* Al escuchar la palabra “arriba”, cambiarla de posición mirando hacia el techo. (las órdenes se darán cada vez más deprisa). 2.- Con la cuchara en la mano: andar libremente. Al oír la palabra “ya”, tocar a un compañero con la parte hueca de la cuchara y quedar paralizado como estatua de piedra. Repetir tocando con la parte curva de la cuchara. 3.- Colocar una mano palma abajo sobre la arena:

- \* Cogér arena
- \* Abrirla
- \* Colocar la mano palma arriba
- \* Soltar la arena (repetir 5 veces)

4.- Coger la cuchara como si fuéramos a comer: \* Arrodillarse en la arena \* Coger arena con la cuchara. \* Dejarla en un punto determinado. \* Repetir hasta conseguir un montón de arena. 5.- Repetir la actividad anterior utilizando la otra mano.

## C : EJERCICIOS FINALES: Representación

- Es la hora de comer y estamos tomando una sopa
- Lllaman a la puerta
- Abrimos
- Es un amiguito que te llama a jugar. ¡Qué bien! Nos alegramos mucho
- ¡Oh! No te acordabas, tienes que limpiar los cristales tal y como te dijo mamá
- Una vez limpios vas a jugar con tu amigo.

## CLASE 4

**OBJETIVO:** Golpear con las yemas de los dedos de una mano en la palma de la otra

**ORGANIZACIÓN:** Individual – Gran grupo

**INSTALACIONES:** Clase

**MATERIALES:** Mesas

### A: EJERCICIOS INICIALES:

Profesor:

1.- Todos con las palmas de las manos hacia arriba. (El profesor da una palmada con su mano en cada una de los niños).

### B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

1.- De pie:

\* Abrir una mano      \* Golpear con ella la pared      \* Golpear con ella la mesa

\* Golpear con ella la silla      \* Repetir todos los ejercicios con la otra mano.

2.- Realizar la actividad anterior con las dos manos a la vez.

3.- Golpear con las manos:

\* Los muslos      \* La cabeza      \* El abdomen.

4.- Sentarse alrededor de una mesa.

\* Apoyar las manos en la mesa con las palmas hacia arriba

\* Golpear con el dorso de una mano

\* Con la otra      \* Con las dos a la vez

5.- Apoyar los codos sobre la mesa:

\* Abrir las manos      \* Golpear con un mano sobre la otra.

6.- Apoyar los codos sobre las manos:

\* Abrir las manos      \* Juntar las palmas      \* Separarlas bastante

\* Volverlas a juntar con fuerza haciendo que suenen (Repetir 7 veces).

7.- En la misma posición:

\* Con los dedos de una mano golpear repetidas veces en la palma de la otra.

\* Cambiar los papeles de las manos.

### C : EJERCICIOS FINALES: Juegos

- Dar una palmada cada vez que se escuche la palabra “rojo”. El que se equivoque es eliminado.

- Repetir el texto varias veces cada vez más deprisa

Profesor: “Ayer me compré un coche negro, pero no lo quería rojo, rojo, muy rojo, mi padre me dijo que no, pero de rojo, rojo yo lo pinté”.

### CLASE 5

**OBJETIVO:** Abrir y cerrar las manos de forma alternativa, permaneciendo inmóvil la muñeca.

**ORGANIZACIÓN:** Individual – Gran grupo

**INSTALACIONES:** Gimnasio – Patio - Clase

**MATERIALES:** Plastilina

#### A: EJERCICIOS INICIALES:

1.- Coger las bolitas de plastilina con las manos:

\* Aplastarlas                      \* Volver a hacerlas                      \* Soplarlas

2.- Intercambiarlas con los compañeros.

#### B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién puede...? 1.- Coger dos bolitas de plastilina en cada mano:

\* Apoyar la espalda en una pared      \* Colocar las manos en forma de cuenco

\* Al oír la señal de “ya” andamos hacia la otra pared sin perder ninguna bolita.

2.- Coger dos bolitas de plastilina en cada mano:

\* Cerrar una mano muy lentamente      \* Abrir la otra a la vez (repetir al menos 5 veces seguidas).

3.- Colocarse frente a un compañero, el cual tendrá 10 bolitas en su mano.

\* Abrir las dos manos                      \* El compañero deja una bolita en cualquiera de las manos                      \* Cerrar la mano al sentir la plastilina                      \* Volverla a abrir

\* Repetir los dos apartados anteriores cada vez que caiga una bolita en cualquiera de las dos manos.

#### C : EJERCICIOS FINALES: Juego

\* Todos en círculo con los brazos en cruz      \* Un niño se queda en medio      \* En el

### 4.4.7.- Bloque 7: COORDINACIÓN VISOMANUAL

a) Conceptos Generales: 1, 3, 4, 6.

b) Segmento de contenidos:

#### El cuerpo: imagen y percepción

- Conceptos: 1, 3, 4.
- Procedimientos: 1, 2, 3, 4
- Actitudes: 1, 2, 3, 4

## CLASE 1

**OBJETIVO:** Seguir con la vista los movimientos circulares realizados en el aire por el profesor con su mano a una distancia de 1.5 metros

**ORGANIZACIÓN:** Individual – Parejas - Gran grupo

**INSTALACIONES:** Gimnasio

**MATERIALES:** Propio cuerpo.

### A: EJERCICIOS INICIALES:

Profesor:

1.- Estos son mis ojos, con ellos puedo ver:

\* El techo      \* El suelo      \* Una pared      \* Otra pared

2.- Repetir provocando la respuesta del alumno.

### B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién puede...? 1.- Sentarse en el suelo formando fila con los compañeros. (El profesor con el puño realizará gestos de mímica como llamar a una puerta, dar puñetazos, etc).

\* Mirar atento los movimientos del profesor      \* Contar lo que ha visto

2.- De pie frente al profesor; imitar los movimientos que realiza el profesor con los brazos (Serán movimientos amplios y lentos).

3.- Colocarse por parejas frente a frente:

- Seguir con la vista los movimientos libres que el compañero realiza.

\* Con la cabeza      \* Con la mano      \* Con la otra mano

- Cambiar los papeles del compañero.

4.- Sentarse haciendo fila con los compañeros:

- Seguir con la vista los movimientos que realice con la mano (Serán líneas rectas horizontales, y verticales a medio metro de distancia).

- Seguir con la vista los movimientos del puño (Serán movimientos circulares y bucles, a un metro de distancia). Al mismo tiempo contar los redondeles dibujados en el aire al terminar cada uno.

NOTA: Si se desea se pueden realizar las actividades con un globo sujeto en las manos.

### C : EJERCICIOS FINALES: Juego

\* Todos en fila pegados a la pared    \* Cada vez que el puño del profesor mire al techo, dar un salto.    \* Sentarse en el suelo cuando el puño mire hacia el suelo.

\* Correr hacia la derecha o izquierda, según la dirección del puño.

\* El profesor aumentará progresivamente la velocidad en los cambios de dirección.

\*Es eliminado el que se equivoque.

## CLASE 2

**OBJETIVO:** Repasar con el dedo índice el contorno de la otra mano, la cual se encuentra apoyada con los dedos separados lo máximo posible.

**ORGANIZACIÓN:** Individual – Parejas - Gran grupo

**INSTALACIONES:** Clase

**MATERIALES:** Tizas de colores - Folios

### A: EJERCICIOS INICIALES:

1.- Coger la tiza:

\* Con una mano      \* Con la otra mano      \* Olerla      \* Palparla

2.- Pintar libremente con ella en la pizarra.

### B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién sabe...? 1.- Coger la tiza con una mano:

\* Sin pintar repasar con ella el borde de una mesa \* El asiento de una silla

\* Las patas de la mesa      \* Una baldosa en el suelo.

2.- Con la tiza en la mano:

\* Agacharse      \* Repasar con la tiza un zapato      \* Repasar con la tiza un zapato, dejando la silueta dibujada en el suelo.

3.- Buscar pareja:

\* Colocarse frente a frente      \* Con la tiza repasar el cuerpo del compañero que está tumbado en el suelo.

4.- Se colocarán previamente sobre una mesa folios en blanco, uno por cada niño. Elegir un folio:

\* Apoyar la mano encima de él      \* Separar los dedos      \* Pintar con la tiza, el contorno de la mano sobre el folio      \* Repetir cambiando de mano.

### C : EJERCICIOS FINALES: Competición

- Todos con una tiza en la mano
- La otra apoyada sobre un folio encima de la mesa
- Al oír la palabra “ya”, comenzar a dibujar la silueta de la mano lo más rápidamente posible. El que termine antes será el vencedor.



### CLASE 3

**OBJETIVO:** Tocar con el dedo índice las distintas partes del cuerpo de su compañero.

**ORGANIZACIÓN:** Individual – Gran grupo

**INSTALACIONES:** Gimnasio

**MATERIALES:** Picas

#### A: EJERCICIOS INICIALES:

1.- Coger la pica:

\* Con una mano      \* Con la otra    \* Palparla con los dedos      \* Tocar la punta

#### B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién sabe...? 1.- Con una pica en una mano tocar:

\* El suelo      \* Una pared    \* La mesa      \* Una silla      \* La puerta      \* Un cristal de la ventana.

2.- Con la punta de la pica tocar todas las esquinas de los objetos anteriores. No importa el orden. 3.- Tocar con la pica a todos los compañeros en:

\* La cabeza    \* Los hombros      \* Los brazos    \* Las rodillas  
\* Los pies      \* La frente              \* El cuello      \* Las orejas

#### C : EJERCICIOS FINALES: Juego

“En rescate”

- Se divide la clase en dos grandes grupos
- Un grupo es el perseguidor y el otro el perseguido
- Los perseguidos pueden refugiarse en un lugar determinado que será su casa
- Para coger al equipo perseguido tiene que ser tocado con la pica en cualquier parte del cuerpo
- Los que han sido cogidos se colocarán agarrados por las manos en hilera. Podrán ser salvados si algún miembro de su equipo les toca
- Cuando todos han sido cogidos se vuelve a jugar invirtiendo los papeles.

### CLASE 4

**OBJETIVO:** Detener con las dos manos un balón que llegará rodando con rapidez desde una distancia de 50 cms.

**ORGANIZACIÓN:** Individual – Parejas - Gran grupo

**INSTALACIONES:** Gimnasio - Patio

**MATERIALES:** Balones

#### A: EJERCICIOS INICIALES:

1.- Jugar libremente con el balón ocupando todo el espacio.

2.- Coger el balón con las dos manos:

\* Levantarlo hacia el techo

\* Bajarlo al suelo

\* Palparlo

\* Deslizar las manos por toda la superficie

#### B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

1.- Colocarse en hilera con los compañeros:

\* Agacharse \* Detener el balón que te llegue de frente con las dos manos (Efectuado por el profesor con todos los niños de uno en uno, a poca velocidad).

\* Repetir. Esta vez el balón llega más deprisa.

2.- Situarse en el centro de un círculo amplio formado por los compañeros.

• Detener con las manos, de uno en uno el balón que nos manda cada niño

• Repetir , recibiendo la pelota más deprisa y cambiando lo menos posible la posición.

3.- Buscar pareja:

\* Coger la pelota \* Situarse frente a frente (1.5 m de distancia) \* Recibir con las dos manos la pelota que nos manda el compañero rodando \* Acercarse un poco más \* Parar la pelota que llega con más fuerza \* Repetir más cerca (0,5 m aproximadamente). La pelota llega más deprisa \* Cambiar los papeles en la pareja

#### C : EJERCICIOS FINALES: Juego

“Los defensores del castillo”

- Dibujar un recuadro con tiza en el suelo: “Es el castillo” – Hacer dos grupos con todos los alumnos - Un grupo se coloca alrededor del castillo y el otro grupo se coloca dentro del castillo – El equipo que está fuera tiene la misión de atacar el castillo intentando meter todos los bajones que pueda – El equipo que está dentro

## CLASE 5

**OBJETIVO:** Lanzar coches de juguete por el suelo, siguiendo caminos rectos marcados de 1.5 metros aproximadamente de longitud.

**ORGANIZACIÓN:** Individual – Grupos - Gran grupo

**INSTALACIONES:** Gimnasio – Patio - Clase

**MATERIALES:** Coches de juguetes

### A: EJERCICIOS INICIALES:

1.- Coger el coche con las dos manos:

\* Repasarlo con ambas manos      \* Palparlo      \* Hacerlo rodar por el suelo

2.- Jugar libremente con los coches, ocupando todo el espacio.

### B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién sabe...? 1.- 1.- Coger con una mano el coche:

\* Dejarlo en el suelo      \* Empujar el coche por el suelo con la mano (Repetir al menos 5 veces).

2.- El profesor marca con una tiza en el suelo unas líneas rectas largas de 1.5 m aproximadamente . Realiza 5 ó 6 líneas.

\* Se divide en grupos de 4 ó 5 personas dependiendo del número de líneas dibujadas      \* Colocarse en fila con los compañeros      \* Coger el coche por el techo y hacerlo rodar sobre la línea .

3.- Repetir el ejercicio anterior, llevando el coche con pequeños empujones de la mano por encima de las líneas de tizas.

4.- Repetir, lanzando el coche de un solo empujón sobre la línea marcada.

### C : EJERCICIOS FINALES: Juego

“Relevos de coches”

- Se dividen en grupos de 4 a 5 personas, dependiendo del número de líneas dibujadas – Consiste terminar el recorrido lanzando el coche de una vez sin salirse todos los participantes del grupo – Cada grupo sólo tiene un coche, por lo que después de lanzar se debe recoger el coche y pasárselo rápidamente al siguiente de su equipo – Si un participante no lo consigue tendrá que repetirlo cuando terminen sus compañeros – Gana el equipo que antes terminen todos los participantes.

#### 4.4.8.- Bloque 8: PERCEPCIÓN ESPACIAL

- a) Conceptos Generales: 1, 4, 6.  
b) Segmento de contenidos:

##### El cuerpo: imagen y percepción

- Conceptos: 1, 2, 4, 5
- Procedimientos: 1, 8, 10
- Actitudes: 1, 2, 3

#### **CLASE 1**

**OBJETIVO:** Responder a la orden oral del profesor de encima o debajo con partes de su cuerpo y en relación con un compañero.

**ORGANIZACIÓN:** Individual – Parejas – Gran Grupo

**INSTALACIONES:** Gimnasio

**MATERIAL:** Sacos de arena

#### **A. EJERCICIOS INICIALES**

Profesor (sentado):

1.- Yo coloco mis manos:

- \* Encima de mi cabeza      \* Encima de mis hombros
- \* Debajo de las nalgas      \* Debajo de mis rodillas

2.- Repetir provocando la respuesta del alumno:

Yo coloco mis manos encima...

#### **B. EJERCICIOS PRINCIPALES**

¡Quién es capaz de?... 1.- Pasar el saco de arena de una a otra mano por encima de la cabeza:

- \* Despacio      \* Deprisa

2.- Colocar el saco de arena:

- \* Encima de un pie      \* Encima del otro
- \* Debajo de un pie      \* Debajo del otro

3.- Sentarse en el suelo. Pasar el saco de arena de una a otra mano 10 veces:

- \* Por encima de las rodillas      \* Por debajo de las piernas

#### **C. EJERCICIOS FINALES : Juego**

- Formar un círculo – Ponerse como los gatos - El último deberá pasar por encima de un alumno y debajo de otro hasta dar la vuelta al círculo y situarse como sus compañeros, transportando el saco de arena – Ganan todos los que no cometan errores.

## CLASE 2

**OBJETIVO:** Responder a la indicación del profesor delante o detrás mediante acciones con su propio cuerpo y en relación con un compañero.

**ORGANIZACIONES:** Individual – Parejas

**INSTALACIONES:** Gimnasio – Patio

**MATERIAL :** Propio cuerpo.

### **A. EJERCICIOS INICIALES:**

Profesor:

1.- En nuestro cuerpo tenemos:

\* La cara delante      \* La nuca detrás      \* El pecho delante      \* La espalda detrás

2.- Repetir provocando la respuesta oral del alumno: La cara... la nuca...

### **B. EJERCICIOS PRINCIPALES**

¿Quién es capaz de?...

1.- Pasar sus manos por las partes del cuerpo que están:

- DELANTE: Cara, cuello, pecho, muslos, rodillas, espinillas, pies
- DETRAS: Nuca, espalda, culo, nalgas, talones, pantorrillas.

2.- Buscar un compañero y colocarse:

\* Delante      \* Detrás

3.- Caminar por todo el espacio y cuando yo dé la señal colocarse:

\* Delante de mí      \* Detrás de mí      \* Delante de un compañero

\* Detrás de un compañero      \* Delante de la puerta      \* Detrás de la puerta \*etc.

### **C. EJERCICIOS FINALES:** Juego

“El Perro y el gato”

- Nos colocamos por parejas – Uno componente de la pareja es el perro y el otro es el gato- El perro tiene que perseguir al gato, pero la persecución hay que hacerla siguiendo las órdenes del profesor – Si el profesor dice “delante” el perro debe hacer la persecución estando siempre detrás de él, siempre a su espalda – Si el profesor dice “Cambio”, se cambian los papeles.

### **CLASE 3**

**OBJETIVO:** Colocarse dentro o fuera de determinados espacios siguiendo las indicaciones del profesor.

**ORGANIZACIÓN:** Individual - Gran grupo

**INSTALACIONES:** Gimnasio - Patio

**MATERIAL:** Aros

#### **A. EJERCICIOS INICIALES:**

Profesor:

- 1.- Yo estoy dentro de la clase. Ahora me voy fuera. Vuelvo a pasar y de nuevo estoy dentro.
- 2.- Todos nosotros estamos... de la clases. Si pasamos la puerta estamos...
- 3.- Cogemos cada uno un aro. Le tocamos con las manos por fuera. Ahora por dentro.

#### **B. EJERCICIOS PRINCIPALES:**

¿Quién es capaz de?...

- 1.- Dejar el aro en el suelo, caminar por todo el espacio y cuando dé la señal situarse:

\* Dentro del aro            \* Fuera del aro

\* Delante del aro        \* Detrás del aro

- 2.- Colocar el aro plano en el suelo, delante. Poner dentro del aro:

\* Una mano    \* Dos manos    \* Un pie            \* Dos pies        \* Una mano y un pie

\* Dos manos y dos pies        \* Un pie fuera y otro dentro    \* Una mano fuera y otra dentro.

#### **C. EJERCICIOS FINALES:** Juego

- Los alumnos caminan o corren por todo el espacio - A la señal cada alumno debe situarse dentro de su aro - El último en llegar queda eliminado y ayuda al profesor a controlar el juego

### **CLASE 4**

**OBJETIVO:** Desplazarse alrededor de un círculo siguiendo las indicaciones del profesor.

**ORGANIZACIÓN:** Individual – Parejas – Gran grupo

**INSTALACIONES:** Gimnasio - Patio

**MATERIAL:** Propio cuerpo

#### **A. EJERCICIOS INICIALES:**

Profesor (junto a un alumno):

1.- Este es Juan. Yo voy a dar tres vueltas alrededor de Juan.

\* Como las agujas del reloj    \* En sentido contrario al de las agujas del reloj

2.-Repetimos, pero ahora todos alrededor de Juan, como las agujas del reloj, y en sentido contrario.

#### **B.EJERCICIOS PRINCIPALES:**

¿Quién sabe?... 1.- Dar tres vueltas a mi alrededor:

\* Como las manecillas del reloj    \* En sentido contrario

2.- Dar cinco vueltas:

\* Alrededor de Daniel (un alumno)    \* Alrededor de Jorge (otro alumno)

\* Alrededor de Luis (otro alumno)

(El alumno nombrado permanecerá quieto)

3.- Formar un círculo cogidos de la mano. El alumno que yo nombre abandonará el círculo y dará una vuelta alrededor del mismo:

\* Por fuera del círculo    \* Por dentro del círculo

#### **C. EJERCICIOS FINALES:** Juego

“Ratón que te pilla el gato”

- Nos colocamos todos en círculos – Dos voluntarios serán el ratón y el gato – El ratón correrá alrededor del círculo y entre sus compañeros para evitar que sea cogido por el gato – Para poder salvarse tendrá que dar una vuelta alrededor de un compañero y colocarse delante de él. Ahora éste pasa a ser el ratón – Si el gato pilla al ratón, se cambian los papeles.

### **CLASE 5**

**OBJETIVO:** Colocarse junto o separado de un compañero u objeto siguiendo las indicaciones del profesor.

**ORGANIZACIÓN:** Individual – Parejas – Gran grupo

**INSTALACIONES:** Gimnasio - Patio

**MATERIAL:** Tacos de madera (25 x 10 x 4)

#### **A. EJERCICIOS INICIALES:**

Profesor:

1.- Poner muy juntos:

\* Las manos \* Los pies \* Separar las manos \* Separar los pies

2.- Ponerse junto:

\* A la puerta \* A la ventana \* A una pared \* A mí

#### **B. EJERCICIOS PRINCIPALES:**

¿Quién sabe?...

1.- Poner los tacos en el suelo:

\* Uno al lado del otro \* Colocarse encima de los tacos

2.- Poner un taco al lado del otro:

\* Juntos, colocar ambos pies encima de los tacos \* Separados, ponerse encima de los tacos.

3.- Poner un taco delante y otro detrás:

\* Juntos, ponerse encima de los tacos \* Separados, colocarse encima

4.- Buscar un compañero:

\* Juntar las espaldas todo lo posible \* Separarse mucho de él

\* Juntar las manos con las del compañero \* Separarlas lo máximo posible sin mover los pies.

#### **C. EJERCICIOS FINALES:** Juego

- Dejar los tacos en el suelo para cada alumno excepto para uno – Desplazarse por todo el espacio libremente – A la señal, cada alumno tratará de poner sus pies en dos tacos - El alumno que no lo consiga se anotará un punto en su contra – Al llegar a tres se le considera nerddor.

#### **4.4.9.- Bloque 9: EL RITMO**

a) Conceptos Generales: 1, 2, 3, 6, 8.



## b) Segmento de contenidos:

El cuerpo: imagen y percepción

- Conceptos: 2, 3, 4, 5.
- Procedimientos: 4, 5, 9, 10.
  - Actitudes: 2, 3

El cuerpo: expresión y comunicación

- Conceptos: 1, 2, 3, 4.
- Procedimientos: 1, 2, 3, 4, 5.
- Actitudes: 1, 2, 3, 4.

**CLASE 1**

**OBJETIVO:** Identificar e imitar al menos cinco sonidos del medio ambiente y de la naturaleza de una secuencia de diez sonidos dados.

**ORGANIZACIÓN:** Individual – Gran grupo

**INSTALACIONES:** Clase

**MATERIAL:** Plastilina – Pinturas - Papel

**A. EJERCICIOS INICIALES:** Profesor:

1.- Recorremos primero el patio y luego la clase sin hablar, escuchando atentamente todos los sonidos que oigamos.

2.- Nos sentamos para charlar sobre lo que hemos podido oír:

\* ¿Habéis oído muchas cosas?      \* ¿Cuáles?

**B. EJERCICIOS PRINCIPALES:**

¿Quién es capaz de?...

1.- Escuchar con atención sólo los ruidos que nos llegan de la calle y realizar con plastilina los elementos que los causan. 2.- Escuchar con atención los ruidos que nos llegan de dentro del colegio y dibujar los elementos que producen al menos tres de ellos. 3.- Hacer una raya roja cuando se oiga un ruido de la calle y un punto amarillo cuando se oiga uno de cualquier parte del colegio. No se permiten más de cinco errores.

NOTA: Podremos también realizar grabaciones con sonidos onomatopéyicos diversos (de animales, de ruidos del medio ambiente...) para realizar una discriminación sobre ellos.

**C. EJERCICIOS FINALES:** Juego

“Un día de lluvia”

- Caminamos por el parque. De repente empiezan a caer gotitas – Todos golpeamos la palma de la mano izquierda con el dedo anular. Muy despacio, tan sólo chispea – Ahora llueve más: Golpeamos la palma con dos dedos. Luego con tres. – Para finalizar lo haremos con todos muy deprisa: ¡Cuidado es un chaparrón! Además hace mucho viento; soplamos todos fuerte.

## **CLASE 2**

**OBJETIVO:** Discriminar los silencios existentes en una secuencia de ruidos.

**ORGANIZACIÓN:** Individual

**INSTALACIONES:** Gimnasio - Clase

**MATERIAL:** Propio cuerpo - Pandero – Un balón

### **A. EJERCICIOS INICIALES:**

Profesor:

- 1.- Vamos a hablar todos al mismo tiempo hasta que dé un golpe de pandero
- 2.- ¿Entendíais a vuestro compañero? ¿Me habéis oído a mi alguna cosa?
- 3.- Me levanto de la silla arrastrándola. Me quedo de pie completamente en silencio

### **B. EJERCICIOS PRINCIPALES:**

- 1.- Empezar a gritar cuando yo haga una señal con la mano y para cuando yo dé un golpe de pandero:

- |                                |                                |
|--------------------------------|--------------------------------|
| * Gritar emitiendo el sonido a | * Gritar emitiendo el sonido e |
| * Gritar emitiendo el sonido i | * Gritar emitiendo el sonido o |
| * Gritar emitiendo el sonido u |                                |

- 2.- Dar zapatazos en el suelo muy fuertes hasta oír la señal del pandero:

\* Poner las manos en la cabeza mientras permanezcamos en silencio.

- 3.- Caminar arrastrando los pies hasta oír la señal:

\* Cerrar los ojos en el momento en que paremos.

- 4.- Dar zapatazos en el suelo mientras el profesor lanza la pelota al aire y parar súbitamente cuando la pelota golpee en el suelo.

### **C. EJERCICIOS FINALES:** Juego

- Colocados todos formando corro – Un niño en el centro se encargará de lanzar la pelota al aire y nombra a un compañero. Este intentará recoger la pelota antes de que caiga al suelo.

### **CLASE 3**

**OBJETIVO:** Localizar el lugar de procedencia del sonido respecto al espacio.

**ORGANIZACIÓN:** Individual – Gran grupo

**INSTALACIONES:** Gimnasio

**MATERIAL:** Pandero – Platillos – Pañuelos – Globos.

#### **A. EJERCICIOS INICIALES:**

Profesor:

- 1.- Vamos a permanecer muy callados escuchando atentamente unos instantes.
- 2.- ¿Qué ruidos de la calle se han oído? ¿Y del colegio? ¿Del patio? ¿Y en la clase...?

#### **B. EJERCICIOS PRINCIPALES:**

1.- Para esta actividad tendrán que colocarse dos niños con un pandero cada uno, a un lado de la clase cada uno. Se tapan los ojos del resto de la clase con pañuelos y con un globo en cada mano:

- Levantar el brazo derecho cuando se oiga el pandero que está a la derecha
- Levantar el brazo izquierdo cuando se oiga el pandero que está a la izquierda
- Levantar los dos brazos cuando se oigan los dos a la vez.

2.- Con los ojos cerrados:

\* Dar un salto atrás cuando oiga los platillos que están detrás \* Dar un salto delante cuando oiga los platillos que están delante.

3.- Con los ojos cerrados caminar hacia el lugar de donde se supone ha salido algún sonido determinado, con los brazos hacia delante y los globos en las manos para amortiguar los posibles golpes de los compañeros.

#### **C. EJERCICIOS FINALES:** Juego

“La gallina ciega”

- Todos colocados en corro excepto un niño al que se le habrán tapado los ojos con un pañuelo: la gallina ciega.
- A éste se le darán varias vueltas sobre sí mismo y después tendrá que adivinar quién es y dónde está el niño que, a la señal del profesor habrá dicho una palabra – Si acierta deja de ser la gallina y pasará a serlo el otro niño.

### **CLASE 4**

**OBJETIVO:** Realizar movimientos a distinta velocidad según el ritmo que suene en cada momento.

**ORGANIZACIÓN:** Individual – Parejas – Gran grupo

**INSTALACIONES:** Gimnasio

**MATERIAL:** Pandero – Platillos - Pelotas

#### **A. EJERCICIOS INICIALES:**

- 1.- Caminar o correr libremente por la clase. Cuando oigo el pandero me tiro al suelo.
- 2.- Rodamos la pelota cada uno al ritmo que queramos, por toda la clase.

#### **B. EJERCICIOS PRINCIPALES:**

¿Quién puede?...

- 1.- Saltar al ritmo de los platillos y tirarse al suelo cuando dejen de sonar.
- 2.- Botar la pelota al ritmo del pandero
- 3.- Lanzar la pelota hacia arriba al ritmo de los platillos.
- 4.- Por parejas, uno frente a otro, tirar la pelota de uno a otro siguiendo el ritmo de las palmadas del profesor.
- 5.- Colocarse la pelota entre las rodillas y saltar sin que se caiga, al ritmo del pandero.

#### **C. EJERCICIOS FINALES:** Juego

“Gigantes y enanos”

- Formamos dos equipos:

\* El de los gigantes caminará cuando suene el pandero. Darán grandes zancadas pero lentamente. \* El de los enanos correrá cuando suenen los platillos. Darán pasitos cortos pero rápidos.

- Cada equipo en un extremo de la clase tras una raya que el profesor habrá hecho en el medio. – Cuando suena el pandero los gigantes tienen que ir al campo de los enanos y tratar de cogerles. El que sea capturado queda eliminado. – Cuando suenen los platillos los enanos tratarán de coger a los gigantes en el campo de éstos. El que sea cogido queda eliminado.

### **CLASE 5**

**OBJETIVO:** Distinguir con los ojos cerrados los sonidos producidos por cinco instrumentos: triángulo, platillos, maracas, pandero y clave.

**ORGANIZACIÓN:** Individual - Grupo

**INSTALACIONES:** Gimnasio - Clase

**MATERIAL:** Triángulo, Platillos, Maracas, Pandero, Clave, Globo.

#### **A. EJERCICIOS INICIALES:**

1.- El profesor presentará los cinco instrumentos y hará una demostración de cómo suena cada uno. 2.- Tocar libremente los cinco instrumentos: el triángulo, los platillos, las maracas, el pandero y el clave. 3.- Hinchar un globo rojo, otro azul y otro amarillo.

#### **B. EJERCICIOS PRINCIPALES:**

¿ Quién sabe?...

1.- Agitar con la mano un globo cuando oiga el triángulo. 2.- Golpear la nariz con un globo al oír el pandero. 3.- Golpearse una rodilla con un globo cuando oiga el clave. 4.- Lanzar un globo rojo al aire al oír los platillos. 5.- Lanzar un globo amarillo al aire al oír los platillos.

#### **C. EJERCICIOS FINALES:** Juego

“Los pincha globos”

- El equipo A será el de los globos amarillos
- El equipo B será el de los globos rojos
- El equipo C será el de los globos azules
- Cuando suene el pandero el equipo A tratará de pinchar o quitar globos a los otros equipos.
- Cuando suenen los platillos el equipo B tratará de quitar o pinchar los globos a los otros equipos.
- Cuando suene las maracas el equipo C tratará de hacer lo mismo que los anteriores.
- Ganará el equipo que más globos conserve de los suyos al final.

#### **4.4.10.- Bloque 10: PERCEPCIÓN ESPACIO - TEMPORAL**

a) Conceptos Generales: 1, 4, 5, 6.

b) Segmento de contenidos:

El cuerpo: imagen y percepción

- Conceptos: 1, 2, 4, 5
- Procedimientos: 1, 5, 8, 9, 10
  - Actitudes: 1, 2, 3

### El cuerpo: expresión y comunicación

- Conceptos: 2, 3
- Procedimientos: 3, 5
- Actitudes: 2, 3, 4.

## **CLASE 1**

**OBJETIVO:** Localizar la situación de uno mismo en el aula con los ojos cerrados.

**ORGANIZACIÓN:** Individual – Parejas – Gran grupo - Grupos

**INSTALACIONES:** Gimnasio - Clase

**MATERIAL:** Pelotas – Pañuelos (tamaño cuello).

### **A. EJERCICIOS INICIALES:**

Profesor:

1.- Caminamos libremente por toda la clase con la pelota cogida con las manos.

Vamos todos hacia la ventana      Ahora vamos hacia la puerta.

2.- Dejamos la pelota en el suelo y me voy lo más lejos posible de ella.

### **B. EJERCICIOS PRINCIPALES:**

¿Quién puede?...

1.- Colocarse por parejas y:

- Vendar los ojos de uno de los dos
- El niño que tiene los ojos tapados buscará al otro por toda la clase y cuando lo encuentre tratará de adivinar en qué punto del aula se encuentra.
- Repetir pero ahora se intercambian los papeles.

2.- Sentarse por todo el espacio y, de dos en dos cada vez, lanzar la pelota por el suelo fijándose dónde se ha quedado parada:

- Taparse los ojos con el pañuelo (sólo los que hayan lanzado la pelota) e ir a buscar su pelota.

3.- Con los ojos vendados:

\* Caminar hacia la ventana    \* Correr hacia la puerta      \* Tocar al profesor

\* Caminar libremente dando una suave patada a la pelota a cada paso.

### **C. EJERCICIOS FINALES:** Juego

“Murciélagos y moscones”

- Nos repartimos en dos grupos iguales: uno será el de los murciélagos y el otro el de los moscones.
- Se vendan los ojos a los murciélagos – Los murciélagos se colocan en un extremo de la clase y los moscones en el otro – Con una raya en el suelo se separan los campos de cada grupo - A la señal los murciélagos correrán por los moscones – Estos tendrán que realizar el zumbido (zzz...) propio de los moscones, mientras se encuentran en su campo para que los murciélagos hayan cazado a todos los moscones – Se repite el juego intercambiando los papeles.

## **CLASE 2**

**OBJETIVO:** Cambiar de posición utilizando las nociones de ahora (ya) – antes – después, en función de los siguientes conceptos:

- alto – ancho – grande
- bajo – estrecho - pequeño

**ORGANIZACIÓN:** Individual

**INSTALACIONES:** Gimnasio - Clase

**MATERIAL:** Propio cuerpo

### **A. EJERCICIOS INICIALES:**

Profesor:

1.- Me pongo de puntillas porque quiero crecer. Ahora me recojo como un ovillo de lana. 2.- Repetir provocando la respuesta del alumno.

### **B. EJERCICIOS PRINCIPALES:**

¿Quién puede?...

1.- Estirarse hacia arriba y hacerse tan alto como un pino. 2.- Hacerse tan ancho como una pizarra. 3. Ocupar mucho espacio haciéndose tan grande como un camión. 4.- Encogerse y hacerse tan bajito como una piedrecilla. 5.- Convertirse en un palo delgadito o en una hoja de papel. 6.- Ocupar muy poco espacio haciéndose tan pequeño como una hormiguita.

### **C. EJERCICIOS FINALES:** Juego

“Pino, hoja u hormiga”

- Convertirse en un pino al oír una palmada
- Estrecharse como una fila hoja al oír el pandero
- Encogerse como una hormiguita al oír el silbato
- Contestar las siguientes preguntas:  
¿Qué somos ahora? ¿Qué éramos antes? ¿En qué nos convertimos después de ser pinos?
- Se eliminan los niños que se confundan.

### **CLASE 3**

**OBJETIVO:** Recorrer el espacio mediante distintas formas de desplazamiento, utilizando las nociones de: lento – rápido – más rápido (despacio – rápido – más rápido)

**ORGANIZACIÓN:** Individual - Grupos

**INSTALACIONES:** Gimnasio

**MATERIAL:** Ladrillos de plástico.

#### **A. EJERCICIOS INICIALES:**

Profesor:

1.- Soy un gato, por eso ando de cuatro patas. 2.- Repetir provocando a los niños para que se desplacen gateando.

#### **B. EJERCICIOS PRINCIPALES:**

¿Quién puede?...

1.- Caminar tan despacio como una tortuga. 2.- Arrastrarse por el suelo como las serpientes, con el ladrillo en la espalda, intentando que no se caiga. 3.- Dar saltos de canguro con el ladrillo en la barriga:

\* Despacio      \* Deprisa      \* Muy deprisa

4.- Caminar hacia atrás como los cangrejos sin chocar con nada, lo más rápidamente posible, con el ladrillo en la espalda, intentando que no se caiga. 5.- Andar de lado arrastrando los pies y el ladrillo:

\* Hacia la derecha al oír el pandero      \* Hacia la izquierda al oír palmadas

6.- andar en cuclillas como enanitos al ritmo del pandero (Hacer diversos cambios de ritmo: despacio, muy despacio, deprisa, muy deprisa...)

#### **C. EJERCICIOS FINALES:** Juego

“Carrera de serpientes”

- Colocar tres filas iguales de ladrillos con una separación de 50 cms. Entre ellos
- Organizamos tres equipos que se colocarán detrás de la línea de salida en fila india
- El primer niño de cada fila se colocará tumbado en el suelo boca abajo y a la señal saldrá arrastrándose haciendo zig-zag para no tocar los obstáculos.



### **CLASE 4**

**OBJETIVO:** Recorrer en grupos el espacio con distintas formas de desplazamiento, a distintas velocidades y en diversas direcciones.

**ORGANIZACIÓN:** Individual – Parejas – Gran grupo - Grupos

**INSTALACIONES:** Gimnasio

**MATERIAL:** Propio cuerpo - Pandero

#### **A. EJERCICIOS INICIALES:**

1.- Nos colocamos por parejas, uno al lado del otro. Caminemos juntos. Tenemos que ir siempre por el mismo sitio y a la misma velocidad.

#### **B. EJERCICIOS PRINCIPALES:**

¿Quién es capaz de?...

1.- Caminar por parejas al ritmo del pandero con:

- Las cabezas pegadas por la frente
- El hombro derecho de uno unido al izquierdo del otro
- Las nalgas unidas
- Las espaldas pegadas

2.- Formar grupo de cuatro:

- Caminar en cadena sin soltarse de las manos
- Andar a cuatro patas uno detrás del otro hacia un lado

3.- Correr libremente por todo el espacio y al oír el pandero colocarse todos en una fila detrás del niño que nombre el profesor.

#### **C. EJERCICIOS FINALES:** Juego

“La cadena pegajosa”

- Dos niños unidos por las manos tendrán que tratar de ir dando a los demás
- El niño al que dé la cadena quedará pegado a ella (de la mano). Así hasta coger el último.
- La cadena no se puede romper.

### **CLASE 5**

**OBJETIVO:** Realizar recorridos curvos y rectos en varias direcciones y con distintas duraciones y distancias.

**ORGANIZACIÓN:** Individual – Parejas – Gran grupos

**INSTALACIONES:** Gimnasio - Patio

**MATERIAL:** Propio cuerpo

#### **A. EJERCICIOS INICIALES:**

Profesor:

- 1.- Caminamos rozando la pared con la mano.
- 2.- Nos colocamos en corro. Vamos hacia un lado, ahora hacia el otro.

#### **B. EJERCICIOS PRINCIPALES:**

¿Quién puede?...

- 1.- Caminar como un robot en línea recta:

\* Hacia delante      \* Hacia atrás    \* Hacia un lado      \* Hacia el otro

- 2.- Dar cinco pasos cortos en línea recta desde la pared y hacer una marca en el sitio al que se ha llegado. 3.- Llegar con una o dos zancadas desde la pared hasta el mismo sitio que antes. 4.- Caminar dando pasos de “punta-talón” de un extremo a otro de la sala contando los pasos que se dan. 5.- Realizar el recorrido de la actividad anterior con el menos número de zancadas posible. 6.- Seguir un camino lleno de curvas corriendo. 7.- En parejas, uno caminará de un extremo a otro en línea recta mientras el compañero hace el mismo recorrido en forma de zig-zag (Alrededor del compañero) corriendo.

#### **C. EJERCICIOS FINALES:** Juego

“El auto de papá”

- Se colocarán todos los niños en fila e irán cantando la canción “El auto de papá” y al mismo tiempo irán andando y realizando el recorrido según indique la letra en cada momento.

#### 4.4.11.- Bloque 11: INICIACIÓN A LOS DEPORTES

a) Conceptos Generales: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.

b) Segmento de contenidos:

##### El cuerpo: imagen y percepción

- Conceptos: 3, 4, 5.
- Procedimientos: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.
  - Actitudes: 1, 3

##### El cuerpo: habilidades y destrezas

- Conceptos: 2.
- Procedimientos: 2, 3, 4, 5, 6, 7.
  - Actitudes: 1, 2, 3, 4.

##### Los juegos.

- Conceptos: 1, 2, 3.
- Procedimientos: 1, 2, 3, 4,
- Actitudes: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.

**En este bloque se han diseñado los conocimientos iniciales correspondientes al juego del badminton. Los profesores deberán diseñar, siguiendo el modelo, juegos de baloncesto, balonmano, etc.**

## **CLASE 1**

**OBJETIVO:** Conocer y familiarizarse con la raqueta.

**ORGANIZACIÓN:** Individual – Parejas – Gran grupo

**INSTALACIONES:** Gimnasio – Patio – Polideportivo - Clase

**MATERIAL:** Raqueta

### **A. EJERCICIOS INICIALES:**

Profesor:

1.- Coger la raqueta y:

\* Pasar las manos alrededor de la raqueta \*Sopesarla con una mano, luego con la otra \* Pasar la raqueta de una a otra mano.

### **B. EJERCICIOS PRINCIPALES:**

¿Quién sabe?...

1.- Golpear una pelota imaginaria moviendo la raqueta:

\* De abajo – arriba \* De arriba – abajo \* De derecha a izquierda

\* De izquierda a derecha

2.- Caminar al oír la señal detenerse en seco y golpear la pelota imaginaria:

\* De abajo – arriba \* De arriba – abajo \* De derecha a izquierda

\* De izquierda a derecha

3.- Se repite la actividad anterior pero ahora corriendo.

### **C. EJERCICIOS FINALES:** Juego

“Relevos de raquetas”

- Se forman dos equipos
- Cada equipo se coloca en fila en la línea de salida
- Las raquetas se amontonan en el otro extremo del campo
- A la señal parten, corriendo los dos primeros hacia las raquetas, cogen una, vuelven y se las dan a los segundos de sus respectivos equipos
- Partes los segundos, cogen otra raqueta y entregan las dos al jugador siguiente de su equipo
- El último jugador transportará todas las raquetas de su equipo
- Gana el equipo que primero hace el recorrido.

## **CLASE 2**

**OBJETIVO:** Conocer y familiarizarse con el “volante”

**ORGANIZACIÓN:** Individual – Gran grupo - Grupos

**INSTALACIONES:** Gimnasio – Patio - Polideportivo

**MATERIAL:** Volante

### **A. EJERCICIOS INICIALES:**

1.- Coger el volante y apretar suavemente:

\* Con una mano            \* Con la otra            \* Repetir con los ojos cerrados

2.- Pasear el volante de una mano a otra:

\* Por delante            \* Por detrás            \* Con los ojos cerrados

### **B. EJERCICIOS PRINCIPALES:**

¿Quién puede?...

1.- Mantener el volante en la palma de la mano:

- Caminando sin que se caiga
- Corriendo y deteniéndose a cada golpe de tambor

2.- Lanzar el volante hacia arriba y cogerlo:

\* Con las dos manos            \* Con una mano

\* Con la otra mano            \* Lanzarlo con una y cogerlo con la otra

3.- Repetir la actividad anterior primero caminando por todo el espacio, y luego corriendo.

### **C. EJERCICIOS FINALES:** Juego

“Volante - tiro”

- Dividimos el capo en dos partes por una línea
- Se forman dos equipos que se sitúan en sus respectivos campos
- A un jugador del equipo le toca tirar el volante, que a la señal tendrá que tirar el volante a cualquiera de los jugadores del equipo contrario.
- Si el jugador es tocado por el volante pasa a formar parte del equipo contrario
- Ningún jugador podrá salir de su campo a recoger volante
- El jugador termina cuando son “tocados” todos los jugadores de algún equipo.

### **CLASE 3**

**OBJETIVO:** Golpear el volante, desplazando la raqueta de abajo – arriba, por debajo la cintura, un mínimo de tres veces consecutivas.

**ORGANIZACIÓN:** Individual – Gran grupo

**INSTALACIONES:** Gimnasio – Patio - Polideportivo

**MATERIAL:** Raqueta - Volante

#### **A. EJERCICIOS INICIALES:**

1.- Mantener el volante en la raqueta:

- Mientras cuento diez
- Desplazando la raqueta horizontalmente de izquierda a derecha y de derecha a izquierda
- Desplazando la raqueta verticalmente, con cuidado que no se caiga el volante

#### **B. EJERCICIOS PRINCIPALES:**

¿Quién puede?...

1.- Caminar con el volante sobre la raqueta y:

- Detenerse sin que se caiga el volante, al oír una palmada
- Impulsar con la raqueta el volante hacia arriba, luego golpear

2.- Coger el volante con la mano opuesta a la raqueta:

- Mantener la raqueta plana
- El volante en la otra mano y perpendicular a la raqueta
- Dejar caer el volante y golpearlo con la raqueta

3.- Repetir hasta que el alumno consiga tres éxitos consecutivos.

#### **C. EJERCICIOS FINALES:** Juego

- Se traza una línea de salida en el suelo
- Los jugadores se sitúan en ella con los volantes sobre las raquetas
- A la señal, parten hacia la meta
- El jugador al que le caiga el volante, comenzará desde la línea de salida
- Ganan los jugadores que realizan antes el recorrido.

### **CLASE 4**

**OBJETIVO:** Golpear el volante con la raqueta, desplazándola de arriba – abajo por encima de cabeza, un mínimo de tres veces.

**ORGANIZACIÓN:** Individual – Gran grupo

**INSTALACIONES:** Gimnasio – Patio - Polideportivo

**MATERIAL:** Raqueta - Volante

#### **A. EJERCICIOS INICIALES:**

1.- Coger la raqueta y elevarla por encima de la cabeza:

- Depositar el volante sobre ella y mantenerlo ahí mientras cuento diez
- Caminar en esa posición, procurando que no se caiga el volante.

#### **B. EJERCICIOS PRINCIPALES:**

¿Quién es capaz?...

1.- Coger el volante, lanzarlo hacia arriba y cogerlo:

- Con la otra mano, por debajo de la cintura
- Con la otra mano por encima de la cabeza

2.- Coger el volante, lanzarlo arriba y golpear:

- Con la otra mano, por debajo de la cintura
- Con la otra mano, por encima de la cabeza

3.- Coger la raqueta por encima de la cabeza

- Colocar el volante sobre ella
- Impulsarlo hacia delante con fuerza

4.- Coger la raqueta con la mano dominante:

- Lanzar el volante arriba y golpear con la raqueta por encima de la cabeza
- Caminar hasta conseguirlo tres veces

#### **C. EJERCICIOS FINALES:** Juego

“Lanzamiento de volante”

- Los jugadores se colocan en el lugar indicado con el volante en la mano
- A la señal del profesor, el jugador lanzará el volante lo más lejos posible
- Se anotará un punto por cada metro o paso de distancia
- Ganan los jugadores que más puntos hayan obtenido en un número de lanzamientos determinados.

### **CLASE 5**

**OBJETIVO:** Rechazar el volante, lanzado por un compañero, golpeándolo con la raqueta de abajo – arriba por debajo de la cintura, un mínimo de tres veces.

**ORGANIZACIÓN:** Individual – Parejas – Gran grupo

**INSTALACIONES:** Gimnasio – Patio - Polideportivo

**MATERIAL:** Volante

#### **A. EJERCICIOS INICIALES:**

1.- Coger el volante, lanzarlo arriba.

\* Dejarlo caer                      \* Coger con una mano                      \* Golpear con la palma de la mano

#### **B. EJERCICIOS PRINCIPALES:**

1.- Buscar un compañero y ponerse frente a él:

- Pasar un volante al compañero
- Aumentar las distancias y seguir pasando el volante
- Pasar dos volantes

2.- Coger una raqueta y situarse frente a un compañero:

- Que el compañero os lance el volante desde la distancia más adecuada
- Golpear, desplazando la raqueta de abajo-arriba, el volante que os lanza un compañero
- Probar desde varias distancias

3.- Repetir la actividad anterior hasta conseguir dar al volante con la raqueta tres veces consecutivas.

#### **C. EJERCICIOS FINALES:** Juego

- Dos equipos, cada uno en su campo
- Un jugador saca lanzando el volante hacia el campo contrario
- El equipo que recibe, golpea a su vez el volante intentando enviarlo al otro campo
- Si no lo consigue y el volante cae al suelo, el equipo contrario se apunta un tanto
- Cada equipo saca una vez.



## **ANEXO 1 : LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN PSICOMOTRIZ**

**Criterio 1.- Ajustar los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de una actividad, tales como duración y el espacio donde se realiza.**

Con este criterio se pretende comprobar si el alumno es capaz de percibir los movimientos globales del tronco y de los segmentos corporales que está realizando (un todo provisto de partes independientes) y de adaptar sus movimientos cuando varía alguna condición de la actividad en que participa: mayor o menor duración, restricciones en el espacio, diferentes entornos, etc. Se valorará no sólo el ajuste de la respuesta motriz, sino también que sea diferente, original, económica.

**Criterio 2.- Proponer estructuras rítmicas sencillas y reproducirlas corporalmente o con instrumentos.**

Este criterio pretende comprobar si los alumnos son capaces de inventar una estructura rítmica sencilla, bien por la combinación de elementos de estructuras que ya conoce, bien por la aportación de elementos nuevos. La reproducción puede hacerse mediante el movimiento corporal (saltos, palmas, zapateos, balanceos, giros) o con instrumentos de percusión.

**Criterio 3.- Saltar coordinadamente batiendo con una o ambas piernas en función de las características de la acción que va a realizar.**

En esta etapa se valorará el desarrollo en la habilidad de saltar. Lo importante no será el aumento cuantitativo de la habilidad, sino la mejora cualitativa de la misma. En este criterio es importante observar el gesto que se ejecuta en la batida y el adecuado ajuste de los brazos con las piernas en el vuelo, así como la utilización que se hace de los saltos (como mantenimiento de un esquema rítmico, en los juegos o como medio de expresión).

**Criterio 4.- Desplazarse, en cualquier tipo de juego, mediante una carrera coordinada con alternancia brazo-pierna y un apoyo adecuado y activo del pie.**

Este criterio pretende evaluar el dominio conseguido en los desplazamientos mediante carreras. La observación irá dirigida a la alternancia contralateral brazo-pierna, al tipo de apoyo de la planta del pie y la extensión sobre la punta del mismo. Otros factores más técnicos de la carrera no tienen tanta importancia en esta fase.

**Criterio 5.- Utilizar, en la actividad corporal, la habilidad de girar sobre el eje longitudinal y transversal para aumentar la competencia motriz.**

Con este criterio se trata de comprobar la capacidad que tienen los niños de utilizar los giros en las actividades cotidianas. Los giros sobre el eje longitudinal podrán estar asociados con desplazamientos y saltos: cambios de dirección y sentido.

**Criterio 6.- Lanzar con una mano un objeto conocido componiendo un gesto coordinado (adelantar una pierna contraria al brazo de lanzar)**

En el campo de los lanzamientos es importante comprobar la coordinación en el gesto y la utilización que hace de los lanzamientos en las situaciones de juego (ante contrarios, pases largos o cortos, objetos grandes o pequeños). No se incluyen en este nivel los aspectos relativos a la fuerza y precisión de los lanzamientos.

**Criterio 7.- Anticiparse a la trayectoria de un objeto realizando los movimientos adecuados para cogerlo o golpearlo.**

Es importante tener en cuenta si los alumnos son capaces de anticipar la trayectoria y velocidad de un objeto, mediante el suficiente dominio del espacio y el tiempo, para poder efectuar una correcta colocación y recogerlo y golpearlo correctamente. En la observación, además de una buena recepción del objeto, será fundamental la utilización de forma adecuada de ambas manos y pies y los posibles instrumentos para golpearlo.

**Criterio 8.- Botar pelotas de manera coordinada, alternativamente con ambas manos, desplazándose por un espacio conocido.**

Con este criterio se pretende evaluar los progresos de otra de las habilidades del manejo de objetos: el bote. La evaluación se hará en situaciones de juego, siendo más relevante la capacidad de desplazar el objeto y el dominio del bote con ambas manos que la facilidad para resolver situaciones de oposición.

**Criterio 9.- Haber incrementado globalmente las capacidades físicas básicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor, acercándose a los valores normales del grupo de edad en el entorno de referencia.**

Este criterio pretende evaluar si los alumnos han desarrollado las capacidades físicas a lo largo de la etapa. Para ello será necesario realizar sucesivas observaciones comparando los resultados y comprobando los progresos. Conviene subrayar que la aplicación de este criterio interviene tanto la comparación con un estándar previamente establecido como el

proceso comprobado para cada alumno en las sucesivas observaciones realizadas.

**Criterio 10.- Utilizar los recursos expresivos del cuerpo para comunicar ideas y sentimientos y representar personajes o historias reales e imaginarias.**

Con este criterio se quiere comprobar si los alumnos controlan el gesto y el movimiento y los utilizan para comunicarse. Se valorará la naturalidad y espontaneidad de los movimientos, la utilización personal no estereotipada de los gestos y posturas corporales, y el uso correcto que hacen de todos ellos.

**Criterio 11.- Participar en las actividades físicas ajustando su actuación al conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones corporales y de movimiento.**

Este criterio pretende evaluar que en estas edades los niños tengan suficiente conocimiento de sus capacidades para practicar juegos y actividades habituales con seguridad para ellos y sus compañeros. Igualmente es necesario observar si la participación en estas actividades se produce habitualmente.

**Criterio 12.- Señalar algunas de las relaciones que se establecen entre la práctica correcta y habitual del ejercicio físico y la mejora de la salud individual y colectiva.**

Este criterio pretende comprobar si los alumnos son capaces de establecer relaciones entre la práctica del ejercicio y el mantenimiento o mejora de salud, como bien individual y social al que todos pueden contribuir. Es importante que los alumnos conozcan la necesidad del ejercicio físico para un crecimiento y desarrollo equilibrado y algunos de los efectos positivos del mismo.

**Criterio 13.- Colaborar activamente en el desarrollo de los juegos de grupo, mostrando una actitud de aceptación hacia los demás y de superación de las pequeñas frustraciones que se pueden producir.**

Con este criterio se pretende evaluar si los alumnos se relacionan adecuadamente en su grupo, se sirven de los juegos como instrumento de relación, y el tipo de comportamiento que adoptan durante la práctica.

**Criterio 14.- Respetar las normas establecidas en los juegos, reconociendo su necesidad para una correcta organización y desarrollo de los mismos.**

Este criterio se dirige a comprobar si los alumnos son capaces de respetar las reglas que el propio grupo ha establecido para organizar y realizar sus

juegos. Las normas pueden ser las tradicionales de los juegos u otras modificadas o inventadas.

**Criterio 15.- Identificar, como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades de iniciación deportiva, el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo, dándoles más importancia que a otros aspectos de la competición.**

Con este criterio se pretende comprobar si los alumnos sitúan la satisfacción por el propio esfuerzo y las relaciones personales que se establecen mediante la práctica del juego y actividades de iniciación deportiva, por encima de los resultados de la propia actividad (ganar o perder).

## **ANEXO 2 : EL LENGUAJE CORPORAL**

*Con la denominación de “Kinesia” se ha estudiado, en los últimos años, el lenguaje del cuerpo basándose en las pautas de conducta de la comunicación no verbal.*

*Parece que en la comunicación que el hombre establece con el medio que lo rodea, (ya esté integrado por los otros hombres, por los objetos o por las circunstancias de toda índole que le definen en todos los casos), no siempre existe una identidad de mensaje entre quien lo emite, a través del lenguaje oral o escrito, utilizando como medio de expresión la lengua o el idioma, y el que se expresa a través de la postura, el gesto o el movimiento.*

*El lenguaje corporal, siendo el primigenio en el repertorio humano, se va conformando a través de las propias necesidades evolutivas, apareciendo, en sus distintas concreciones, estrechamente ligado y condicionado por el ritmo evolutivo. Podría decirse que, el cuerpo, es el cauce expresivo con que la naturaleza dota a al especie humana a fin de asegurar los lazos de comunicación imprescindibles para la asunción del papel social del individuo y para su integración en el grupo.*

*El lenguaje idiomático o cualquier otro fruto de la cultura, se va enseñando al hombre a través de las distintas etapas evolutivas y de los diversos aprendizajes propios de cada forma social y culturalmente diferenciada. Sin embargo, este planteamiento consciente, formulado de manera en exceso reduccionista, no significa, en modo alguno, que entre ambos medios de expresión no exista una relación o que el desarrollo de cada uno de ellos se produzca de manera independiente, por factores distintos o por conductos ajenos a un común escenario o ámbito vivencial y convivencial.*

*Aún se discute cuál es el repertorio gestual incluido en el código genético de la especie y, por tanto, que estará presente, invariablemente, en todas las conductas por básicas que éstas fueren, de todos los miembros de la especie humana.*

*Sí parece, no obstante, que en cada una de ellas se manifiesta unas distintas influencias, conscientes o inconscientes. El Dr. Edward H. Hess, insiste en sus estudios, en la presencia de señales kinestésicas tales como la inconsciente dilatación de la pupila cuando el ojo recibe estímulos agradables para la subjetividad de su propietario. Cuando la imagen es, por ejemplo, la de una mujer desnuda, la pupila del ojo masculino adquiere el doble de su dimensión habitual. La sabiduría o la observación popular del pueblo llano español, obviamente ajena cualquier programa de investigación, descubre un dato semejante cuando en su lenguaje coloquial se refiere a “poner ojos como platos”. También es un truco muy antiguo entre los pintores, el exagerar las dimensiones del iris de los ojos del retratado para despertar actitudes positivas del observador.*

### **1. LA COMUNICACIÓN NO VERBAL**

*El lenguaje del cuerpo puede comprender cualquier movimiento de una parte o de su totalidad, empleándose para la transmisión de mensajes (casi siempre de contenido emocional) hacia el mundo exterior. Este lenguaje, sin embargo, siempre estará matizado culturalmente en función del contexto donde se genera o hacia el que se dirige.*

*El grado y calidad de la comunicación que se establece, podría denominarse, genéricamente, “empatía”. El emisor, el cuerpo, siempre estará dentro de una situación que, Lapierre y Aucouturier, denominan “espacio fusional” y, otros autores, “espacio transaccional”. Este espacio fusional sería aquel, íntimo pero fundamental, donde cada hombre siente su propia individualidad a la vez que, en este caso, muy relacionado con el aspecto de ser además un animal territorial. Este espacio estará cargado de un simbolismo inconsciente que, sobre todo, contendrá una carga de tipo afectivo.*

*Por tanto, es desde la perspectiva afectiva y anímica, simbólica y territorial, en donde cada individuo emite, consciente o inconscientemente, según cada una de las situaciones, mensajes con destino al resto de los componentes del medio en el que se ubica. Estos mensajes corporales, a través del gesto, la postura o el movimiento, compondrán un repertorio expresivo que, en gran medida, deberá también aprenderlo a través de la aculturación y de su integración social.*

*Los factores más importantes que interfieren, condicionan o determinan los mensajes y las formas de expresión en estas dinámicas, podemos analizarlos a través de los siguientes aspectos:*

*a) La herencia*

*Es muy difícil determinar en qué instinto se basa cada conducta y, por tanto, hasta qué punto o en qué proporción obedece a un determinismo genético. También lo es el determinar la misma naturaleza hereditaria del instinto y, en consecuencia, decidir exactamente en qué proporción un sistema de comunicación tan primario como éste se hereda o se aprende.*

*La pregunta será, por tanto, si existen posturas, gestos o movimientos de uso y significado universal.*

*En el mundo animal parece que sí existen e, incluso, ciertas conductas son claramente diferenciadoras de una especie con respecto a los demás. Darwin opinaba que las expresiones faciales de emoción eran iguales en todas las culturas, dado que en todas ellas y todos los hombres que las utilizaban estaban sometidos a un mismo proceso fundamental de evolución. Sin embargo, en 1950 Bruner y Taguri, tras largas investigaciones, deducen la inexistencia de patrones gestuales invariables que acompañen específicamente a las emociones.*

*Por el contrario, Ekman Friesen y Sorensen, verifican con nuevas investigaciones el antiguo planteamiento de Darwin. Según estos autores la “existencia de programas subcorticales innatos vincularían ciertos elementos evocativos a expresiones faciales universalmente perceptibles correspondientes a cada una de las emociones primarias: interés, alegría, sorpresa, miedo, enojo, angustia, desagrado, desprecio, vergüenza, etc”.*

*El estudio sobre los denominados “niños salvajes”, ajenos en su evolución a cualquier contacto cultural con humanos y limitados a aprendizajes prestados por la especie animal de coga, ha esclarecido en gran medida esta polémica. El aspecto imitativo resultará tan importante en la comunicación verbal como en la no verbal.*

*b) El territorio*

*Robert Awdrey, sostiene en su obra “El imperativo del territorio”, que el hombre es de naturaleza territorial y que esta naturaleza es de carácter genético y, por tanto, arraigada permanentemente en su conducta. Esta territorialidad será reforzada o mitigada, en cada caso, según el contexto socio – cultural donde se ubique el individuo.*

*La desagradable experiencia (a pesar de su repetición casi cotidiana) de permanecer unos segundos en el interior de un ascensor, rodeado de personas casi siempre desconocidas, es algo que cualquier puede experimentar. La agresividad que puede manifestarse en individuos habitualmente pacíficos cuando se encuentran inmersos en aglomeraciones o en “embotellamiento” de tráfico, aun a pesar de encontrarse solos en el interior de su vehículo, también parece relacionarse con este carácter territorial del hombre.*

*Pero el territorio de cada uno de los hombres puede adquirir diversas y variadas dimensiones. En cualquier caso, su expresión más pequeña e irrenunciable, las que se identifica con la intimidad, se correspondería con lo que anteriormente hemos denominado espacio fusional.*

*Este manejo del ámbito territorial, del espacio fusional, su defensa, identificación, individualización o el compartirlo con el otro o con los demás individuos maraca y condiciona, no sólo unos modos de expresión corporal o de conductas gestuales, sino que también carga de significado, a nivel inconsciente, una situación, produciendo una vivencia distinta.*

*La elección de un mismo lugar o asiento de los alumnos en su aula, o la institucionalización del asiento del abuelo en el comedor familiar, no es sino otra señal más de la identificación territorial. Esta elección, muy frecuentemente, no se explica por razones lógicas o de conveniencia ni, tampoco, por la incomodidad que se percibe al perderlos o por el posible provecho en su uso y preferencia con relación a otros asentamientos posibles.*

*Edwards T. Hall a través de su “Proxémica”, sostiene que el hombre utiliza el espacio de modo que influye en su capacidad de relación con los otros. Este autor clasifica las necesidades territoriales del hombre atribuyendo, a cada una de ellas zonas de dimensiones variables y en las que la mayoría de los hombres actúan:*

- *Distancia íntima*
- *Distancia personal*
- *Distancia social*
- *Distancia pública*

*Estas distancias, en función de su uso, pueden ser más cercanas o más lejanas. Los límites de la distancia íntima puede establecerse desde un contacto real hasta una separación de 15 a 45 centímetros. En esta distancia caben diversas conductas en función de quien sea con el que ha de establecerse la comunicación, desde el acto amoroso a la situación de intimidad familiar, por ejemplo. Debe hacerse la observación de lo matizable que es esta conducta según cuáles sean los sexos de los intervinientes en la relación.*

*La distancia personal también distingue dos áreas. Una distancia personal cercana (de 45 a 75 centímetros), donde aún se permiten contactos corporales como*

coger la mano del otro; y una segunda más lejana (de 75 a 120 centímetros) que es lo que se considera el límite de la dominación física.

La distancia social admite dos zonas referenciales. La cercana que se establece desde los 120 hasta los 210 centímetros, se emplea para relaciones institucionalizadas en la vida cotidiana como puede ser una transacción comercial. La lejana (de 210 a 260 centímetros) correspondería a relaciones sociales mucho más formales.

Finalmente, la distancia pública se establece en función de la interacción humana. La zona cercana (de 260 a 750 centímetros) es utilizada por quien se relaciona, a la vez, con un grupo no excesivamente numeroso (el profesor en el aula); la zona lejana (a partir de los 750 centímetros) queda reservada para ser usada en una comunicación con grupos muy numerosos: un mitin político, el mando de grandes concentraciones militares, etc.

c) La relación en función de los interlocutores.

A las premisas anteriores habría que añadir aquellos otros aspectos condicionante que se derivan de la cultura y sus peculiaridades y, también del concepto sociológico del status.

En la institucionalización de la comunicación se establecen unas jerarquías que reflejan situaciones de dominio de una parte sobre otra. El reflejo de este proceso aparece en cualquier tipo de organización social: el ejército, la jerarquía eclesiástica, la estratificación de los representantes políticos o cívicos de un estado, etc. En todos estos casos, se señalan y evidencian los diferentes status y valoración social de quienes los ostentan a través de símbolos o rasgos distintivos en sus atuendos.

El reparto de status condiciona la elección de gestos, posturas y movimientos de manera que, el individuo puede ir variándolos y, en consecuencia, también la apariencia de su conducta, a medida que adopta cada uno de los diferentes "roles" o papeles que al cabo de cada día definen su circunstancia.

El intervalo de tiempo que transcurre desde que se llama a la puerta de un despacho y se decide entrar, está relacionado indicativamente con el status y la relación de dominio que reconoce el visitante en quien se encuentra dentro; a mayor status reconocido mayor es el lapso de tiempo empleado entre las dos decisiones. La forma y grado de invasión de un territorio determinará el status y la relación de dominio establecida entre dos interlocutores. Esta elección entre defensa e invasión de espacio se puede estudiar en casi todas las conductas animales cuya relación grupal impone una jerarquización.

Sin embargo, cada individuo, definirá un espacio personal y su resistencia a su invasión será tan fuerte que, incluso en situaciones muy difíciles seguirá exigiendo su respeto. Cuando un espacio es invadido, el individuo reacciona enérgicamente y en función del carácter propio de cada sujeto: el introvertido señalará una extensión mayor que el extrovertido. En circunstancias de aglomeración impuesta, el recurso que se utiliza para evitar la invasión de espacios ajenos es el de "despersonalizar" al resto de los individuos, no dándose por aludido de las invasiones que puedan producirse. Si se analiza la situación de los viajeros del "metro" en una hora punta se percibe claramente cómo los contactos corporales, impensables en otras circunstancias, no producen ningún tipo de reacción; también se puede observar cómo todos los individuos obligados a sufrir esta situación, evitan la coincidencia de sus miradas. La mirada directa a los ojos del otro,



simboliza una penetración en la intimidad más profunda del individuo. En Nepal, aún está vigente, como delito penalizado, la mirada de un hombre a los ojos de una mujer; incluso el legislador matiza si este acto es punible por intencionado o simplemente inevitable y achacable a simples razones de curiosidad, en función del número de segundos que dura.

#### d) La postura

La postura, desde su carácter global, también manifiesta mensajes de todo el cuerpo sobre aspectos muy generales o de menor interés, que interesan a la totalidad de las conductas poco elaboradas y casi siempre de un alto contenido afectivo, emocional o vivencial. Quizá el término que mejor traduce el significado de la postura sea el de “actitud”.

La postura es la clave no verbal más fácilmente interpretable; sería el primer dato que asimilamos cuando se establece una relación y una empatía, simpática o antipática. Ciertas personas no “caerán gordas” o no, por virtudes o defectos que ignoramos en un primer contacto pero que, inmediatamente después de producirse, para racionalizar un sentimiento que nunca es neutral ni meditado, nos apresuramos a justificar con intuiciones siempre emotivas. Nuestra actitud hacia esa otra persona será positiva o negativa en función de una empatía que casi siempre se define según el análisis, aún inconsciente, del mensaje que la postura o el gesto nos transmiten.

La forma de controlar el cuerpo con relación a su posición en el espacio o con respecto al objeto, en opinión de Schefflen, se ajusta a un repertorio muy limitado pero tan personal como la firma, lo que, frecuentemente, parece la mejor clave del carácter. Esto es algo que continuamente constatamos. En ciertos enfermos mentales, son características de su enfermedad ciertas posturas sorprendentemente similares en todos los enfermos con iguales síndromes. La “pinta” característica de los esquizofrénicos (el “morrito esquizofrénico”, por ejemplo), el aspecto de los depresivos o el característico movimiento pendular de los autistas es harto elocuente.

Del mismo modo, cada individuo apetece que su imagen corporal deje traslucir una determinada actitud de la que, en nuestro criterio, nos sentiríamos satisfechos. Hasta conseguirlo, el individuo recurre a multitud de recursos: la elección del vestuario, el maquillaje, el peinado, el uso de ciertos objetos como las joyas, etc. Pero, en cualquier caso, lo primero que elegimos e intentamos reproducir al intentar adaptarnos a una determinada situación es la postura.

#### e) El lenguaje corporal en la escuela

Este aspecto contiene distinto peso específico según cual sea la etapa evolutiva en que se encuentre el niño. Será la escuela también, uno de los instrumentos de aculturación y socialización, tanto para educar como para conformar el repertorio de gestos que compondrán el lenguaje no verbal y, también, para proceder a limitar su uso.

En gran parte, la acción educativa se centra en dotar al niño de un metalenguaje que le obligue a prescindir del otro medio de comunicación primario que es el lenguaje corporal. En consecuencia, también en la escuela, tal y como en la actualidad se concibe esta institución y sus objetivos, se privará al niño del uso de este recurso expresivo sin que en compensación se le proporcione otro que cumpla las mismas funciones y para el que el idioma no sirve. Esta carencia puede suponer un desequilibrio con resonancias, sobre todo, en ámbitos afectivos y anímicos, que puede suponer para el individuo

*inadecuadas relaciones, inmediatas o futuras, de comunicación con los demás o con el medio.*

*Estas inadaptaciones privarán al individuo, muy frecuentemente, de elaborar las adecuadas respuestas conductuales tan necesarias en ciertas etapas. La inhibición gestual casi siempre será un lastre estéril en la vida del niño y, algunas veces, en la del adulto.*

*Así podemos concluir que el lenguaje corporal, en la escuela, ha de estar contemplado desde dos vertientes fundamentales:*

- *Como instrumento de comunicación. A través del cual puede ser abordado el niño y, por su mediación, establecer una relación entre éste y el adulto. En etapas como la de preescolar, en ocasiones, la única respuesta y el único cauce de expresión de que el niño dispone, es a través del lenguaje corporal. Por otra parte, la globalidad de cualquier respuesta o conducta en estas edades, obliga a que este sea un componente permanentemente presente en ellas. Así mismo el adulto, el docente, ha de tener siempre presente que aún sin pretenderlo, de forma continuada, está emitiendo un mensaje corporal hacia unos receptores que, por su edad precisamente, captan con más facilidad las relaciones de empatía. Casi siempre, en esta etapa, la respuesta del niño, su actitud y la carga afectiva de toda relación, se definirá en función del mensaje transmitido en este nivel de comunicación, en el nivel corporal o infraverbal.*
- *Como elemento o recurso didáctico. En tanto que así se le considere deberá ser contemplado en sí mismo como un aprendizaje. El dominio de su postura, el control corporal y expresivo o el desarrollo del gesto, deben incluirse como una tarea escolar en las edades tempranas. Sobre estas nociones, posteriormente, se construirán gran parte de los aprendizajes tradicionalmente incluidos entre los objetivos de la educación.*

*Quizá, y para terminar, convenga recordar la antigua paradoja psicológica de Willian James que planteaba en estos términos: “no sabemos si lloramos porque estamos tristes o si estamos tristes porque lloramos”.*

## **2. EL DIALOGO CORPORAL: CONCEPTOS BÁSICOS**

*El inicio de toda relación tiene su origen en la primera que se establece y que, en anteriores ocasiones, hemos denominado “diálogo tónico” o contacto de carácter esencialmente afectivo que se establece entre el niño y la madre, a través de la satisfacción de necesidades primarias como la nutrición, etc. Este diálogo de naturaleza tónica construye las relaciones objetales, la díada o maternaje, según la diversa terminología empleada por los respectivos autores que la analizan.*

*De estas experiencias vivenciales más las aportaciones socio – culturales a las que se somete el niño, se nutre posteriormente el catálogo de recursos relacionales que denominamos diálogo corporal.*

*Según Gessell, “la personalidad del niño es el resultado de un crecimiento lento y gradual; su sistema nervioso llega a la madurez por etapas y secuencias naturales”.*

*Éste y no otro ha de ser el objetivo de la educación. Desde la perspectiva de la maduración evolutiva, toda acción docente deberá estar encaminada, prioritariamente, al mejor favorecimiento y potenciación de estas dinámicas. Así, el conocimiento de estos fenómenos y de las distintas etapas en que se producen, deberá ser el punto de partida para cualquier proyecto o estrategia docente en los primeros niveles escolares.*

*Para Gessell el “crecimiento es un proceso de estructuración que produce cambios estructurados en las células nerviosas, con lo que se originan los correspondientes cambios en las estructuras del comportamiento”. Personalidad, para este autor, se podría definir como “una red organizada y reorganizada de estructuras de comportamiento, en especial de comportamiento personal y social”.*

*La organización de estos comportamientos estará condicionada por la misma maduración nerviosa que, según Gessell, se producirá en cuatro ámbitos principales:*

- *Comportamiento motor: Dominio de la postura, de la locomoción, etc.*
- *Comportamiento de adaptación: Utilización de experiencias para adaptar las conductas a nuevas situaciones.*
- *Comportamiento verbal: Comprensión de todas las formas de comunicación: sonidos, gestos, etc.*
- *Comportamiento social: Estructuración y establecimiento con los demás miembros del grupo de comportamientos y de formas sociales.*

*En el diálogo adaptativo que el individuo mantiene con el medio y en el que utiliza el cuerpo como instrumento de comunicación con el no yo, se conjugan estos cuatro ámbitos para definir la conducta más apropiada. El estado de desarrollo o de maduración del individuo en cada uno de estos cuatro ámbitos, condiciona y limita el catálogo de posibilidades al decidir la conducta y la respuesta más idóneas. Estas respuestas pueden tener un carácter transitivo, funcional o puramente expresivo, pero, en intencionalidad, afectivo o anímico, de composición consciente o inconsciente, que también utilizará el cuerpo y la matización de la misma conducta al evidenciarse.*

*En definitiva, podría ser la naturaleza gregaria del hombre o por el contrario, el mantenimiento de la individualidad frente a la norma social, lo que explique la continua emisión de mensajes, en ocasiones ocultos en claves inconscientes, a través de la conducta consciente.*

### **3. LA EXPRESIÓN CORPORAL**

*Paloma Santiago define la expresión, en sí misma, como corporal. “El cuerpo la hace posible, visible. El cuerpo es el dato fenomenológico de la expresión que el hombre hace de sí mismo. Aunque parezca una redundancia, tenemos que decir que no hay posibilidad de expresión fuera de lo corporal. Por tanto, dando un paso más, no habrá posibilidad comunicativa - encuentro entre el yo y el tú – fuera de su realidad corporal”.*

*Fenomenológicamente hablando el hombre se manifiesta en su expresión y a través de ella, se le conoce o se deja conocer, definiéndose como lo que es o como lo que quiere parecer. La expresión, como dice Nicol, es “el ser en acto”.*

*Pero toda expresión y la corporal también, necesitan evidenciarse mediante unos recursos que sean capaces de realizar una función representativa: el símbolo. Es con símbolos como también el cuerpo construye el mensaje que quiere transmitir, siendo éste a la expresión lo que la palabra es al pensamiento. El elemento simbólico que utiliza la expresión corporal es el gesto. Gesto es que se realiza con todo el cuerpo, con las manos, los ojos, la cara, los brazos o las piernas.*

*Es esta característica simbólica la que imponen al lenguaje corporal consciente la utilización de unos elementos de carácter y origen puramente cultural, del mismo significado para el emisor y para el receptor. Estos convencionalismos serán pues, también, objeto de aprendizaje. Quizá, por eso, el término “expresión corporal” resulte poco definidor de los contenidos que encierra y susceptible de ser acogido por actividades diversas, desde la gimnasia hasta el mismo.*

*El uso que un actor de teatro realiza de su cuerpo como elemento de construcción de “palabras”, desde las que es capaz de elaborar y mantener un diálogo con el espectador, en ocasiones, transmite un discurso y un mensaje más rico y sutil que cuando sólo lo efectúa auxiliado de otros lenguajes como puede ser el verbal. Con independencia del acierto de este actor en la declamación perfecta del texto, se le clasifica como “convince” cuando logra que el espectador se identifique con aquellas emociones, sentimientos o mensajes, transmitidos durante la actuación; cuando es capaz de urdir coherentemente una única relación de comunicación utilizando, de forma complementaria el lenguaje corporal y el verbal, con mensajes idénticos en cualquiera de los dos cauces.*

*Por tanto y en opinión de J. Salzer, “se entenderá por expresión toda emisión, consciente o no, de signos y mensajes; y por comunicación, todo lo que hace que cualquier signo o mensaje emitido sea recibido por otro, sea comprendido y sentido en la comprensión recíproca”.*

*Michel Bernard afirma que la expresividad corporal es tan sólo una frase. “Llamamos expresivo al cuerpo visto”. Para la expresión corporal no existe en sí misma, sólo existe cuando de se habla de ella. Por razones semejantes, algunos autores prefieren utilizar otros términos como el de “expresión por el cuerpo”, destacando así que se trata de una manifestación del cuerpo que la persona verdaderamente no ha codificado ni elegido. El interlocutor ve un significado detrás del significante que es el cuerpo, son que éste conozca lo que significa a través de él.*

*En 1923, Jacques Copeau ya empleo este término, si bien no será hasta entrada la década de los sesenta cuando adquiere una entidad propia, ajena a la gimnasia o a la danza. En 1968, Bertrand y Dumond se plantean su significado: “El término Expresión Corporal, descuartizado entre profesionales del gesto, psicólogos, teatro llamado de vanguardia, se encuentra vacío de sentido. No se sabe lo que él quiere decir ni lo que encubre. Toda técnica del cuerpo se transforma en Expresión Corporal”. Con este autor coincide Y. Berge cuando afirma que “la Expresión Corporal es un término comodín que engloba muchas actividades todavía mal definidas, mal situadas entre sí y que se exigen mutuamente.*

*Paloma Santiago ensaya un intento de definirla en su propia esencia, diferenciándola de otras actividades con rasgos comunes como la danza, el teatro, etc. al definirla como “la manifestación en el cuerpo propio y a través de él de lo que el hombre es aquí y ahora, y de su estilo peculiar de relación con los otros y con el mundo”.*

*En consecuencia, el aprendizaje que requiere estará referido a cuantos procesos han de intervenir en esta función de simbolización a través de los diferentes lenguajes que puede utilizar el hombre. Pero fundamentalmente, este proceso de aprendizaje habrá de basarse sobre el desarrollo de las capacidades sensitivas, perceptivas y motrices.*

*Así, además de otras características que ya se han señalado, la expresión corporal poseería las siguientes:*

- *Desarrolla la conciencia del propio cuerpo, lo que supone importantes aportaciones en el proceso de aceptación y autoafirmación personal.*
- *Contiene aspectos inconscientes, aunque se aprendizaje se realice desde niveles conscientes.*
- *A través de la expresión corporal se construye una realidad, aunque desde perspectivas siempre subjetivas.*
- *Puede equilibrar una educación excesivamente verbalista, dando sentido y significado a los "silencios".*
- *Al tiempo puede reforzar la palabra, capacitándola en la creatividad de expresar las propias vivencias.*

*Así pues la Expresión Corporal implica el desarrollo de la autoexpresión, basándola en cuatro aspectos fundamentales:*

- *La toma de conciencia. La aceptación de la propia realidad del individuo, de sus valores y de sus posibilidades para, desde aquí, eliminados los bloqueos o los mecanismos de defensa, proceder a una autoliberación que permita hacerse dueño de sí mismo.*
- *La espontaneidad. Tanto en su sentido de originaria, como reacción primaria libre de cualquier tipo de autocontrol; como espontaneidad adquirida o recuperada, lo que implica un proceso de aprendizaje.*

*En el segundo caso será imposible conseguir este objetivo si no queda claramente planteado que sólo se favorece la espontaneidad cuando se permite manifestar el verdadero modo de ser de cada individuo.*

*José Luis Moreno distingue cuatro formas de espontaneidad:*

- *La que orienta a la realización de estereotipos sociales: "cualidad dramática".*
  - *La que se orienta a la creación de nuevas formas y estructuras: "creatividad".*
  - *La que se orienta a la formación de libres expresiones de la personalidad: "originalidad".*
  - *La que se orienta a la formación de respuestas adecuadas a situaciones nuevas: "adecuación de la respuesta".*
- *La creatividad. Como autorrealización en sí mismo.*
  - *Las relaciones con el otro y con los demás. El individuo se autoexpresa por medio de las relaciones inmediatas, comprendidas en parámetros espacio-temporales, que establece con su medio: espacio, objetos, circunstancia, otros individuos, etc.*

Jacques Salzer, al estudiar las diversas prácticas designadas como “expresión corporal”, comprueba una serie de orientaciones diversas e intenta una clasificación de este concepto:

- Primera clasificación: De la expresión corporal a la expresión cotidiana.

1ª a. La expresión corporal espectacular. Es la orientación que intenta trabajar con el cuerpo de forma no habitual y con fines conscientemente relacionados con el espectáculo o manifestaciones artísticas (teatro, ballet, mimo, etc.).

2ª b. La expresión corporal centrada en la relación dual. Vivencia y experimentación de lo corporal a través de las relaciones establecidas entre el yo y el otro, entre dos personas, a través del lenguaje corporal (gesto, mirada, etc.), a fin de analizar el mensaje y la relación entre ambos, tanto a nivel consciente como inconsciente. En este discurso interior o diálogo de los cuerpos, aparece como manifestación más importante, que provocará la actitud previa, la empatía o sintonía que induce sentimientos, estados de ánimo o repercusiones iniciales y afectivas de distinto signo.

2ª c. La expresión corporal centrada en el grupo. Se fomenta la vivencia de lo corporal en diversas situaciones grupales. Esta dimensión se puede encontrar también en los dos casos anteriores.

El trabajo se centra en las dinámicas y relaciones de persona a persona, en grupo o en sí mismo, en tanto que mediatizado por el grupo o condicionado por éste.

Las actividades, en consecuencia, se encontrarán en manifestaciones sociales tales como son la danza colectiva, los silencios colectivos, improvisación grupal, etc.

- Tercera clasificación: De la expresión corporal como formación a la expresión corporal como actividad de ocio.

3ª a. La expresión corporal como búsqueda de formación. El fin es que el participante aprenda las óptimas y más variadas posibilidades de uso de su cuerpo, que aprenda a comprenderlo y a sentirlo.

3ª b. La expresión corporal como terapia. Se utiliza como medio de mejora en la relación del sujeto con su contexto y, sobre todo, con los demás, tanto como vía de reeducación o reequilibrio relacional, ajustando respuestas y “ajustes” conductuales, como de fuente de información sobre el sujeto, de su historia personal y colectiva, de las circunstancias que han contribuido a moldear su carácter, su disponibilidad corporal o su “imagen corporal”.

3ª c. La expresión corporal como actitud lúdica. Como medio de liberación de tensiones acumuladas, de descarga de energía, de creatividad y de fantasía, de comprensión y reequilibrio de las carencias.

En cualquier caso, las finalidades y energía motivadora coincidirá con las que se pueden detectar en el juego.

3ª d. La expresión corporal como búsqueda de análisis sociológico e institucional. Es utilizada como instrumento de análisis de dinámicas lúdicas y

sociológicas. En estas actividades se traslucirán relaciones eminentemente sociales: poder, liderazgos, dominio, seducción, organización, status y roles, etc.

3ª e. La expresión corporal como búsqueda de ocio y encuentro. Como medio de fomentar relaciones entre el grupo o entre personas. Estos “lugares de encuentro” se perpetuarían fuera de las mismas sesiones, convirtiéndose así en creadores de vínculos sociales con repercusión afectiva (amistad, evasión de situaciones de soledad, etc.).

a) Planteamiento educativo.

Si se utiliza la expresión corporal como instrumento pedagógico, su objetivo general no será otro que el fomento de la autoexpresión. Paloma Santiago propone unas directrices básicas para el desarrollo de cualquier metodología que introduzca la expresión corporal en la escuela:

- Las actividades que se diseñen para el desarrollo metodológico se basarán en una estructura de juego que permita actitudes de exploración, sin que esto signifique un abandono a una espontaneidad propia de sesiones de trabajo no preparadas.
- El programa de expresión corporal ha de plantear un aprendizaje significativo que requiera las posea las siguientes cualidades:
  - Liberar de todo estereotipo motriz, oral o de esquemas de conducta para dejar libre la posibilidad de manifestación de la expresión propia y personal.
  - Para que el aprendizaje sea significativo deberá plantearse desde motivaciones reales. Las propuestas deben despertar la curiosidad y evitar la mecanización. Así mismo el grado de dificultad de los aprendizajes será lo suficientemente elevado para requerir de la atención pero sin que, al tiempo, impida el éxito.
  - El aprendizaje significativo ha de requerir, como método de trabajo, la exploración.
- El punto de referencia del trabajo ha de ser el cuerpo como objetivo y origen de la relación, y como conocimiento de él mismo, mediante su movilización total. Al conocimiento del cuerpo, también se puede acceder a través del conocimiento del cuerpo del otro.
- Investir de significado el espacio para que éste, lejos de ser una noción neutral, se convierta en un espacio vivido.
- Las actividades propuestas pueden permitir el trabajo individual, en parejas o en grupo.
- El silencio (también el “silencio corporal” o ausencia de movimiento) puede emplearse como elemento complementario de la actividad, utilizándolo, sobre todo, como ejercicio que permita la toma de conciencia del propio cuerpo, percibiendo estímulos e informaciones propioceptivas muy sutiles.

Desde el punto de vista funcional, una sesión de expresión corporal para su diseño, deberá tener en cuenta una serie de aspectos que, por otra parte, no difieren en exceso a los que deben de considerarse en una metodología general:

- Edad y características del grupo: número de participantes, sexo, procedencia, nivel de destreza, etc.
- La duración mínima de la sesión (45 minutos) y el tiempo transcurrido entre dos sesiones sucesivas.
- El material necesario y el espacio a utilizar.
- La metodología más conveniente.

Finalmente, a este respecto conviene aclarar si la expresión corporal es, en sí misma, comunicación. Opina Paloma Santiago que “la comunicación interpersonal es un hecho cargado de intencionalidad por parte de todos los que se comunican y supone la transmisión de vivencias, que es lo mismo que decir que cada uno de los interlocutores ofrece al otro la expresión de sí mismo. Quizá convenga recordar que la comunicación interpersonal es corporal”.

#### *b. Objetivos de la expresión corporal*

Los objetivos que parecen más generalmente aceptados, pueden ser clasificados en dos grandes grupos:

- *Objetivo general:* Que el niño sea capaz de expresarse de manera espontánea, tal y como es, a través del desarrollo de sus capacidades perceptivas y expresivas y que potencie la expresión de sí mismo.
- *Objetivos específicos:* Previa adaptación a la correspondiente etapa evolutiva, pueden señalarse, en opinión de Paloma Santiago:
  - Escucha y atención como capacidad fundamental para llegar a la vivencia y, por tanto, a la experiencia.
  - Complementariedad de las posibilidades verbales y no verbales.
  - Pasar del individualismo a la colaboración
  - Acceso y desarrollo de la capacidad de simbolización
  - Verbalización de la propia experiencia.

Jacques Salzer, propone una clasificación de objetivos ordenándolos alrededor de dos grandes ejes:

*b.1. Yo y uno mismo.* Los que en la declaración de la intención se limitan a un efecto sobre uno mismo.

1. *Liberación de tensiones*
2. *Oposición a un condicionamiento para modificarlo y elegir otro que el sujeto prefiera.* Este rehacer puede referirse a un gesto, a la respiración, a la posición en el espacio, a la elaboración de postura, etc.
3. *Aceptación de la propia imagen y de su cuerpo.* Reconciliación de la persona consigo misma, aceptando su cuerpo en su materialidad pero sólo a través de las impresiones que una persona tiene de sí misma. Será por tanto muy importante la actuación en y ante el grupo habida cuenta que la aceptación de éste, ante la mirada de



los demás, se refiere a la valoración que el grupo realiza desde un entendimiento del mensaje del propio cuerpo o la empatía que despierta. En esta situación la persona podrá confrontar:

- Sus percepciones sobre su propio cuerpo.
  - Los modelos del “buen” o del “bello” cuerpo como modelo social.
  - Las impresiones de otros miembros del grupo.
4. Abrirse a las sensaciones. Búsqueda de un afinamiento de los sentidos (vista, oído, kinestésico, etc.). Esto puede lograrse a través de prácticas de relajación o con ejercicios apropiados a las sensorizaciones.
  5. Encontrar la coordinación y la armonía corporal. Adecuar el gesto, la postura, la palabra, la motricidad, etc., al mensaje único o a la coherencia general del mismo individuo.  
También por armonía debe entenderse una concepción económica del gesto, del tono y de la motricidad, ahorrando esfuerzos inútiles. El gesto más simple, estilizado, lento y sin esfuerzo, es el que mejor transmite la intención del sujeto.
  6. Eutonía, estado de bienestar, estar bien. La aceptación del propio cuerpo, de nuestra imagen corporal así como la consecución de los objetivos anteriores, permite que el individuo se sienta a gusto en su propio cuerpo, sintiéndose adecuado a sus expectativas, en la certeza de que es capaz de una disponibilidad suficiente.  
Esta sensación de bienestar puede estar referida a: sentirse bien en relación; sentirse bien en soledad; en la distensión, el silencio y la inmovilidad; en la tensión, el movimiento y la estimulación.
  7. Experimentar el placer. Diversos grupos, no sólo reivindican este objetivo para la expresión corporal, sino que también es utilizada para las llamadas “terapias sexuales” o “de encuentro”, en las que este es objetivo específico. Estos grupos sostienen que la sexualidad no concierne exclusivamente a la “relación sexual” sino a toda la vida de relación.
  8. Dominar el cuerpo. Entendiendo este dominio como la mejor forma de utilización de las posibilidades corporales que permite la ampliación del repertorio gestual, de los diferentes recursos y de su uso más efectivo y adecuado, encontrar los máximos y los mínimos en las dimensiones corporales, la posibilidad de dosificación, etc.
  9. Crear con el cuerpo. Esta creación puede estar referida a distintos niveles:
    - Diversificación de los comportamientos personales.
    - Búsqueda de una ejecución estética y artística o búsqueda deliberada de la “producción”.
    - Producción o ejecución económica desde un punto de vista ergonómico y su posible utilización en técnicas de trabajo y comerciales.
    - Comprender el sentido del gesto para el propio sujeto o análisis del componente inconsciente en la elaboración del movimiento.

b.2. Yo y los demás:

1. Percibir el cuerpo de los demás para, desde aquí, descifrar la infinidad de signos que habitualmente percibimos en la relación social.
2. Descubrir cómo es percibido el propio cuerpo por los demás. Aquellos que realizan la valoración de nuestro cuerpo y de nuestros mensajes. A la valoración que creemos que nos otorgan es a la que ajustamos nuestras conductas de relación.
3. Descubrir la diferencia existente entre el sentido que a un mismo acto, a un mismo cuerpo o a un mensaje idéntico, puede otorgarse por uno mismo o por los demás.
4. Aprendizaje de la significación del cuerpo a fin de emitir mensajes comprensibles, reemplazando a la palabra con el gesto o utilizando el cuerpo como el equivalente ortográfico y semántico del idioma. Este empleo del cuerpo en la comunicación, también puede ser concebido como el complemento emocional y afectivo con que la palabra se matiza (la entonación, la mímica, el ritmo, la cadencia, la rapidez, la intensidad, las acciones paralelas como fumar o rascarse en el momento de expresarse, la mirada, los desplazamientos en el espacio, etc.).
5. Captar el análisis de la dinámica de grupo o de la institución a través del cuerpo; valoración del status, jerarquización de los participantes, etc.
6. Evolucionar en las dificultades y posibilidades de relación a fin de comprender el funcionamiento de un juego o de una institución. Los fenómenos de afinidad o rechazo, de competición, de iniciativa, temor, facilidad de contacto, etc. con una persona o grupo en su conjunto se transforman y comprueban en cada situación de dos formas principales: analizando y adquiriendo conciencia de ello; y, a través de la acción (juego de roles).
7. Encontrar de nuevo a los demás. El objetivo estaría definido por una serie de cualidades del encuentro como: sinceridad; forma de resolver los conflictos por la expresión autorizada de las emociones y de los sentimientos negativos; afecto y bienestar; respeto y reconocimiento del otro; placer compartido, etc.
8. Hacer surgir lo que no puede expresarse en otra parte o de otra manera, lo que no puede manifestarse al otro con el lenguaje verbal.
9. Elaborar una obra o un espectáculo ofrecido a los demás a fin de que emerjan diversas facetas de la personalidad; facetas inéditas de la vida cotidiana o contenidos no autorizados en las relaciones habituales.

#### *c. Factores de la práctica de la expresión corporal*

Sería muy largo prolijo la enumeración de todas las variables que influyen o pueden influir en la dinámica de una actividad de expresión corporal. Para finalizar este análisis sólo citaremos, de manera muy esquemática, aquellos factores que más decisivamente pueden condicionar la programación y el desarrollo de estas actividades. Una más amplia especificación debería ser objeto de una monografía que, específicamente, analice estos aspectos.

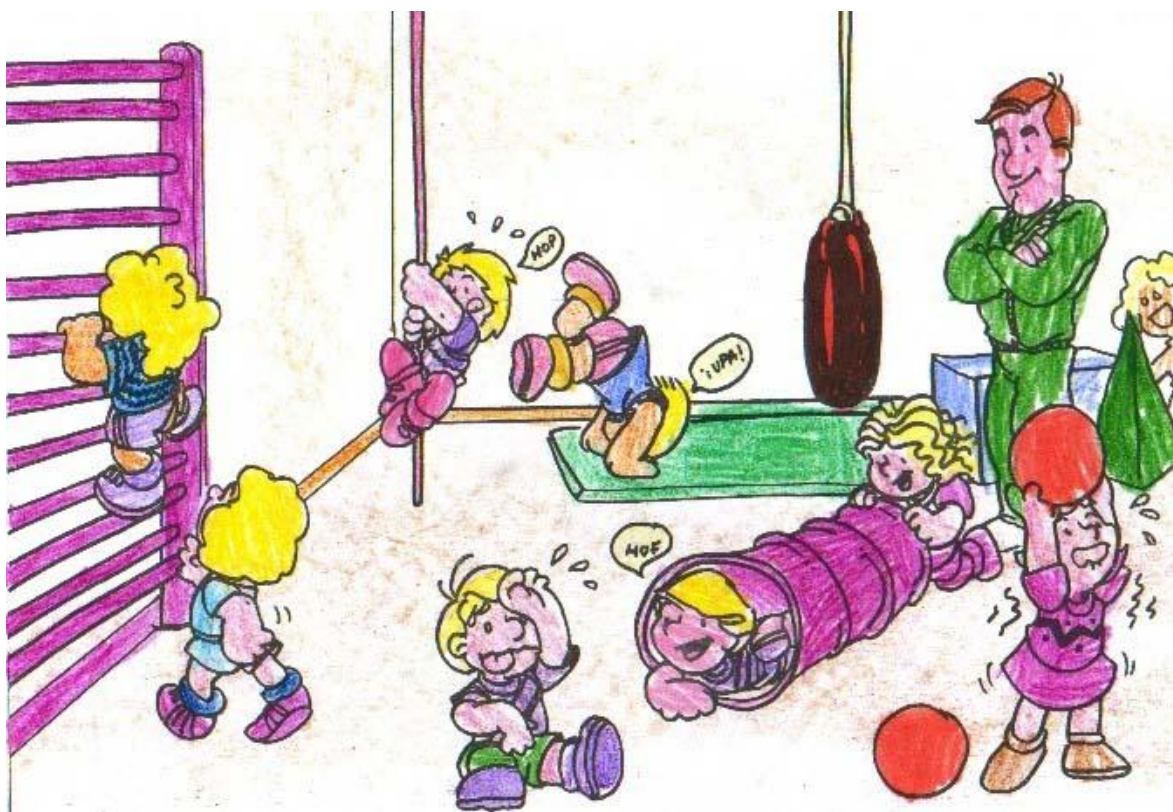
##### *c.1. La influencia de la organización inicial:*

- Características de la sala y sus condiciones materiales.

- Lugar de ubicación
  - Situación en el contexto de la instalación
  - Accesos a la sala y su control, ventanas, luminosidad, ventilación, sonoridad, etc.
  - Temperatura
  - Alumbrado
  - Pavimentación o revestimiento del suelo
  - Geometría, dimensiones de la sala y posibilidad de redistribución de los espacios
- El local y su marco institucional.

c.2. La composición de los grupos:

- Edad de los participantes
- Sexo de los participantes y composición en los grupos mixtos
- La voluntariedad y el grado de ésta entre los distintos asistentes.
- Las reglas del grupo: formas de evaluación del trabajo, forma de pago del participante, número global de horas, duración de las sesiones, su periodicidad, etc.



## **GLOSARIO**

**Actitud:** Vayer la define como “posición (postura) del cuerpo guiada y controlada por la sensibilidad postural (sensibilidad propioceptiva). Ver postura.

**Adaptación:** Cualquier variación o cambio que se produce en un organismo, en sus funciones, en su forma, en sus características, que le permite cambiar la vida.

**Afectividad:** Complejo de emociones y sentimientos en relación con la vivencia corporal y con el medio.

**Agnosia:** Trastorno de la percepción que impide al individuo la interpretación y utilización de la información sensorial.

**Ambidextría:** Posibilidad de utilización indiferente de las dos manos.

**Apraxia:** Trastorno de la eficacia motriz que impide al individuo el diseño y realización de conductas motrices.

**Aprendizaje:** G.W. Allport lo define como “una disposición a formas estructuras” que abarcan hábitos simples y secuencias de hábitos, estructuras complejas y menos rígidas como la conciencia moral, la imagen de sí mismo, los rasgos e intereses dominantes, esquemas de sentido y hasta la concepción más amplia de la vida de un hombre.

**Asinergia:** Incapacidad de coordinación del conjunto de contracciones musculares que intervienen en el ajuste de un movimiento a su fin.

**Asomatognosia:** Imposibilidad que sufre un individuo para reconocer las diversas partes de su cuerpo.

**Atención:** Estado de conciencia que se caracteriza por la concentración de la mente y que permite una mayor acomodación del aparato sensorial y una mejor experiencia.

**Autismo:** Trastorno de la personalidad que se caracteriza por un repliegue del individuo sobre sí mismo, con una pérdida del contacto con el mundo exterior.

**Automatismos primarios:** (ver: reflejos arcaicos)

**Cenestesia:** Información difusa, general e imprecisa del funcionamiento vegetativo y de origen propioceptivo e interoceptivo.

**Cinestesia:** Sensibilidad interna (muscular, ligamentosa, etc.) que informan al individuo del desplazamiento por el espacio de cada uno de sus segmentos corporales.

**Comportamiento:** Conjunto de actitudes, conductas o reacciones de un individuo. Esta definición no tendría sentido si no es matizada por los siguientes aspectos:

- Las conductas pueden estar expresadas en distintos registros: motriz, lingüístico, afectivo, simbólico, etc.
- La conducta del hombre siempre se realiza en un determinado medio o circunstancias.
- La conducta es una respuesta homeostática y adaptativa en relación con el medio.
- Entre el medio y el individuo se establece una interacción dialéctica.

**Conciencia:** Para Dafontaine es el “tronco común” entre psique y soma. Es el organizador del ser psíquico y es la sede de las relaciones entre el individuo y su medio.

**Conducta:** Reacciones o respuestas del individuo ante el estímulo o ante las modificaciones del mismo o del medio.

**Coordinación psicomotriz:** Actividad voluntaria consecuencia de la contracción – decontracción de diversos músculos o grupos musculares o grupos musculares, independientemente unos de otros, para la realización de un movimiento.

**Corporeidad:** Visión del cuerpo en su totalidad, de manera unitaria.

**Cuerpo propio:** Vayer emplea este término para expresar la percepción, control e interiorización de las sensaciones relativas a cada una de las partes o segmentos corporales.

**Desarrollo:** Cambios de forma, cantidad, calidad, etc., que se presentan en el estado o estructura de un organismo.

**Diada:** Relación que se establece entre el niño y su madre mediante un diálogo tónico y que será origen de la construcción del edificio afectivo.

**Diálogo tónico:** P. Vayer lo define como “comprensión (aceptación y confianza) del otro, aportada por el contacto o la movilización corporal”

**Discalculia:** Perturbaciones que impiden el aprendizaje y uso del cálculo.

**Disgrafía:** Incapacidad de expresión por escrito por incapacidad de establecer la relación entre los sonidos y sus signos. En ocasiones se denomina disgrafia motriz cuando la imposibilidad de expresión gráfica no deriva de esta incompreensión sino de una motricidad defectuosa.

**Dislexia:** Trastorno que se manifiesta como consecuencia de perturbaciones en las actividades mentales que intervienen en esta tarea: discriminación visual de signos, discriminación de los sonidos de cada signo, distinción del orden de sucesión espacial o temporal de los signos, comprensión de los significados de los sonidos.

**Disociación psicomotriz:** Es una coordinación psicomotriz, pero el movimiento o movimientos no tienen el mismo objetivo dentro de una determinada conducta. La disociación se resuelve mediante la automatización de todas las coordinaciones menos una. Será, por tanto, una conducta compuesta por un automatismo/s y una coordinación psicomotriz.

**Dispraxia:** Desorganización motriz que genera una ineficacia en el movimiento.

**Distonía:** Trastorno de una función tónica.

**Egocentrismo:** Incapacidad de distinguir entre la realidad subjetiva y personal, y la realidad objetiva.

**Eje corporal:** Es la primera intuición y conocimiento del cuerpo. Es el origen del esquema corporal. Topográficamente esta línea imaginaria podría coincidir con la columna vertebral, pero no solo estaría integrada por el estuche óseo, sino también por la médula espinal (sistema nervioso) y por todas las inserciones nerviosas que en ella se producen. El eje corporal es la referencia fundamental del desarrollo neuromuscular y la expresión de la ley céfalo – caudal y próximo distal.

**Empatía:** Proyección imaginaria o mental de sí mismo hacia el exterior, hacia el no – yo. Conlleva un cierto grado de identificación con el otro o con el objeto. Cuando esta sintonización es de carácter positivo se define como simpatía; en caso contrario, o cuando no llega a establecerse, como antipatía.

**Equilibrio:** Capacidad de mantener una actividad, un gesto, una postura, de manera estática o en movimiento, utilizando la fuerza de gravedad o resistiéndose a ella.

**Esquema corporal:** Es la intuición de nuestro propio cuerpo y de sus posibilidades de acción. Es el resultado de la experiencia que el

individuo va adquiriendo de sí mismo y de su disponibilidad conductual a través de su relación con el medio.

**Esquema de actitud:** Representación más o menos consciente de la posición de los distintos segmentos corporales en situación de equilibrio.

**Estereotipias:** Reproducción de conductas motrices, de gestos, posturas, etc., sin variación alguna. Pueden producirse por la automatización de una coordinación o una praxia. Su aparición es típica de ciertos trastornos o patología de la organización psicomotriz del niño: retrasados mentales, autismo, psicóticos, y todos aquellos otros síndromes que tienden a la ritualización de la conducta.

**Estímulo:** Agente externo que provoca en el organismo una acción determinada como respuesta.

**Eutonía:** Estado de equilibrio o reparto del tono adecuado que requiere una observación de las sensaciones corporales y la toma de consciencia de la unidad del cuerpo. Es una noción que desarrolla Gerda Alexander en su método de relajación.

**Fenotipo:** Agrupa aquellos aspectos de la naturaleza humana que son adquiridos a lo largo de la vida del individuo y que provienen de su exterior: educación, clima, alimentación, etc.

**Función tónica:** Utilización de las posibilidades que proporciona el tono muscular para la elaboración de conductas o acción, para el mantenimiento de la postura y para la expresión anímico – afectiva del individuo.

**Genotipo:** Aspectos de la naturaleza que están determinados en el código genético y provienen, por tanto, de la herencia de los progenitores del individuo.

**Gesto:** Es un movimiento que posee una significación (ya sea consciente o inconsciente).

**Habilidad motriz:** La mayoría de los autores identifican el concepto con el de “praxia”. Otros, como Munn, lo definen como un hábito complejo por el número de movimientos que lo componen.

**Hábito:** Forma de reacción adquirida generalmente por aprendizaje y que es relativamente invariable y de fácil sustitución.

**Imagen del cuerpo:** Conjunto de sensaciones referidas al propio cuerpo. Dependiendo de los distintos autores, esta representación se carga con mayor afectividad o autovaloración.

**Kinestesia:** Sistema informativo del propio cuerpo sobre su posición en el espacio.

**Lateralidad:** Predominio de las funciones de un hemisferio cerebral sobre las del otro y, como consecuencia, su traducción a niveles motores a cada uno de los segmentos de cada hemicuerpo.

**Ley céfalo – caudal:** Enuncia que el desarrollo neuromotriz se inicia en la cabeza (área alrededor de la boca) y se extiende hacia los segmentos más alejados.

**Ley próximo – distal:** Enuncia que el desarrollo neuromotriz sigue la dirección que se orienta desde el eje corporal hacia la periferia.

**Maduración:** Consecución de un estado o estructura completo o proceso mediante el cual se llega a ese estado.

**Maternaje:** Ajuriaguerra define este término de manera similar al que otros autores denominan apego, holding, molde, urdimbre, primigenia, etc. Ver diada.

**Movimiento:** Traslación del cuerpo o un objeto en el espacio.

**Parámetro:** Ciertos autores, como Bernstein, utilizan este término para concretar los caracteres específicos de una respuesta, acción o conducta.

**Paratonia:** Dificultad o imposibilidad de relajación voluntaria de un músculo.

**“Performance”:** Término anglofrancés que podría traducirse por estado de forma, por nivel de aptitudes o por disponibilidad. Rendimiento.

**Plasticidad:** Capacidad creativa de conductas con fines adaptativos, alejadas de estereotipos impuestos y prefijados genéticamente.

**Postura:** Adaptación del esquema corporal al espacio. Este espacio ha de entenderse como un lugar de desplazamiento, de pensamiento e investido de una significación simbólica.

**Praxia:** Coordinación motriz con una intencionalidad determinada.

**Prensión:** Gesto que permite la toma de un objeto.

**Proyección:** Transposición de estados afectivos al mundo exterior o hacia los demás mediante diversos medios (color, dibujo, guión, etc)

**Pulsión:** Motivación básica de conducta, de orden generalmente inconsciente y ligada a niveles psicofisiológicos, como puede ser la pulsión sexual, por ejemplo. Un acto compulsivo es aquel que exige su realización



inmediata, y, en ocasiones, reitera y cuya inhibición o represión genera en el individuo estados de angustia o ansiedad.

**Reflejo:** Fenómeno automático, mecánico, involuntario e inconsciente, producido por una estimulación del medio o del organismo.

**Reflejos arcaicos:** También llamados “automatismos primarios”, son respuestas motrices características del recién nacido hacia estimulaciones concretas. Estos estímulos se distinguen por su aparición y extinción temprana. Son, en gran medida, el origen de conductas adultas.

**Relación:** P. Vayer la define como el conjunto de “nexos entre individuos y objetos, y entre los individuos a través de los objetos”.

**Relaciones objetales:** ver diada.

**Relajación:** Técnica por la que se desencadena un proceso voluntario y consciente mediante el cual se intenta la decontracción muscular y, como consecuencia, la intervención o influencia en otros sistemas corporales, vegetativos, afectivos, etc.

**Sensibilidad exteroceptiva:** Información adquirida a través de los sentidos externos.

**Sensibilidad interoceptiva:** Información proporcionada por los receptores de los músculos lisos y de los sistemas neurovegetativos (respiración, digestión, etc), sobre el estado de funcionamiento o necesidad del cuerpo.

**Sensibilidad propioceptiva:** Información proporcionada por los músculos de fibra estriada o voluntarios (movimientos, posturas, etc.)

**Sincinesias:** Contracción involuntaria de un músculo o grupo muscular. Son movimientos parásitos de otro realizado.

**Sinergia:** Distribución de la contracción – decontracción de un músculo agonista en relación con su antagonista. Ver asinergia.

**Situación:** Para H. Pieron son las relaciones globales de posición y acción posibles entre un organismo y su medio.

**Situación educativa:** Conjunto de estímulos provocados por el educador y que representan para el niño un problema a resolver.

**Tempo:** Ritmo propio de un sujeto.

**Tiempo de reacción:** Tiempo necesario para realizar un movimiento o para desencadenar una respuesta ante la presencia de un estímulo determinado.

**Tono muscular:** Grado de contracción de un músculo.

**Tonicidad:** Distribución del grado de contracción muscular en la totalidad del cuerpo. Ver función tónica y tono muscular.

**Transferencias:** Traslado de adquisiciones de un plano o de un aprendizaje a otro.

**Vivencia (corporal):** “Consciencia de las sensaciones vinculadas al cuerpo propio, con o sin desplazamientos segmentarios, experimentados por un sujeto en una u otra situación” (P. Vayer)

## **BIBLIOGRAFÍA**

**Adarra, M.R.P:** "Psicomotricidad. Punto de partida." (Cuadernos Adarra, N°18)  
Bilbao, España, 1980.

**Alonso-Fernandez, Francisco:** "Cuerpo y comunicación", Ed. Pirámide, Madrid, 1982.

**Aucouturier B. y Lapierre, A.:** "La Educación psicomotriz como terapia", Ed. Médica Técnica, Barcelona, 1977.

**Aucouturier B. y Darrault I.:** "La práctica psicomotriz: reeducación y terapia" Ed. Científico Médica, Barcelona, 1985.

**Boucher, G.:** "Trastornos psicomotrices en el niño" Ed. Nova Terra, Barcelona, 1973.

**Defontaine, Joel:** "Manual de Psicomotricidad y Relajación", Ed. Toray.Masson, Barcelona, 1982

**Defontaine, Joel:** "Manual de reeducación psicomotriz". Ed. Médico y Técnica, Barcelona, 1979.

**Harrow, A. G.:** "Taxonomía del ámbito psicomotor", Ed. Marfil, México, 1978

**Kesselman, Serguei:** "El pensamiento corporal" Ed. Paidós, Buenos Aires, 1993

**Lapierre A. y Aucouturier B.:** "Educación Vivenciada"; "El Adulto frente al Niño"; "El Cuerpo y el Inconsciente en la educación y terapia"; "La educación psicomotriz en la escuela maternal"; "Simbología del Movimiento". Ed. Científico Médica, Barcelona, 1977, 1980, 1984, 1992, 1996.

**Le Boulch, Jean:** "Psicokinética y aprendizaje motor", ed. Paidos, Bs. As. 1991

**Le Boulch, Jean:** "El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años". Ed. Paidos, Bs. As. 1995.

**Le Boulch, Jean:** "El movimiento en el desarrollo de la persona" Ed. Paidotribo, Barcelona 1997

**Pastor Pradillo, José Luis:** "Psicomotricidad Escolar", Universidad de Alcalá, Guadalajara, Cuerpo y Educación N° 3, 1985

**Vayer, Pierre:** “El diálogo corporal”; “El Niño frente al mundo”; “El equilibrio corporal”, “La dinámica de la acción educativa en los niños inadaptados”, Ed. Científico Médica, Barcelona, 1977, 1987, 1982

