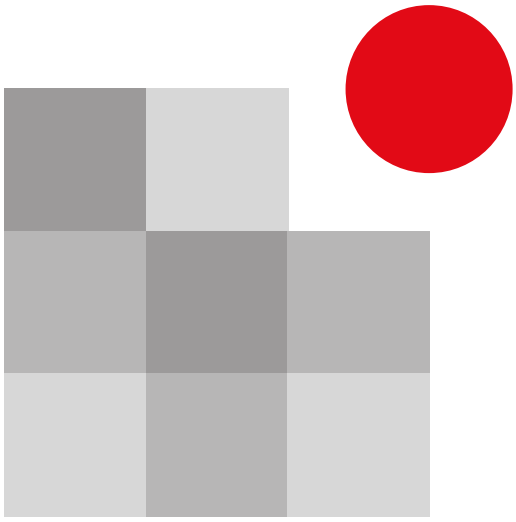
RAMO: EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ



IPLACEX
instituto profesional

UNIDAD I
PSICOMOTRICIDAD: CONCEPTO, RELACIONES E IMPLICANCIAS

CLASE 01

1. PSICOMOTRICIDAD: CONCEPTO, RELACIONES E IMPLICANCIAS

La significación del cuerpo que debemos aceptar, deberá reunir características muy determinadas y resultantes en dos premisas previas las que 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 mente, ya que esto, convertiría al cuerpo en exclusiva materia de interés para la Educación Física. No siendo así, en esta definición habrán de ser incluidas ambas dimensiones de la naturaleza humana. En segundo lugar, caracterizaría a la Psicomotricidad el intento de fundamentar metodológicamente aquellos recursos capaces de dar una respuesta constructiva, a la totalidad de la entidad, a través del movimiento.

1.1. Aspecto Corporal

Hasta ahora, los distintos postulados sobre el cuerpo, reflejan una corriente altamente intelectualizada y tecnológica que divide al individuo en dos tipos de funcionamientos, los cuales, en opinión de Contant y Calza, serían:

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

- Un funcionamiento puramente corporal, tendiente 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.

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.

Asume así la Psicología, un papel protagonista en esta nueva corriente psicomotriz, por lo que convendría recordar que, en su seno, han existido distintas teorías o posiciones que explican el concepto psicológico del cuerpo. Estas posiciones, en cierto grado, aún están presentes. Estas posiciones son:

a) Constitucionalista: 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 está referido a unos determinantes de orden constitucional, sino de orden sociocultural.

c) Constructivista**:** esta posición se desarrolla 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 lo siguiente:"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 el trabajo se produce una sublimación, en la medida en que el cuerpo deja de ser considerado como fuente, capaz del placer autónomo, para convertirse en instrumento de producción. Esta búsqueda casi exclusiva de la productividad corporal, propicia una racionalización del cuerpo, y su transformación en máquina cibernética y en un sistema de operaciones automatizadas, gobernado por la recepción y la emisión de mensajes.

Bernard resume estas circunstancias que han determinado el actual tratamiento del cuerpo (que a la vez justifican la aparición de la Psicomotricidad), 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 (la fuerza ante las posibilidades de trabajo y la debilidad ante una enfermedad).
- Una apología del cuerpo, en la cultura contemporánea (físico-culturismo).
- La acelerada transformación de las costumbres, ej. La comida chatarra que afecta la salud del organismo).
- La alienación del cuerpo por el trabajo y el deporte (se somete al cuerpo a situaciones extremas en algunos deportes).

Pedro Lían Entralgo define cuatro significaciones básicas en las funciones y en la 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 los procesos. Cualquier conducta posee dos naturalezas:

  - Instintiva, caracterizada por su origen hereditario, genético y específico, por ser secuencial, ser respuesta a un estímulo y por poseer un carácter adaptativo y endógeno;

- 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, 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 alternativas o soluciones, la libertad, la decisión, la ejecución, la 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.

1.1.2. Corrientes Metodológicas

Desde que en el siglo XIX se iniciara el desarrollo de las diversas metodologías de la Educación y, como consecuencia de la Educación Física, han ido apareciendo formas diferentes de entender el cuerpo y, también, se han identificado 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, 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 diferentes influencias ideológicas, 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.

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); motricidad eficiente; integración y automatización de las adquisiciones.

c) Cuerpo como agente de comunicación.

No es ninguna novedad el entender el cuerpo como un instrumento de comunicación, con 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 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 del cuerpo para los aprendizajes; el psicoanálisis, utilizando la capacidad de expresión del cuerpo para el diseño de distintas estrategias de psicoterapia; la metafísica, en tanto, nos dice que a través del cuerpo se pueden asumir experiencias más allá de las puramente físicas.

1.1.3. Teorías sobre lo corporal

La progresiva construcción del cuerpo hasta una doctrina que se identifica como corriente psicomotriz, se realizó merced a la influencia y las aportaciones de algunas teorías psicológicas o de distintas formas 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 concretaron su concepto de lo corporal en las diferentes dimensiones. En cualquier caso, podríamos afirmar que, como rasgo común, desde Freud se utiliza el cuerpo para explicar la conducta y el funcionamiento del inconsciente.

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 cambiando por la libido, al tiempo que el concepto de cuerpo, es sustituido 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". Esto es lo que precisaría Gantheret, al aseverar que esta proyección 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 éstas determinan. Así, todos los síntomas corporales, para Freud, son sustitutos, representación o consecuencia de un conflicto inconsciente. 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.

b) La Teoría de 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.

Para Wallon, el concepto de "imagen corporal" quedará basado en una relación dialéctica entre el enfoque fisiológico, es decir, el estudio del Sistema Nervioso y la psicología. Constituye el esquema corporal sobre la base de la interocepción y propiocepción primero, y de la exterocepción después, para finalizar constituyendo un espacio unificado, en donde lo que importan son las actitudes y las relaciones. 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.

En síntesis, la descripción que formula Wallon sobre 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.

c) La perspectiva cognitiva de Jean Piaget.

Piaget no muestra un interés específico por el estudio de lo corporal, sin embargo, sus aportaciones constituyen una 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.

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 sólo 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; ellos son:

- Factores endógenos, que son aportados por la maduración orgánica y biológica del individuo.

- Factores exógenos**,** aportados por el medio, entre los que destacan 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.

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 resaltará 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 parte de la base del desarrollo de las aptitudes físicas (fuerza, velocidad, resistencia, etc.), y de un momento evolutivo neuromotor; además, requiere de 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.

Para la Escuela de Charleston, mencionada anteriormente, 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.

CLASE 02

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 nombra "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; 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).

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 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 del "Yo". Para la consecución de este objetivo, el sistema educativo establece su estrategia a través de una institución escolar, cuyas circunstancias más sobresalientes, según Lapierre y Acouturier, son:

- 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 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 creatividad, la búsqueda o el contraste de una conciencia corporal con la realidad, se proponen básicamente estereotipos de aprendizaje o la consecución de rendimientos mecánicos.
- Finalmente, el cuerpo se convierte en un instrumento, únicamente al servicio de un pensamiento reflexivo y racional (no expresivo).

La alternativa que ellos propondrán, definirá la corriente psicomotriz, la cual es denominada como: "relacional", "educación vivenciada" y "educación para la libertad".

Ante una separación errónea del cuerpo y del espíritu, Lama Sheleen plantea que hay un triple problema de relación en el "deficiente uso de sí", éste consiste en una:

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, frente a lo cual, 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 relajación y a su normal utilización como recurso psicomotriz y de conducta para, desde ahí, acceder a la eutonía (estado de distribución óptima del tono muscular, término dado por 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 acompañándolos de gritos diversos. En esta práctica, 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. El autor propone las siguientes actividades:

- Coordinaciones instintivas o utilización del ritmo motor.
- Relación del ritmo y la música.
- Estimulación y dominio del sentido espacial y corporal, centrando su interés en dos grandes áreas: una de ellas son los ejercicios de sentido espacial como la plástica corporal, los desplazamientos en el espacio. La otra área, es la relación espacial y rítmica; trabajo corporal, propiciando la actividad por parejas o en grupos.

1.2. El Movimiento y la Acción

Es posible hacer la distinción 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.

Ambos términos están referidos, en casi su 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.

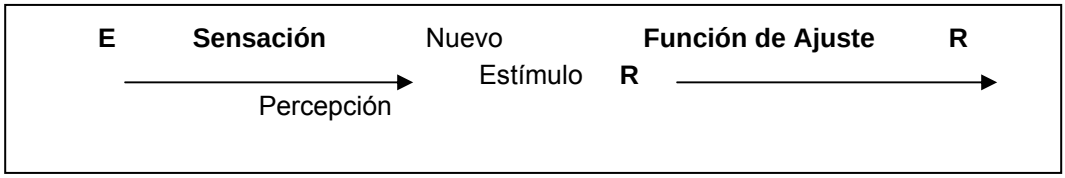
El concepto de actividad orientada hacia la consecución de un objetivo define los comportamientos, aunque en cualquier caso es una noción biológica original. Según sus objetivos se pueden distinguir las acciones en los siguientes tipos:

1.2.1. Bases de la acción

De este modelo (Gráfico 1) se deduce fácilmente que si procedemos a una clasificación de las numerosas variables intermedias que condicionan una respuesta, se podrían agrupar de la siguiente manera:

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 adaptarse al medio donde se ubica, de manera tal, que se establezca una interrelación dialéctica entre Organismo y Medio, lo que se resuelve mediante conductas adaptativas, las cuales, en mayor o menor medida, se componen de acciones motrices.

En esta relación, Organismo y Medio, exigirán del otro, ciertas cualidades que garanticen un equilibrio 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 de equilibrio con su medio a través de conductas en las que el movimiento, será uno de los elementos más importantes y, en ocasiones, el fundamental

2. Actividad exploratoria no específica.

Muchos organismos, incluyendo al hombre, necesitan moverse. Esta necesidad, generalmente se traduce en acciones transitivas, hacia el medio, y en su dirección, a través del movimiento.

Así el movimiento posee, 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:

- Actividad de tipo adaptativo:

Son 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, sino que son simples respuestas a un estímulo.

- Actividades de exploración no específica:

Son las que generan movimientos no específicos que sirven como traducción de la necesidad del movimiento 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).

- 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.

Si seguimos el orden funcional establecido en el Gráfico 1, podemos apreciar que el primer sistema interviniente, desde el punto de vista psicofisiológico, es el sensorial.

La función sensorial o receptora, es aquella 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, cromáticas, gaseosas, luminosas, caloríficas, vibraciones, etc.). Aunque generalmente existe un órgano preponderante o una cualidad de información prioritaria desde la cual, 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 órgano 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 cualidades funcionales que le permiten su eficaz funcionamiento entre unos límites máximos y mínimos (umbrales).

c) Bases neurofisiológicas del movimiento

Bernstein, afirma que cualquier control ha de tener un criterio de referencia, que determina 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 esto como factor de corrección, siendo necesario para este proceso, varios elementos, los que en palabras 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 y de los entes componentes de un movimiento, 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.

d) Bases evolutivas del movimiento.

Una característica propia del ser humano, 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 cuantitativa como cualitativamente. Por esta razón, una conducta específica, aun habiendo sido eficaz en un determinado momento, pierde su utilidad ya sea 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.

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 receptiva a la acción educativa. 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. Ésta 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 influyendo también en el organismo y en sus cambios y, al mismo tiempo, permiten que se manifieste en el grado o calidad más cercana a su máxima potencialidad.

Existe una especie de itinerario de consecuencias que permite al individuo una más variada y versátil disponibilidad, que lo concretan los siguientes organizadores:

a) El apego.

Muchos autores han coincidido en señalar este fenómeno, si bien cada uno de ellos le ha 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 ,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.

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 exploratives permiten al niño conocer, aprender y conectarse con las características del mundo externo, internalizarlas y operar con ellas. De la calidad de esta 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, es decir, el diálogo tónico.

c) El diálogo tónico.

Este es el primer lenguaje, del que el niño dispone, para compartir mensajes de contenido afectivo y emocional. Dicho carácter ya no lo 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 especialmente dedicado, al análisis de la base corporal de la afectividad.

d) El equilibrio.

Se puede 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 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. 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), posee una traducción al ámbito psicológico, puesto que también, requiere una adaptación entre el "Yo" (principio de realidad) y el "Mundo" (el medio). Algunos denominan plasticidad a la característica mediante la cual, el hombre mismo posibilita diferentes soluciones de equilibrio, entre ambos elementos.

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.

Lo anterior, se puede explicar debido a la capacidad de plasticidad y su proyecto de humanización, se soluciona con pautas desprendidas de 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.

La plasticidad, como rasgo general del movimiento humano, al ser una 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 capacidades y aptitudes específicas del organismo del que se trata.

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

Cómo preservar el deseo de movimiento del niño, es decir, permitirle el acceso o su creación y luego, orientarlo hacia las formas más simbólicas de la acción, 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. Cuando 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 incide en el ser humano el proceso de aculturación al que lo somete 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 vale del movimiento, para modificar o adaptar el medio a sus conveniencias o a sus posibilidades. Para Vayer, 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.

Realiza ejercicios nº 1 al 10

CLASE 03

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 concretarse en forma variada. 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 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).

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, tales como:

a) 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.

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

b) Ritmo

Ligado 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 prerrequisito inevitable.
- Copiar, traducir o crear secuencias recurrentes de compases sonoros, acentuados o no, ya sea por instrumentos sonoros, movimientos corporales, etc.

c) 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.

d) 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.

e) Agilidad

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

f) 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
- "objeto", en sus manipulaciones.

g) Fuerza

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

h) Resistencia

Con esta denominación se hace referencia a dos tipos distintos de rendimiento, si bien ambos integran inseparablemente a cualquier movimiento muscular (resistencia muscular o capacidad para persistir en la actividad física y 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 perceptuales, oculares y de memoria. Menciona específicamente la coordinación óculo - manual, traslaciones espacio - temporales, la postura, lateralidad, imagen corporal y agilidad.

1.2.3. Acción y Pensamiento

La ya indiscutible relación existente entre todas las dimensiones de la naturaleza humana, se manifiesta en cuantas aptitudes y conductas desarrolla el individuo. 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, mientras menos edad posee, más globalizada es la elaboración de sus respuestas 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 de la metodología utilizada por el maestro.

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 de los juegos, que pretende el logro de los 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 adecuado 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 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 y 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, requiere además, 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 continua, siendo capaz de manifestar conductas anticipatorias y correctoras para, con ellas enfrentarse, de manera eficaz, a los estímulos del ambiente.

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. Por ejemplo cuando nos desplazamos.

- 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, entre otras).

- 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 el (símbolo y el objeto o la realidad representada, sea imprescindible alguna relación de semejanza (un anagrama, la bandera nacional, etc.).

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 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:

- Lograr una buena salud y sensación de bienestar.
- Estimular habilidades del movimiento.
- Estimular habilidades sensoriomotrices.
- Promover la autoconciencia y como resultado, el conocimiento y la aceptación del propio "Yo corporal".
- Estimular la conciencia del tiempo y del espacio.
- Mejorar las funciones globales y desarrollar 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, ellos son:

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 los atributos del movimiento, además de ejercicios que ayuden a los niños a ser creativos.
d) Es importante incluir 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) Se debe 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.

.

CLASE 04

1.3. Lo corporal y la afectividad

Pocos desconocen, actualmente, el porvenir reservado a los llamados "niños lobos" o "niños salvajes". Las carencias y anomalías conductuales, motrices, de comunicación, de integración social, de desarrollo intelectual y, sobre todo, de desarrollo afectivo, han sido estudiadas en numerosos casos, tanto en forma individual como comparativa.

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

Finalizada la II Guerra Mundial, mediante un estudio realizado, sobre la población infantil alemana acogida en establecimientos comunitarios y en orfelinatos, definió el denominado "síndrome hospitalario", 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, ostentaban un mayor índice de mortalidad.

Posteriormente, se establecería que la desvinculación afectiva producida por la estructura funcional de estas instituciones, suponía el factor diferenciador de mayor peso y trascendencia. Este síndrome se caracteriza no sólo por la disminución fisiológica de las defensas del niño, sino también, por ser 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 es la edad del individuo.

Se constituye así, la afectividad como uno de los aspectos que direccionan el desarrollo del individuo y el carácter de su dinámica conductual; como ejemplo está la

cualidad de ser psíquico, caracterizado por su capacidad de experimentar íntimamente las realidades exógenas, así como de experimentarse 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, o sea, 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 interiorice la afectividad, siendo el tono muscular, quien se ubique en la base del mecanismo afectivo, ante lo cual, Ajuriaguerra llegaría a afirmar que "la emoción se debe entender como función tónica".

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, 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 los factores que determinan la naturaleza afectiva, centrándose, en forma especial, 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, están 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.

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.

El proceso de "humanización", 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, 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.

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, tomando en cuenta que los procesos afectivos, en ningún caso son neutrales o indiferentes.
- 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 (subjetivo), los contenidos de la experiencia.

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 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 de 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.

b) 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, o de otra índole como por ejemplo, hormonales. 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, mas 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, no será sino la referencia vivida del yo.

En función de sus características podemos distinguir:

- Sentimientos sensibles o transición de los fenómenos sensoriales a los fenómenos afectivos, con un referente entre físico y psicológico, pero siempre con una nota local que los distingue (el hambre, por ejemplo).

- Sentimientos vitales o corporales, en los que la nota local y la percepción topográfica desaparece para afectar a toda la corporalidad (la salud, el cansancio, etc.).

- Sentimientos anímicos, o estados puros del yo, de carácter reactivo (tristeza, cólera, alegría), con un nivel referencial psíquico más elaborado y más independiente de las referencias corporales.

- 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 debe estar referida al itinerario evolutivo y a la dinámica de la maduración además de los acontecimientos 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 de Piaget**,** profundiza en los procesos de desarrollo cognitivo, sosteniendo que su evolución está 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 varias 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 surge una teoría dinámica del conflicto que emerge 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 "líbido". 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.

Esquematizando 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 distingue los límites entre el “Yo” y el medio. Sin embargo, aún 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 "díada" que se establece entre el niño y su madre a través de la nutrición, el diálogo tónico y lo que muchos autores denominan como "maternaje".

CLASE 05

1.3.4. Lo corporal

Aceptado el concepto de "lo corporal", como algo que transciende 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. Entiende el cuerpo como "cuerpo libidinal" estructurado por 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 identificará 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 computador 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 de 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 perceptivo motriz en la que la constante 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), agudizada por las frustraciones de sus deseos, planes y sueños.

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, habitualmente utilizado por la educación física tradicional, la gimnasia o ciertos deportes, 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. 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 Bouch, 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, se destacan tres concreciones que se corresponderán en distintos momentos, (en cuya descripción se percibe con claridad la influencia piagetiana) y serán las claves intelectuales que permitirán las tres distintas comprensiones que de sí mismo, realizará 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 por 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 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 su presencia 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 permitirán, posteriormente, una buena formación del "Yo".

2ª etapa**.** En 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 cual orientar toda la carga libidinal, siendo esto lo que favorecería la aparición de la angustia del niño tan característica de esta etapa, manifestada, sobre todo, por reacciones de miedo al extraño y por la ausencia de la madre. Así, se compone una circunstancia bipolar (placer - displacer), en donde la presencia materna será interpretada como placentera, ocupando el polo contrario, su ausencia y la frustración a que dará lugar.

3ª etapa**.** Determinaría la estructuración de la afectividad y transcurría, para Le Boulch, junto al descubrimiento de los objetos. Esta nueva capacidad relacional con el medio (el mundo de los objetos, según 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 del 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, 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.

CLASE 06

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:

- 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 relacionadas con la defensa (tónicas, visuales y kinestésicas,

fundamentalmente). La resonancia emocional y afectiva es menos profunda, y se apoya 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, luego, 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 estructuración espacio - temporal, no podría efectuarse".

- 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, 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 el carácter de globalidad, si bien encierra dos intencionalidades: una es la praxia, que podría identificarse con la necesidad de resolver problemas; y la otra es 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 el inicio de un período de estructuración del esquema corporal y, en consecuencia, una evolución de la imagen corporal.

- 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 de este estadio la representación del cuerpo se compondrá de 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 integrados 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.

En Chile, el profesor Marcelo Valdés de la Universidad Católica del Maule, ha realizado un estudio acerca de la psicomotricidad vivenciada, donde trabaja con estrategias educativas bajo un punto de vista más integral. Este estudio se realizó en localidades rurales, donde, por una serie de factores, no pueden contar con estrategias educativas renovadas que aseguren la calidad, equidad y el logro de aprendizajes relevantes y significativos de los alumnos.

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, 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:

- 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”. Esta percepción, 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, afirmar que este fantasma de fragmentación (de cuerpo fragmentado), será el origen de la implantación de los posteriores "objetos parciales": placer - displacer; bien - mal; si - no; buen objeto - mal objeto, etc.

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.

- 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.

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.

- Desarrollo del espacio fusional

La evolución y el desarrollo del espacio fusional requiere de dos premisas fundamentales, que Bettelheim denominó "convivencionalidad" 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 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. 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 éste pudiera resultar.

- 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 de sustitución 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.

Entre los 14 a 18 meses, los niños abordan la relación con el otro y sobre todo, si éste 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.

- 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 la transacción afectiva.

- 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. La experiencia o la vivenciación de este "yo corporal" se consiguen, 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 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.

1.3.6. Consecuencias Pedagógicas

Como conclusión, podrían enumerarse distintas consecuencias que, a 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 de iniciación 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, como en la mitología infantil, que 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.

.

CLASE 07

1.4. Concepto de Psicomotricidad

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, psicokinesia, educación física de base, etc.

Una de las malas interpretaciones que perduran alrededor de la Psicomotricidad, es la de su identificación exclusiva con el ámbito de la Educación Física.

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, sea cual fuere el medio elegido (el matemático, el sonoro y musical, el plástico, etc.).

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.

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 otro punto de vista, Jean Marie Tasset, en la obra "Teoría y práctica de la Psicomotricidad", enuncia su definición resaltando que "la relación que existe entre el razonamiento (cerebro) y el movimiento, es de carácter reversible".

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

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.

Como ya hemos visto, posiblemente el rasgo que mejor identifica la concepción psicomotricista es 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:

a) 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.

b) 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.

c) 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:

- El rendimiento escolar.
- La inteligencia.
- La afectividad.

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

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 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 a 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.

Janet pone en evidencia que la atención influye sobre los ejercicios físicos y éstos 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.

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 en que 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 Guillmain quien elaboraría el primer trabajo psicomotriz sistemático en 1935, dirigida a los inestables, impulsivos, paranoicos, apáticos, obsesivos, emotivos e incluso a jóvenes delincuentes. En esta sistemática, los ejercicios de la 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, o los psicólogos. 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. Estos nuevos titulados se diferenciarán de los profesores de Educación Física especialistas en Gimnasia Médica.

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 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".

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 psicomotricidad hacia la comunicación corporal.

A partir de la década del 70, se inicia un acercamiento de la Psicomotricidad al Psicoanálisis, como reacción a su consideración de mero utensilio rehabilitador, primándose lo 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.

CLASE 08

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.

Drucker se pregunta cómo pueden cumplir las escuelas sus fines de educar, y sobre todo en la actualidad, cuando no están adaptadas a nuestra época, cuando han de cumplir papeles que nunca fueron capaces 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 basa 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 educativa.

1. 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) 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 efectúa 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 de los reflejos; estudio morfológico; 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.

b) 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.

c) La observación a través del dibujo

Para Witkin, las relaciones que establece el niño con el medio que lo rodea le producen 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.

2. 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 activismo, en el que la acción en sí misma es más importante que el objetivo que se persigue, consideraremos las siguientes cuestiones de una manera más específica:

a) 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 empleados. 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	Significación corporal 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.

- 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 segmentos corporales y ejercicios de disociación muscular.

- El cuerpo expresión**:** El cuerpo es empleado como medio psicolinguístico 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) 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 con "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 complementarse 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.

b) El diálogo niño - mundo

Para muchos pedagogos, la principal condición que ha de procurar la sociedad hacia el 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:

- Elaboración y estructuración del esquema corporal. En la que William 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.

Esta se da a través de la adquisición de la experiencia, "Yo - realidad de las cosas" y "Yo-el otro", es como se descubren y discriminan las diferencias de las nociones "yo" y "no Yo". De forma paralela, se organiza la conciencia y el 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, que afianzará este proceso.

- La organización del Yo como un modelo de autoorganización.

Para Luria, el cerebro debe 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:

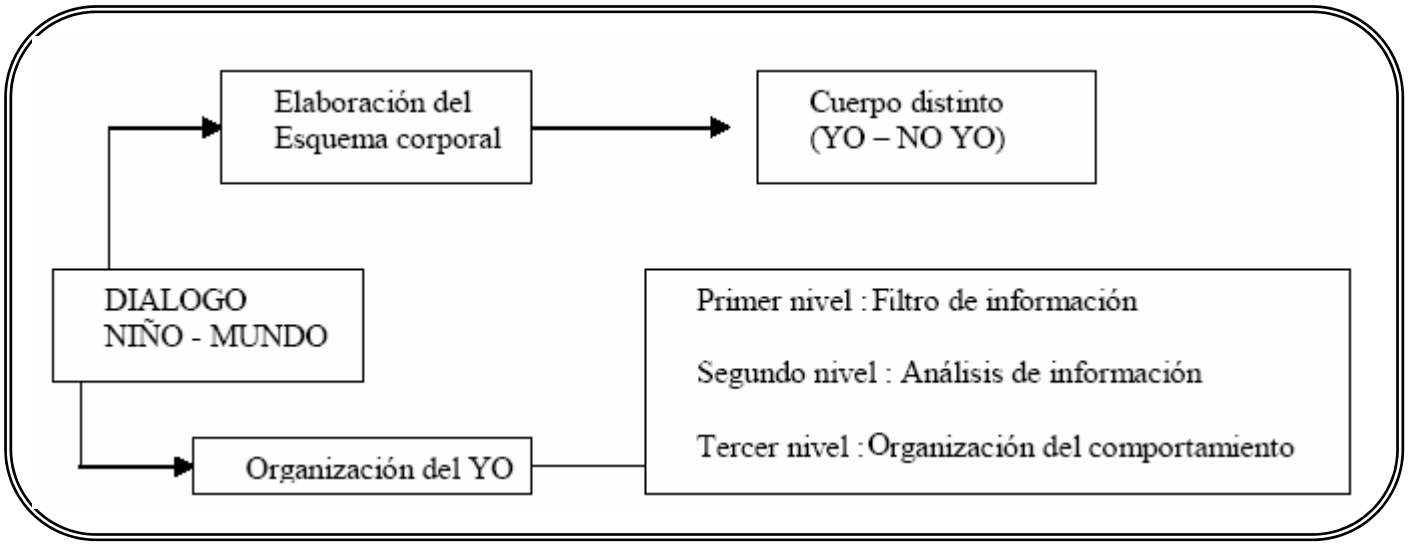
Primer nivel de organización. En este nivel, se realizan los controles energéticos y tónicos de la corteza. Los mecanismos ligados a las funciones de la vigilia, la memoria y la emotividad, estarían estrechamente relacionados con este nivel.

Segundo nivel de organización**.** Se trata del nivel de análisis específico de cada órgano sensorial: vista, oído, cinestésico, etc. para los cuales realizaría 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 influye, 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.

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 los 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 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: es el que desarrolla la inteligencia misma, con el cual el niño aprende por sí mismo.

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.

Realiza ejercicios nº 10 a 20

1.4.5. La acción educativa como diálogo

De acuerdo con lo hasta ahora expuesto, lo que caracteriza la acción educativa, es que la presencia de un adulto se interpone entre el niño y el mundo que lo rodea, con una doble finalidad: promover el desarrollo de la personalidad del niño; y facilitarle medios de integración en el "mundo", propiciando condiciones favorables para ello. Pero, para que lo anterior se lleve a cabo, es necesario que se den las siguientes condiciones:

- Que el adulto conozca y acepte el "lenguaje" que únicamente pertenece al niño.
- Que las acciones y las situaciones educativa 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.

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 se relaciona particularmente 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, intentando 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.

CLASE 09

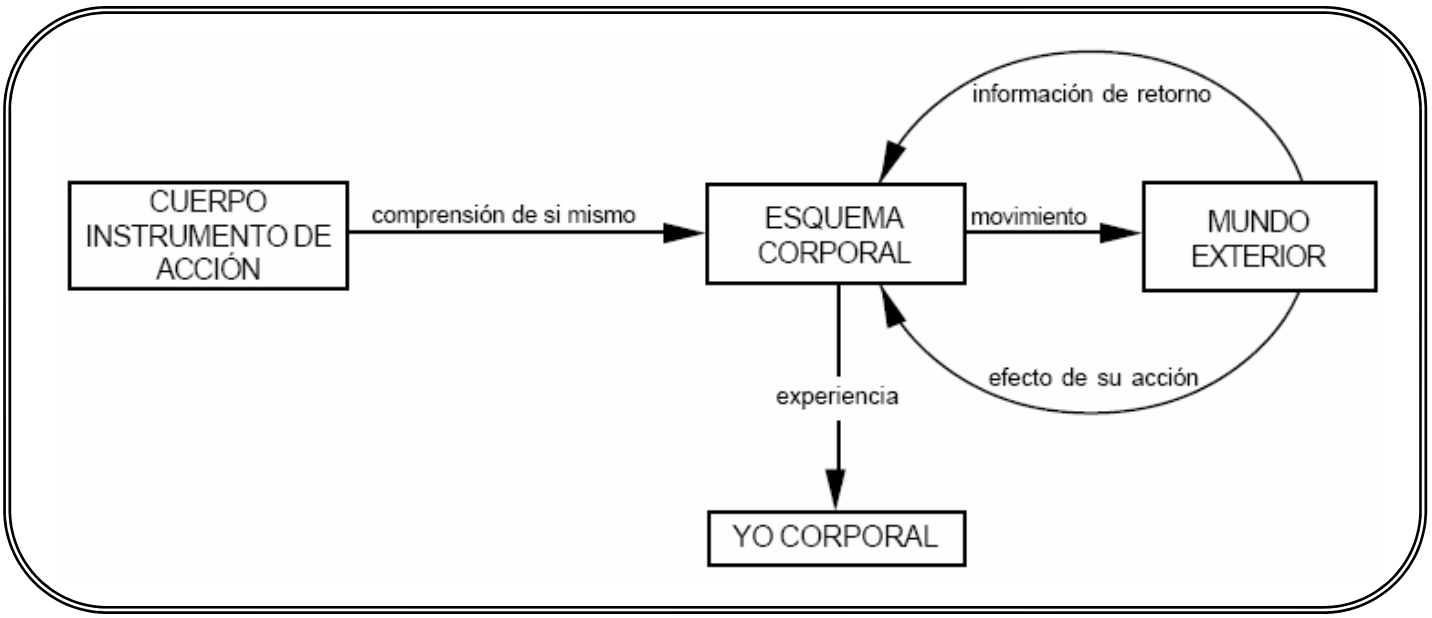
2. ESTRUCTURA PSICOMOTRIZ Y TONICIDAD

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, referida al propio cuerpo, 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, "esquema corporal" término en el cual coinciden, la mayoría de los autores; sin embargo, en otros casos, y con matizaciones distintas en su significación, se adoptan otros términos tales como: "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, endógeno y exógeno, se informará el individuo de manera cada vez más crítica, de su intimidad, como unidad corporal, como lo distinto del "no yo".



1.1. Áreas de actividad psicomotriz

La estructura psicomotriz como 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 permite 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.

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 las extremidades superiores (los dedos, la coordinación óculo-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).

1.2. 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 vivencia 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 relacionados 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 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 de 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.

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 relacionados entre sí.

- El equilibrio corporal

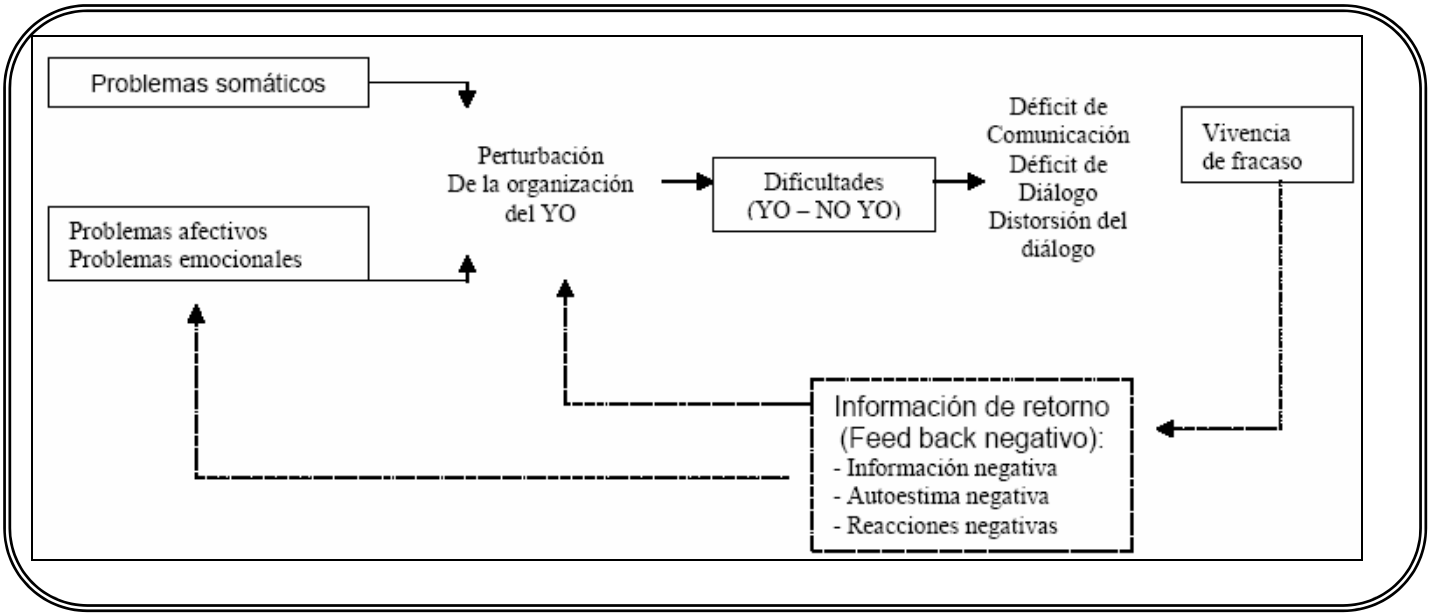
Podemos pues, esquematizar el análisis de la noción de esquema corporal, partiendo de una definición original de tipo neurológico, a la que, progresivamente, se le fueron añadiendo otros contenidos y otras implicaciones, pasando así a formar parte de los intereses de otras ciencias. Estas ciencias, la Psicología, la Pedagogía, la Psiquiatría, 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. 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.).

Las orientaciones actuales en el entendimiento del esquema corporal, se podrían reducir en tres grandes líneas.

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 a 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.

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, ellos son:

- Vayer, quien 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 son fundamentales y condicionantes del resultado. El uso y la disponibilidad de acción del yo, la hace coincidir con la noción de esquema corporal que platea 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.

- 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:

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

CLASE 10

1.3. 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.

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 completándose de matices y de una mayor variedad de respuesta.

En este período, muy lentamente se iniciará la disociación de 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.

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.

c. Esta etapa está determinada de manera absoluta por la adquisición de una destreza motriz; 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 muchos factores, es posible porque el niño ha logrado una conciencia elemental 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.

d. Desde los dos a los doce años se desarrolla un proceso de consecución del esquema corporal representativo y operativo. El resultado final de este esquema corporal ya no será tan sólo un mecanismo neuromotor, funcional y neutral, sino que en él incidirán otros aspectos y dimensiones de la naturaleza humana invistiéndole de significados, simbolismos, 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.

Al mismo tiempo, la definición de la lateralidad, permite una orientación lateral no sólo del cuerpo sino también del espacio y de los objetos en él ubicados.

1.4. 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 sujeto, 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 son más o menos definitorios.

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 Años	VAYER: RELACIÓN YO - MUNDO	LE BOULCH AJUSTES ADAPTATIVOS
0 1 2	Período maternal - Paso del reflejo arcaico a la marcha - Diálogo tónico madre-hijo	Delimitación del cuerpo - Delimitación mundo de los objetos
2 3 4 5	Período de aprendizaje y uso de sí: - Aprehensión - Locomoción - Relación con el adulto	-Prevalecen los elementos motores -Cinestésicos sobre los visuales -Lateralización - Representación - Integración } Del cuerpo
4 5 6 7 6	Período de transición: - Asociación de datos * Motrices * Cinestésicos * Visuales * Otros - Paso de la acción a la representación: - Adquisiciones: * Control postural * Control respiratorio * Lateralidad * Independencia segmentaria - Presencia del adulto	Vinculación de sensaciones: - Cinestésicas - Sensoriales: Táctil Visual
7 8 9 10 11 12 9 10 11 12	Período de elaboración definitiva del esquema corporal: - Conciencia de elementos corporales - Aprendizajes: Autonomía - Relación con el adulto - Cooperación - Corresponsabilidad	Conocimiento del cuerpo: - Disponibilidad - Localización segmentaria - Desplazamiento segmentario - Ampliación del repertorio postural - Desplazamiento de la totalidad del cuerpo

CLASE 11

3. EL TONO Y LA CONDUCTA

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 resuelven, 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.

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 hipertónica o más o menos hipotónica) con las que intentará recuperar una relación homeostática, capaz de equilibrar al organismo en su relación con el medio en el que se ubica.

Desde la perspectiva de la Psicomotricidad, cualquier manifestación tónica, activa o no activa, incluye tantos matices como dimensiones son posibles en la naturaleza humana, aquí, fundamentalmente se analizará su naturaleza como integrante del movimiento, de su 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.

2.1. La Función Tónica

En su función, podemos considerar que el tono, es en 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 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 el tono, uno de los más claros exponentes de la naturaleza global y somatopsíquica del organismo humano.

Ajuriaguerra distingue dos formas de manifestación del tono muscular, según 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 éstos 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 afectiva de una situación dada.

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 variará 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; tomándose ésta, como polo opuesto de la acción.

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. La acción

Al igual que para escribir una poesía, se necesita previamente el conocimiento del alfabeto y de operaciones como el leer; de igual 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 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, 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:

1. Conductas motrices de base: En las que será, fundamentalmente, el uso de la tonicidad quien cualifique las posibilidades de respuesta.

La mayoría de los autores distinguen fundamentalmente tres conductas motrices de base, ellas son: la postura, el equilibrio, la coordinación psicomotriz.

a) 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.

b) Equilibrio: denominamos equilibrio a la capacidad de mantenimiento de una o más posturas en contra de cuantas fuerzas exógenas puedan incidir sobre el cuerpo. Por tanto se relacionará con el control tónico - postural y se responsabilizará, sobre todo, de dos funciones:

- Una función "activa" encargada de reproducir el diseño postural, elegido mediante la contracción y descontracción 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 han 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:

1) 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.
2) 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.

c) 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.

Coordinación: Es la conducta que permite la contracción de grupos musculares diferentes, de forma independiente e inhibiendo los movimientos o contracciones parásitas que se asocien 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 pueda mantenerse en varios lugares a la vez, ha de ser establecida una estrategia que permita la solución de estas coordinaciones.

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 afianzamiento de la lateralidad, de manera tal que permita la elaboración de actos simétricos y asimétricos.

2. Conductas neuromotrices: Requieren de la maduración de ciertos aspectos y dimensiones relacionadas con el sistema nervioso central y, sobre todo, de las funciones de la corteza o cortex.

Están ligadas al tono muscular y a la estructuración del esquema corporal, pero lo que de verdad define su situación, incluso en algunos casos, su desaparición, es la maduración del sistema neuromotor por una parte y del sistema nervioso central por otra.

a) Paratonías: 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 substrato orgánico.
- Paratonía de acción o frenaje tónico que limita la amplitud de movimientos.

b) Sincinesias: 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.

c) 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 hasta, aproximadamente, los siete años de edad y cuando esta 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.

3. 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 idóneo y 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. 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.

a) La percepción espacial

El concepto de espacio es algo más complejo que la mera referencia dimensional del largo, el ancho y el alto. Éste 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.

b) 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.

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) 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, está 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.

CLASE 12

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 procesos complejos, de orden fisiológico y psicológico, ambos, a su vez, interrelacionados 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 (psique-soma) 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).

A través de estos métodos se intenta conseguir una serie de modificaciones orgánicas, ellas 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 cardiaca y en la tensión arterial.

- Modificaciones respiratorias, que se alteran, fundamentalmente, en dos aspectos: la frecuencia respiratoria y la amplitud toráxica y abdominal.
- También se aprecian otras alteraciones en distintos niveles viscerales (sistema digestivo, hormonal y escretor) 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-descontracción.

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 las siguientes características comunes:

- 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 se describirán brevemente 3 de 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

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 cohesionado 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 ofrece 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 liviandad.
- 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.

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.

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, como 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 recontracción 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 consiste, 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 utiliza como referente a 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 ayuda 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, etc. cuenta con tres fases:

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

Realiza ejercicios nº 20 a 30

RAMO: EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ

UNIDAD II

EL DESARROLLO PEDAGÓGICO DE LA MOTRICIDAD

CLASE 01

1. LA PSICOKINÉTICA (PSICOCINÉTICA) O EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ

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, a 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 psicoanalistas 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.

1.1 Planteamiento Teórico

A continuación, se darán a conocer los conceptos generales según los aportes realizados por Le Boulch.

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:

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 significante 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.

a) 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 trascendente, sino que aparece como un mecanismo nervioso de integración individual".

b) 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.

c) 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, sino 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 plástica, 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.

d) 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 líbido. Concretará estos planteamientos en nociones como la de "cuerpo vivido", por ejemplo.

e) 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, 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.

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". El movimiento adquiere sentido como materia de estudio, sólo 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, es posible hacer la distinción 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 el 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 individuo 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 sujeto 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.

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, a saber:

- 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 el 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 "praxia" 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 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, que implican una acción directa sobre el sujeto con miras a modificarlo.

- Las praxias con carácter simbólico, que están en relación con el deseo de comunicación o de transmitir un mensaje gestual a los demás.

- Las praxias con objetivo estético, que 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:

1. 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.

2. 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.

3. 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.

4. 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.

CLASE 02

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 una 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.

1.2.1 El Aprendizaje Motor

En el plano técnico, el 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 de las personas) 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, 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 realizada 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 la 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 adquiera 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.

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 mundo sensible percibido y la realidad de las palabras que oímos.

El concepto de concienciación que gusta a Le Boulch corresponde a cierto tipo 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.

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 ha 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 tiempo, la periodicidad, la acentuación, la velocidad, etc.

Le Boulch, adopta la práctica del ritmo que expone Fraisse, quien admite que en sentido genérico, 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 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 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.

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 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.

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:

- 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 Piagetano, como soporte que permite programar mentalmente algunas acciones relacionadas con el medio circundante, el objeto y, también, con su propio cuerpo.

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 problema 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 relacionar dos sistemas funcionales diferentes:

- Los factores de ejecución que dependen del sistema muscular y del 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, se 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: funciones de ajuste y gnósicas. El mecanismo de regulación entre el sujeto y el medio, lo cual permite la "adaptación"; lo anterior 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, 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.

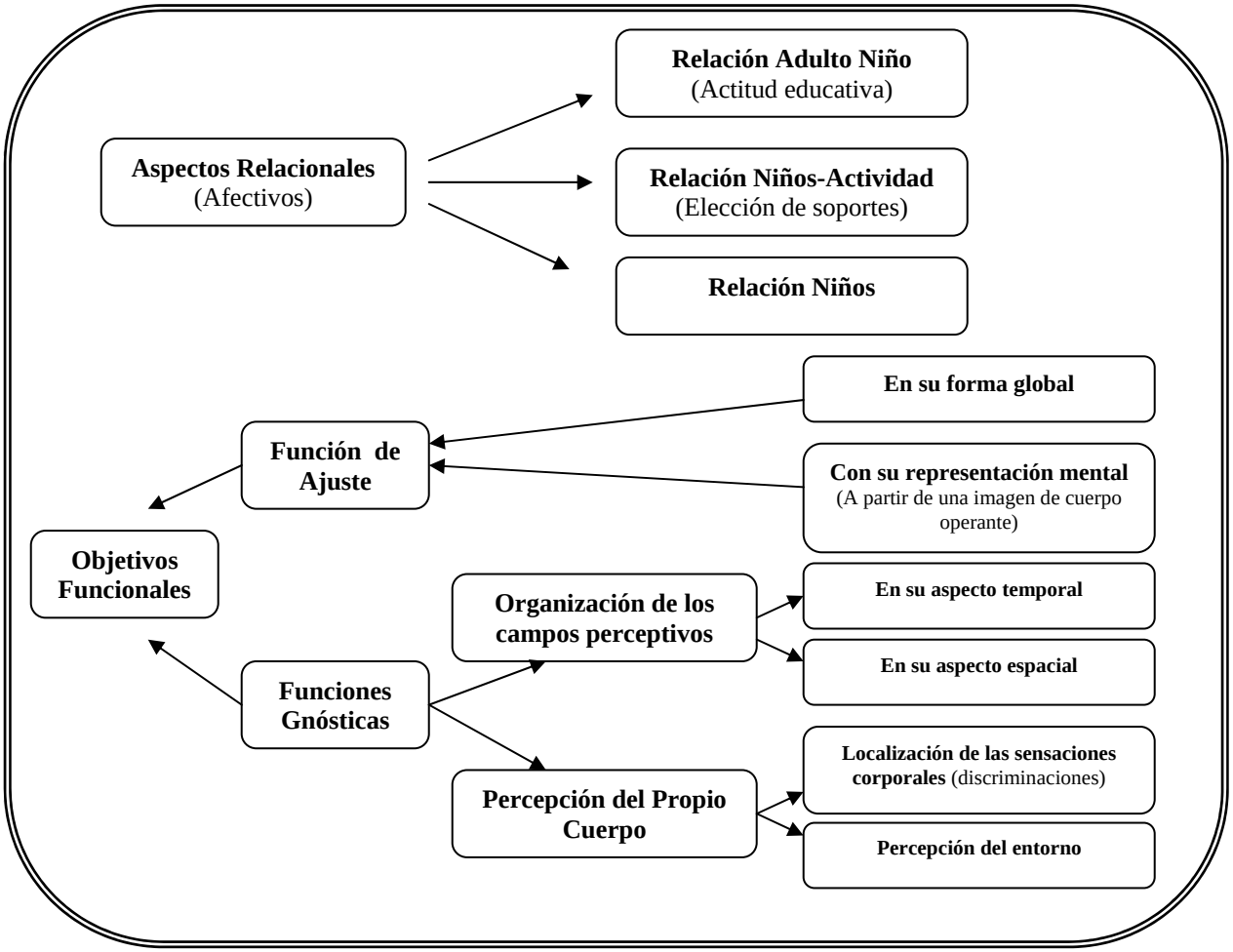
La falta de espontaneidad y de entrenamiento natural lleva como consecuencia a un exceso de intervención que hace más lento y desorganizado su ritmo. Por el contrario, la acción de la función de ajuste, en el propio origen de la disponibilidad y de la espontaneidad de la respuesta motriz, permite al 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 implica que todo elemento de información no se traduce, necesariamente, en una percepción. La acción de la función de ajuste (a nivel preconsciente) 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.

Figura nº 1: Síntesis de los Objetivos Relacionales según 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 gnósico y sobre el plano práxico.

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 desarrollo evolutivo se lleva a cabo 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 Ajuriaguerra, distingue tres estadios en la estructuración del esquema corporal: estadio del cuerpo vivido; estadio del cuerpo percibido; y estadio del cuerpo representado.

1. 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) 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.

b) 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.

El "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".

c) 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; y la intervención del papel de la coacción social a la hora de diseñar las conductas motrices sobre la preponderancia de cada uno de los hemicuerpos.

d) 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, se irá sustituyendo el "principio del placer" por el "principio de realidad" que deberá regir el Yo.

2. 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; y 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:

a) Perfeccionamiento de la motricidad global. Aún con un repertorio gestual más numeroso, la motricidad seguirá siendo de tipo global y mal disociada. 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) 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, 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 somatognosia (elaboración del esquema corporal) y su significación conceptual como factor determinante para el acceso a la representación mental.

c) El acceso al espacio orientado. Existe un paralelismo entre la representación de la imagen del cuerpo y la del espacio. Según Ajuriaguerra, 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 elementos de una misma configuración. Entre los tres y los siete años, el niño accederá al espacio "euclidiano" (la propia percepción del espacio) que le permitirá, progresivamente, la organización de relaciones espaciales internalizadas dentro de un espacio homogéneo.

Realice ejercicios nº 1 al 6

CLASE 04

3. 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.

a) Evolución de la inteligencia en relación al esquema corporal. Conviene analizar los conceptos más importantes en que se 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 tónicas 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 precedentes, 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 ajustarían 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[1] 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.

b) 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.

[1] La circunducción se puede definir como un movimiento circular que combina la flexión, extensión, separación y aproximación, de tal manera que el extremo distal de la estructura efectúa un círculo.

En este período, el niño, organiza su "espacio proyectivo", situando los objetos uno en relación con el otro, según sistemas coordinados que dependen de referencias o ejes significativos. Al tiempo, será capaz de establecer 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 la 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 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:

- En primer lugar, el acceso a la noción de eje. La primera organización concierne a la primera figura, 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 (rectangulares).

  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.

- En segundo lugar, el abandono de la pregnancia perceptiva. Consiste en la tendencia a completar lo que aparece incompleto; pudiendo darse diversas situaciones. Respecto a ello, 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: (a) imaginar un desplazamiento del objeto (una rotación, por ejemplo), lo que supone construir y poner en juego una imagen anticipadora; y (b) 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.

- En tercer lugar, acceso al espacio proyectivo. 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 necesaria 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) 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.

1.4 La Práctica Psicomotriz

Hemos de recordar 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"[2] 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:

1. Juegos y actividades de expresión.

2. Sesiones psicomotrices con los siguientes tipos de actividad: ejercicios de coordinación, ejercicios de percepción y conocimiento del propio cuerpo, ejercicios de ajuste temporal (actitudes, problemas, etc.), ejercicios de percepción temporal, ejercicios de percepción del espacio y estructuración espacio-temporal.

Le Boulch, desde la década de los sesenta, momento 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.

1.4.1 La Psicokinética en la Etapa 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, la percepción y conocimiento del propio cuerpo.

- 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; y la coordinación dinámica general.

a) Juegos y expresión libre: en relación a los juegos, en esta etapa, éstos 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

[2] La estructuración recíproca consiste en que el niño o la niña organizan poco a poco el mundo a partir de su propio cuerpo y en la relación que establece con las personas y objetos que le rodean. De acuerdo a ello, cualquier planteamiento de intervención psicomotriz parte de dicho concepto.

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 fundamentales 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.

En relación a la expresión del niño, éste, 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.

b) 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 de 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 óculomanual. A continuación, se darán a conocer cada uno de ellos.

- 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 deben 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 las 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 óculomanual). 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:

1. Debe apoyarse en un trabajo de coordinación general.
2. Es imposible disociar la habilidad manual del apoyo ofrecido por el eje corporal y la cintura escapular al miembro superior.
3. La mano depende del cuerpo, pero no debe estar "soldada" a él. Ha de desarrollarse la independencia brazo - tronco, como factor de precisión óculo - manual, de forma global y, también, con ejercicios localizados.
4. El dibujo y el grafismo desempeñan un papel muy importante en el trabajo de coordinación óculo - manual.
5. 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).

CLASE 05

- 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 verbalización 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.

La 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 actitud 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.

1.4.2 Objetivos y Contenidos de la Psicokinética en la Educación Preescolar

Le Boulch propone el siguiente orden de objetivos y contenidos para el desarrollo de la psicomotricidad en la educación preescolar.

1. Dominar Ejercicios Globales de la Motricidad.

a) Juegos y expresión libre:
- De la expresión corporal libre al juego dramático.
- Juegos de equilibrio.

b) Coordinación General:
- Situaciones – problema.
- Situaciones que conciernen al desplazamiento del material.

- Ejercicios de lanzar: lanzar a distancia, lanzamiento de precisión, lanzamiento de predominio lateral.
- Saltos y franqueo de obstáculos: dentro de aros colocados en el suelo, paso del vado, saltos sucesivos dentro de aros, franqueo en altura de la goma elástica, salto a la cuerda.
- Trepas y suspensiones: balanceos con las cuerdas de trepar, trepa de espalderas, cuadro sueco o escala de cuerda.
- Equilibrio dinámico: marcha.

c) Coordinación fina de la mano y de los dedos. Coordinación óculo-manual.

- Perfeccionamiento de praxias (atarse los zapatos, desabrochar botones, etc.).
- Ejercicios de destreza: perfeccionamiento de la precisión, juegos de manos con pelota, juegos de manos con otros objetos, juegos de mano con pelotas de pesos y tamaños diferentes, ejercicios de coger de dos en dos.
- Apreciación de pesos y volúmenes.
- Utilización de trabajos manuales diferentes: modelado, recortes, el "collage", “bricollage"
- Juegos que conllevan la independencia brazos - tronco: juegos con pañuelos o cintas de tela de colores, trazos con el dedo o con el rotulador sobre superficies grandes de papel blanco colocadas verticalmente.

2. Lograr la Percepción y Conocimiento de su "Propio Cuerpo". La Función de Interiorización.

a) Control tónico.

- En los desplazamientos: desplazamientos libres en todos los sentidos, obedecer al pandero, buscar desplazamientos que producen ruido, correr con ruidos y sin ruidos, parones bruscos después de desplazamiento ruidoso, juegos de la estatua.
- En los franqueos o saltos: saltar sin desplazamiento con distintos pesos, amortiguaciones de caídas, saltar a distancias variables.
- En el manejo de los objetos.
- En los juegos de pelotas y balones.
- En los lanzamientos.
- Control tónico en el suelo: alternancia desplazamiento – reposo, intentar diferentes formas de sentarse, reposo tumbado en el suelo.

b) Descubrimientos y toma de conciencia de las diferentes partes del cuerpo con verbalización.

- Los primeros descubrimientos: movilización de las partes del cuerpo siguiendo consignas verbales, las diferentes partes de la cara.
- Conocimiento de las articulaciones principales.
- Descubrimiento exacto del eje corporal con los ejercicios de agilidad en el suelo: movilización libre, desplazamiento en cuadrupedia.

- Movilización de la columna vertebral tumbado en el suelo: en tendido supino, en tendido prono, en cuadrupedia.
- Toma de conciencia exacta a nivel de manos y dedos: golpeos con la mano, independencia de dedos.

c) Juegos de imitación de gestos y actitudes.
- Movimientos de manos.
- Movimientos de brazos.
- Imitar una postura con el conjunto del cuerpo.
- Imitación diferida.

d) Orientación del "propio cuerpo".
- Diferentes etapas para el acceso al cuerpo orientado: consolidación e instalación del predominio lateral, mecanismo de la función de interiorización y verbalización, conocimiento de la derecha y la izquierda de su cuerpo.
- Orientación izquierda - derecha y aprendizajes escolares.
- El camino educativo: refuerzo de la lateralidad, interiorización, orientación metódica del esquema corporal y su consolidación.

3. Estimular la percepción temporal: ritmo - ajuste al tiempo.

a) Coros y bailes cantados.
- Diferentes formas de desplazamiento (coros): andar, correr, saltar, galopar.
- Alternancia entre los distintos desplazamientos. alternados con actuaciones rítmicas (coros).
- Juegos motores acompañados de persecuciones.

b) El ajuste continuo corporal.
- Ajustes en desplazamientos: andando, corriendo, saltando, galope o pasos de baile, desplazamientos alternados.
- Ajustes que no impliquen necesariamente desplazamientos, y ponen en funcionamiento diferentes partes del cuerpo.

c) La expresión del tema musical.

d) Percepción temporal.
- Percepción de las líneas melódicas y del tiempo: distinción de temas melódicos, percepción de un tiempo y apreciación fina de duraciones, atención dirigida sobre acentuaciones, de la percepción a la interpretación de cadencias.
- Trabajo de tiempo con instrumentos de percusión y metrónomo: percusión (palmas, instrumentos), golpes asociados a desplazamientos, memorización de cadencias, colocación de acentos de cadencias, trabajos de eco.
- Asociación tema musical – percusión.

- Percepción de estructuras rítmicas: reproducciones con percusión (atención centrada en la estructura, atención centrada en la estructura y el tiempo, atención centrada en la estructura y las duraciones varias), ejercicios de transposición (transposición espacio–temporal, transposición temporal–espacial, transposición auditivo–motriz), percepción de estructuras rítmicas con canciones infantiles.

4. Percibir los elementos y estructuras del espacio.

a) El ajuste al espacio.
- Apreciación de distancias.
- Desplazamientos escalonados.
- Desplazamientos evitando obstáculos.

b) Consolidación de las nociones de geometría topológica.
- Consolidación de las relaciones espaciales simples a partir de los objetos: conceptos relativos a las posiciones, objetos que introducen nociones de dimensiones.
- Consolidación de las relaciones espaciales simples durante los desplazamientos: alrededor, dentro, fuera, en el interior, en el exterior, etc., entre, sobre, debajo, más cerca, más lejos, fronteras y aberturas.

c) Organización del espacio de acción en el interior del grupo.
- Apretando, soltando.
- Más cerca, más lejos; alejarse, acercarse.
- El agrupamiento y la dispersión.
- Alternancia, ocupación de superficies, ocupación de líneas.
- Agrupaciones por valores.

d) El acceso al espacio orientado.
- Transposición al espacio de las nociones de orientación.
- Orientación durante el trabajo de espacio con música.

e) Percepción y formas geométricas.

5. Ejercitar el grafismo.

a) Juegos gráficos.
- Trazos libres y garabateo.
- Colocación de figuras.
- Dibujos libres.
- Reproducción de trazos regulares y precisos.

b) Grafismo y percepción de formas.
- Reconocimiento de formas geométricas básicas.

- Aprehensión de signos orientados de diversas formas.
- Reproducción gráfica.
- Reproducción de formas derivadas de la curva.
- Reproducción de formas derivadas del trazo.

c) Grafismo y orientación.

d) Grafismo y simbolismo sonoro.

Realice ejercicios nº 7 al 12

1.4.3 La Psicokinética en Educación Básica: 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 posibiliten 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 (lecto-escritura y 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:

1. PRIMER AÑO DE ENSEÑANZA BÁSICA

a) Dominar las bases psicomotrices de la lectura y la escritura.

- Dominio del lenguaje.
- Familiarización global con el código gráfico.
- Condiciones psicomotrices:
  - Afirmación de la lateralidad (dominación motriz).

- Actuación específica con niños con dificultades: juegos, comprobación de la dominancia genética a través de los miembros inferiores, comprobación entre la dominancia: motriz y ocular.
- Ejercicios de orientación del esquema corporal: toma de conciencia del cuerpo, equilibrios unilaterales, manejo de pelota, lanzar–atajar, coordinación dinámica general, desplazamientos, grafismos.
- Problemas motores específicos de la escritura: habilidad manual y mejora de las praxias de manos y dedos (Trabajos manuales: recortado, collage, bricolage; Destrezas de manos: prehensión; juegos con objetos), ejercicios gráficos orientados al trazo regular y preciso (figuras curvilíneas), ejercicios de orientación.
- Ejercicios de concienciación segmentaria de los miembros superiores: movimientos globales, movimientos comparados de articulaciones, peculiaridades de los movimientos del codo, movimientos de manos y dedos, control de la mano y de los dedos con relación al brazo y al antebrazo, ejercicios de independencia de los dedos, grados de tensión muscular en los miembros superiores (relajación segmentaria), grados de contracción muscular: contracciones breves y contracciones sostenidas.
- Adecuación de la posición de sentado: concienciación de la posición de sentado, concienciación de la movilidad de la pelvis en posición de sentado, concienciación de la movilidad de la cabeza.
- Control de la respiración: descubrimiento de los tiempos de la respiración, control de movimientos de aire, inspiración nasal, alternancia de inspiración nasal y expiración bucal, iniciación del control respiratorio.

b) Afianzar los aspectos perceptivos y espacio - temporales necesarios para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

- Percepción auditiva y simbolización gráfica: identificación de ruidos, identificación de ruidos sucesivos, identificación de ruidos con significación gráfica.
- Grafismo y percepción de formas: reconocimiento de formas geométricas básicas, orientación de signos con reproducción gráfica, derivados de la curva, creación de motivos configuras geométricas.
- Grafismo y orientación: organización del espacio con relación al propio cuerpo, orientación con respecto del cuerpo del "otro".
- Grafismo y orientación temporal (el antes y el después): derecha e izquierda en el espacio gráfico: relación de la verbalización entre derecha-izquierda y antes-después.
- Organización del espacio gráfico a partir de los ejes de referencia.

c) Estimular la percepción temporal.

- Trabajos sobre un tiempo: regulación del tiempo, identificación del tiempo, acentuación de las cadenas isócronas, cadencias con varias acentuaciones en una

misma secuencia, interiorización de la cadencia, apreciación de duraciones varias en la cadencia.

- Percepción de las estructuras rítmicas: descubrimiento y simbolización de estructuras, reproducción de estructuras con: palmas, sonidos, gestos, objetos.

CLASE 06

2. SEGUNDO Y TERCER AÑO DE ENSEÑANZA BÁSICA.

a) Afianzar la motricidad global.

- Ajuste al espacio: ocupación del espacio, adaptación del desplazamiento a la distancia, ajuste de la carrera con distintos obstáculos, circuitos de agilidad.

b) Ejercitar coordinación óculo – manual.

- Ejercicios globales de lanzar y atajar: en parejas y sin desplazamientos, en parejas con desplazamientos, lanzamientos de precisión: puntería.
- Ejercicios de destrezas de manos.

c) Lograr un ajuste postural y equilibración.

- Equilibrio: mantenimiento de posturas, control de apoyos en salto, caídas, desplazamientos en alturas.
- Ajuste postural global: lucha de habilidades.
- Suspensiones - trepas – apoyos: desplazamientos en espalderas, suspensión en espaldera, apoyos en espalderas, desplazamientos cuadrupédicos.
- Levantar - cargar: desplazamientos de peso, desplazamiento de peso en grupo.
- Luchas de fuerza: tracciones, empujes.

d) Afianzar coordinación dinámica general y aprendizaje motor.

- Lanzamientos: a distancia, con impulso, precisión.
- Saltar y salvar obstáculos: altura, objetos, longitud, obstáculo de altura regulable, sucesión de obstáculos.
- Cuadrupedia y agilidad en el suelo: formas de desplazamiento, salvando obstáculos, agilidad en el suelo (giros, rotaciones).
- Juegos funcionales: sin material, con material.
- Ajuste acuático: toma de contacto (alrededor del agua, sobre el agua, bajo el agua, flotación (vertical, horizontal), orientación en el agua, flotación de inmersión, comienzo de propulsión.

e) Lograr la percepción del propio cuerpo y estructuración del esquema corporal.

- Conciencia segmentaria y conocimiento del propio cuerpo.
- Conciencia de la movilidad del eje corporal en el suelo: cuadrupedia: tronco horizontal, movilidad de la espalda, movilidad de la cabeza, rotación del tronco, movilidad de las escápulas.
- Desplazamientos: decúbito supino, decúbito prono.
- Movilidad del eje corporal en posición erguida: movilidad de la cabeza, flexión del tronco, extensión del tronco, estiramiento de la columna, extensión del tórax.
- Movilidad de la cintura escapular: independencia brazos – tronco, independencia brazo – hombro.

f) Lograr la toma de conciencia segmentaria decúbito, asociada con la relajación y el trabajo respiratorio.

- Extremidades decúbito asociada a la relajación: decúbito dorsal, decúbito ventral, decúbito lateral, relajación global (puntos de contacto con el suelo, pesantez, segmentos simétricos, relajación segmentaria, relajación global, relajación asociada a la respiración).
- Toma de conciencia de la respiración: respiración automática, control de la respiración, apneas (inspiración, expiración).

g) Estimular el ajuste postural con representación mental y el equilibrio con interiorización.

- Conciencia global de las posturas: sentada, erguida.
- Flexibilidad de la columna vertebral: adelante, flexibilidad parcial adelante, atrás.
- Fortalecimiento del tono de los músculos posturales: abdomen, lumbares, dorsales.
- Ejercicios de equilibrio con interiorización: plano, superficie convexa, plano inclinado, en alturas.

h) Lograr la disociación de automatismos mediante interiorización.

- Lanzamientos con impulso.
- Salto en alto.

i) Afianzar la percepción del espacio y estructura espacio – temporal

- Percepción y estructura del espacio: orientación en el espacio, ampliación del campo visual (dispersión), tercera dimensión: trayectorias.
- Estructura del espacio de acción: noción de agrupación, evoluciones, recorridos de orientación.

3. CUARTO Y QUINTO AÑO DE ENSEÑANZA BÁSICA

a) Lograr un buen equilibrio.

- Con un sólo pie.
- Oscilaciones sobre un sólo pie.
- Equilibrios sobre un pie y relajación de brazos, piernas.

b) Afianzar la condición dinámica.

- Saltos atléticos: altura, longitud, apreciación de distancia.
- Carreras de obstáculos: apreciación de trayectorias, carreras de regularidad, cambios de velocidad.
- Saltos repetidos: rebotes sucesivos (dos pies), rebotes sucesivos (un pie), saltos sucesivos con obstáculos, saltos sucesivos con pasos intermedios.

c) Saltos de obstáculos sucesivos corriendo.

- Apreciación de trayectorias: percepción del tiempo de desplazamiento, reproducción en desplazamiento de estructuras rítmicas, utilización de la percepción temporal, a fin de mejorar la regularidad entre obstáculos.

d) Ejercitar la carrera llana.

- Juegos funcionales basados en carreras de velocidad: carreras con cambios de dirección, carrera regular (30 metros), carrera regular (100, 200, 300 metros), control de respiración en la carrera, control de las pulsaciones.

e) Afianzar la realización de saltos gimnásticos.

- Plinto transversal.
- Plinto longitudinal.
- Batida.
- Vuelo.
- Apoyos.
- Caídas.

f) Lograr la ejecución de lanzamientos.

- Independencia brazo – tronco.
- Lanzamientos con dos manos.
- Lanzamientos a pie firme.
- Lanzamientos con pasos de impulso.

- Lanzamientos con desplazamiento.
- Lanzamientos con oscilación de tronco.
- Lanzamiento con circunducción de tronco.
- Juegos de lanzamiento.

g) Afianzar la agilidad en el suelo.

h) Ejercitar trepa.

i) Efectuar levantamiento de cargas.

j) Dominar diferentes aspectos de la natación.

- Flotación dorsal.
- Flotación ventral.
- Flotación – respiración.
- Deslizamientos: ventral, dorsal.

k) Control de la cabeza

l) Batida de piernas

- Braza
- Crowl
- Espalda

m) Impulsión de brazos

- Braza
- Crowl
- Espalda

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 Le Boulch olvida 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 sus objetivos. Le Boulch fue uno de los primeros y más furibundos detractores de los efectos del deporte así concebido y de su 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, constituirán 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.

- Incluir 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 imposibles de 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.

CLASE 07

2. LA CORRIENTE PSICOPEDAGÓGICA O REEDUCACIÓN PSICOMOTRIZ

Cabe mencionar, que a lo largo de este texto, se ha aludido al término "educación psicomotriz", respetando la teoría de Pierre Vayer, sin embargo, éste 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.

2.1 El Cuerpo y su 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.

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 el que evoluciona y ejerce su Yo.
- El mundo de los demás en el que se encuentra inmerso permanentemente y del que depende para 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, Vayer sostiene, 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:

1. El niño: descubrimiento y conciencia de sí.

2. El niño ante el mundo de los objetos:
   - Organización de las percepciones.
   - Conocimiento de los objetos.
   - Relaciones entre los objetos.

3. El niño ante el mundo de los demás:
   - Aceptación del otro.
   - Colaboración con el otro.
   - Respeto al otro.

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 en relación con él.

- 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 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 particulares en función de los diversos tipos de relación que establezca con el mundo. Los aspectos más importantes de la experiencia corporal serían: los esquemas corporales, los valores corporales y los conceptos corporales.

a) 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.

b) 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.

c) 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 sobre la representación que el niño tenga de su cuerpo y, muy especialmente, sobre la representación de la imagen de sí.

- El Enfoque Psicopedagógico del Cuerpo

Según Wallon, "Para el niño un elemento básico, indispensable, en la construcción de su personalidad, 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, lo cual se encuentra investido de significaciones múltiples conscientes e inconscientes.

El cuerpo deberá ser considerado, además, desde diversos puntos de vista:

a) Distinción entre "Yo corporal" y "Esquema Corporal": por Yo corporal entiende Vayer al 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. Es la actividad tónica.

- 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; y el compromiso del Yo en la acción.

b) 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), los cuales deben:

- 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; y (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.

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.

- Asegurar la relación con el mundo exterior gracias a los desplazamientos 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.

  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.

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.

- Definición y Caracteres

La educación psicomotriz aborda el problema de la educación a través del 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
Consigo mismo	Juego funcional del niño.	Gimnasia Analítica.	Actividad deportiva individual con tendencias narcisistas.
Con el mundo exterior	Actividad libre.	Métodos Globales	Entrenamiento deportivo, actividades higiénicas y funcionales.
Con el mundo de los demás	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.

- La Educación del Esquema Corporal o Relación Consigo Mismo

El esquema corporal, para Vayer, es el origen de todas las posibilidades de acción del niño y es la organización de todas las sensaciones relativas a su propio cuerpo en relación con los datos del mundo exterior. Esta organización implica:

I. 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.
II. Equilibrio postural económico.
III. Lateralidad bien afirmada.
IV. Independencia de los diferentes segmentos con relación al tronco y de unos con relación a los otros.
V. 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 basa 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 deconcentracciones 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; y el control respiratorio.

CLASE 08

- La Presencia Dialéctica en el Mundo. Realidad Espacio Temporal

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), éste 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 actividades tales como, trepar, correr, etc.
- La reflexión sobre la acción, que permitirá el ajuste de los actos con relación a la intención 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 tienden 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 circundante 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 - Maisonny).

En opinión de Vayer deben diferenciarse:

- Las alteraciones de la evolución del esquema corporal y de la orientación espacial, las cuales van ligadas a las alteraciones del comportamiento general.

- 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.

- La Relación con el Otro. Pedagogía Relacional

Las situaciones educativas tratan de facilitar la evolución del esquema corporal y su organización frente a la realidad. Estas 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 actividad 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 en relación a éste. Este aspecto es el que se refiere al respeto por el otro y a los valores morales.

Pero el respeto por los demás, 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.

2.3 Los Aprendizajes Escolares

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, quien representa lo siguiente:

- 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 influidas por una educación psicomotriz.

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, y es necesario 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, a saber:

- Aptitudes generales necesarias: capacidad de inhibición y control neuromotor; 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 trascripción de la izquierda hacia la derecha; rotación habitual de los bucles en sentido sinestrógiro; 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 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 momento 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 trascripción 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): la aprehensión inmediata de los conjuntos (dispuestos en serie lineal) en el espacio y 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.

- 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 y 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 Dieney los principios de la psicomatemática se podrían resumir en los siguientes:

- La abstracción de una estructura.
- Comprensión de una situación que se adquiere cuando ésta es incorporada a la estructuración de la experiencia personal del niño.
- La comunicación simbólica y verbal no es un problema urgente en el aprendizaje.
- 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: tales como el contexto sociocultural y factores psico-afectivos como la motivación.

- Condiciones vinculadas a la personalidad del educador: respecto a las leyes sicológicas 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: equilibrio psicotónico; 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).

Realice ejercicios nº 13 al 18

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, en su unidad y en su

globalidad. Para poder culminar con éxito estas funciones es necesario un programa general que debe tender a lo siguiente:

a) Crear condiciones de atención perceptiva, lo cual favorecerá en el alumno:

- El conocimiento, control y uso de sí mismo
- Su adaptación a diversas situaciones presentadas por el mundo de los objetos.
- La preparación para todas las actividades neuro - perceptivo - motrices.
- Acostumbrarse al mundo de los demás.

b) Crear 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.

CLASE 09

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.

A continuación, se explicarán cada una de las referencias relacionales mencionadas precedentemente.

2.4.1 Educación del Esquema Corporal o Relación Consigo Mismo

A continuación, se detallarán algunas de las etapas de la acción educativa (objetivos, situaciones), en conjunto con la educación del esquema corporal. Para ello, podemos mencionar que la estrategia educativa apunta a desarrollar las siguientes competencias: diálogo tónico, juego corporal, equilibrio corporal, y control de la respiración.

A continuación, se dará a conocer la estructura de la educación del esquema corporal.

- Diálogo Tónico (Relajación Global)

a) Descubrimiento de sí:

Objetivos:
- Tomar conciencia de la decontracción por utilización de los contrastes.
- Tomar conciencia de las diversas partes del cuerpo y de sus límites, por localización de sensaciones.
- Expresar (por parte del niño) los descubrimientos, sensaciones, etc.
- Utilizar el vocabulario de las imágenes aportadas, recuerdo a nivel conciente (retorno de vivencias anteriores).

Situaciones:
- Movimiento e inmovilidad.
- Utilización de contrastes: apretar - soltar.
- Utilización de contrastes: estiramiento - relajamiento.
- Utilización de los contrastes: tensión generalizada-relajación.
- Relajación segmentaria asociada a la respiración.

b) Conciencia de sí:

Objetivos:
- Tomar conciencia de las nociones de peso y de contraste con el suelo.
- Lograr la intervención de otros procedimientos y, por tanto, de otras sensaciones: acentuaciones de los apoyos, sensación de caída, peso de los segmentos corporales.
- Lograr la expresión de los descubrimientos del niño y su presentación gráfica.

Situaciones:
- Acentuación de los apoyos.
- Sensación de caída.
- Peso de los segmentos corporales, contrastes con el suelo.

c) Control de sí:

Objetivos:
- Lograr conocimiento preciso y control de sí utilizando la decontracción muscular y la interiorización de las sensaciones.
- Descubrir nociones más delicadas y matizadas (noción de esfuerzo mínimo).
- Descubrir la simetría corporal.
- Lograr la reducción y equilibración de tensiones o equilibración psicotónica.

Situaciones:
- Noción de esfuerzo mínimo.
- Noción de superficie del cuerpo en el suelo y de extensión de las superficies.
- Noción de presión en el suelo.
- Noción de tensión y de simetría corporal.

- Juego Corporal (Relajación Segmentaria)

a) Descubrimiento e independencia de los elementos corporales:

Objetivos:
- Lograr independencia brazos-tronco y piernas-tronco.
- Lograr independencia brazos- piernas.
- Lograr conocimiento y posterior dominio de la derecha y de la izquierda, a través de la independencia segmentaria.

Situaciones:
- Gestos conocidos.
- Palmadas en el suelo.
- Lanzamiento de brazos y piernas.
- Asociación de gestos involuntarios y sueltos.
- Relajación y coordinación de las acciones.

b) 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:
    1. Inspiración-elevación de piernas y brazos.
    2. Retención-mantenimiento de los segmentos (interiorización del gesto a realizar).
    3. Expiración-relajación segmentaria.

Situaciones:

- Automatización de las nociones de derecha - izquierda.
- Relajación y coordinación de las acciones.
- Relajación segmentaria codificada: atribuyendo un sonido a cada segmento, atribuyendo un color a cada segmento.

c) Control de los demás elementos corporales y de sus acciones

Objetivos:

- Lograr el dominio de las acciones segmentarias muy diferenciadas.
- Favorecer el uso de sus posibilidades con fines de reeducación de las tensiones músculo - ligamentos y restablecimiento de la simetría corporal relacionada con la equilibración psicotónica.

Situaciones:

- Independencia segmentaria y coordinación de acciones.
- Independencia funcional: elevación y caída, relajación segmentaria y orientación.
- Asociación entre relajación global y relajación segmentaria.
- Elasticidad músculo – ligamentosa.
- Reestablecimiento de la simetría corporal.

- 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 se presentan sensibles diferencias en su aplicación, a saber:

- Educación del esquema de actitud. Aún siendo diferentes las situaciones a 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).

- Educación de las sensaciones propioceptivas. La educación del esquema de actitud es un análisis que 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 llevará a expresar la vivencia.

- Desplazamientos en equilibrio. Los desplazamientos son situaciones globales y su consecución representa, al menos, la motivación esencial cuando no un objetivo.

En relación al equilibrio corporal (competencia), éste se desarrolla mediante el alcance de los siguientes descriptores: descubrimiento y control del equilibrio corporal; conciencia del equilibrio corporal; y dominio del equilibrio corporal.

a) Descubrimientos y control del equilibrio corporal

Objetivos:
- Ejercitar situaciones globales.
- Descubrir, a través del diálogo niño-objeto, la necesidad de controlar su Yo para dominar las situaciones propuestas.

Situaciones:
- Educación del esquema de actitud: extensión de la cabeza, mantenimiento de la espalda e independencia de los brazos.
- Entrada de confianza del niño en las situaciones de equilibrio: educación de la caída, equilibrio dinámico con ayuda.
- Educación de los reflejos de equilibración: reacciones de caída, portes sobre la cabeza, portes en equilibrio sobre la cabeza.
- Desplazamiento en equilibrio.

b) Conciencia del equilibrio corporal

Objetivos:
- Realizar un análisis de las posturas habituales.
- Facilitar la consecución, mediante análisis, de un equilibrio postural económico.

Situaciones:
- Educación del esquema de actitud: control postural, liberación del miembro superior.
- Educación de los reflejos de equilibración: reacciones de caída, portes en equilibrio sobre la cabeza.
- Desplazamiento en equilibrio: sobre objetos, habituación a la altura.

c) Dominio del equilibrio corporal

Objetivo:
- Aumentar la autonomía respecto del adulto - educador.

Situaciones:
- Educación del esquema de actitud: control postural, liberación del miembro superior, control postural en las situaciones dinámicas.

- Educación de los reflejos de equilibración: reacciones de caída, portes en equilibrio sobre la cabeza.
- Desplazamiento en equilibrio.
- Equilibrio sobre una pierna.

- Control de la Respiración

El control de la respiración requiere de las siguientes situaciones:

- 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.

a) Aprender a sonarse

Objetivo:
- Favorecer las acciones que permitan materializar la expiración.

Situaciones:
- Control de la expiración bucal.
- Conciencia de la expiración nasal: sin material, con material (frasco o vaso).

b) Control de la expiración nasal

Objetivos:
- Automatizar la respiración nasal.
- Explicación de las funciones de la boca (comer).
- Explicación de las funciones de la nariz (respirar).
- Facilitar la comprobación por parte del niño de la distinta temperatura del aire que sale por la nariz y por la boca.

- Conciencia de la respiración ventral y pectoral.

Situaciones:
- Expiración nasal controlada: sin material, con material.
- Conciencia de la respiración abdominal.

c) Del control al dominio de la respiración

Objetivos:
- Facilitar la utilización de distintas posturas o posiciones decúbito favorables a la atención interiorizada, asociándolas al mínimo esfuerzo y al equilibrio postural económico.

Situaciones:
- Control de la expiración nasal.
- Respiración rítmica.
- Control de la respiración en posición sedente.
- Respiración y movimiento.

En el cuadro que se muestra a continuación, se puede observar un resumen de cada una de las competencias que se buscan alcanzar mediante la educación del esquema corporal.

Cuadro Nº 1: Intenciones Educativas

Competencias	Intenciones Educativas		
	1ª Etapa Exploración	2ª Etapa Conciencia	3ª Etapa Coordinación
A. Diálogo tónico	Diálogo niño - adulto.	Diálogo Niño - adulto.	Independencia corporal.
B. Juego corporal	Del juego funcional al juego de reglas.	Juego de reglas.	Expresión Corporal.
C. Equilibrio corporal	Familiarización.	Acción individual.	Control del equilibrio corporal.
D. Control respiratorio (control de sí)	Imitación.	Control de la expiración bucal.	Control de la expiración nasal.

2.4.2 El Niño ante la Realidad Espacio – Temporal

La noción espacio-temporal, es fundamental en el desarrollo de la psicomotricidad del niño. A continuación, se abordarán los aspectos principales que abarca la adquisición de dicha noción.

- 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, sino la forma cómo el niño aborda la situación, la forma en que la vivencia y lo que expresa verbal o gráficamente. El ejercicio será adecuado y constructivo en la medida que:

- Se mantenga dentro de las posibilidades del niño.
- Implique un cierto esfuerzo por su parte.
- Sea capaz de hacerle reflexionar sobre su acción y sobre sus resultados.

Para que el niño pueda desarrollar y construir su Yo corporal, en la educación se deberán abordar determinados contenidos, los cuales deberán ser aplicados en forma general, es decir, a todos los niños y niñas. Asimismo, para aquellos niños que presentan problemas psicomotores también se deberán abordar contenidos generales.

En el cuadro que se muestra a continuación, se darán a conocer cada uno de los contenidos abordados tanto en la educación general como en la educación diferencial, así como las intenciones educativas que permiten darle alcance al contenido abordado.

Cuadro Nº 2: Contenidos a Abordar en Educación General y Diferencial

EDUCACIÓN GENERAL	INTENCIONES EDUCATIVAS		
1) Organización dinámica del uso de sí.	Diferenciación de las acciones.	Coordinación de las acciones.	Asociación de las diferentes acciones.
2) Organización del espacio.	El niño frente al espacio.	El niño en el espacio.	El niño y los demás en el espacio.
3) Organización del tiempo.	Nociones elementales.	Relaciones en el tiempo.	Adaptaciones a las referencias temporales.
EDUCACIÓN DIFERENCIAL	INTENCIONES EDUCATIVAS		
1) Grafomotricidad.	Organización en el espacio gráfico.	Coordinación, precisión y velocidad en la escritura.	
2) Organización y estructuración espacio - temporal.	Organización de los requisitos previos para la lectura - dictado.	Transferencia y reversibilidad del pensamiento.	
3) Organización de las relaciones lógicas.	Organización perceptiva del plano. Organización de las relaciones topológicas.		

A continuación, se darán a conocer en forma específica las distintas actividades educativas que se pueden desarrollar en el plano de la educación general y educación diferencial, a fin de que el niño pueda realizar su propia construcción del Yo corporal.

EDUCACIÓN GENERAL

1. Contenido. Organización Dinámica del Uso de Sí

Intenciones Educativas

- Diferenciación de las acciones. Las actividades que se pueden desarrollar son:

  a) Organización en el plano:
  - Educación de la marcha: noción de paso regular, sin soporte espacial.
  - Educación de la carrera: elementos de la carrera, diferentes pasos de carrera.

  b) Organización en el espacio vertical:
  - Educación de la mirada.
  - Coordinación sensoriomotriz.
  - Coordinación ideomotriz: búsqueda de la precisión.

- Coordinación de las acciones. Las actividades que se pueden desarrollar son:

  a) Organización en el plano:
  - Educación de los desplazamientos en el plano: marcha y carrera; diferenciación de los pasos.
  - Educación del salto: noción de esfuerzo, coordinación sensoriomotriz.

  b) Organización en el espacio horizontal.
  - Coordinación sensoriomotriz e ideomotriz.
  - Asociación de desplazamientos (espacio horizontal) y organización en el plano vertical.
  - Organización en el espacio vertical en relación con los demás.
  - Situaciones problema.

- Asociación de diferentes acciones. Las actividades que se pueden desarrollar son:

  a) 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.
  - Cadencias sucesivas.
  - Salto y caída en equilibrio.
  - Carrera y salto: noción del bloqueo de la carrera - impulso.

CLASE 10

2. Contenido. Organización del espacio

Intenciones Educativas

- El niño frente al espacio. Las actividades que se pueden desarrollar son:

a) Orientación en el espacio:
- Noción de derecha-izquierda (organización del espacio personal).
- Interiorización de las nociones de derecha - izquierda.
- Organización de los objetos con relación a sí.
- Orientación respecto de los objetos.

b) Las relaciones en el espacio:
- Noción de superficie.
- Noción de situación.
- Noción de distancia.
- Noción de intervalo.

c) Representación:
- Trascripción gráfica de las nociones precedentes.
- Trascripción gráfica de los recorridos.
- Organización en el espacio gráfico.

- El niño en el espacio. Las actividades que se pueden desarrollar son:

a) Orientación en el espacio:
- Automatización de las nociones de derecha - izquierda.
- Cambios de orientación.
- Orientación con relación a los demás.

b) Relaciones en el espacio:
- Noción de situación.
- Asociación espacio - tiempo.

c) Representación:
- Todos los tipos de representación gráfica.
- Recorridos.
- Interiorización de recorridos.
- Organización en el espacio gráfico.

- El niño y los demás en el espacio. Las actividades que se pueden desarrollar son:

a) Relaciones en el espacio:
- Orientaciones con respecto al otro en movimiento.
- Organización del grupo en el espacio horizontal y vertical.
- Uso y conservación en el espacio.
- Coordinación de acciones diferentes.
- Asociación de espacio - tiempo.

b) Representación:
- Realización de recorridos.
- Interiorización de recorridos.
- Memorización de recorridos.

3. Contenido. Organización del tiempo.

Intenciones Educativas

- Nociones elementales. Las actividades que se pueden desarrollar son:

a) Asociación espacio - tiempo:
- Noción de velocidad: desplazamiento del niño, desplazamiento de los objetos.
- Noción de duración.
- Noción de cadencia regular: acción del niño, simbolización.
- Noción de sucesión: el instante, el momento justo, salida – llegada, antes – después, simultaneidad y sucesión, sucesión de acciones asociadas al símbolo.

- Relaciones en el tiempo. Las actividades que se pueden desarrollar son:

a) Asociación espacio - tiempo:
- Adaptación de la velocidad exterior al niño.
- Asociación duración - velocidad.
- Adaptación a cadencia exterior (cadencias uniformes).

b) Sucesión temporal:
- Organización de las relaciones en el tiempo.
- Sucesión de tiempos fuertes y débiles: de la acción al símbolo, del símbolo a la acción.
- Realización de estructuras temporales: de la acción al símbolo, del símbolo a la acción.
- Noción de intervalo.

c) Representación:
- Interiorización de cadencias uniformes.
- Cadencias de acentuación.
- Cadencias entrecortadas.
- Conjuntos, estructuras temporales.

- Adaptación a las referencias temporales. Las actividades que se pueden desarrollar son:

a) Asociación espacio – tiempo:
- Adaptación a la cadencia y a la velocidad (en relación con la organización dinámica del uso de sí).
- Adaptación del grupo a cadencias y velocidades diferentes.

b) Sucesión temporal: adaptación y representación:
- Adaptación de los desplazamientos y del material.
- Realización de sucesiones temporales con tiempos fuertes y débiles.
- Realización de estructuras temporales complejas.
- Asociación de conjuntos (estructuras) e intensidades diferentes (tiempos fuertes y débiles).

c) Representación:
- Noción de duración varía.
- Apreciación de intervalos.
- Memorización, interpretación de sucesiones temporales.

EDUCACIÓN DIFERENCIAL

1. Contenido. 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 trascripción gráfica de cadencias.
- Trascripción gráfica de estructuras espaciales y temporales.
- Coordinación óculo manual.

Esta educación 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.

Intenciones Educativas

- Organización en el espacio gráfico: instalación de hábitos motrices correctos. Las actividades que se pueden desarrollar son:

a) Independencia del brazo y de la mano en función del grafismo:
- Independencia del brazo.
- Independencia del brazo y de la mano.
- Independencia funcional.

b) Grafismo continuos:
- Bucles de rotación normal.
- Bucles reducidos a un trazo.
- Bucles y trazos.
- Escritura rítmica.
- Diferenciación de las letras.
- Bucles en rotación contrariada.

c) Educación paralela de la mano:
- Independencia de los dedos y prehensión.
- Prehensión y presión.
- Aprehensión del útil.

- Coordinación, precisión y velocidad en la escritura. Las actividades que se pueden desarrollar son:

a) Independencia del brazo y mano.

b) Grafismos continuos:
- Diferenciación de las letras en su rotación normal.
- Bucles en rotación normal y contrariada.
- Diferenciación de las letras en rotación normal y contrariada.
- Escritura rítmica.

2. Contenido. 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:
  - o Hábitos motrices y neuromotrices vinculados a la escritura: seriación, visión y trascripción de izquierda a derecha.
  - o Capacidad de organización de las relaciones en el espacio y en el tiempo: aprehensión inmediata de conjuntos (series lineales), aprehensión inmediata de series ordenadas en el tiempo (noción de tiempo inmediato).

Intenciones Educativas

- Organización de los requisitos previos a la lectura – dictado. Las actividades que se pueden desarrollar son:

  a) Organización izquierda - derecha:
  - Ejercicios de distribución: colores, volúmenes, superposiciones.
  - Todos los ejercicios grafomotores.
  - Todos los ejercicios de trascripción.

  b) Sucesión y estructura espacial:
  - Copia de sucesiones lineales: volumen, color, estructuras lineales, asociación de volúmenes, colores y estructuras.
  - Aprehensión y memorización de conjuntos y estructuras.

  c) Sucesión y estructuración temporal:
  - De la sucesión espacial a la sucesión temporal.
  - Simbolización de percusiones de intensidad diferente.
  - Simbolización de sucesiones temporales con percusiones de timbre diferente.
  - Diferenciación y simbolización de los conjuntos (estructuras temporales).

- Transferencia y reversibilidad del pensamiento. Las actividades que se pueden desarrollar son:

  a) Afirmación de la organización izquierda - derecha:
  - Distribución rítmica.
  - Todos los ejercicios grafomotores rítmicos.

b) Sucesión y estructuración espacial:
- Memorización de conjuntos y estructuras.
- Intervención de nuevos factores.

c) Sucesión y estructuración temporal:
- Simbolización.
- Asociación de estructuración temporal y estructuración espacial (reversibilidad, del pensamiento).

d) De la estructuración espacio - temporal a la lectura - dictado.

3. Contenido. 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:

Etapa 1. De 2 a 5 años; no se puede diferenciar de una manera rotunda la educación psicomotriz de la organización de las relaciones lógicas.

Etapa 2. 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.

Etapa 3. 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.

Intenciones Educativas

- Organización perceptiva del plano. Las actividades que se pueden desarrollar son:

a) Visión global de los conjuntos:
- Estructuras impregnantes.
- Estructuras no impregnantes.
- Agrupaciones de dos colores.

b) Orientación y organización de un marco:
- Conjuntos organizados sobre las medianas.

- Conjuntos organizados sobre las diagonales.
- Utilización de medianas y diagonales.
- Utilización de dos colores.

- Organización de las relaciones topológicas. Las actividades que se pueden desarrollar son:

a) Conexión con la educación general:
- Noción de situación.
- Noción de intervalo.
- Simbolización del recorrido del niño.
- Simbolización del recorrido de los objetos.

b) Utilización de situaciones inspiradas en la educación psicomotriz (relacionada o no con ella).
- Noción de distancia: distancia sujeto – objeto; distancia objeto – sujeto; comparación de situaciones respectivas: noción de medida.
- Situación relativa de los objetos: igualdad de distancias; noción de mitad; noción de figura; constancia de figuras; figuras semejantes y diferentes.

Realice ejercicios nº 19 al 24

CLASE 11

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.
- El curso 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; y 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 se desarrollará en forma paralela a la autonomía corporal. En la relación del niño con el mundo de los demás, la educación y, muy

especialmente, la educación psicomotriz, se proponen dos 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.

Los objetivos mencionados, se consiguen a través de los siguientes principios que orientan la acción educativa psicomotriz.

- 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 por el niño, ya sea porque 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; y el desarrollo del yo frente al mundo de los demás.

La integración de estos aspectos es necesaria para la iniciación de los aprendizajes escolares. En educación psicomotriz, Vayer señala que la "eficiencia" consiste en la correspondencia entre la marcha pedagógica y las etapas del desarrollo del niño; así como una actitud objetiva del educador, en cuyo caso su labor será la de guiar y facilitar el desarrollo y la armonía de todos los aspectos de la personalidad en el niño normal. Asimismo, deberá esforzarse en resolver los problemas o en rehacer las etapas mal superadas del desarrollo en el niño inadaptado.

- 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, donde lo que importa no es el éxito del niño, sino la manera en como él asume una situación a través de la acción.
- Toda repetición de un ejercicio o situación debe incluir períodos de reposo, a fin de que la impresión dejada llegue a madurar.
- Es necesario alternar 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 de la psicomotricidad:

- En la educación psicomotriz, el esquema corporal es la clave.
- 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 ha de desenvolverse la acción educativa, a saber:

- 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.

Asimismo, señala otras exigencias referidas al marco donde ha de ubicarse la relación pedagógica:

- La sala debe estar limpia.
- La temperatura debe ser agradable (no excesiva en ningún sentido).
- El suelo debe 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.

- 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 dificultades advertidas en el transcurso de las sesiones precedentes.
- Preparación de la sesión.
- El adulto y el niño: la relación en educación psicomotriz.

Al momento de adaptar la acción educativa, debemos considerar el diálogo como algo fundamental. Debido a que el diálogo se puede abordar de diferentes formas, es necesario tener en cuenta los siguientes conceptos:

a) Ambigüedad de ciertas actitudes:

- 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 educativa.
  - No directividad: Ausencia de participación del adulto.

- Dificultades del adulto consigo mismo, 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.

b) Directividad y no directividad: actitudes del adulto frente al niño.

c) Integración del adulto al grupo: la actitud directiva en la que la relación tiene un sentido único: adulto - niño a través del objeto.

Al adaptar la acción educativa al niño o al grupo de niños, es necesario que exista una coherencia entre la actitud del adulto y las necesidades que presenta cada niño. Para ello, es importante considerar lo siguiente:

a) Los dos aspectos de la situación educativa
- La elección.
- Desarrollo de la acción.

b) Evolución de las actitudes en función del niño
- Diferentes etapas en el desarrollo del niño.
- Los problemas planteados.
- Diversos aspectos de la educación (según que la sesión sea psicomotriz o de juego, por ejemplo).
- La significación que se concede a la acción.

Además, la adaptación de la acción educativa debe contemplar el diálogo entre el adulto y el niño; para lo cual se debe considerar el papel o rol que cumple el adulto, la presencia del adulto en la acción educativa, y la actitud educativa que posee el adulto respecto al niño.

a) 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:

- 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.
- 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.

b) La presencia del adulto. El adulto debe poseer ciertos factores determinantes para generar confianza y seguridad en el niño, ellos son: la autenticidad y el dominio de los datos técnicos: el estudio, la práctica, experimentación de técnicas.

c) La actitud educativa. El adulto debe:
- Aceptar al niño reconociendo su estatus de persona.
- Pensar que todo niño es educable.
- Observar y analizar el comportamiento: del niño y de él mismo.
- Aceptar el hecho de que otros pueden ayudarnos a comprender.
- Aceptar que la educación debe tratar de dar al niño la utilización máxima de sus posibilidades.
- Los aprendizajes escolares sólo son medios de educación.

- 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.

- La relación consigo mismo

Como se ha visto a lo largo de la unidad, la relación que el niño establece con si mismo, es fundamental al momento de formar su autoconcepto y esquema corporal. Frente a esto, es necesario tener en cuenta lo siguiente:

1. El niño vive su cuerpo:

Para facilitar la acción educativa, debemos fomentar en el niño los siguientes aspectos:

a) Condiciones externas: situación del niño en la sala:
- Disposición en círculo; es tranquilizante.
- Disposición a tresbolillo; facilita la interpretación del grupo
- Disposiciones libres; afirman la autonomía.

b) El niño expresa sensaciones y descubrimientos:
- Expresión verbal. Vocabulario.
- Expresión gráfica.

2. El niño frente al mundo de los demás.

Como el niño se enfrenta al mundo externo es de gran importancia, por ello es necesario que el profesor tenga presente:

a) El grupo - clase. Para lograr que el niño logre integrarse y socializar en el mundo, se deben considerar las siguientes propiedades:
- Interacción de los comportamientos de unos sobre otros.
- Estructura y posición del grupo.
- Cohesión o sentido de potencia del grupo.
- Motivación y finalidades comunes.
- Estandarización de ciertos comportamientos.

b) Papel de la educación psicomotriz en la integración al grupo:

En el niño, la educación psicomotriz permite: Diferenciación yo - el otro, y reconocimiento del otro (aceptación del otro; respeto al otro).

El transcurso de la segunda infancia permite: situaciones de diálogo tónico y de juego corporal como primera etapa de la dinámica de grupo: se expresa lo que se siente; se expresa lo que se descubre; se vive lo vivido por los demás. Solicitud y prestación de ayuda al otro. Instauración de colaboración con el otro.

3. LA REEDUCACIÓN PSICOMOTRIZ RELACIONAL

En el ámbito educativo, este método de B. Aucouturier y A. Lapierre, propone abordar la psicomotricidad bajo el prisma de la significación de lo vivido. Esta significación no sólo 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 intentarán 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.

3.1 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.

Estos autores afirman 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. De acuerdo a ello, Lapierre y Aucouturier afirman que "El mejor método para ayudarle al niño 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 sus dificultades de una manera aislada, 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 que produce una inseguridad inicial, 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.

3.2 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 liberadora 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 deberá 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:

1. 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. El educador observa el comportamiento de los niños en el curso de esta actividad libre, el cual es altamente revelador de su personalidad.

2. 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.

3. 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.

4. Descubrimiento de las posibilidades corporales: privados del objeto, se descubrirá qué se puede hacer con el cuerpo, usándolo como el instrumento o como medio de expresión.

5. 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.

CLASE 12

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 conciencia 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 niño dos situaciones semejantes y sucesivas, pero en las que ha sido reemplazado un sólo 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.

A continuación, se darán a conocer cada una de las categorías o nociones identificadas por estos autores.

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: “absolutos y relativos”.

- Contrastes Absolutos

Son aquellos que nacen de la oposición entre la presencia y ausencia total de estímulos. En esta categoría se clasificarán dos tipos de contrates: aquellos conducentes a la noción de materia, y aquellos conducentes a la noción de actividad.

- Contrastes conducentes a la noción de materia: la materia se percibe especialmente por el tacto, la vista, y el sentido kinestésico. De acuerdo a ello, este tipo de contrate se subclasifica en: materia y ausencia de materia; peso e ingravidez; y lleno y vacío.

A continuación, se dará a conocer en qué se basa cada una de las categorías que componen los contrastes conducentes a la noción de materia.

a) Materia y ausencia de materia. Las situaciones contrarias que se les pueden hacer vivir al niño en este tipo de contraste podrían tratarse de sensaciones de contacto y resistencia; y percepciones esencialmente corporales, en las cuales se pueden añadir percepciones auditivas. Esto se podría lograr a través de las siguientes actividades.

- Reconocer la consistencia de los cuerpos por su superficie.

- Reconocer formas y dimensiones del objeto.
- Reconocer la naturaleza del objeto.
- Atención, memorización y grafismo de los objetos.

b) Peso e ingravidez. Las situaciones contrarias que puede vivenciar el niño en este tipo de contraste consistiría en que se perciba corporalmente; y utilice la tensión corporal. Lo anterior, se puede lograr mediante las siguientes actividades:

- Expresión gestual: mimo, transportar un objeto.
- Expresión gráfica.

c) Lleno y vacío. Las situaciones contrarias que se les pueden hacer vivir al niño en este tipo de contraste podrían incluir las nociones de cantidad (poco, demasiado), noción de conservación de cantidad (pasar de A a B) y relaciones de contenido y continente, todo lo cual se logra mediante la expresión gráfica.

- Contrastes conducentes a la noción de actividad: las nociones de actividad son esencialmente temporales, e incluyen al ruido - silencio; y luz – oscuridad.

a) Ruido y silencio. Las situaciones contrarias que puede vivenciar el niño mediante el contraste de ruido y silencio se puede lograr mediante las siguientes actividades:

- Descubrimiento espontáneo.
- Noción de parada: entrenamiento de la inhibición.
- Transposición espacio - temporal: grafismo.
- Percepción y transcripción gráfica de la naturaleza del sonido.
- Expresión gestual.
- Expresión pictórica (valor afectivo): representación de sonidos por medio de colores.
- Expresión verbal.
- Paso de una forma a otra de expresión (transposición): traducir una sucesión de nombres sonoros por movimientos.

b) Luz y oscuridad. Las actividades que se pueden desarrollar para que el niño pueda vivir situaciones contrarias relacionadas con este tipo de contraste son:

- Descubrimiento.
- Representación simbólica.
- Valor simbólico.
- Expresión espacio - temporal.
- Transposición al nivel de la expresión.

- Contrastes Relativos

Como se puede recordar, bajo la noción de intensidad se desarrollan dos tipos de contrastes; el absoluto y el relativo. De acuerdo a ello, el contraste relativo nace 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 contrates 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.

Las nociones básicas de este tipo de contraste son:

- Fuerte y débil.

- Duro y blando. Las actividades que se pueden desarrollar con el niño para que pueda vivenciar este tipo de contraste son:
  - Relajación y atención.
  - Descubrimiento táctil (referencia al objeto).
  - Descubrimiento corporal.
  - Tensión y relajación voluntaria: tensión y relajación global, tensión y relajación segmentaria, descubrimiento de tensiones localizadas en el curso de movimientos globales.
  - Ejercicios inversos.
  - Estudio de los estiramientos por las posturas.
  - Control voluntario de las tensiones y relajaciones segmentarias.
  - El rostro.
  - Verbalización espontánea.

b) Movimiento e inmovilidad. Esta categoría del contraste relativo se divide en dos grandes nociones: movilidad e inmovilidad globales; y la movilidad e inmovilidad diferenciada.

La movilidad e inmovilidad globales se puede hacer vivir al niño mediante las siguientes actividades:

- Movimientos del cuerpo: descubrimientos espontáneos, representación gráfica, búsqueda de la movilidad global, búsqueda de la inmovilidad global.
- Movimientos del objeto.
- Dominio e inhibición.
- Movimiento-inmovilidad y color: colores dinámicos, en movimiento, colores en equilibrio, colores de la inmovilidad, oponentes de la tinta.
- Expresión verbal.
- Paso de un medio de expresión a otro.

La Movilidad e inmovilidad diferenciada se puede vivenciar a través de las siguientes actividades:

- Paso de la percepción del movimiento a la percepción analítica: asociación y disociación de actividades, restricción progresiva de la movilidad.
- Movilidad localizada.
- Inmovilidad localizada.
- Pedagogía de esos ejercicios.
- Descubrimiento de la movilidad respiratoria: expresión simbólica, apnea - inmovilidad respiratoria, grafismos respiratorios, reproducción en cadena, disociación torácica - abdominal.

c) Pesado y ligero. Este tipo de noción básica del contraste relativo, el niño lo puede vivenciar a través de lo siguiente:

- Descubrimiento por el contacto inmediato.
- Separación de las aportaciones perceptivas.
- Expresión simbólica: simbolismo gráfico, simbolismo de color, simbolismo sonoro, expresión gestual, expresión verbal.

d) Mucho y poco. Este tipo de noción de contraste relativo se puede desarrollar a través de las siguientes actividades:

- Descubrimiento y diferenciación de las nociones de cantidad continua y numeraria: mucho - poco movimiento, investigación de la economía del gesto, mucho - poco tiempo, muchos - pocos objetos, mucho - poco calor.
- Averiguación de cantidades continuas: representación gráfica (con objetos), reversibilidad de la relación lógica.
- Expresiones simbólicas: investigación y transposiciones simbólicas, expresión verbal.

e) Claro y oscuro. La noción de claridad y oscuridad se puede hacer vivenciar al niño mediante el juego de luz y sombra, el color, la comprensión, el ruido (claro – sordo), asociaciones simbólicas, y la expresión verbal.

f) Grave y agudo. Esta noción del contraste relativo se puede desarrollar a través de descubrimientos, y de la representación simbólica (grafismo, color, forma, gesto, vocabulario, asociaciones simbólicas).

g) Caliente y frío. Las actividades educativas que se pueden desarrollar para que el niño pueda experimentar o vivir este tipo de contraste son mediante el descubrimiento perceptivo; separación de aportaciones perceptivas; y representaciones simbólicas (grafismo, color, sonido, gesto, expresión verbal, interpretación y transposiciones simbólicas).

h) Rugoso y liso.

i) Seco y mojado.

j) Bueno y malo. Esta noción el niño la podrá vivir a través de descubrimientos hacia el sonido, hacia el calor, hacia el gesto, y hacia la relación; así como por expresiones gestuales.

3.3.2 Nociones de Grandeza

Son nociones espacio - temporales que reflejan tanto el tiempo como el espacio. Entre las nociones de grandeza se encuentran los siguientes contrastes:

- Grande – pequeño
- Largo – corto
- Lejos – cerca

- Grande y pequeño. Para que el niño vivencie este tipo contraste de la noción de grandeza, las actividades que se podrán desarrollar son aquellas constituidas por el valor afectivo; la representación simbólica; el descubrimiento racional (referencias corporales: disociaciones, referencias motrices; referencias al objeto; referencias a los demás; y simbolismo gráfico); la grandeza lineal (línea recta; y línea curva: transposición gráfica, interpretación gráfica); grandeza y superficie (quedándose en el sitio, y el movimiento); y la relación entre la expresión gestual y verbal.

- Largo y corto. Las actividades que podrán desarrollarse para que el niño pueda vivenciar este tipo de contraste, se orientan hacia el sentido espacial (apreciación subjetiva de las longitudes); y el sentido temporal (tiempo completo: duración de la acción, representación gráfica, duración y colores; tiempo en blanco o de inacción: transcripción gráfica; apreciación del tiempo; y relatividad afectiva del tiempo).

- Lejos y cerca. Las actividades que podrán desarrollarse para que el niño pueda vivenciar este tipo de contraste, se orientan hacia el sentido espacial (situación del yo con respecto al otro y al objeto: situación estática; situación del objeto con respecto a "mí": percepción sonora de la distancia; y situación del objeto respecto a otro objeto y a "mi compañero": referencias corporales); y sentido temporal (búsqueda de la expresión gestual relacionada con la expresión verbal, y expresión por el color).

Junto con lo anterior, los contrastes que se originan bajo la noción de grandeza corresponden a los siguientes: alto y bajo; ancho y estrecho; grueso y delgado; y gordo y delgado.

3.3.3 Nociones de Velocidad

La velocidad es una noción compleja que asocia a la vez, referencia de grandeza, espacio temporal, numérico, 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, continuas en el primer caso y discontinuas en el segundo.

De acuerdo a lo anterior el contraste que se puede originar de acuerdo a la noción de velocidad es “rápido – lento”. Para que el niño pueda vivir este tipo de noción o contraste se pueden realizar actividades o ejercicios que se orienten hacia el:

a) Descubrimiento espontáneo, asociación y disociación perceptiva.
- La velocidad se percibe simultáneamente por la vista, el oído y el movimiento corporal.
- Después la velocidad sonora asociada a la percepción.
- La velocidad percibida de manera permanentemente auditiva.
- La rapidez motriz percibida a nivel corporal: dominio del cuerpo: disociaciones motrices, dominio del objeto, dominio de sí en el seno del grupo.
- La velocidad por percepción táctil.
- La velocidad por percepción visual.

b) Análisis perceptivo.
- Velocidad continua y velocidad lineal.
- Velocidad discontinua: noción de frecuencia.
- Búsqueda de la tercera variable.
- Análisis de la función de tiempo en acción y tiempo sin acción.

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 continuación, se mencionan cada una de las nociones de dirección, orientación y situación que le permiten al niño tomar puntos de referencias espaciales y temporales respecto a sí mismo y a los objetos.

- Elección de referencia en las situaciones espacio - temporales
  a) Etapas de la organización espacio – temporal
     - Organización interna del yo corporal.
     - La situación del objeto con respecto a "mí".
     - La situación del yo respecto del objeto.
     - Situación de objetos entre sí (posición, alineación, convergencia, etc.).
  b) Unidad semántica de las nociones espacio - temporales.

- Nociones de orientación y dirección.
  - Hacia.
  - De…
  - La asociación "de…hacia" define la orientación de un trayecto.
  - "De…a.
  - "Desde…hasta", "entre…y".
  - Principio y fin.
  - "Más acá"…"más allá".
  - "Por", "entre", "desde".
  - "Hace", " hace que", "desde".
  - "Durante".

- Nociones de situación.
  - "Dentro y fuera".
  - "Entre".

- Nociones de orientación.
  - Arriba y abajo.
  - Nociones derivadas de arriba y abajo.
  - Vocabulario.
  - Valor afectivo.
  - Adelante - atrás - delante - detrás.
  - "Antes, después, al mismo tiempo".
  - Derecha e izquierda.
  - Nociones de perpendicularidad.
  - Vertical y horizontal.
  - Orientación circular.
  - Lo mismo, lo contrario.

- Descubrimiento de las posibilidades motrices de los distintos elementos corporales en las diversas direcciones.
    - La cabeza.
    - La columna vertebral.
    - Pelvis.
    - Tórax y abdomen.
    - Miembros inferiores.
    - Miembros superiores.

3.3.5. Nociones Relacionales

Las nociones relacionales se refieren básicamente a todas aquellas que involucran las relaciones del niño consigo mismo y con el mundo exterior. Este tipo de relaciones se ha abordado en la presente unidad en el punto 2.4. “Esquemas metodológicos”.

3.4 Los Matices

Como se puede recordar, André Lapierre y Bernard Aucouturier parten de un 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 del esquema corporal, el evolutivo pasa a emitir tan sólo 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 ó 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 a 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 para la definición de los matices, tales como: nociones de intensidad, de grandeza, de velocidad, de dirección, orientación y situación, y nociones de relación.

3.4.1 Nociones de Intensidad

Podría establecerse una diferencia entre los contrastes absolutos y relativos.

Los contrastes absolutos son aquellos que en principio carecen de matices, puesto que su naturaleza radicará 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.

Los contrastes relativos son aquellos 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.

3.4.2 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 de relación será el propio cuerpo del niño, sus dimensiones y, sobre todo, la relación propio-perceptiva de 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.

3.4.3 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, como por ejemplo:

- Comparación de velocidades.
- Velocidades continuas.
- Velocidades discontinuas.
- Análisis de las situaciones de proporcionalidad, sobre todo en relación con conceptos como: duración, distancia, velocidad.
- Progresiones y digresiones de la velocidad.

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 proporcionan la noción de límite y sus matices. Serán constituyentes de esta noción, la duración, las nociones de ángulos, etc.

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.).

3.4.6 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:

- Asociaciones espontáneas, que suelen estar vinculadas a sinergias perceptivo - motrices innatas, entendiéndose por sinergia, a la acción de dos o más causas cuyo efecto es superior a la suma de los efectos individuales (RAE). Éstas 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.

- Asociaciones sumativas. Cada polo puede asociarse indiferentemente al polo correspondiente o inverso al otro: más fuerte y 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.

- 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. Así entonces, podemos asociar:

  - 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 números.

Realice ejercicios nº 25 al 30

RAMO: EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ

UNIDAD III

EL DESARROLLO PEDAGÓGICO DE LA MOTRICIDAD

CLASE 01

1. OBJETIVOS GENERALES QUE SE APLICAN EN LAS ACTIVIDADES

A continuación, se llevará a cabo un planteamiento práctico de los contenidos tratados, es por esto que se ejemplificarán clases que se pueden realizar con los alumnos.

En términos generales, para el desarrollo de este trabajo, se consideran los siguientes objetivos:

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 postura y de ejercicio físico, manifestando una actitud responsable hacia su propio cuerpo y de respeto a los demás, relacionando estos hábitos con sus 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, 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.

1.1 Segmentos de Contenidos para los Bloques

El programa de trabajo involucra diversos aspectos, como son: el cuerpo: imagen y percepción; el cuerpo: habilidades y destrezas; el cuerpo: expresión y comunicación; salud corporal; y los juegos; todo esto abordado desde los tipos de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, aspectos necesarios para llevar a cabo una adecuada planificación educacional.

1.1.1. El Cuerpo: Imagen y Percepción

El conocimiento que los niños tienen sobre su propio cuerpo, no es un conocimiento puntual ni conceptual de su propia realidad corporal: es un conocimiento vivenciado, global y funcional que les permite hacerse una imagen de sí mismos. Por lo tanto, los conocimientos del esquema corporal y de su propio funcionamiento, no pueden darse desligados de su propia tarea motriz. Adquirir una imagen global de la postura, por ejemplo, sólo es posible desde una exploración de los múltiples gestos posturales que son capaces de realizar y que van configurando sus representaciones y sus esquemas, éstos, a su vez, van enriqueciéndose o modificándose a medida que los alumnos van conociendo y utilizando posturas nuevas.

A continuación, se presenta este contenido desde el punto de vista de los conceptos, procedimientos y actitudes.

Conceptos

1. Esquema corporal global y segmentado.
2. 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.

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).

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).

1.1.2. El Cuerpo: Habilidades y Destrezas

El desarrollo de habilidades y destrezas se realiza a través de la experimentación y exploración de las diferentes posibilidades de respuesta. Se trabajan los giros, saltos, desplazamientos, lanzamientos, recepciones, etc., pero se busca una mayor calidad en el movimiento, además de aumentar el repertorio motor del alumno.

Los contenidos de este bloque se organizan en torno a la mejora de la estabilidad del propio cuerpo, de la coordinación dinámica espacial y de su sincronización espacio-temporal, desde el punto de vista de los conceptos, procedimientos y actitudes.

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.

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 medios diferentes al habitual (medio natural, nieve, etc.).
7. Preparación y realización de actividades recreativas: marcha, orientación, etc.
8. Acondicionamiento físico general (aspectos cuantitativos del movimiento, tratados globalmente y en función de su desarrollo psico-biológico).

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 las competencias y habilidades 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.

1.1.3. El Cuerpo: Expresión y Comunicación

El cuerpo, como medio de expresión y comunicación, conduce a que los contenidos que se trabajan en este bloque provoquen una reflexión por parte del alumnado, de modo que los de tipo conceptual adquieran quizá mayor relevancia que en bloques anteriores. A través de este bloque se fomenta en el alumnado la imaginación, creatividad y expresión corporal. Se favorece también la discriminación preceptiva del cuerpo (simetría corporal, diferenciación lateral, etc.) en relación con el espacio (ubicación y apreciación de distancias) y con el tiempo (apreciación de velocidades y ritmos).

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 tiempo.
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.

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.

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.

1.1.4. Salud Corporal

Se pretende que, a través de estos contenidos, los alumnos adquieran hábitos de higiene, posturales y de salud en general, y que conozcan los efectos beneficiosos que el ejercicio tiene para el cuidado de ésta. En definitiva, el alumnado tiene que ser capaz de relacionar ejercicio físico con salud corporal. Por ello se parte de contenidos procedimentales, fomentando una serie de hábitos de higiene corporal y salud, para que una vez aprendidos, se practiquen de una manera responsable.

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.

Procedimientos

1. Técnicas de trabajo presentes en la actividad corporal: calentamiento y relajación.
2. Adopción de hábitos posturales y de higiene corporal.

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.

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.

CLASE 02

1.1.5. Los Juegos

Gracias al gran valor educativo que tienen los juegos, se consideran éstos, además de un recurso para el aprendizaje, como un contenido con entidad propia.

El alumnado debe conocer y practicar los diferentes tipos de juegos. Adquieren especial importancia en esta etapa todos los juegos reglados y también los juegos genéricos de iniciación deportiva y los puramente deportivos. Los alumnos podrán aplicar su habilidad y destreza, su esfuerzo, y a medida que vayan profundizando en el conocimiento y dominio corporal, abordarán también actividades progresivamente más complejas y especializadas**.**

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.

Procedimientos

1. Utilización de reglas para la organización de situaciones colectivas (juegos cooperativos, juegos de patio, grandes juegos, etc.).
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.

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, en la práctica de juegos, tanto propias como en los otros.
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.

1.2. El Diseño de Clases

A continuación, se mencionan algunos factores que fundamentan la necesidad de diseñar adecuadamente las clases, las cuales 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) 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.

e) 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 ello, deben aplicarse simultáneamente varios temas.

f) La preparación previa de una clase - y también de todo un plan de trabajo - aún 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.

g) 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.

h) 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.

i) 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.

j) El inicio de las tareas debe preparar paulatinamente a los alumnos, 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.

k) 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.

l) 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.

m) 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.

A continuación, se abordarán diversos bloques a trabajar en la actividad física, los cuales han sido vistos a lo largo del ramo, como son:

I. El cuerpo y sus partes
II. Educación de la respiración
III. Educación de la relajación
IV. Equilibrio
V. Coordinación dinámica general
VI. Coordinación manual
VII. Coordinación viso-manual
VIII. Percepción espacial
IX. Ritmo
X. Percepción espacio-temporal
XI. Iniciación a los deportes.

La forma de cómo se estructurará cada uno de estos bloques corresponde a la presentación de los objetivos a perseguir para cada uno de ellos, y la aplicación práctica de dichos objetivos. Para su mayor comprensión, a continuación se explican cada una de las partes, las que se detallarán por bloques a través del resto del texto.

- BLOQUE I. El cuerpo y segmentos corporales

OBJETIVOS GENERALES: 1, 5, 6, 8. Corresponden a aquellos objetivos generales que se deben aplicar y considerar en las clases, los cuales se encuentran mencionados en el punto 1 de la presente unidad; a modo recordatorio, ellos son:

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, el

5) Utilizar sus capacidades físicas básicas, 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.

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.

SEGMENTO DE CONTENIDOS:

I.1. El cuerpo: imagen y percepción (en este apartado se debe considerar el punto 1.1.1 de la presente unidad, El cuerpo: imagen y percepción)

Conceptos: 1, 2. (Aquí se debe considerar el punto 1. *Esquema corporal global y segmentado; y* el punto 2. *Percepción del propio cuerpo en reposo y en movimiento)*.

Procedimientos: 1, 5. (Aquí se debe considerar el punto 1. *Estructuración del esquema corporal: percepción, discriminación, utilización, representación y organización; y el punto* 5. *Experimentación y exploración de las capacidades perceptivo-motrices).*

Actitudes: 1, 2, 3. (Aquí se debe considerar el punto 1. *Valoración del trabajo bien ejecutado desde el punto de vista motor*; el punto 2. *Actitud de respeto hacia el propio cuerpo y su desarrollo;* y el punto 3. *Seguridad, confianza en sí mismo, y autonomía personal).*

I.2.- El cuerpo: expresión y comunicación (en este apartado se debe considerar el punto 1.1.3. de la presente unidad, El cuerpo: expresión y comunicación)

Conceptos: 1, 3. (Aquí se debe considerar el punto 1. *El cuerpo como instrumento de expresión y comunicación;* y el punto 3. *La calidad del movimiento y sus componentes*).

Procedimientos: 1, 2, 5. (Aquí se deben considerar los puntos 1. *Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo;* el punto 2. *Utilización personal del gesto y el movimiento para la expresión, la representación y la comunicación;* y el punto 5. *Exploración e integración de las calidades de movimiento en la propia ejecución motriz, relacionándolas con actitudes, sensaciones y estados de ánimo).*

Actitudes: 1, 3, 4. (Aquí se deben considerar el punto 1. *Valoración de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo;* el punto 3. *Interés por mejorar la calidad del propio movimiento;* y el punto 4. *Participación en situaciones que supongan comunicación con otros, utilizando recursos motores y corporales de espontaneidad).*

Este es el planteamiento general que se seguirá a lo largo del texto, esto quiere decir tomando cada uno de los indicadores dados en cada bloque. Usted debe seguir esta lógica para plantear y comprender las clases que serán descritas.

Después de que usted haya visto y asimilado cada uno de los contenidos, tanto desde su parte actitudinal, procedimental y conceptual, se presentarán clases para cada bloque como las siguientes: (recuerde que estas clases corresponden al bloque “el cuerpo y los segmentos corporales).

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.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A: EJERCICIOS INICIALES:

- Pasar las manos alrededor del aro por dentro y por fuera.
- Repetir la actividad anterior con los ojos cerrados.

B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién es capaz de…?

- Coger el aro con ambas manos y apoyarlo en: (a) cabeza, (b) pecho, (c) cintura, (d) cuello, (e) espalda.
- Girarlo alrededor de: (a) cuello, (b) pecho-espalda, (c) cintura.
- Colocarse frente a un compañero y mantener el aro horizontal, sujetándolo entre ambos con: (a) cabeza, (b) pecho, (c) cintura.

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 2

OBJETIVO: Localizar en sí mismo y en los demás, los hombros, brazos y manos.

ORGANIZACIÓN: Individual y con todo el grupo.

INSTALACIONES: Salón de clases y gimnasio.

MATERIALES: Sacos de arena.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A: EJERCICIOS INICIALES:

- Sopesar el saco de arena: (a) con una mano, (b) con la otra mano.
- Apretar el saco muy fuerte con: (a) una mano, (b) la otra mano, (c) las dos manos.

B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién puede…?

- Mantener el saco en: (a) el hombro, (b) en el brazo, (c) en la mano.
- Mantener el saco sobre el hombro y: (a) mover el hombro sin que se caiga el saco, (b) mover el hombro hasta que se caiga el saco.
- Repetir el ejercicio anterior, utilizando el brazo y la mano.
- Pasar el saco de una mano a otra: (a) despacio, (b) rápido.

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, etc. A quien se le caiga el saco es eliminado. Gana el primero en llegar a la meta.

CLASE 03

CLASE 3

OBJETIVO: Localizar en sí mismo y en los demás, los muslos, piernas y pies.

ORGANIZACIÓN: Individual, por parejas y con todo el grupo.

INSTALACIONES: Salón de clases y gimnasio.

MATERIALES**:** Pelotas.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A: EJERCICIOS INICIALES:

- 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…?

- Hacer rodar la pelota muy despacio por: (a) los muslos, (b) piernas, (c) pies.
- Mantener la pelota sujeta entre: (a) muslos, (b) piernas, (c) pies.
- 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 ser tocado tres veces es causal de eliminación. 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: Sala de clases y gimnasio.

MATERIALES: Pañuelos.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A: EJERCICIOS INICIALES:

- Coger el pañuelo y doblarlo varias veces. Luego desdoblarlo, agitarlo. Hacer una pelota.

B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

- ¡Está lloviendo nos ponemos el pañuelo sobre los cabellos para no mojarnos!
- La lluvia nos mojó la nuca: vamos a secarla.
- 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.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A: EJERCICIOS INICIALES:

- Inflar el globo. Pasar las manos alrededor del globo.
- Golpear con el globo: (a) boca, (b) nariz, (c) ojos.

B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién es capaz de…?

- Mover el globo: (a) soplando, (b) expulsando aire por la nariz.
- Colocarse frente a un compañero, el globo en el suelo, e impulsarlo soplando hacia: (a) la dirección del compañero, (b) ambos soplando juntos para llevarlo a un lugar.

C: EJERCICIOS FINALES: Juego

- Cada jugador con su globo, a una señal lo 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: En parejas.

INSTALACIONES: Gimnasio y sala de clases.

MATERIALES: Lápices de colores y uno de pasta (por niño).

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A: EJERCICIOS INICIALES:

- Tomar los lápices, pasarlo de una mano a otra, agruparlos, juntarlos, dejarlos en el suelo, recogerlos.

B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

- ¡Vamos a imitar personas! Busca una pareja.
- Con el lápiz pasta, pinta a un compañero como a una persona mayor, dibújale barba en su mentón y sus mejillas.
- Luego, tu compañero pintará un aro en tu oreja para que parezcas un joven moderno.

C: EJERCICIOS FINALES:

- Carrera: Afirmar un lápiz entre la oreja y el hombro, formar varias parejas; ganan las parejas que llegan a la meta.

La estructura de los restantes bloques, obedece a la misma que la mostrada anteriormente, con sus respectivos objetivos y clases prácticas.

- BLOQUE II: Educación de la Respiración

OBJETIVOS GENERALES: 1, 2, 3, 6. Corresponden a aquellos objetivos generales que se deben aplicar y considerar en las clases, los cuales se encuentran mencionados en el punto 1 de la presente unidad; a modo recordatorio, ellos son:

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 postura y de ejercicio físico, manifestando una actitud responsable hacia su propio cuerpo y de respeto a los demás, relacionando estos hábitos con sus 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.

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.

SEGMENTO DE CONTENIDOS:

1) El cuerpo: imagen y percepción. Recuerde que en este caso se debe considerar el punto 1.1.1 de la presente unidad. Debiendo ser, para el alcance de los objetivos generales, los conceptos, procedimientos y actitudes, los siguientes:

Conceptos: 1, 3. Los conceptos que se deben tener presente involucran el punto 1. *Esquema corporal global y segmentado;* y el punto 3. *Elementos orgánico-funcionales relacionados con el movimiento: tono, respiración, relajación, contracción*.

Procedimientos: 3, 4. Los procedimientos que deben considerarse para el desarrollo de la actividad en clases involucran al punto 3. *Interiorización de la actitud postural*; y al punto 4. *Control del cuerpo en relación con la tensión, la relajación y la respiración*.

Actitudes: 1, 3. A través de la ejecución de la actividad, el alumnado debe ser capaz de desarrollar las siguientes actitudes: (1) *Valoración y aceptación de la propia realidad corporal, sus posibilidades y limitaciones, y disposición favorable a la superación y el esfuerzo*; y (3) *Seguridad, confianza en sí mismo, y autonomía personal*.

2) El cuerpo: expresión y comunicación. En este caso, se debe considerar el punto 1.1.3 de la presente unidad. Debiendo ser, para el alcance de los objetivos generales, los conceptos, procedimientos y actitudes, los siguientes:

Conceptos: 1, 3. Los conceptos que se trabajarán en la actividad a desarrollar involucran el punto 1. *El cuerpo como instrumento de expresión y comunicación*; y el punto 3. *La calidad del movimiento y sus componentes.*

Procedimientos: 1, 2, 5. Los procedimientos que deben considerarse para el desarrollo de la actividad en clases involucran al punto 1. *Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo*; al punto 2. *Utilización personal del gesto y el movimiento para la expresión, la representación y la comunicación*; y al punto 5. *Exploración e integración de las calidades de movimiento en la propia ejecución motriz, relacionándolas con actitudes, sensaciones y estados de ánimo.*

Actitudes: 1, 3, 4. Mediante el desarrollo de las actividades, el profesor debe procurar que el alumno desarrolle las siguientes actitudes: (1) *Valoración de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo*; (3) *Interés por mejorar la calidad del propio movimiento*; y (4) *Participación en situaciones que supongan comunicación con otros, utilizando recursos motores y corporales de espontaneidad*.

Las clases que se pueden preparar orientadas hacia la educación de la respiración son las que se muestran a continuación.

CLASE 04

CLASE 1

OBJETIVO**:** Soplar sobre bolas de algodón, desplazándolas sobre una mesa a 1 metro de distancia.

ORGANIZACIÓN: Individual – Gran grupo.

INSTALACIONES: Clase.

MATERIALES: Bolas de algodón.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A: EJERCICIOS INICIALES:

- Coger una bola de algodón en cada mano. (a) Pasar las bolas por la cara; (b) lanzar las bolas al aire y recogerlas; (c) Soplar sobre la mano lanzando la bola al aire y recogerla antes de que caiga al suelo.
- Colocar una bola de algodón sobre la mesa: (a) Desplazarla sobre la mano lentamente mediante ligeros empujones; (b) Desplazar la bola con la mano rápidamente, mediante ligeros empujones.

B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién es capaz de...?

- Colocar sobre la mesa la bola de algodón. Al oír una palmada sobre ella repetidas veces.
- 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.
- 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 los alumnos 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 y 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 unos pequeños trozos de papel de volantín pegado a la nariz, al menos 3 veces en 5 intentos.

ORGANIZACIÓN: Individual – todo el grupo.

INSTALACIONES: Gimnasio - Clase.

MATERIALES: Pequeños trozos de papel de volantín.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A: EJERCICIOS INICIALES:

- Coger varios pequeños trazos de papel de volantín: (a) Con una mano; (b) Con la otra mano.
- Colocar los pequeños trazos de papel sobre una mesa. Soplar sobre ellos varias veces.
- Lanzarlos al aire y recogerlos.

B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién es capaz de...?

- Coger varios pedacitos de papel de volantín. Rozar con los orificios nasales. Tomar aire profundamente, hasta conseguir que los papelillos se peguen a la nariz.
- 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.
- Colocar un papelillo en la mano. Situarse por parejas frente a frente. Extender el brazo hacia el compañero, portando el 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. Llevar el papelillo de papel pegado a la nariz, sin soltarlo hasta llegar a la meta. Queda eliminado el alumno que se le suele el papelillo de la nariz. Gana quien llegue primero a la meta, con el papelillo pegado a la nariz.

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.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A: EJERCICIOS INICIALES:

Profesor:

- Ésta 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.
- Repetir provocando la respuesta del alumno: Ésta es mi nariz.....

B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién es capaz de...?

- 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.
- Colocarse por parejas frente a frente. Repetir el ejercicio anterior observando al mismo tiempo al compañero.
- 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, hay un sol espléndido y estamos contentos, 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.

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.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A: EJERCICIOS INICIALES:

El profesor dará a cada niño un globo inflado y atado con un cordón:

- Lanzar el globo al aire: (a) Con una mano; (b) Con la otra mano.
- Lanzar el globo a otro compañero y recoger el que éste nos mande, sin dejar que los globos toquen el suelo.
- Soltar el cordón que ata el globo. Sujetar el globo y dejar que salga al aire.

B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién sabe....?

- 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. Echarlo por la boca con fuerza, hasta llenar el globo un poco. Sacarlo de la boca y volver a empezar.
- Repetir el ejercicio hasta conseguirlo al menos 3 veces seguidas.
- 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.
- Repetir el ejercicio anterior hasta llenar el globo.
- Una vez llenos de aire los globos, el profesor los atará y los alumnos jugarán libremente con ellos.

- BLOQUE III: Educación de la Relajación

a) OBJETIVOS GENERALES: 1, 3, 5, 6. Corresponden a aquellos objetivos generales que se deben aplicar y considerar en las clases, los cuales se encuentran mencionados en el punto 1 de la presente unidad; a modo recordatorio, ellos son:

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.

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.

5) Utilizar sus capacidades físicas básicas, 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.

b) SEGMENTOS DE CONTENIDOS:

1) El cuerpo: imagen y percepción. En este caso, se debe considerar el punto 1.1.1 de la presente unidad. Debiendo ser, para el alcance de los objetivos generales, los conceptos, procedimientos y actitudes, los siguientes:

Conceptos: 1, 2, 3. Los conceptos que se deben tener presente involucran el punto 1. *Esquema corporal global y segmentado;* el punto 2. *Percepción del propio cuerpo en reposo y en movimiento*; y el punto 3. *Elementos orgánico-funcionales relacionados con el movimiento: tono, respiración, relajación, contracción*.

Procedimientos: 1, 2, 3, 4. Los procedimientos que deben considerarse para el desarrollo de la actividad en clases involucran al punto 1. *Estructuración del esquema corporal: percepción, discriminación, utilización, representación y organización*; al punto 2. *Afirmación de la lateralidad postural*; al punto 3. *Interiorización de la actitud postural*; y al punto 4. *Control del cuerpo en relación con la tensión, la relajación y la respiración*.

Actitudes: 1, 2, 3. A través de la ejecución de la actividad, el alumnado debe ser capaz de desarrollar las siguientes 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*; y (3) *Seguridad, confianza en sí mismo, y autonomía personal*.

2) El cuerpo: expresión y comunicación. En este caso, se debe considerar el punto 1.1.3 de la presente unidad. Debiendo ser, para el alcance de los objetivos generales, los conceptos, procedimientos y actitudes, los siguientes:

Conceptos: 1, 3. Los conceptos que se trabajarán en la actividad a desarrollar involucran el punto 1. *El cuerpo como instrumento de expresión y comunicación*; y el punto 3. *La calidad del movimiento y sus componentes.*

Procedimientos: 1, 2, 5. Los procedimientos que deben considerarse para el desarrollo de la actividad en clases involucran al punto 1. *Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo*; al punto 2. *Utilización personal del gesto y el movimiento para la expresión, la representación y la comunicación*; y al punto 5. *Exploración e integración de las calidades de movimiento en la propia ejecución motriz, relacionándolas con actitudes, sensaciones y estados de ánimo.*

Actitudes: 1, 3, 4. Mediante el desarrollo de las actividades, el profesor debe procurar que el alumno desarrolle las siguientes actitudes: (1) *Valoración de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo*; (3) *Interés por mejorar la calidad del propio movimiento*; y (4) *Participación en situaciones que supongan comunicación con otros, utilizando recursos motores y corporales de espontaneidad*.

Las clases que se pueden preparar orientadas hacia la educación de la relajación son las que se muestran a continuación.

CLASE 05

CLASE 1

OBJETIVO: Relajar las manos.

ORGANIZACIÓN: Individual – Parejas.

INSTALACIONES: Gimnasio - Clase.

MATERIALES: Plastilina no tóxica.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A: EJERCICIOS INICIALES:

- Coger la plastilina y sopesarla: (a) Con una mano; (b) Con la otra mano.
- Hacer dos pelotas pequeñas con la plastilina.

B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién es capaz de...?

- Coger una bola de plastilina en cada mano y: (a) Apretar una – Aflojar, (b) Apretar la otra – Aflojar, (c) Apretar alternadamente una y otra.
- Mantener una bola de plastilina apretada mientras cuento cinco: (a) Con la mano derecha, (b) Con la mano izquierda, (c) Con ambas manos.
- 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 en 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, quien 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.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A: EJERCICIOS INICIALES:

Profesor:

- Estos son mis antebrazos: (a) El izquierdo, (b) El derecho.
- Y éstas son mis muñecas: (a) Las flexiono de modo que las puntas de mis dedos miren al techo. (b) Los músculos de los antebrazos se tensan. (c) Los dejo caer y los músculos se relajan, descansan.

B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿A ver quién es capaz de...?

- 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.
- Repetir con la mano derecha la actividad anterior.
- 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.
- Afirmar 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.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A: EJERCICIOS INICIALES:

- Coger el saco de arena con una mano. (a) Apretarlo muy fuerte, (b) Dejarlo caer.
- Repetir con la otra mano.
- Pasar el saco de una mano a otra lo más rápido posible.

B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién es capaz de...?

- Dar tres golpes con el saco de arena. (a) En el bíceps; (b) En el otro bíceps.
- Mantener el saco de arena mientras cuento cinco. (a) En el bíceps, (b) En el otro bíceps.
- 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.
- Repetir con el otro brazo.
- 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 no tóxico.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A: EJERCICIOS INICIALES:

- Coger la plastilina y: (a) Amasarla con una mano; (b) Amasarla con la otra mano; (c) Partirla en dos trozos; (d) Hacer una tortilla en cada mano.

B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿A ver quién sabe...?

- Colocar una tortilla en el hombro izquierdo: (a) Alzar este hombro sin que se caiga. (b) Mantenerlo así. (c) Bajar el hombro.
- Repetir con el hombro derecho.
- Poner la tortilla en cada hombro y: (a) Elevar una - Bajar. (b) Elevar la otra – Bajar. (c) Elevar una y otra alternativamente.
- Elevar las tortillas como si quisiéramos alcanzar las orejas con ellas. Mantenerse así mientras cuento cinco. Bajar los hombros y dejar caer las tortillas. Balancear los brazos suavemente dejándolos muy flojos (10 segundos).

C: EJERCICIOS FINALES: Juego.

- Colocarse una tortilla en cada hombro.
- Caminar libremente por todo el espacio sin que se caiga la tortilla
- Detenerse a la señal del profesor.
- Aquellos a los que se les caiga una tortilla quedan eliminados.
- Podemos aumentar las dificultades caminando de puntillas, talones, rápido, lento, lateral externo, lateral interno, etc.

CLASE 5

OBJETIVO: Relajar las manos, antebrazos, bíceps y hombros.

ORGANIZACIÓN: Individual.

INSTALACIONES: Gimnasio - Clase.

MATERIALES: Propio cuerpo.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

En esta sesión relajaremos todos los grupos musculares citados, siguiendo las indicaciones orales del profesor. Para ello, el profesor debe 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 mollas”. 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). Aflójalos cuanto puedas...
9. Hazlo otra vez. Cierra los... (el profesor repite las indicaciones del ejercicio anterior).
10. Ahora centremos la atención en los hombros. Encoge los 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...

- BLOQUE IV: El Equilibrio

OBJETIVOS GENERALES: 1, 2, 3, 4, 6. Corresponden a aquellos objetivos generales que se deben aplicar y considerar en las clases, los cuales se encuentran mencionados en el punto 1 de la presente unidad; a modo recordatorio, ellos son:

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 postura y de ejercicio físico, manifestando una actitud responsable hacia su propio cuerpo y de respeto a los demás, relacionando estos hábitos con sus 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.

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.

SEGMENTO DE CONTENIDOS:

1) El cuerpo: imagen y percepción. En este caso se debe considerar el punto 1.1.1 de la presente unidad. Debiendo ser, para el alcance de los objetivos generales, los conceptos, procedimientos y actitudes, los siguientes:

Conceptos: 1, 2, 3. Los conceptos que se deben tener presente involucran el punto 1. *Esquema corporal global y segmentado;* el punto 2. *Percepción del propio cuerpo en reposo y en movimiento;* y el punto 3. *Elementos orgánico-funcionales relacionados con el movimiento: tono, respiración, relajación, contracción*.

Procedimientos: 1, 3, 4, 6, 7. Los procedimientos que deben considerarse para el desarrollo de la actividad en clases involucran al apunto 1. *Estructuración del esquema corporal: percepción, discriminación, utilización, representación y organización*; al punto 3. *Interiorización de la actitud postural*; al punto 4. *Control del cuerpo en relación con la tensión, la relajación y la respiración*; al punto 6. *Coordinación dinámica, estática y visomotora para el*

control dinámico general del cuerpo; y al punto 7. *Equilibrio estático y dinámico, y equilibrio con los objetos.*

Actitudes: 1, 3. A través de la ejecución de la actividad, el alumnado debe ser capaz de desarrollar las siguientes actitudes: (1) *Valoración y aceptación de la propia realidad corporal, sus posibilidades y limitaciones, y disposición favorable a la superación y el esfuerzo*; y (3) *Seguridad, confianza en sí mismo, y autonomía personal*.

Las clases que se pueden preparar orientadas hacia el desarrollo del equilibrio del alumno son las que se muestran a continuación.

CLASE 06

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.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A: EJERCICIOS INICIALES:

- Cada uno observa su silla: ¿Cuántas patas tiene?, ¿Dónde está el respaldo?, ¿Es cómoda?...
- Juguemos con las sillas un poco. Hay que colocarse como indique el profesor: (a) Con la cabeza debajo de la silla; (b) Un pie tocando el respaldo; (c) Un pie tocando el asiento; (d) La rodilla encima del asiento; (e) La cabeza detrás del respaldo.

B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

- Ir caminando libremente por la clase y sentarse en una silla cada vez que se oiga un toque de silbato.
- Ir caminando por la clase y sentarse en el suelo cada vez que se oiga un toque de pandero.
- Ir saltando por la clase y sentarse: (a) En una silla cada vez que oiga el silbato; (b) En el suelo cada vez que se oiga el pandero.
- 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.
- Volver a bajar las piernas suavemente, con un solo movimiento por cada palmada.
- Sentarse en la silla, poner los brazos en cruz; levantar los pies y mantenerse así mientras el profesor cuenta hasta 10.
- Sentarse en el suelo con los brazos en cruz, y las piernas estiradas y despegadas del suelo, mientras escucha10 palmadas.

C: EJERCICIOS FINALES: Juego

Nos sentamos cada uno en una silla, que en realidad es el asiento del conductor de un coche. La palanca de cambios se encuentra a la derecha, el volante delante, y abajo el freno y el 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.

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 equipo de música.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A: EJERCICIOS INICIALES:

Profesor:

- Tengo los pies pegados al suelo por la punta. Levanto los dedos de los pies y los muevo despacito. Despego un talón y bajo de nuevo. Despego el otro.
- Repetir provocando la respuesta del alumno. Tengo los pies...

B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién es capaz de...?

- Caminar dando pasos de gigante, grandes zancadas.
- Caminar levantando mucho las rodillas por una fila de baldosas.
- Caminar arrastrando los pies sin salirnos del camino marcado en el suelo con una tiza.
- Caminar de lado despacio.
- Caminar hacia atrás procurando no chocar con nada.
- Caminar por encima de una colchoneta sin caerse.
- Caminar por una línea recta trazada con tiza en el suelo.
- Correr por la misma línea.
- Recorrer una línea curva trazada en el suelo: (a) Despacio. (b) Corriendo.

C: EJERCICIOS FINALES: Juego

"En la discoteca". Hoy vamos a una discoteca, pero primero vamos a ensayar: (a) Caminando despacio al ritmo del pandero. (b) Corriendo al ritmo de los platillos. Ponemos música y bailaremos caminando siempre al ritmo que se oiga. Cada vez que se pare la música nos sentaremos en el suelo.

CLASE 3

OBJETIVO: Mantener el equilibrio de puntillas, durante 6 segundos sin desplazarse.

ORGANIZACIÓN: Individual-grupo, todo el grupo.

INSTALACIONES**:** Gimnasio-patio.

MATERIALES: Cubos de arena-silbato, platillos, pandero.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A: EJERCICIOS INICIALES:

Cada niño con un cubo. Se dividen en grupos y cada grupo intenta construir un pueblo con sus cubos.

B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién puede...?

- Coger el cubo, como si fuera un bolso, e ir paseando con él por toda la clase, parándose y dejándolo en el suelo cada vez que se oiga el silbato.
- 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.
- Correr por la clase y quedarse de puntillas con el cubo encima de la cabeza, en forma de sombrero, cuando suene el silbato.
- Ponerse de puntillas y: (a) Sostener el cubo entre las dos manos mientras oímos 6 palmadas. (b) Sostenerlo apoyado en el pecho y con los brazos en cruz mientras oímos 6 palmadas. (c) Colocarse el cubo encima de la cabeza, 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 sala, separados unos de otros, son árboles de un bosque, sus pies son raíces, el cuerpo su tronco, y los brazos las ramas. No deben dejar que las ardillas los toquen, porque el contacto con ellas, también los convierte en ardillas; pero ¡cuidado! Eso sólo sucederá cuando los toquen y ellos no estén en puntillas. A la señal dada por el profesor, las ardillas comienzan su recorrido por el bosque. Ganará el último árbol que se haya convertido en ardilla.

- BLOQUE V: Coordinación Dinámica General

OBJETIVOS GENERALES: 1, 3, 5, 6, 7. Corresponden a aquellos objetivos generales que se deben aplicar y considerar en las clases, los cuales se encuentran mencionados en el punto 1 de la presente unidad; a modo recordatorio, ellos son:

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.

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.

5) Utilizar sus capacidades físicas básicas, 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.

SEGMENTO DE CONTENIDOS:

1) El cuerpo: imagen y percepción. En este caso, se debe considerar el punto 1.1.1 de la presente unidad. Debiendo, para el alcance de los objetivos generales; los conceptos, procedimientos y actitudes, ser los siguientes:

Conceptos: 1, 2, 4, 5. Los conceptos que se deben contemplar en el desarrollo de las actividades involucran al punto 1. *Esquema corporal global y segmentado*; al punto 2. *Percepción del propio cuerpo en reposo y en movimiento;* al punto 4. *Las posibilidades perceptivas y motrices del cuerpo*; y el punto 5. *Nociones asociadas a relaciones espaciales y temporales*.

Procedimientos: 1, 3, 4, 5, 6, 8, 10. Los procedimientos que deben considerarse para el desarrollo de la actividad en clases involucran al punto 1. *Estructuración del esquema corporal: percepción, discriminación, utilización, representación y organización*; al punto 3. *Interiorización de la actitud postural*; al punto 4. *Control del cuerpo en relación con la tensión, la relajación y la respiración*; al punto 5. *Experimentación y exploración de las capacidades*

perceptivo-motrices; al punto 6. *Coordinación dinámica, estática y visomotora para el control dinámico general del cuerpo*; al punto 8. *Percepción y estructuración del espacio*; y al punto 10. *Percepción y estructuración del espacio en relación con el tiempo*.

Actitudes: 1, 2, 3. A través de la ejecución de la actividad, el alumnado debe ser capaz de desarrollar las siguientes 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*; y (3) *Seguridad, confianza en sí mismo, y autonomía personal*.

2) El cuerpo: habilidades y destrezas. En este caso, se debe considerar el punto 1.1.2 de la presente unidad. Debiendo, para el alcance de los objetivos generales; los conceptos, procedimientos y actitudes, ser los siguientes:

Conceptos: 1, 2, 3, 4. Los conceptos que deben considerarse en el desarrollo de la clase y que se orientan hacia la coordinación dinámica general son: (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*; y (4) *La competencia motriz: aptitud global y habilidad*.

Procedimientos: 1, 2, 3, 4, 5, 8. Los procedimientos que deben considerarse para el desarrollo de la actividad en clases involucran al punto 1. *Mejora de las conductas motrices habituales a través del ajuste neuro-motor*; al punto 2. *Control y dominio motor y corporal, desde un planteamiento previo de la acción*; al punto 3. *Experimentación y utilización de las habilidades básicas en diferentes situaciones y formas de ejecución*; al punto 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*; al punto 5. *Adquisición de tipos de movimientos y conductas motrices adaptadas a diferentes situaciones y medios*; y al punto 8. *Acondicionamiento físico general*.

Actitudes: 1, 2, 3, 4. A través de la ejecución de la actividad, el alumnado debe ser capaz de desarrollar las siguientes 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 las competencias y habilidades 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.*

Las clases que se pueden preparar, orientadas hacia el desarrollo de la coordinación dinámica general del alumnado, son las que se muestran a continuación.

CLASE 1

OBJETIVO: Ser capaz de arrastrarse por el suelo, tendido, una distancia de 3 metros.

ORGANIZACIÓN: Individual – todo el grupo.

INSTALACIONES: Gimnasio.

MATERIALES: Propio cuerpo.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A: EJERCICIOS INICIALES:

- Ubicarse en el suelo boca – abajo y...: (a) Estirarse todo lo que puedan, y luego encogerse hasta tocar con las rodillas el pecho. (b) Extender los brazos en cruz y balancearse hacia los lados. (c) Repetir al menos 2 veces cada apartado del ejercicio anterior.

B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién puede...?

- Acostarse 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.
- 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. Seguirse 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 07

CLASE 2

OBJETIVO: Gatear apoyando rodillas y manos, y desplazarse una distancia de 3 metros.

ORGANIZACIÓN: Individual – Gran grupo

INSTALACIONES: Gimnasio

MATERIALES: Propio cuerpo.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A: EJERCICIOS INICIALES:

- Nos encontramos en posición de rodillas y nos desplazamos libremente por el suelo, durante 5 minutos.
- De rodillas, muy lentamente nos inclinamos hacia delante y apoyamos las manos en el suelo. Nos incorporamos. Repetimos 4 veces.

B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

- 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.
- 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.
- El profesor señala una línea recta en el suelo y él se coloca aproximadamente a tres metros de ésta. Colocarse en posición de gateo, en la línea señalada, como en los ejercicios anteriores. Al oír la palabra “ahora”, gatear hasta conseguir tocar con una mano los zapatos del profesor. 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.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A: EJERCICIOS INICIALES:

- Colocarse en parejas frente a frente. Uno se ubica boca bajo y el otro le toma por las manos y le arrastra en distintas direcciones.
- Repetir, cambiando los papeles.

B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

- 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.
- Ponerse boca abajo. Apoyar los antebrazos en el suelo. Desplazarlos hacia delante. Dejar deslizar el cuerpo sobre el abdomen (Repetir hasta que el ejercicio sea realizado correctamente por todos los alumnos).
- 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 cerradas. El último de la fila repta entre las piernas de los compañeros utilizando sólo los antebrazos. Al terminar se coloca en el primer lugar de la fila. Se puede realizar también en grupos o con el grupo de clase.

CLASE 4

OBJETIVO: Girar sobre sí mismo tendido supino y con los brazos estirados, desplazándose una distancia de 3 metros.

ORGANIZACIÓN: Individual.

INSTALACIONES: Gimnasio.

MATERIALES: Pelotas.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A: EJERCICIOS INICIALES:

- Jugar libremente con la pelota ocupando todo el espacio.
- Coger la pelota con las manos y lanzarla a la pared. Recogerlas y repetir varias veces.
- Coger la pelota con las manos, estirar los brazos hacia arriba y lanzarla al aire. Recogerla y repetir varias veces.

B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

- Coger la pelota con las manos. Recostarse 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.
- Repetimos el ejercicio anterior, pero esta vez dando sin parar una vuelta entera y con cuidado de no soltar la pelota.
- 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.

- BLOQUE VI: Coordinación Manual

OBJETIVOS GENERALES: 1, 3, 5, 6. Corresponden a aquellos objetivos generales que se deben aplicar y considerar en las clases, los cuales se encuentran mencionados en el punto 1 de la presente unidad; a modo recordatorio, ellos son:

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.

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.

5) Utilizar sus capacidades físicas básicas, 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.

SEGMENTO DE CONTENIDOS:

1) El cuerpo: imagen y percepción. En este caso, se debe considerar el punto 1.1.1 de la presente unidad. Debiendo, para el alcance de los objetivos generales; los conceptos, procedimientos y actitudes, ser los siguientes:

Conceptos: 1, 2, 3. Los conceptos orientados hacia el desarrollo de la coordinación manual que se deben contemplar al preparar las actividades son: el punto 1. *Esquema corporal global y segmentado;* el punto 2. *Percepción del propio cuerpo en reposo y en movimiento;* y el punto 3. *Elementos orgánico-funcionales relacionados con el movimiento: tono, respiración, relajación, contracción*.

Procedimientos: 1, 2, 3, 4. Los procedimientos que deben considerarse para el desarrollo de la actividad en clases involucran al punto 1. *Estructuración del esquema corporal: percepción, discriminación, utilización, representación y organización*; al punto 2. *Afirmación de la lateralidad postural*; al punto 3. *Interiorización de la actitud postural*; y al punto 4. *Control del cuerpo en relación con la tensión, la relajación y la respiración*.

Actitudes: 1, 2, 3. A través de la ejecución de la actividad, el alumnado debe ser capaz de desarrollar las siguientes 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*; y (3) *Seguridad, confianza en sí mismo, y autonomía personal*.

2) El cuerpo: expresión y comunicación. En este caso, se debe considerar el punto 1.1.3 de la presente unidad. Debiendo ser, para el alcance de los objetivos generales, los conceptos, procedimientos y actitudes, los siguientes:

Conceptos: 1, 3. Los conceptos que se trabajarán en la actividad y que permiten el desarrollo de la coordinación manual en el alumnado son los siguientes: punto 1. *El cuerpo como instrumento de expresión y comunicación*; y punto 3. *La calidad del movimiento y sus componentes.*

Procedimientos: 1, 2, 5. Los procedimientos que deben considerarse para el desarrollo de la actividad en clases involucran al punto 1. *Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo*; al punto 2. *Utilización personal del gesto y el movimiento para la expresión, la representación y la comunicación*; y al punto 5. *Exploración e integración de las calidades de movimiento en la propia ejecución motriz, relacionándolas con actitudes, sensaciones y estados de ánimo.*

Actitudes: 1, 3, 4. Mediante el desarrollo de las actividades, el profesor debe procurar que el alumno desarrolle las siguientes actitudes: (1) *Valoración de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo*; (3) *Interés por mejorar la calidad del propio movimiento*; y (4) *Participación en situaciones que supongan comunicación con otros, utilizando recursos motores y corporales de espontaneidad*.

Las clases que se pueden preparar, orientadas hacia el desarrollo de la coordinación manual, son las que se muestran a continuación.

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).

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A: EJERCICIOS INICIALES:

- Coger las cintas: (a) Con una mano, (b) Con la otra mano. (c) Moverlas libremente en el aire.

B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

- Coger una cinta con cada mano: (a) Levantar un brazo en dirección al techo, y bajarlo con rapidez. (b) Repetir con el otro brazo, (c) Repetir varias veces con los dos brazos a la vez.
- Con una cinta en cada mano: (a) Levantar el brazo hacia el frente, y mover la cinta de un lado para otro horizontalmente repetidas veces. (b) Mover las dos cintas al mismo tiempo.
- Con una cinta en cada mano, colocar los brazos en cruz, y 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 08

CLASE 2

OBJETIVO: Mover los músculos de los hombros permaneciendo inmóvil el resto del cuerpo, en posición acostado de espaldas.

ORGANIZACIÓN: Individual – Parejas – Grupo grande.

INSTALACIONES: Gimnasio - Clase.

MATERIALES: Sacos de arena (pequeño).

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A: EJERCICIOS INICIALES:

- Coger un saquito de arena y colocarlo sobre: (a) La cabeza, (b) La espalda, (c) El abdomen, (d) Un hombro, (e) El otro hombro.

B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién puede...?

- Coger dos sacos de arena y… Situar los sacos encima de cada hombro, moverlos hasta conseguir que caigan al suelo.
- Coger un saco de arena en cada mano y… Buscar la pareja. Situarse frente a ella. Colocar cada saco en un hombro del compañero. Dejar las manos encima de cada saco. Subir y bajar los hombros repetidas veces.
- Con un saco en cada hombro: (a) Subirlos lentamente, (b) Bajarlos (Repetir 5 veces).
- 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 el ejercicio anterior 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. ¡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 vamos a jugar.

CLASE 3

OBJETIVO: Rotar las muñecas en ambas direcciones.

ORGANIZACIÓN: Individual – grupo completo.

INSTALACIONES: Patio.

MATERIALES: Cuchara - arena

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A: EJERCICIOS INICIALES:

Profesor:
- Coger la cuchara: (a) Con una mano, (b) Con la otra mano.
- Repasarla con los dedos.
- Intercambiarla con los compañeros.

B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién sabe...?
- 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 rápido).
- 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.
- Colocar una mano palma abajo sobre la arena: coger arena, colocar la mano palma arriba, abrirla, soltar la arena (repetir 5 veces).
- 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.
- Repetir la actividad anterior utilizando la otra mano.

C: EJERCICIOS FINALES: Representación

Es la hora de comer y estamos tomando una sopa. Llaman a la puerta. Abrimos. Es un amiguito que te invita 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 – grupo completo.

INSTALACIONES: Clase

MATERIALES: Mesas

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A: EJERCICIOS INICIALES:

Profesor:

- 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:

- De pie. Abrir una mano: (a) Golpear con ella la pared. (b) Golpear con ella la mesa. (c) Golpear con ella la silla. (d) Repetir todos los ejercicios con la otra mano.
- Realizar la actividad anterior con las dos manos a la vez.
- Golpear con las manos: (a) Los muslos. (b) La cabeza. (c) El abdomen.
- Sentarse alrededor de una mesa, y apoyar las manos en la mesa con las palmas hacia arriba. Golpear con el dorso de una mano, luego con la otra. Con las dos a la vez.
- Apoyar los codos sobre la mesa. Abrir las manos. Golpear una mano sobre la otra.
- 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).
- 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 de manera más rápida.

Profesor: “Ayer me compré un coche negro, pero en realidad lo quería de color 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.

DESARROLLO DE SESIÓN

A: EJERCICIOS INICIALES:

- Coger las bolitas de plastilina con las manos: (a) Aplastarlas, (b) Volver a hacer bolitas, (c) Soplarlas.
- Intercambiar las bolitas de plastilina con los compañeros.

B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién puede...?

- 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.
- Coger dos bolitas de plastilina en cada mano: (a) Cerrar una mano muy lentamente. (b) Abrir la otra a la vez (repetir al menos 5 veces seguidas).
- 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 el ejercicio anterior 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 momento en que el profesor diga "hola". Todos los niños abren y luego cierran sus manos y el que está en el medio debe indicar qué niños tienen bolitas de plastilinas en sus manos.

- BLOQUE VII: Coordinación Viso-manual

OBJETIVOS GENERALES: 1, 3, 4, 6. Corresponden a aquellos objetivos generales que se deben aplicar y considerar en las clases, los cuales se encuentran mencionados en el punto 1 de la presente unidad; a modo recordatorio, ellos son:

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.

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.

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.

SEGMENTO DE CONTENIDOS:

1) El cuerpo: imagen y percepción. En este caso, se debe considerar el punto 1.1.1 de la presente unidad. Debiendo, para el alcance de los objetivos generales; los conceptos, procedimientos y actitudes, ser los siguientes:

Conceptos: 1, 3, 4. Los conceptos orientados hacia el desarrollo de la coordinación viso-manual que se deben contemplar al preparar las actividades son: el punto 1. *Esquema corporal global y segmentado;* el punto 3. *Elementos orgánico-funcionales relacionados con el movimiento: tono, respiración, relajación, contracción;* y el punto 4. *Las posibilidades perceptivas y motrices del cuerpo.*

Procedimientos: 1, 2, 3, 4. Los procedimientos que deben considerarse para el desarrollo de la actividad en clases involucran al punto 1. *Estructuración del esquema corporal: percepción, discriminación, utilización, representación y organización*; al punto 2. *Afirmación de la lateralidad postural*; al punto 3. *Interiorización de la actitud postural*; y al punto 4. *Control del cuerpo en relación con la tensión, la relajación y la respiración*.

Actitudes: 1, 2, 3. A través de la ejecución de la actividad, el alumnado debe ser capaz de desarrollar las siguientes 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*; y (3) *Seguridad, confianza en sí mismo, y autonomía personal*.

Las clases que se pueden preparar, orientadas hacia el desarrollo de la coordinación viso-manual, son las que se muestran a continuación.

CLASE 09

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 – Grupo completo.

INSTALACIONES: Gimnasio.

MATERIALES: Propio cuerpo.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A: EJERCICIOS INICIALES:

Profesor:

- Estos son mis ojos, con ellos puedo ver: (a) El techo. (b) El suelo. (c) Una pared. (d) Otra pared.
- Repetir provocando la respuesta del alumno.

B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién puede...?

- Sentarse en el suelo formando una 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.
- De pie frente al profesor; imitar los movimientos que éste realiza con los brazos (Serán movimientos amplios y lentos).
- Colocarse por parejas frente a frente: Seguir con la vista los movimientos libres que el compañero realiza. (a) Con la cabeza, (b) Con la mano. (c) Con la otra mano. (d) Cambiar los papeles del compañero.
- Sentarse haciendo una 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 – Grupo completo.

INSTALACIONES: Clase.

MATERIALES: Tizas de colores - papel.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A: EJERCICIOS INICIALES:

- Coger la tiza: (a) Con una mano. (b) Con la otra mano. (c) Olerla. (d) Palparla
- Pintar libremente con la tiza en la pizarra.

B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién sabe...?

- Coger la tiza con una mano: (a) Sin pintar repasar con ella el borde de una mesa. (b) El asiento de una silla. (c) Las patas de la mesa. (d) Una baldosa en el suelo.
- Con la tiza en la mano; agacharse. Repasar con la tiza un zapato, dejando la silueta dibujada en el suelo.
- Buscar pareja. Colocarse frente a frente. Con la tiza repasar el cuerpo del compañero que está tumbado en el suelo.
- Se colocarán previamente sobre una mesa papel en blanco, uno por cada niño. Elegir un papel: Apoyar la mano encima de él. Separar los dedos. Pintar con la tiza, el contorno de la mano. Repetir cambiando de mano.

C: EJERCICIOS FINALES: Competición

Todos con una tiza en la mano. La otra apoyada sobre un papel 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 – Grupo completo.

INSTALACIONES: Gimnasio.

MATERIALES: Picas.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A: EJERCICIO INICIAL:

- Coger la pica: (a) Con una mano. (b) Con la otra mano. (c) Palparla con los dedos. (d) Tocar la punta.

B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién sabe...?

- Con una pica en una mano tocar: (a) El suelo. (b) Una pared. (c) La mesa. (d) Una silla. (e) La puerta. (f) Un cristal de la ventana.
- Con la punta de la pica tocar todas las esquinas de los objetos anteriores. No importa el orden.
- Tocar con la pica a todos los compañeros en: (a) La cabeza. (b) Los hombros. (c) Los brazos. (d) Las rodillas. (e) Los pies. (f) La frente. (g) El cuello. (h) Las orejas.

C: EJERCICIOS FINALES: Juego

"El 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: Lanzar coches de juguete por el suelo, siguiendo caminos rectos marcados de 1.5 metros aproximadamente de longitud.

ORGANIZACIÓN: Individual – Grupos – Grupo completo.

INSTALACIONES: Gimnasio – Patio – Clase.

MATERIALES: Autos de juguetes.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A: EJERCICIOS INICIALES:

- Coger el coche con las dos manos. Repasarlo con ambas manos. Palparlo. Hacerlo rodar por el suelo.
- Jugar libremente con los autos, ocupando todo el espacio.

B: EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién sabe...?

- Coger con una mano el auto. Dejarlo en el suelo. Empujar el auto por el suelo con la mano (Repetir al menos 5 veces).
- 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 auto por el techo y hacerlo rodar sobre la línea.
- Repetir el ejercicio anterior, llevando el auto con pequeños empujones de la mano por encima de las líneas de tizas.
- Repetir, lanzando el auto de un sólo empujón sobre la línea marcada.

C: EJERCICIOS FINALES: Juego

“Relevos de autos”. Se dividen en grupos de 4 a 5 personas, dependiendo del número de líneas dibujadas. Consiste en que todos los integrantes del grupo logren terminar el recorrido lanzando el coche de una vez, sin salirse de la línea. Cada grupo sólo tiene un auto, por lo que después de lanzar, se debe recoger el auto 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 primero termine el recorrido.

- BLOQUE VIII: Percepción Espacial

OBJETIVOS GENERALES: 1, 4, 6. Los objetivos generales orientados hacia el desarrollo de la percepción espacial en los alumnos son los siguientes:

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.

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.

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.

SEGMENTO DE CONTENIDOS:

1) El cuerpo: imagen y percepción. En este caso, se debe considerar el punto 1.1.1 de la presente unidad. Debiendo, para el alcance de los objetivos generales; los conceptos, procedimientos y actitudes, ser los siguientes:

Conceptos: 1, 2, 4, 5. Para poder desarrollar la percepción espacial, el profesor debe considerar los siguientes conceptos en la actividad a realizar en clases: (1) *Esquema corporal global y segmentado*. (2) *Percepción del propio cuerpo en reposo y en movimiento*. (4) *Las posibilidades perceptivas y motrices del cuerpo*; y (5) *Nociones asociadas a relaciones espaciales y temporales*.

Procedimientos: 1, 8, 10. Los procedimientos que deben considerarse para el desarrollo de la actividad en clases involucran a los puntos: (1) *Estructuración del esquema corporal: percepción, discriminación, utilización, representación y organización*. (8) *Percepción y estructuración del espacio.* (10) *Percepción y estructuración del espacio en relación con el tiempo.*

Actitudes: 1, 2, 3. A través de la ejecución de la actividad, el alumnado debe ser capaz de desarrollar las siguientes 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*; y (3) *Seguridad, confianza en sí mismo, y autonomía personal*.

Las clases que se pueden preparar, orientadas hacia el desarrollo de la percepción espacial, son las que se muestran a continuación.

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 – Grupo completo.

INSTALACIONES: Gimnasio.

MATERIAL**:** Sacos de arena.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A. EJERCICIOS INICIALES:

Profesor (sentado):

- Yo coloco mis manos: (a) Encima de mi cabeza. (b) Encima de mis hombros. (c) Debajo de las nalgas. (d) Debajo de mis rodillas.
- Repetir provocando la respuesta del alumno: Yo coloco mis manos encima de...

B. EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién es capaz de...?

- Pasar el saco de arena de una a otra mano por encima de la cabeza: (a) Despacio. (b) Rápido.
- Colocar el saco de arena: (a) Encima de un pie. (b) Encima del otro pie. (c) Debajo de un pie. (d) Debajo del otro pie.
- Sentarse en el suelo. Pasar el saco de arena de una a otra mano 10 veces: (a) Por encima de las rodillas. (b) 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 10

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.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A. EJERCICIOS INICIALES:

Profesor:

- En nuestro cuerpo tenemos: (a) La cara delante. (b) La nuca detrás. (c) El pecho delante. (d) La espalda detrás.
- Repetir provocando la respuesta oral del alumno: La cara... la nuca...

B. EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién es capaz de?...

- Pasar sus manos por las partes del cuerpo que están: (a) Delante de: cara, cuello, pecho, muslos, rodillas, espinillas, pies. (b) Detrás de: nuca, espalda, muslos, nalgas, talones, pantorrillas.
- Buscar un compañero y colocarse: (a) Delante. (b) Detrás.
- Caminar por todo el espacio y cuando “yo” dé la señal, colocarse: delante de mí, detrás, 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. Un integrante 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. Cuando el profesor dice “cambio”, se invierten los papeles.

CLASE 3

OBJETIVO: Colocarse dentro o fuera de determinados espacios siguiendo las indicaciones del profesor.

ORGANIZACIÓN: Individual – Grupo completo.

INSTALACIONES: Gimnasio – Patio.

MATERIAL: Aros.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A. EJERCICIOS INICIALES:

Profesor:

- Yo estoy dentro de la clase. Ahora me voy fuera. Vuelvo a pasar y de nuevo estoy dentro.
- Todos nosotros estamos... de la clase. Si pasamos la puerta estamos...
- Cogemos cada uno un aro. Lo tocamos con las manos por fuera. Ahora por dentro (alrededor).

B. EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién es capaz de...?

- Dejar el aro en el suelo, caminar por todo el espacio y cuando dé la señal situarse: (a) Dentro del aro. (b) Fuera del aro. (c) Delante del aro. (d) Detrás del aro.
- Colocar el aro plano en el suelo, delante. Poner dentro del aro: (a) Una mano. (b) Dos manos. (c) Un pie. (d) Dos pies. (e) Una mano y un pie. (f) Dos manos y dos pies.

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 – Grupo completo.

INSTALACIONES: Gimnasio - Patio.

MATERIAL: Propio cuerpo.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A. EJERCICIOS INICIALES: Profesor (junto a un alumno):

- Este es Juan. Yo voy a dar tres vueltas alrededor de Juan: (a) Como las agujas del reloj. (b) En sentido contrario al de las agujas del reloj.
- Repetimos, pero ahora todos alrededor de Juan, como las agujas del reloj, y en sentido contrario.

B. EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién sabe...?

- Dar tres vueltas a mí alrededor: (a) Como las manecillas del reloj. (b) En sentido contrario.
- Dar cinco vueltas: Alrededor de diferentes alumnos, (El alumno nombrado permanecerá quieto).
- Formar un círculo cogidos de la mano. El alumno que yo nombre abandonará el círculo y dará una vuelta alrededor del mismo: (a) Por fuera del círculo. (b) Por dentro del círculo.

C. EJERCICIOS FINALES: Juego

"Ratón que te pilla el gato". Nos colocamos todos en círculo. Dos voluntarios serán; uno el ratón y el otro un gato. El ratón correrá alrededor del círculo y entre sus compañeros para evitar que sea atrapado 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 – Grupo completo.

INSTALACIONES: Gimnasio - Patio.

MATERIAL**:** Tablas de 25 x 10 x 4

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A. EJERCICIOS INICIALES:

Profesor:

- Poner muy juntos: (a) Las manos. (b) Los pies. (c) Separar las manos. (d) Separar los pies
- Ponerse junto a: (a) La puerta. (b) La ventana. (c) Una pared. (d) Al profesor.

B. EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién sabe...?

- Poner la tabla en el suelo. Un alumno al lado del otro. Colocarse encima de la tabla.
- Poner una tabla al lado de la otra. (a) Juntos, colocar ambos pies encima de las tablas. (b) Separados, ponerse encima de las tablas.
- Poner una tabla delante y otra detrás: (a) Juntos, ponerse encima de las tablas. (b) Separados, colocarse encima.
- Buscar un compañero: (a) Juntar las espaldas todo lo posible. (b) Separarse mucho de él. (c) Juntar las manos con las del compañero. (d) Separar las manos lo máximo posible, sin mover los pies.

C. EJERCICIOS FINALES: Juego

Dejar las tablas 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 tablas. El alumno que no lo consiga se anotará un punto en su contra. Al llegar a tres se le considera perdedor.

- BLOQUE IX: El Ritmo

OBJETIVOS GENERALES: 1, 4, 5, 6. Los objetivos generales orientados hacia el desarrollo de la percepción espacial en los alumnos son los siguientes:

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.

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, 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.

SEGMENTO DE CONTENIDOS:

1) El cuerpo: imagen y percepción. En este caso, se debe considerar el punto 1.1.1 de la presente unidad. Debiendo, para el alcance de los objetivos generales; los conceptos, procedimientos y actitudes, ser los siguientes:

Conceptos: 1, 2, 4, 5. Para poder enseñar el ritmo, el profesor debe considerar los siguientes conceptos en la actividad a realizar en clases: (1) *Esquema corporal global y segmentado*. (2) *Percepción del propio cuerpo en reposo y en movimiento*. (4) *Las posibilidades perceptivas y motrices del cuerpo*; y (5) *Nociones asociadas a relaciones espaciales y temporales*.

Procedimientos: 1, 5, 8, 9, 10. Los procedimientos que deben considerarse para el desarrollo de las actividades en clases involucran al punto 1. *Estructuración del esquema corporal: percepción, discriminación, utilización, representación y organización*; punto 5. *Experimentación y exploración de las capacidades perceptivo-motrices*; punto 8. *Percepción y estructuración del espacio*; punto 9. *Percepción y estructuración del tiempo*; y punto 10. *Percepción y estructuración del espacio en relación con el tiempo.*

Actitudes: 1, 2, 3. A través de la ejecución de la actividad, el alumnado debe ser capaz de desarrollar las siguientes 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*; y (3) *Seguridad, confianza en sí mismo, y autonomía personal*.

2) El cuerpo: expresión y comunicación. En este caso, se debe considerar el punto 1.1.3 de la presente unidad. Debiendo ser, para el alcance de los objetivos generales, los conceptos, procedimientos y actitudes, los siguientes:

Conceptos: 2, 3. Los conceptos que se trabajarán en la actividad y que permiten el desarrollo del aprendizaje del ritmo en el alumnado son los siguientes: punto 2. *El ritmo: estructuras rítmicas, el tiempo*; y punto 3. *La calidad del movimiento y sus componentes.*

Procedimientos: 3, 5. Los procedimientos que deben considerarse para el desarrollo de la actividad en clases involucran al punto 3. *Reproducción de secuencias y ritmos, y adecuación de los movimientos a los mismos*; y al punto 5. *Exploración e integración de las calidades de movimiento en la propia ejecución motriz, relacionándolas con actitudes, sensaciones y estados de ánimo.*

Actitudes: 2, 3, 4. Mediante el desarrollo de las actividades, el profesor debe procurar que el alumno desarrolle las siguientes actitudes: (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*; y (4) *Participación en situaciones que supongan comunicación con otros, utilizando recursos motores y corporales de espontaneidad*.

Las clases que se pueden preparar, orientadas hacia el aprendizaje del ritmo, son las que se muestran a continuación.

CLASE 11

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 – Grupo completo.

INSTALACIONES**:** Clase.

MATERIAL: Plastilina – Pinturas – Papel.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A. EJERCICIOS INICIALES:

Profesor:

- Recorremos primero el patio y luego la clase sin hablar, escuchando atentamente todos los sonidos.
- Nos sentamos para charlar sobre lo que hemos podido oír: ¿Han oído muchas cosas? ¿Cuáles?

B. EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién es capaz de...?

- Escuchar con atención sólo los ruidos que nos llegan de la calle y realizar con plastilina los elementos que los causan.
- Escuchar con atención los ruidos que nos llegan de dentro del colegio y dibujar los elementos que producen al menos tres de ellos.
- 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, del medio ambiente, etc.) para realizar una discriminación sobre ellos.

C. EJERCICIOS FINALES: Juego

“Un día de lluvia”. Caminamos por el parque. De repente empiezan a caernos 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.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A. EJERCICIOS INICIALES:

Profesor:

- Vamos a hablar todos al mismo tiempo hasta que dé un golpe de pandero. ¿Entendían a su compañero?, ¿Me han oído a mi alguna cosa?
- Me levanto de la silla arrastrándola. Me quedo de pie completamente en silencio.

B. EJERCICIOS PRINCIPALES:

- Empezar a gritar cuando yo haga una señal con la mano, y parar cuando yo dé un golpe de pandero: (a) Gritar emitiendo el sonido a. (b) Gritar emitiendo el sonido e. (c) Gritar emitiendo el sonido i. (d) Gritar emitiendo el sonido o. (e) Gritar emitiendo el sonido u.
- Dar zapatazos en el suelo muy fuertes hasta oír la señal del pandero. Poner las manos en la cabeza mientras permanecen en silencio.
- Caminar arrastrando los pies hasta oír la señal. Cerrar los ojos al momento de parar.
- 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 círculo. Un niño en el centro se encargará de lanzar la pelota al aire y nombra a un compañero. Éste 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 – Grupo completo.

INSTALACIONES**:** Gimnasio.

MATERIAL**:** Pandero – Platillos – Pañuelos – Globos.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A. EJERCICIOS INICIALES:

Profesor:

- Vamos a permanecer muy callados, escuchando atentamente unos instantes.
- ¿Qué ruidos de la calle se han oído?, ¿y del colegio?, ¿del patio?, ¿y en la clase?

B. EJERCICIOS PRINCIPALES:

- Para esta actividad tendrán que colocarse dos niños con un pandero cada uno, a un lado de la sala. El resto de los alumnos, se cubren los ojos con pañuelos, mientras sostienen un globo con una mano.
  (a) Levantar el brazo derecho cuando se oiga el pandero que está a la derecha.
  (b) Levantar el brazo izquierdo cuando se oiga el pandero que está a la izquierda.
  (c) Levantar los dos brazos cuando se oigan los dos a la vez.
- Con los ojos cerrados: (a) Dar un salto atrás cuando oiga los platillos que están detrás. (b) Dar un salto delante cuando oiga los platillos que están delante.
- 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 círculo, excepto un niño, quien se ubica al medio del círculo, al cual 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 – Grupo completo.

INSTALACIONES: Gimnasio.

MATERIAL: Pandero – Platillos – Pelotas.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A. EJERCICIOS INICIALES:

- Caminar o correr libremente por la clase. Cuando oigo el pandero, me tiro al suelo.
- Rodamos la pelota cada uno al ritmo que queramos, por toda la clase.

B. EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién puede?...

- Saltar al ritmo de los platillos y tirarse al suelo cuando dejen de sonar.
- Botar la pelota al ritmo del pandero
- Lanzar la pelota hacia arriba, al ritmo de los platillos.
- Por parejas, uno frente a otro, tirar la pelota de uno a otro siguiendo el ritmo de las palmadas del profesor.
- 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, Clavas, Globo.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A. EJERCICIOS INICIALES:

El profesor presentará los cinco instrumentos y hará una demostración de cómo suena cada uno.

- Tocar libremente los cinco instrumentos: el triángulo, los platillos, las maracas, el pandero y las clavas.
- Inflar un globo rojo, otro azul y otro amarillo.

B. EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién sabe...?

- Agitar con la mano un globo cuando oiga el triángulo.
- Golpear la nariz con un globo al oír el pandero.
- Golpearse una rodilla con un globo cuando oiga las clavas.
- Lanzar un globo rojo al aire al oír los platillos.
- Lanzar un globo amarillo al aire al oír las maracas.

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.

- BLOQUE X: Percepción Espacio – Temporal

OBJETIVOS GENERALES: 1, 2, 3, 6, 8. Los objetivos generales orientados hacia el desarrollo de la percepción espacio-temporal en los alumnos son los siguientes:

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 postura y de ejercicio físico, manifestando una actitud responsable hacia su propio cuerpo y de respeto a los demás, relacionando estos hábitos con sus 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.

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.

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.

SEGMENTO DE CONTENIDOS:

1. El cuerpo: imagen y percepción. En este caso, se debe considerar el punto 1.1.1 de la presente unidad. Debiendo, para el alcance de los objetivos generales; los conceptos, procedimientos y actitudes, ser los siguientes:

Conceptos: 2, 3, 4, 5. Para que la actividad en clases permita desarrollar la percepción espacio-temporal en el alumnado, se deberán aplicar los siguientes puntos conceptuales: (2) *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*. Y (5) *Nociones asociadas a relaciones espaciales y temporales*.

Procedimientos: 4, 5, 9, 10. Los procedimientos que deben considerarse para el desarrollo de la actividad en clases involucran al punto 4. *Control del cuerpo en relación con la tensión, la relajación y la respiración*; al punto 5. *Exploración e integración de las calidades de movimiento en la propia ejecución motriz, relacionándolas con actitudes, sensaciones y estados de ánimo;* al punto 9. *Percepción y estructuración del tiempo*; y al punto 10. *Percepción y estructuración del espacio en relación con el tiempo.*

Actitudes: 2, 3. Mediante el desarrollo de las actividades, el profesor debe procurar que el alumno desarrolle las siguientes actitudes: Actitud de respeto hacia el propio cuerpo y su desarrollo; y seguridad, confianza en sí mismo, y autonomía personal.

2) El cuerpo: expresión y comunicación. En este caso, se debe considerar el punto 1.1.3 de la presente unidad. Debiendo ser, para el alcance de los objetivos generales, los conceptos, procedimientos y actitudes, los siguientes:

Conceptos: 1, 2, 3, 4. Los conceptos que se trabajarán en la actividad y que permiten el desarrollo de la percepción espacio-temporal en el alumnado son los siguientes: punto 1. *El cuerpo como instrumento de expresión y comunicación*; punto 2. *El ritmo: estructuras rítmicas, el tiempo*; punto 3. *La calidad del movimiento y sus componentes;* y el punto 4. *Relación entre el lenguaje expresivo corporal y otros lenguajes.*

Procedimientos: 1, 2, 3, 4, 5. Los procedimientos que deben considerarse para el desarrollo de la actividad en clases involucran al punto 1. *Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo*; al punto 2. *Utilización personal del gesto y el movimiento para la expresión, la representación y la comunicación*; al punto 3. *Reproducción de secuencias y ritmos, y adecuación de los movimientos a los mismos*; al punto 4. *Práctica de bailes inventados, populares y tradicionales de ejecución simple*; y al punto 5. *Exploración e integración de las calidades de movimiento en la propia ejecución motriz, relacionándolas con actitudes, sensaciones y estados de ánimo.*

Actitudes: 1, 2, 3, 4. Mediante el desarrollo de las actividades, el profesor debe procurar que el alumno desarrolle las siguientes 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*; y (4) *Participación en situaciones que supongan comunicación con otros, utilizando recursos motores y corporales de espontaneidad*.

NOTA: utilizar las mismas actividades tanto para ritmo, como para percepción espacio-temporal.

CLASE 12

- BLOQUE XI: Iniciación a los Deportes

OBJETIVOS GENERALES: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7. Los objetivos generales que sirven de guía para que le alumnado se inicie en los deportes son todos los mencionados en el apartado 1 de la presente unidad, a excepción del objetivo Nº 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).

SEGMENTO DE CONTENIDOS:

1) El cuerpo: imagen y percepción. En este caso, se debe considerar el punto 1.1.1 de la presente unidad. Debiendo, para el alcance de los objetivos generales; los conceptos, procedimientos y actitudes, ser los siguientes:

Conceptos: 3, 4, 5. Para que la actividad en clases permita desarrollar la percepción espacio-temporal en el alumnado, se deberán aplicar los siguientes puntos conceptuales: (3) *Elementos orgánico-funcionales relacionados con el movimiento: tono, respiración, relajación, contracción*. (4) *Las posibilidades perceptivas y motrices del cuerpo*. Y (5) *Nociones asociadas a relaciones espaciales y temporales*.

Procedimientos: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Los procedimientos que deben considerarse para el desarrollo de los contenidos que involucrará la actividad a desarrollar en clases involucran a todos aquellos descritos en el punto 1.1.1, a excepción de la estructuración del esquema corporal: percepción, discriminación, utilización, representación y organización.

Actitudes: 1, 3. Mediante el desarrollo de las actividades, el profesor debe procurar que el alumno desarrolle las siguientes actitudes: Valoración y aceptación de la propia realidad corporal, sus posibilidades y limitaciones, y disposición favorable a la superación y el esfuerzo; y seguridad, confianza en sí mismo, y autonomía personal.

2) El cuerpo: habilidades y destrezas.

Conceptos: 2. Los conceptos que deberán considerarse al momento de preparar las clases que buscan orientarse hacia el desarrollo de habilidades y destrezas en torno a la iniciación a los deportes deben involucrar a todas aquellas capacidades físicas básicas como condicionantes de las habilidades.

Procedimientos: 2, 3, 4, 5, 6, 7. Los procedimientos que deben considerarse para el desarrollo de los contenidos que involucrará la actividad a desarrollar en clases involucran a los siguientes: (2) Control y dominio motor y corporal, desde un planteamiento previo de la acción. (3) Experimentación y utilización de las habilidades básicas en diferentes situaciones y formas de ejecución. (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. (6) Adaptación de habilidades motrices para desenvolverse con seguridad y autonomía en otros medios diferentes al habitual. Y (7) Preparación y realización de actividades recreativas: marcha, orientación, etc.

Actitudes: 1, 2, 3, 4. Mediante el desarrollo y aplicación de las actividades preparadas, el profesor debe buscar que el alumno desarrolle actitudes de valoración del trabajo bien ejecutado desde el punto de vista motor; autonomía y confianza en las propias habilidades motrices en diversos tipos de situaciones y medios; interés por aumentar las competencias y habilidades motrices sobre la base de la propia superación y de una apreciación de las propias posibilidades y limitaciones; y participación en actividades diversas, aceptando la existencia de diferencias en el nivel de destreza.

3) Los juegos.

Conceptos: 1, 2, 3. Los conceptos que deberán considerarse al momento de preparar las clases que buscan orientarse hacia los juegos respecto a la iniciación a los deportes deben involucrar a todos aquellos tipos de juegos y actividades deportivas; así como a la regulación de los juegos, y al juego como manifestación social y cultural:

Procedimientos: 1, 2, 3, 4. Los procedimientos que deben considerarse para el desarrollo de los contenidos que involucrará la actividad a desarrollar en clases involucran a los siguientes: (1) Utilización de reglas para la organización de situaciones colectivas. (2) Utilización de las estrategias básicas del juego. (3) Aplicación de las habilidades básicas en situaciones de juego. Y (4) Práctica de actividades deportivas adaptadas mediante flexibilización de normas del juego.

Actitudes: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7. Las actitudes que debe buscar el profesor que el alumnado desarrolle a través de la aplicación de las actividades en clases son todas aquellas explicitadas en el punto 1.1.5 de la presente unidad.

En este bloque se han diseñado los conocimientos iniciales correspondientes al juego del bádminton. Los profesores deberán diseñar, siguiendo el modelo, juegos de básquetbol, voleibol, etc.

CLASE 1

OBJETIVO: Conocer y familiarizarse con la raqueta.

ORGANIZACIÓN: Individual – Parejas – Grupo completo.

INSTALACIONES: Gimnasio – Patio – Clase.

MATERIAL: Raqueta.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A. EJERCICIOS INICIALES:

Profesor:

- Coger la raqueta y: (a) Pasar las manos alrededor de la raqueta. (b) Sostenerla con una mano, luego con la otra. (c) Pasar la raqueta de una a otra mano.

B. EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién sabe...?

- Golpear una pelota imaginaria moviendo la raqueta de: (a) Abajo – arriba. (b) Arriba – abajo. (c) Derecha a izquierda. (d) Izquierda a derecha.
- Caminar, al oír la señal detenerse en seco y golpear la pelota imaginaria de: (a) Abajo – arriba. (b) Arriba – abajo. (c) Derecha a izquierda. (d) Izquierda a derecha.
- 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. Parten 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 – grupo completo – Grupos.

INSTALACIONES: Gimnasio – Patio.

MATERIAL: Pelota.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A. EJERCICIOS INICIALES:

- Coger la pelota y apretar suavemente: (a) Con una mano. (b) Con la otra mano. (c) Repetir con los ojos cerrados.
- Pasar la pelota de una mano a otra: (a) Por delante. (b) Por detrás. (c) Repetir con los ojos cerrados.

B. EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién puede...?

- Mantener la pelota en la palma de la mano: (a) Caminando sin que se caiga. (b) Corriendo y deteniéndose a cada golpe de tambor.
- Lanzar la pelota hacia arriba y cogerla: (a) Con las dos manos. (b) Con una mano. (c) Con la otra mano. (d) Lanzarla con una mano y cogerla con la otra.
- Repetir la actividad anterior, primero caminando por todo el espacio, y luego corriendo.

C. EJERCICIOS FINALES: Juego

“Tirar la pelota”. Dividimos el sector en dos partes por una línea. Se forman dos equipos que se sitúan en sus respectivos lugares. A un jugador del equipo le toca tirar la pelota, que a la señal tendrá que tirarla a cualquiera de los jugadores del equipo contrario. Si el jugador es tocado por la pelota pasa a formar parte del equipo contrario. Ningún jugador podrá salir de su campo a recoger la pelota. El juego termina cuando son “tocados” todos los jugadores de algún equipo.

CLASE 3

OBJETIVO: Golpear la pelota, desplazando la raqueta de abajo a arriba, por debajo la cintura, un mínimo de tres veces consecutivas.

ORGANIZACIÓN: Individual – Grupo completo.

INSTALACIONES: Gimnasio – Patio.

MATERIAL: Raqueta – Pelota.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A. EJERCICIOS INICIALES:

- Mantener la pelota 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 la pelota.

B. EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién puede...?

- Caminar con la pelota sobre la raqueta y: (a) Detenerse sin que se caiga, al oír una palmada. (b) Impulsar la pelota con la raqueta, luego golpear.
- Coger la pelota con la mano opuesta a la raqueta: (a) Mantener la raqueta plana. (b) La pelota en la otra mano y perpendicular a la raqueta. (c) Dejar caer la pelota y golpearla con la raqueta.
- 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 las pelotas sobre las raquetas. A la señal, parten hacia la meta. El jugador al que le caiga, comenzará desde la línea de salida. Ganan los jugadores que realizan antes el recorrido.

CLASE 4

OBJETIVO: Golpear la pelota con la raqueta, desplazándola de arriba – abajo por encima de la cabeza, un mínimo de tres veces.

ORGANIZACIÓN: Individual – Grupo completo.

INSTALACIONES**:** Gimnasio – Patio.

MATERIAL: Raqueta, pelota.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A. EJERCICIOS INICIALES:

- Coger la raqueta y elevarla por encima de la cabeza. Depositar la pelota sobre ella y mantenerla ahí mientras se cuenta hasta diez. Caminar en esa posición, procurando que no se caiga la pelota.

B. EJERCICIOS PRINCIPALES:

¿Quién es capaz?...

- Coger la pelota, lanzarla hacia arriba y cogerla: (a) Con la otra mano, por debajo de la cintura. (b) Con la otra mano, por encima de la cabeza.
- Coger la pelota, lanzarla arriba y golpear: (a) Con la otra mano, por debajo de la cintura. (b) Con la otra mano, por encima de la cabeza.
- Coger la raqueta por encima de la cabeza. Colocar la pelota sobre ella. Impulsarla hacia delante con fuerza.
- Coger la raqueta con la mano dominante. Lanzar la pelota hacia arriba y golpear con la raqueta por encima de la cabeza. Caminar hasta conseguirlo tres veces.

C. EJERCICIOS FINALES: Juego

“Lanzamiento de pelota”. Los jugadores se colocan en el lugar indicado con la pelota en la mano. A la señal del profesor, el jugador lanzará la pelota 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 la pelota, lanzada por un compañero, golpeándola con la raqueta de abajo – arriba por debajo de la cintura, un mínimo de tres veces.

ORGANIZACIÓN: Individual – Parejas – Grupo completo.

INSTALACIONES: Gimnasio – Patio.

MATERIAL: Pelotas, raqueta.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

A. EJERCICIOS INICIALES:

Coger la pelota, lanzarla arriba. (a) Dejarla caer. (b) Cogerla con una mano. (c) Golpear con la palma de la mano.

B. EJERCICIOS PRINCIPALES:

- Buscar un compañero y ponerse frente a él:
  - Pasar la pelota al compañero.
  - Aumentar las distancias y seguir pasando la pelota.
  - Pasar dos pelotas.
- Coger una raqueta y situarse frente a un compañero:
  - Que el compañero les lance la pelota desde la distancia más adecuada.
  - Golpear, la pelota que lanza un compañero, desplazando la raqueta de abajo-arriba.
  - Probar desde varias distancias.
- Repetir la actividad anterior hasta conseguir dar a la pelota con la raqueta tres veces consecutivas.

C. EJERCICIOS FINALES: Juego.

Dos equipos, cada uno en su lugar. Un jugador saca, lanzando la pelota hacia el campo contrario. El equipo que recibe, golpea a su vez la pelota intentando enviarlo al otro campo. Si no lo consigue y la pelota cae al suelo, el equipo contrario se apunta un tanto. Cada equipo saca una vez.