

EL MOVIMIENTO EN EL DESARROLLO INFANTIL

1.1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL PROGRAMA.

1.1.1. Precursores de la Educación Psicomotora.

1.1.2. Líneas pedagógicas de la Educación Psicomotora.

1.1.3. La educación por el movimiento: Educación Física Integral.

EL MOVIMIENTO EN EL DESARROLLO INFANTIL:

La Educación Física, la Educación Corporal, la Actividad Motriz y la Psicomotricidad, son conceptos que hacen referencia al “movimiento” y a su implicación en la educación. La denominación “educación física”, si bien en un momento de la historia de la misma tuvo un enfoque mecanicista, ha ido evolucionado hacia una perspectiva psicomotriz, entendiéndose actualmente la motricidad como la conducta que muestra la globalidad de ser; cuando un niño¹ se mueve es todo él el que se manifiesta.

Comentario [-1]:

¹ Cuando se utilice la expresión “niño” o “alumno”, se referirá tanto a niños como a niñas, lo mismo cuando se utilice “profesor” o “maestro” se referirá a profesores y a profesoras.

El movimiento forma parte integrante en el desarrollo global del niño, tal como demuestran los autores que realizan trabajos en el campo de la educación y el desarrollo infantil, sin embargo, la Educación Física no siempre ha ocupado el lugar que le corresponde en la educación del niño.

En nuestro sistema educativo, hasta hace pocos años, se ha abordado el trabajo corporal como algo secundario, dando prioridad al desarrollo intelectual, con el fin de asegurar determinados aprendizajes.

La actual Reforma educativa, entre otros objetivos, viene a orientar la acción educativa hacia la especificidad de los alumnos, en contraposición de la orientación “homogeneizadora” de nuestras escuelas actuales, para lo cual prevé recursos humanos y materiales capaces de detectar las necesidades individuales y de adaptar la organización escolar y la conducción de los procesos de aprendizaje a los diferentes ritmos de los alumnos.

La filosofía integradora que emana de esta reforma favorece la globalidad de las diferentes áreas educativas, proporcionando a la Educación Física la importancia y el espacio que le corresponde.

El cambio filosófico que ha supuesto dicha Reforma nos obliga a los educadores a realizar una práctica educativa diferente. Para ello, es necesario un cuestionamiento de la actividad diaria, en la que toma gran importancia la evaluación del proceso educativo como elemento que sirve a un control de la calidad de la enseñanza. En este sentido, se exige expresamente el abandono de prácticas tan generalizadas como la que se manifiesta en el dicho popular “cada maestrillo tiene su librillo”, con el fin de que el quehacer del maestro responda a un Diseño Curricular Base, en coherencia con el Proyecto Curricular del Centro.

La Reforma educativa plantea un cambio fundamental en relación a los niños con Necesidades Educativas Especiales, antes adscritos a las Escuelas Especiales, al pasar a introducirlos en las aulas de los Centros Normalizados. Esta situación hace que el profesor deba atender a una gran diversidad de alumnos, para lo cual debe de modificar los currículos adecuándolos a las necesidades individuales.

Los cambios que conlleva la puesta en práctica de lo mencionado, ponen en evidencia la necesidad de nuevos programas, guías didácticas, etc., que estén orientados a la diversidad de los alumnos y con un enfoque integrador, desde los aspectos cognitivos, motrices y socio-afectivos presentes en cada área educativa.

En el área de la Educación Física se ha realizado un gran esfuerzo en estos últimos cinco años para recoger en manuales, guías para el profesor y cuadernos de notas para el alumno, las exigencias y recomendaciones de la Reforma educativa, relativas a la práctica de la Educación Física en el ámbito educativo.

En esta línea se inicia el trabajo de esta Tesis Doctoral, cuyo objetivo es la elaboración de un **Programa de Educación Física** que atienda a la **diversidad** de los alumnos, con un **enfoque integrador** de los diferentes aspectos de la persona y respondiendo a las **directrices del Diseño Curricular Base** que propone el Ministerio de Educación y Ciencia.

Actualmente existe diverso material para el desarrollo de la Educación Física, la Psicomotricidad y la Educación Física Especial de una forma diferenciada, bien con objetivos educativos en los casos de la Psicomotricidad y Educación Física, y con el objetivo reeducativo en el caso de la Educación Física Especial.

Ante las necesidades que plantea la integración de niños con Necesidades Educativas Especiales en aulas normalizadas, en esta Tesis se quiere responder a las mismas con un programa de Actividades Físicas **orientadas al grupo total**, que atienda a la diversidad de los niños. Serán actividades, que por su carácter abierto se puedan realizar desde diferentes grados de dificultad o desde diferente prisma.

Si bien la Educación Física debe atender a los diferentes aspectos de la personalidad del niño, cognitivos, motrices y socio-afectivos en la situación de integración, esta "**intención educativa**" se hace totalmente necesaria. En el caso de integración de un niño con disminución de las capacidades de movimiento, las actividades que se planteen deberán proporcionar posibilidades de respuesta que

no sean únicamente de movimiento, sino de otra índole, como la observación de las características de ese movimiento, la percepción del ritmo o la expresión gráfica del mismo. En la atención de los aspectos socio-afectivos, perceptivos e intelectuales del movimiento encontraremos la respuesta para la atención a la diversidad en la Educación Física.

Como punto de partida para el desarrollo de esta Tesis es necesario incidir en la importancia del movimiento en el desarrollo del niño, a través de los diferentes autores que, con sus estudios e investigaciones, han aportado bases teóricas para el desarrollo de la motricidad infantil.

Desde diferentes ámbitos del saber, la psicología, la pedagogía, la biofisiología, etc. ha puesto de manifiesto la importancia del movimiento y el cuerpo en movimiento en el desarrollo integral del niño, tanto en su aspecto socio-afectivo, como intelectual y, en general, en la salud y bienestar.

1.1.- FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL PROGRAMA.

A principios del Siglo XX, concretamente en 1905, Dupré crea el nombre *educación psicomotriz*. Será el principio de una reflexión elaborada sobre el movimiento corporal.

La denominada “*Educación Psicomotora*” por Maigre y Destrooper (1984,16) hace referencia a “los métodos o concepciones dirigidos a una acción educativa o reeducativa por mediación del cuerpo”. Muchos autores han aportado sus estudios y trabajos con el fin de superar los problemas que se estaban produciendo fruto de una educación cartesiana, donde prevalecía la dualidad de la persona mente-cuerpo.

La Educación Psicomotora ha favorecido el proceso de evolución de una Educación Física mecanicista a una Educación Física Integral. Para acercarnos al conocimiento de este proceso, se recogen a continuación las aportaciones de diferentes autores, desde diferentes formas de comprender el movimiento y la acción motriz.

La Educación Física Integral (EFI) que se propone recoge como bases conceptuales diferentes nociones y conceptos a los que han llegado diversos autores a través de sus investigaciones. De los teóricos más cercanos a la EF, se adoptan los fundamentos de la psicocinética de Le Boulch que servirán para el desarrollo metodológico de la práctica educativa, y el intento de síntesis de las teorías de la EF de Parlebás entre otros.

Las orientaciones de los precursores de la psicomotricidad favorecen la atención a la globalidad del individuo así como la elección de los contenidos, en el sentido de plasmar el inicio de la actividad física desde el elemento imprescindible, **uno mismo** por lo que el conocimiento del esquema corporal, es decir, la conciencia de sí mismo (Ballesteros, 1982), constituye una clara directriz en el diseño del

Programa de esta Tesis. Al mismo tiempo, la relación del ser en el mundo, en su doble función, de relación consigo mismo y con los otros, mediatizado por los conceptos de “tono” y “diálogo tónico” (Wallon, 1982) propician un cariz de individualización y al mismo tiempo de relación a las intenciones y praxis educativas.

Así mismo, este Programa se apoya en las diferentes líneas pedagógicas, educativas y reeducativas que ayudan a responder a las necesidades educativas especiales de cualquier índole, cuyos autores más representativos se mencionan en el apartado 1.2 del presente capítulo.

Dado que, tanto las aportaciones como las perspectivas son muy extensas, en el presente trabajo se realizará una breve exposición de las perspectivas que han servido a la definición de las bases conceptuales, a partir de las cuales se diseñan y elaboran las actividades del Programa de esta Tesis.

Se diferencian tres líneas :

- Precursores de la Educación Psicomotora: Wallon, Piaget, De Ajuriaguerra...
- Los que parten del estudio de la motricidad y su desarrollo infantil, proponiendo diferentes pedagogías: Guilmain, Picq, Vayer, Lapierre, Acoutourier, etc..
- Autores que tratan de aportar una idea holística de la educación partiendo del estudio del movimiento: Le Boulch, Parlebás.

1.1.1.- PRECURSORES DE LA EDUCACIÓN PSICOMOTORA: (WALLON, PIAGET, DE AJURIAGUERRA.)

Los autores a los que hacemos referencia en este apartado nos orientan en la línea y enfoque que se pretende dar al Programa a desarrollar en esta Tesis. Es un enfoque globalizador de la persona, donde se atiende a la unidad del ser, en la línea en la que el profesor se sitúa en la escucha de las necesidades del niño, y que tiene como punto de partida las potencialidades del alumno, ya que el objetivo final de la Educación Física Integral no será que el niño sea capaz de realizar unos

aprendizajes, sino integrar en sí mismo todas las posibilidades que la motricidad le ofrece. Para que este enfoque sea llevado a la práctica educativa se deberá atender a los conceptos que, según estos autores, están en estrecha relación con la acción, el movimiento y la personalidad.

La importancia del **tono** en la relación del sujeto con su entorno y la **expresión de la emoción** a través del movimiento de la que nos habla Wallon, nos hacen reflexionar sobre la actitud que debemos tomar al situarnos frente al niño de una forma general, esta relación **yo-mundo** que nos presenta el autor va a constituir uno de los objetivos fundamentales a conseguir por medio de la Educación Física Integral, llevar al alumno a una autonomía tal que sepa situarse en el mundo adecuadamente (Wallon, 1981).

En esta línea, Ajuriaguerra desarrolla el concepto de **empatía-tónica**. Este concepto constituye un pilar en la relación adulto-niño, en el sentido que se plantea en este Programa, a partir del cual el profesor se va a situar en una actitud de escucha de las necesidades del niño. El autor le confiere un espacio a la relajación para vivenciar los cambios de tono, con el objeto de conseguir el control **tónico-emocional**, que favorece el **diálogo-tónico** con el otro. El concepto de relajación constituye un parámetro psicomotriz a desarrollar en la práctica como vía de conocimiento y concienciación del esquema corporal.

Constituyen fundamentos básicos para planificar las actividades del Programa diversos conceptos y características del niño estudiados ampliamente por Piaget. De forma sucinta se puede recordar que algunas características del niño de 6-7 años son, el **egocentrismo**, la **centración-descentración** y el inicio del **Pensamiento Operatorio**. En cuanto a respetar la actitud egocéntrica en la que se encuentra el niño y con el fin de ayudarle en la superación, orientaremos al trabajo individual como partida hacia un trabajo grupal como horizonte. Si extendemos esta actitud egocéntrica hacia la percepción del objeto, encontramos que el niño se centra en una característica del mismo por lo que las actividades que se planifiquen deberán permitir al niño centrarse en un objeto o en una característica del objeto, pasando poco a poco a otras percepciones: por ejemplo, en un trabajo sobre el espacio, un

niño se pierde si tiene que atender a muchas referencias a la vez, por eso, es necesario ofrecer referencias claras, sencillas y de forma secuenciada. Del mismo modo que no se pedirán las mismas respuestas a todos los niños, porque una misma actividad le proporciona a cada niño un conocimiento y una acción motriz diferente que al compañero. En esta línea, las indicaciones verbales que se realizan en la práctica de la Educación Física Integral (EFI), deberán ser adecuadas a la comprensión del niño, apoyándonos en gestos, gráficos y otros tipos de información, teniendo en cuenta que al inicio del Pensamiento Operatorio comienzan a realizar deducciones adecuadas a partir de la información verbal.

En este apartado se desea resaltar la importancia de la relación “yo-mundo” como proceso que subyace a la evolución de la personalidad. Wallon es uno de los autores que nos plantea en su obra la necesidad de una buena relación con las personas que rodean al niño, para ayudar a la evolución de todas sus potencialidades. Todo educador deberá tener presente la incidencia de éste fenómeno en la actividad pedagógica.

En Wallon encontramos el punto de partida de la noción de *unidad funcional*, donde lo psicológico, en sus vertientes afectiva-relacional e intelectual, y lo motriz, representan la expresión de las relaciones del ser en el medio. A lo largo de su extensa obra muestra la importancia del movimiento en el desarrollo psicológico del niño, así como la influencia de éste en su comportamiento habitual.

Para comprender como el organismo (el yo orgánico con unas capacidades sensoriales) se constituye en psiquismo (yo psíquico con un sentimiento de unidad y coherencia del yo y una diferenciación del no-yo), seguiremos el esquema propuesto por Wallon, citado por Palacios, (1980). En este proceso distingue cuatro componentes, la emoción, la motricidad, la imitación y el *socius*.

La emoción es el primer concepto de este esquema y también en la génesis psicobiológica del ser humano. El niño nace a la vida psíquica a través de la emoción y ésta va a dominar absolutamente las relaciones del niño con su medio. Es el intermedio genético entre el nivel fisiológico, con sólo respuestas reflejas, y el nivel psicológico que permite la adaptación. En un principio no existe la emoción

sino exteriorización de estados anímicos de necesidades, la emoción surge como una reacción o expresión tónico afectiva. La emoción está provocada por impresiones posturales, y al mismo tiempo, es la base de la postura que el sujeto emplea para expresarse.

El tono va a ser el elemento fundamental para expresar la emoción. El tono no siempre la expresa abiertamente, frecuentemente ésta puede quedar recogida, reprimida. El tono, como soporte de nuestras funciones posturales, nos facilita esta expresión a través de dos vías de salida, los movimientos musculares, incluyendo en ellos los órganos de la fonación y las manifestaciones viscerales.

La función postural y el tono nos ofrecen la posibilidad de las primeras reacciones orientadas, de tal manera que hay una fusión entre concepto de tono y postura. En función del desarrollo de los medios de expresión y fruto de la intervención del otro, se elaboran esquemas simples de gratificación, no-gratificación, y la emoción se constituye como reacción al entorno, como medio de comunicación.

Cuando en motricidad se habla de atender a las necesidades emocionales del alumno, en muchos casos se plantea una intencionalidad por parte del educador para favorecer la expresión de la emoción. Para lo cual, se plantean actividades donde el alumno debe de dar una respuesta concreta, relacionada con la expresión de emociones o expresión "artística". En este sentido, la observación de la praxis pone de manifiesto las dificultades de algunos niños que, aún teniendo capacidades físicas para realizar una actividad, no responden por el bloqueo emocional, bien por miedo, falta de decisión, inseguridad u otros factores. De alguna forma, la inmovilidad, a través de la cual el niño se "expresa", debe de tener un tratamiento sutil en la práctica de las actividades físicas. Es necesaria la superación de las causas de la inmovilidad para comenzar el movimiento. En este proceso, el profesor se da cuenta de la dificultad de adivinar el tiempo que necesita el niño para salir de su hermetismo, por tanto, esperará a que el niño esté preparado. Mientras, actuará la emoción compartida a nivel tónico y ahí el profesor puede empatizar, proponer y acompañar.

La motricidad. La emoción tiene un primer indicio de expresión a través de un movimiento incoordinado que, posteriormente, en lugar de ser indiferenciado, podrá orientarse hacia el otro, es decir, tendrá una intencionalidad.

El movimiento es la emoción exteriorizada. La noción de movimiento subyace a la emoción. En el niño que no habla, la motricidad es la que puede testimoniar la vida psíquica y la que la traduce toda entera. En este sentido, el movimiento posee dos funciones diferenciadas: la función cinética, como movimiento propiamente dicho, es la acción y relación con el mundo exterior, es el movimiento que se expresa en el exterior; y la función tónica como expresión de sí mismo en relación con los otros, es el movimiento que se guarda como resumen de emociones (Wallon, 1981). La función del tono es acompañar al movimiento y dar al gesto su fineza, flexibilidad, estabilidad y regular la justa adaptación al objeto. No es simplemente la respuesta a un estímulo, sino que es una emoción exteriorizada, es decir, pertenece a la estructura de la vida psíquica.

Wallon (1965) lo expresa de esta forma: “Es por su motricidad, por su tonocidad, por sus funciones posturales y por sus modos de sensibilidad por lo que el cuerpo llega a ser psique y en algunas personas antes que otras”.

En el desarrollo psicomotor adquieren una especial relevancia el concepto de espacio y de esquema corporal, porque todo movimiento se realiza en función de su entorno y supone un desplazamiento en un área que denominamos espacio. Poco a poco, a través de sus contactos y relaciones, el yo corporal adquiere su delimitación conformándose el esquema corporal. Éste es por tanto una necesidad, es el resultado y la condición de las relaciones entre el individuo y su medio, es la representación mental que tiene el niño de su propio cuerpo y que le es indispensable para la construcción de su personalidad. Gracias a que existe la conciencia de nuestro propio cuerpo, podemos diferenciarnos del otro que, a su vez, tiene un cuerpo y este otro puede constituirse en modelo (Defontaine, 1979).

El conocimiento del cuerpo, la conciencia del mismo, es la piedra angular de las actividades físicas en la etapa infantil. Partimos de la vivencia de nuestro cuerpo, de las actividades centradas en él, para posteriormente orientarnos hacia el espacio,

los objetos y los otros. Dado que el conocimiento de nuestro cuerpo y la utilización del mismo no se completa hasta los 12 años, se tendrá presente para poder plantear las actividades orientadas a la percepción del espacio, los objetos y los otros. Será un diálogo constante, en el que se hace referencia y se parte del momento actual del nivel del desarrollo de este conocimiento corporal que mediatizará todas las actividades.

La imitación. La imitación es movimiento. En un principio la imitación es espontánea y automática, posteriormente se hace selectiva y diferenciada. La motricidad, encaminada a diversos objetivos, puede ir buscando un objetivo provocando un movimiento concreto con una finalidad concreta. Cuando el niño comienza a imitar necesita de la presencia activa del modelo, más tarde puede prescindir de esta presencia y una vez interiorizado el modelo puede llegar a imitar de forma diferida. Para producirse una imitación diferida es necesario que exista un indicio de imágenes mentales y un nivel mínimo de representación mental, que induzca a la elaboración de esquemas y al inicio de la actividad de pensar. Aparece así la imagen simbólica y la diferencia entre el significado y significante (desarrollado en el apartado dedicado a Piaget). La imitación también cumple la necesidad social de consonancia, de meterse en el otro, de fundirse en el otro, esto va a provocar la ruptura de la simbiosis afectiva. En la práctica educativa, a veces la imitación, invitar al niño a que “haga lo que yo hago”, puede ayudar a crear una relación afectiva con el adulto.

Las actividades que se proponen por medio de modelos tienen la intención de estimular y provocar diferentes respuestas, a través de las cuales el niño vivirá las experiencias más enriquecedoras. En múltiples ocasiones serán los propios compañeros los modelos a observar.

El *socius*. Entre el yo y los otros la relación se establece por el intermedio del otro que cada uno lleva en sí. Wallon llama *socius*, porque no se trata de sociabilidad sino que “es la incorporación de los demás en mí”. No es algo que se produce de repente. Su origen está en las primeras relaciones que el niño ha tenido con su figura materna, que organizan su primer esquema, donde se van a plasmar e integrar las diferentes relaciones posteriores (hermanos, amigos, compañeros).

Estas primeras relaciones son el efecto del nivel carencial y necesidad absoluta con las que nace el niño. Incapaz de hacer nada por sí sólo, sus reacciones deben ser constantemente completadas, compensadas e interpretadas. La relación entre el yo y los otros se establece entonces por medio del otro que todos llevamos en nosotros mismos.

En este aspecto, podríamos incidir en lo que dice Bowlby sobre el *apego* para comprender cómo se desarrollan los lazos afectivos, “el vínculo afectivo” como lo llama el autor. El *apego* lo que proporciona es, que el niño cree unas conductas selectivas en relación con los demás y, al mismo tiempo, provoque que los demás tengan esa conducta selectiva en relación consigo mismo. Estas conductas por parte del niño se pueden resumir así:

- Conductas procuradoras de contacto corporal.
- Conductas que manifiestan preferencia perceptiva por los estímulos sociales.
- El niño desarrolla unos sistemas de señales de comunicación social como son el llanto y la sonrisa.

Al mismo tiempo estas conductas provocarán acciones en el otro (la madre):

- Una tendencia por parte de la figura de apego a establecer un contacto directo.
- Una tendencia a contextualizar la satisfacción de las necesidades biológicas en un intercambio más global, de afecto, de cariño.
- Mantener una conducta visual especial con una tendencia al encuentro y al intercambio.
- Una ruptura del espacio interpersonal habitual entre los adultos; esto quiere decir que normalmente con el niño que tenemos apego buscamos un contacto que no es el que normalmente tenemos .

La figura del apego sirve para dar seguridad al niño y esto hay que tenerlo en cuenta, porque es un elemento que va a acompañar al niño en su desplazamiento. No hay que olvidar que un apego es útil cuando se puede desprender de él.

La emoción, la motricidad, la imitación y el socius se fundamentan en las *actitudes* que posibilitan que en cada etapa se produzca el ejercicio funcional necesario para que exista un equilibrio. Como dice Trang-Thon (1981), preparan la actividad y ayudan a que ésta llegue a término. Son actitudes emocionales afectivas, actitudes perceptivo motrices y actitudes intelectuales. Las actitudes cumplen una función de orientación, que se encuentra estrechamente ligada al nivel de conciencia alcanzado por el sujeto. Al principio el mundo del niño es subjetivo, no hay diferenciación entre lo interno y lo externo. En función de como se desarrolle, se consume o se conserve el tono, se van a producir estados de ánimo diferenciados: de cólera, de alegría, miedo. La subjetividad de la conciencia se transforma en sociabilidad a través de la expresión emotiva cuando ésta se dirige a alguien en búsqueda de comunicación. A través de las funciones de acomodación que realizan las actitudes perceptivo-motrices, el niño adquiere una orientación y una capacidad de desplazamiento en el espacio. Al mismo tiempo que puede actuar sobre los objetos y proyectar sus sentimientos en ellos, adquiere un mínimo de conciencia de quién es, en relación a los otros. La idea de los objetos y de sí mismo está ligada a la acción (proyección) y gracias a la capacidad de representación mental, que comienza con la imitación, el niño será capaz de desligarse de la acción. Es el comienzo de sus funciones intelectuales que le van a procurar una conciencia de tipo objetivo.

Todos los profesionales de la enseñanza somos conscientes de la estrecha relación de la motricidad con el conocimiento en las edad infantil, e incluso más tarde, la experiencia (aunque no siempre es la motricidad la que la hace posible) siempre será un factor que ayude a la asimilación de lo abstracto. Sin embargo se hace difícil llevar a la práctica esta relación, por ello en la enseñanza, cuando se pone el acento en materia de aprendizaje intelectual, se olvida la vía de la experimentación motriz, y cuando se pone el interés en la motricidad, se olvida la vía de los procesos mentales que lo favorecen. Recordando los presupuestos de **Piaget** (1972), quisiera enfatizar esta relación, que será una constante en el desarrollo del Programa propuesto. Dados los extensos trabajos e investigaciones de Piaget sobre las modalidades de desarrollo del niño, vamos a ver a continuación la relación que plantea entre la actividad motora y los demás aspectos del desarrollo.

Piaget describe cuatro etapas a través de las cuales explica su teoría del desarrollo intelectual del niño. Será la superación de cada etapa lo que le posibilite al niño el acceso a la siguiente etapa.

El primer período, y probablemente el de mayor importancia, es la etapa del DESARROLLO SENSORIOMOTOR. Esta etapa se inicia en el momento de nacer y perdura como entidad aparte hasta los dieciocho meses, más tarde y a lo largo de toda la vida, las actividades sensoriomotoras seguirán ejerciendo influencias importantes. Los reflejos existentes en el nacimiento parecen contener las características del funcionamiento que persistirá en forma constante a través de todo el desarrollo. A partir de este rudimentario comienzo, el niño adquiere rápidamente modalidades sensoriomotoras que marchan paralelamente con el desarrollo de significados visuales y auditivos, y que los fomentan. A medida que la etapa sensoriomotora progresa, el niño va generalizando sus modalidades motoras y empieza a coordinar modalidades individuales sencillas, para adquirir comportamientos nuevos y más complejos. Esta generalización y formación de nuevos comportamientos permiten que el niño adquiera nuevas habilidades importantes. Por primera vez está en condiciones de introducir cambios en el ambiente y de aprender la relación que existe entre los distintos objetos y entre los objetos y su persona. Al completarse esta etapa, el niño ha adquirido nuevos significados, primero a través de la experimentación física, y más tarde por medio de combinaciones mentales. De este modo, la conducta orientada hacia el logro de objetivos se desarrolla a partir de las primeras actividades sensoriomotoras (J. N. Drowatzky 1973).

Dentro de este período, Piaget describe seis acontecimientos especiales que surgen de las primitivas modalidades de adaptación refleja del niño. Estos acontecimientos comprenden “la habilidad de IMITAR y JUGAR, el entendimiento de LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS OBJETOS, y el desarrollo de LOS CONCEPTOS DE ESPACIO, TIEMPO Y CAUSALIDAD.

Después de la etapa sensoriomotora, el niño progresa a través de tres aspectos más del desarrollo: etapa preoperacional, de las operaciones concretas y de las abstractas.

La etapa PREOPERACIONAL comprende desde los dieciocho meses hasta los siete años. Se caracteriza porque tiene conciencia de su existencia en un mundo de objetos permanentes ajenos a él, que ejercen efectos causales los unos sobre los otros. Sin embargo, su comportamiento está directamente vinculado con lo que percibe y hace en cualquier momento.

En el presente trabajo me situaré entre estos dos períodos (6-7 años), al que corresponde el primer curso de la Enseñanza Primaria. Por ello, se profundizará un poco más en las características de la etapa Preoperacional. Hasta esta etapa, las funciones más inteligentes son los actos sensoriomotores manifiestos, y éstos serán transformados en cogniciones superiores que son manipulaciones de la realidad, interiores y simbólicas. A partir de este momento comienza la representación, cuyo requisito es la capacidad de distinguir los significantes (una palabra, una imagen) de los significados (simbolizar un hecho perceptualmente ausente). La función simbólica es un mecanismo que puede recordar el pasado, representar el presente y anticipar el futuro. Es intrínseco al pensamiento representacional la facultad de ser *contemplativo de la acción* en lugar de meramente *activo*. La capacidad de simbolización ofrece posibilidades de manipulación de entidades que no son representables mediante imágenes (números), e incluso no son tangibles. Para Piaget, la base de la función simbólica está en el desarrollo de la *asimilación* y la *acomodación*. La asimilación posibilita al niño tener una imagen del significado (imagen de casa) al que se refiere el significante (palabra "casa"). El desarrollo de la función de acomodación da lugar a la aparición de la *imitación*, es decir, la capacidad de reproducir activamente un hecho externo que le sirve de modelo. "La acomodación como imitación" dice Piaget, es la función que proporciona al niño sus primeros *significantes*.

Características del período Preoperacional son el *egocentrismo*, *centración* y *descentración*, *acción*, *irreversibilidad*, *reversibilidad*, etc..

El *egocentrismo* se caracteriza porque el niño muestra una incapacidad para tomar el papel de otras personas, es decir, para ver su punto de vista como uno

más dentro de los muchos puntos de vista posibles. La interacción social ayudará en este proceso de desarrollo para salir del egocentrismo.

La *centración y descentración* hace referencia a la tendencia que muestra el niño a *centrar* su atención en solo un rasgo llamativo del objeto de su razonamiento, dejando de lado otros aspectos importantes. No es capaz de *descentrar*, es decir, tomar en cuenta otros aspectos que podrían equilibrar y compensar la distorsión producida por la concentración en un rasgo particular.

La *reversibilidad-irreversibilidad* del pensamiento preoperacional es una característica en estrecha relación con el equilibrio. Dada la complejidad de estos conceptos, por su extensión no procede detallarlos, pero se explicarán sucintamente porque tienen relevancia en el desarrollo del programa. La *reversibilidad* del pensamiento, para Piaget, es poder recorrer un camino cognoscitivo (seguir una serie de razonamientos), y luego poder hacer el camino inverso en el pensamiento, para hallar un punto de partida que no ha experimentado cambios (el estado originario de la cosa percibida). Así, el pensamiento reversible es aquel que es flexible y móvil, en equilibrio estable entre la percepción de los aspectos distorsionadores y las descentraciones rápidas y sucesivas.

En el subperíodo preoperacional (4-5 años a 7 años), el niño va adquiriendo más capacidad de descentración, aunque ésta es al principio sólo fragmentaria y semirreversible, el niño es capaz de hacer compensaciones parciales y momentáneas, a las que Piaget llama *regulaciones*, estas son también características de la percepción en general. Dichas regulaciones son el paso intermedio en el camino de las concentraciones irreversibles a las operaciones rigurosamente reversibles.

En la siguiente etapa, la de OPERACIONES CONCRETAS (7-11 años), el pensamiento del niño ya no se circunscribe a la presencia de objetos físicos, sino que es capaz de hacer deducciones adecuadas solamente a partir de la información verbal, aunque esto deba de combinarse con movimientos o con otros tipos de información. Estos procesos del pensamiento facilitarán la comprensión de las

indicaciones verbales para la posterior realización de las actividades propuestas, pero teniendo en cuenta la diversidad de los alumnos del aula, siempre nos moveremos entre las características de esta etapa y las de la anterior, con el fin de adecuar la práctica al momento del niño.

Por último, en la etapa de LAS OPERACIONES ABSTRACTAS (11 años en adelante) el niño alcanza las habilidades y características del adulto. “En consecuencia, según la teoría de Piaget, las operaciones lógicas del adulto no son sino acciones sensoriomotoras que han experimentado una sucesión de transformaciones, y no especies distintas de modalidades de conducta” (Flavel 1963, pag. 83), (J.N. Drowatzky 1973 pag. 44-45).

Desde un punto de vista crítico se puede decir que no podemos basar las actividades motrices en experiencias donde se sobrevaloran los procesos mentales, porque caeríamos en el error de olvidarnos de valorar la experiencia del movimiento. Sin embargo, la percepción interna de las actividades realizadas y su expresión bien por la vía motriz, verbal o plástica nos ayudará a, por una parte, interiorizar las actividades y por otra, a que puedan tomar parte los alumnos que tienen una dificultad a través de la vía que responda a sus posibilidades. Respecto a esta cuestión, el propio Piaget (1970) dice: “la posición que hoy mantiene la educación frente al desarrollo integral del hombre muestra un marcado énfasis en las matemáticas y en las humanidades, como si éstas fueran las únicas cualidades dominantes del hombre “.

De Ajuriaguerra (1974), eminente médico español mundialmente conocido por sus aportaciones a la psiquiatría infantil, ha puesto de manifiesto la importancia de la neurología del movimiento y la génesis del cuerpo en el proceso del desarrollo infantil. Partiendo por un lado de las ideas de Wallon, y por otro de las bases psicoanalíticas, señala que “La función tónica no es sólo la base subyacente de la acción corporal, sino también, del modo de relación con el otro”. La relación tono-afectividad la expresa con la idea del “diálogo tónico” o la “empatía tónica”. El niño se relaciona con el otro a través de las modulaciones tónicas. De Ajuriaguerra plantea que desde el nacimiento, el diálogo del niño con el mundo se hace a través de las relaciones tónico-emocionales juntamente con la actividad digestiva y

respiratoria. Así, la vivencia tónica está estrechamente vinculada a la vida afectiva original del lactante, siendo esta la que le une al mundo, y en primer lugar a la figura materna con quien mantiene una simbiosis afectiva. Hay un primer estado *impulsivo* en el que el niño tiene una forma de expresión tónica, que no le permite ningún tipo de actividad, sólo descargas motrices. En este estadio hay una alternancia de reacciones automáticas y descargas tónicas, es decir, fases de tensión y de distensión o relajación. Son estados que muestran hasta qué punto estas fases de tensión-relajación están ancladas en el organismo entero y en particular en su armadura tónica.

. En relación a los problemas psicomotrices, De Ajuriaguerra desarrolla un método de relajación llamada *reeducación psicotónica*. El objetivo consiste en obtener por parte del sujeto un control tónico emocional que establezca un diálogo tónico con los demás, y un análisis de la vivencia interrelacional en el proceso de una reeducación o terapia que requiere un aprendizaje de tipo activo y cooperador por parte del paciente. El papel del terapeuta tiene dos vertientes: una *pedagógica*, que consiste en ayudar al sujeto a entrenarse en la relajación, a aprender el estado de desconstrucción y vivenciar los cambios de tono, y otra *psicoterapéutica*, que consiste en permitir la verbalización del paciente, para analizar con él las resistencias, en una relación transferencial que el terapeuta utilizará de forma adecuada. De Ajuriaguerra realiza una terapia corporal de orientación psicoanalítica conducente a una reeducación relacional.

La Educación Física Integral que se desarrolla en el Programa objeto de esta Tesis recoge la vía "pedagógica" que ofrece Ajuriaguerra, como la puerta de acceso a la conciencia corporal que debe lograr el niño para desarrollar la motricidad. Como se puede apreciar en lo mencionado anteriormente, los autores Piaget, Wallon y Ajuriaguerra recogen de forma exhaustiva aspectos de la motricidad que hacen reflexionar sobre la unidad de las diferentes instancias de la personalidad: lo psíquico tiene una clara repercusión en la motricidad, tanto a nivel de conducta motriz como de expresión de emociones y lo mismo se puede decir de lo motriz a nivel afectivo e intelectual. Cuando Piaget expresa que al comienzo es la acción motriz lo que hace nacer la inteligencia en la etapa que describe como sensorio-motora, y Wallon incide en la emoción como génesis psico-biológica del ser

humano, se puede pensar que en el nacimiento está la unidad funcional, donde lo psicológico y lo motriz representan la expresión de las relaciones del ser en el medio. Quisiera suponer que esta idea no solo está al servicio de la inteligencia, sino que en sí misma, la etapa sensorio-motora es importante, y que a lo largo de la vida se va a mantener esta dialéctica motricidad-inteligencia. Ajuriaguerra pone el acento en el estadio impulsivo, en el que el niño se manifiesta a través de las descargas motrices proporcionando unas fases de tensión distensión o relajación. La vivencia de la relajación y los cambios de tono que esto supone, proporcionará al niño la capacidad para establecer un diálogo tónico con el adulto, este diálogo propicia el apego, del que nos habla Bowlby, sirve para dar seguridad al niño y tenemos que tener en cuenta que ésta va a acompañar al niño en su desplazamiento.

Evidentemente, hay otros autores que estudian el movimiento y su repercusión en la personalidad del niño que no se han mencionado expresamente porque, o bien van en la misma línea de lo ya expuesto o porque sus trabajos no inciden directamente en el objeto de estudio de esta Tesis.

1.1.2.- LÍNEAS PEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN PSICOMOTORA: (GUILMAN, PICQ, VAYER, LAPIERRE, ACOUTOURIER)

Incluimos en esta corriente autores que han producido una extensa bibliografía, dotando de orientaciones pedagógicas para los profesionales de la psicomotricidad de la educación y reeducación. Este el planteamiento pedagógico que promulga una Educación Integral, donde no exista la separación mente-cuerpo, dotando de un lugar privilegiado a la acción intelectual. Se trata de integrar los datos aportados por la psicología del niño, la psicología genética, la neuropsicología, el psicoanálisis y la pedagogía activa. Desde esta perspectiva nace la "Educación Psicomotora en Francia, refiriéndose a los métodos y concepciones dirigidos a una acción educativa o reeducativa por mediación del cuerpo. La primera formulación de la educación psicomotora la realiza Guilmain (1935) en su trabajo "Fontions psychomotrices et troubles du comportement". Éste trata de extraer consecuencias reeducativas del paralelismo puesto en evidencia por Wallon, entre el

comportamiento del niño y el tipo o comportamiento psicomotor. Los trabajos de Guilmain están basados en esencia, sobre las concepciones psicobiológicas desarrolladas por Wallon en su obra "Los orígenes del carácter del niño". Guilmain trata de mostrar el paso de la actividad de relación a la actividad intelectual insistiendo sobre el papel del medio. En el desarrollo de la inteligencia, el tipo psicofisiológico que condiciona el temperamento, juega un papel capital, y la educación debe conducir al niño a dominar estos factores psicobiológicos, Maigre y Destrooper (19769). Este autor elabora un Test para realizar el examen psicomotor del niño con el fin de conocer el estado de las funciones tónico-afectivas.

Picq y Vayer (1985) en su libro "*Educación psicomotriz y retraso mental*", ponen en evidencia las correlaciones motricidad-psiquismo en los niños débiles, a los que denominan inadaptados. No se puede separar la educación ni la reeducación de las funciones motrices, neuromotrices y perceptivomotrices de las funciones mentales. Por ello, "la educación del niño inadaptado debe ser en primer lugar y ante todo una educación motriz y psicomotriz"(pag, 9). Estos autores realizan una aproximación psicopedagógica. Cuestionan las técnicas tradicionales de reeducación por el movimiento y plantean, basándose sobre la experimentación, una educación corporal original integrada en una educación total. En el libro citado, desarrollan un programa de pedagogía experimental, que entre otros apartados contempla una investigación de procedimientos eficaces para el objetivo propuesto, observando la posibilidad de transferencia de las adquisiciones.

En esta misma dirección, Vayer (1985) elabora un programa psicopedagógico marcando las condiciones del desarrollo general del niño. Dichas condiciones tienen tres direcciones, *la noción del propio cuerpo, la noción de objeto y la noción de los demás*.

- **La noción del propio cuerpo:**

Este conocimiento del propio cuerpo está estrechamente relacionado con la elaboración del esquema corporal. Ésta está sujeta a las leyes psicofisiológicas, cefalocaudal y proximodistal, y a la maduración nerviosa. Vayer describe una 1ª

etapa del nacimiento a los dos años en el desarrollo del esquema corporal, donde a través de la acción el niño tiene la posibilidad de descubrir y conocer. La 2ª etapa desde los 2 a los 5 años es el período global de los aprendizajes del uso de sí mismo. La acción, la motilidad y la cinestesia permiten al niño una utilización diferenciada y precisa de su cuerpo. La tercera etapa prosigue hasta los 11-12 años, donde alcanza la representación del cuerpo siguiendo las mismas leyes.

- **La noción del objeto:**

“El tiempo, el espacio, el número, la textura, el color y la causalidad, son los principales elementos del mundo de los objetos entre los cuales debe el niño reencontrarse” (Gessel, citado por Vayer 1985, pag. 13). La elaboración de los diferentes elementos que forman parte del mundo de los objetos está asociado a la evolución del esquema corporal. La prensión y las manipulaciones a partir de diferentes posiciones ayudan al niño a entrar en el espacio de los objetos descubriendo las nociones de dentro, afuera, arriba, abajo, etc.. Así como los desplazamientos construyen las nociones de espacio, aquí, allí, cerca, lejos, límite, etc. partiendo del cuerpo y del medio que le rodea se establece la organización del espacio, vivenciada por la experiencia muscular y cinestésica por ello, unida a la formación del esquema corporal. De la misma forma, y unida a ella, se elabora la noción del tiempo. Se puede decir con Vayer que la actividad corporal es la que prepara las operaciones lógicas, siendo así que la lógica reposa en la coordinación general de las acciones antes de expresarse en palabras. Para finalizar, el niño aprende las palabras y sus significados siguiendo los procesos de percepción de los objetos.

- **Motricidad y relación con los demás:**

El medio que rodea al niño y las personas con las que se relaciona tienen un papel importante en su desarrollo. Las relaciones con los demás están estrechamente ligadas a la actividad motriz y sensoriomotriz del niño. A través de esta actividad reconoce el mundo de las cosas y el mundo de los demás,

diferenciándose y adaptándose progresivamente. Las relaciones con los demás están dominadas por la satisfacción de la necesidad de seguridad y autonomía vividas en el plano afectivo, por tanto, es en un clima afectivo en el que se elabora progresivamente el conocimiento del otro en un primer momento, descubriendo sentimientos de decepción y frustración, más tarde será la colaboración con los demás y, por último, el respeto a las normas y reglas.

Esta misma evolución se producirá en el niño en relación a sus juegos. Como dice Piaget (1983), en un primer momento será el juego funcional, a través del placer sensoriomotor, luego se iniciará el juego simbólico a través de la imitación y mas tarde, aparecerá el juego socializante o de reglas.

A partir de los presupuestos defendidos por Wallon (1965) sobre la importancia del tono como expresión de emociones y su implicación en la evolución infantil, y los de Ajuriaguerra sobre el diálogo tónico, diferentes autores han aportado trabajos a la psicomotricidad como técnica para realizar una educación integral a partir de la vivencia corporal.

Entre estos autores figuran **Lapierre y Acoutourier** que en la evolución de su práctica psicomotriz relacional han expresado la forma de ayudar al niño con y sin problemas. Parten de la idea de la globalidad del ser, y la forma indispensable de atender a la misma en la educación .

Lapierre y Acoutourier (1985, pag. 2) explican : “Nuestra experiencia personal, con los grupos de los niños, nos ha permitido constatar de qué manera la inteligencia y la afectividad dependen íntimamente de la vivencia corporal y motriz y en qué forma está el cuerpo implicado en todo el proceso llamado intelectual”. El desarrollo de sus trabajos es totalmente pragmático, a partir de conocimientos neurofisiológicos, psicogénicos, epistemológicos y punto de vista semántico del movimiento. Se describen a continuación algunos puntos de su enfoque pedagógico, poniendo de relieve que el problema es pasar de las concepciones teóricas a la realidad pedagógica, renovando las estructuras de una enseñanza tradicionalmente dualista, proporcionando a los profesores los medios pedagógicos para una nueva educación. El trabajo que proponen los autores requiere una actitud diferente en el maestro. Lapierre y Acoutourier (1985) señalan que el educador debe asumir

nuevas cotas de libertad en el niño, adaptando la enseñanza a cada niño y a cada grupo y no adaptando al niño a una enseñanza predeterminada. Es necesaria una plasticidad de la enseñanza para adecuarse a la complejidad de los problemas educativos. Defienden una pedagogía de “observación, de *escucha* y de respeto al niño y al grupo”. La escucha entendida como una actitud de aceptación incondicional del modo de ser el niño, que no reprime las formas de expresión sino que comprende. Ésta parte de una “empatía tónica” como la denomina De Ajuriaguerra (1985) cuando dice que: el terapeuta, mediante **la empatía tónica**, se sitúa en una actitud de escucha que favorece la comunicación al mismo tiempo que mantiene una distancia en una atmósfera de seguridad. La primera tarea del educador es hacer nacer el deseo de expresarse para el otro, y después, de comprender al otro; es decir, de entrar en relación con el otro. El otro es el maestro, el compañero y el grupo. La comunicación puede ser expresada por el niño de diferentes formas, los autores mencionados lo plasman así:

- Por medio del *gesto*, que tiene un valor simbólico más o menos elaborado y que nos conducirá a la expresión corporal, el mimo y la danza.
- Por el *grafismo*, en sus dos vertientes, grafismo simbólico con utilización del trazo y el color, que nos lleva a la expresión gráfica y al arte abstracto. Y grafismo racional, de espíritu “matemático”, que conduce a las relaciones topológicas, la geometría y la relación matemática.
- Por el *sonido*, que conduce a la expresión musical.
- Por el *lenguaje verbal* que desembocará en la expresión lógico gramatical y la expresión escrita.

Estas formas de expresión dividen la enseñanza en diferentes materias de aprendizaje. Pero teniendo en cuenta que todas ellas se desgajan de una misma base común constituida por un cierto número de estructuras mentales; entendemos con Lapierre y Acoutourier, que el objetivo de la educación en la enseñanza infantil y primaria, debería ser en esencia, una acción a nivel de las estructuras fundamentales y no tratar de desarrollar separadamente unos modos de pensar específicos. En este marco educativo las actividades que debe realizar el niño serán globales. El tipo de actividades propuestas no serán “ejercicios” codificados y definidos, sino más bien al contrario, planteamientos de “situaciones”,

frecuentemente espontáneas, siempre cambiantes, que pueden conducir, de acuerdo con la personalidad de los niños y las motivaciones del momento, a formas de expresión y grados de abstracción muy diferentes. Esta forma de hacer requiere una gran imaginación creadora por parte del maestro, así como una adaptación y experimentación continua. Tal y como lo expresan Lapierre y Acoutourier (1985,18) “este enfoque pedagógico, puede servir de base a una enseñanza *sin barreras*, unificada, global, en la cual todo está relacionado, desde la educación motriz al estudio de la lengua, pasando por la educación matemática y artística y sin olvidar el equilibrio afectivo”.

Si bien la Educación Psicomotora es un término de origen francés, la intención de favorecer la educación del niño partiendo desde la educación corporal, se desarrolla paralelamente en los países anglosajones y en la antigua URSS. El objetivo es superar el malestar escolar y adaptar la enseñanza a las necesidades de la sociedad. Los trabajos clínicos y experimentales muestran la indisociabilidad de los desarrollos motor, intelectual y afectivo, pero la escuela continúa en el desarrollo paralelo del cuerpo y del espíritu, arrinconando el cuidado de las emociones o limitándose a las llamadas superiores.

Muchos autores soviéticos han contribuido con sus estudios e investigaciones al conocimiento del fenómeno psicomotor, entre ellos, **Bernstein** (1967) ha contribuido a poner en evidencia el papel que los diferentes receptores juegan en la iniciación, el control y la coordinación de la acción. Para Bernstein, a través del fracaso o del éxito de la acción motora es como se elaboran y diferencian los sistemas de síntesis sensorial y sus componentes, y es así como se adquieren finalmente todos los conocimientos. Gracias a su actividad motora y a la síntesis perceptiva que le acompaña y controla, el hombre construye en su sistema nervioso una imagen cada vez más exacta y objetiva (gracias al éxito) de la realidad que le rodea (Maigre y Destrooper pag. 77).

En la actual reforma educativa, **Vygotsky**, citado por Monereo, (1991) ha tenido una importante repercusión en el modelo de aprendizaje constructivista que desarrolla. Este autor considera los dispositivos facilitadores del aprendizaje como

sistemas de mediación que favorecen la construcción de representaciones internas del entorno y añade que se deben potenciar aquellos procedimientos que aseguran la mediación entre lo que el alumno sabe y la nueva información llegada del exterior. Para ello es necesario establecer una distancia óptima entre los conocimientos del alumno y los nuevos contenidos del aprendizaje. Es lo que Vigotsky denomina **“Zona de desarrollo proximal”** del alumno: es la “distancia entre el nivel de desarrollo real del niño, tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas, y el nivel más elevado de desarrollo potencial, tal como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados (Otaño, 1995).

Las corrientes del pensamiento relativas a la Educación Psicomotora han tenido repercusión en los países Anglófonos. En ellos, el estudio evolutivo general del niño integra el estudio de los factores motores, tal como nos muestran los trabajos de Gessel (1981). Solo en los estudios del desarrollo del niño pequeño se asocian el desarrollo motor con la evolución intelectual del niño. La mayoría de los estudios anglosajones asocian las facultades motoras en las actividades intelectuales por medio del análisis factorial, donde la actividad motora es entendida como una categoría de información o contenido comportamental. Esta categoría de información llamada comportamental, es decir, esta información psicomotora permite la percepción y la reflexión tanto sobre sí mismo como sobre el otro, y esta forma de inteligencia corresponde a la que Thordike denominaba inteligencia social. Guilford y Fleishman (1967) son los autores que estudian el modelo factorial de la adquisición de capacidades psicomotoras. Del mismo modo que Guilford pretende integrar el comportamiento psicomotor en un modelo general de inteligencia, Fleishman estudia también de modo factorial la estructura de los diferentes comportamientos psicomotores.

Otros autores estudian el desarrollo psicomotor del niño y sus implicaciones sobre el plano cognoscitivo. Bruner (1973) expresa que “el desarrollo de las facultades psicomotoras es comparable al del lenguaje o al de los mecanismos implicados en la resolución de problemas”. Este autor indica la importancia del desarrollo de la coordinación manual por estar estrechamente unida a todas las capacidades intelectuales.

Aunque las aplicaciones prácticas derivadas de todos los estudios no sean del todo satisfactorias, señalaremos algunos métodos más representativos:

1.- El método de educación perceptivo-motora de Kephart, en el que las hipótesis de trabajo de Kephart (1972) subrayan la importancia de los aprendizajes motores y sensoriales del niño enfrentado con los aprendizajes escolares.

Se limita en su obra al estudio de los prerrequisitos de los primeros aprendizajes escolares, insistiendo en la adquisición de las capacidades sensomotoras que inciden en las actividades de lectura, escritura y en las primeras nociones matemáticas. Para ayudar al niño que tiene dificultades en estos aprendizajes es necesario situarlo en la etapa adecuada a su desarrollo, lo cual permite en consecuencia ayudarlo a integrar y a completar las capacidades que le faltan.

2.- La síntesis de los métodos perceptivo-motores de Cratty (1982), que propone un modelo "integrado" del comportamiento perceptivo-motor. Es un modelo piramidal que describe tres niveles de capacidades motoras organizadas jerárquicamente. Cada nivel supone un grado de madurez en el anterior.

Estos estudios son solo un ejemplo de la idea que está ya admitida por los investigadores y tienen en común la reivindicación de la necesidad de realizar una Educación Integral en los comienzos del desarrollo del niño. Como dicen Lapierre y Acoutourier, el objetivo de la enseñanza se debe de centrar en las estructuras fundamentales y no tratar de desarrollar separadamente unos modos de pensar específicamente. Al comienzo la educación debe de partir del cuerpo, porque éste es el intermediario del proceso intelectual a través de sus receptores sensoriales y la síntesis perceptiva que le acompaña, como dice Bernstein. Desde la acción corporal el niño va a acceder a la inteligencia tal como lo expresa Piaget. Este enfoque sirve a una enseñanza sin barreras, unificada y global. Para esta acción educativa nos basamos en "lo que el niño sabe hacer" y no "desde su déficit", partiendo, como dice Vygotsky, de los conocimientos del alumno para llegar a los nuevos contenidos a aprender, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo actual del niño, sus intereses, sus dificultades y sus potencialidades.

1.1.3.- LA EDUCACIÓN POR EL MOVIMIENTO: EDUCACIÓN FÍSICA INTEGRAL.

Le Boulch (1970), desde una aproximación científica de la educación física, ofrece un amplio documento psicopedagógico y fisiopedagógico a la educación por el movimiento. En su libro, "Hacia una ciencia del movimiento humano", (1971 pág. 14), expresa su visión del movimiento humano: "La ciencia del movimiento humano debe partir de la existencia corporal como totalidad y como unidad"; será esta forma de comprender el movimiento la que sentará las bases de una Educación Física Integral. Y continúa "...no puede homologarse con el estudio de una máquina compuesta por palancas, bisagras y músculos", haciendo una clara alusión a la utilización biomecánica del movimiento en el deporte que se realiza en ese momento. En estas dos frases plasma la esencia de sus trabajos en la educación física. Por una parte, plantea la superación del dualismo cartesiano y por otra, pone en evidencia la forma biomecánica de entender el movimiento con fines de rendimiento. Su obra esencial es "La educación por el movimiento. La Psicocinética" (1966). El método psicocinético definido por el autor como "un método general de educación que utiliza como material pedagógico el movimiento humano bajo todas sus formas", cuando se aplica a niños de hasta 12 años se le considera una educación psicomotora y puede considerarse como un medio fundamental de educación para niños de hasta esta edad. Los fundamentos pedagógicos que desarrolla como base de esta educación por el movimiento están inspirados en la pedagogía activa, defendida por todos los autores que presentan investigaciones en el campo de la educación en esta época. Es una filosofía y un modo de hacer, donde se tiene en cuenta la autonomía, la experiencia y las vivencias del niño, así como una relación democrática que debe imperar en la escuela. Los presupuestos pedagógicos que subyacen al método psicocinético orientan hacia una Educación Física que tiene un objetivo de formación integral, superando el sólo aprendizaje de movimientos, más o menos estéticos, realizados con una técnica depurada y capacidad de rendimiento máximo. Este es el tipo de Educación Física que se venía

realizando y que más tarde, con el deporte, se ha querido dar un cariz más lúdico, pero ha caído en el mismo presupuesto del aprendizaje, mejorar la capacidad de rendimiento físico y asimilación de la técnica más depurada, olvidando otros aspectos tan valiosos como los que sugiere el autor. El carácter formativo, al que alude el autor, no incide en los aspectos de rendimiento o técnicos, sino en objetivos más globales de la persona, como son la autonomía, ser el motor de la propia actividad, saber situarse en la sociedad en relación con los demás, y, como no, favorecer un desarrollo armónico.

El desarrollo del método psicocinético de Le Boulch tuvo una gran repercusión en la educación física y deportiva, sobre todo en la edad infantil. En la educación física sus orientaciones dieron lugar a la Educación Física de Base, área de estudio en la formación del licenciado de Educación Física y Deportiva, con el objetivo de dotar al futuro enseñante, de una metodología integral de la Educación Física. Muchos profesionales del ámbito, defendieron y defienden esta línea psicomotriz de la Educación Física, entre ellos cabe destacar a Cagigal; pero al mismo tiempo esta influencia psicomotora es criticada e incluso rechazada por entender que desnaturaliza la actividad física, haciéndola excesivamente pasiva e intelectual.

Más tarde (1990) en el libro "El Deporte Educativo", realiza una adecuación de su teoría al campo deportivo, siendo muy interesante la línea pedagógica que plantea en la iniciación deportiva infantil. Le Boulch trata de orientar a los profesionales de la enseñanza deportiva para realizar una iniciación del deporte desde la situación de aprendizaje del niño, superando el error de tomar el deporte que realiza el adulto y trasladar al niño, reduciendo los elementos externos como son, el tamaño del balón o las dimensiones espaciales, sin realizar una adaptación interna de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que es lo verdaderamente negativo. Es necesario realizar un replanteamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje del deporte adecuándolos al niño, teniendo en cuenta su madurez afectiva, física y mental. Desde mi punto de vista, el autor se detiene sobre todo en el análisis de los procesos de los parámetros psicomotrices, para ofrecer un método de trabajo adecuado a las características de los niños. Se puede pensar, que esta forma de enseñanza deportiva es excesivamente larga, y que el niño tiene el "deseo

de jugar como el adulto". En esta línea aparece la necesidad de ser creativos y no caer en la repetición de esquemas motrices.

Desde otro planteamiento **Parlebás (1968)** hace un intento de síntesis tanto desde la pedagogía como desde la teoría, para ello, realiza un estudio epistemológico de la motricidad, trata de buscar el objeto propio de la educación física. En este intento, Parlebás (1968) citado por Vázquez, (1989) define la Educación Física como "pedagogía de las conductas motrices". Estas conductas presentan al individuo en una totalidad actuante, representan un mundo de relación consigo mismo, con el mundo y con los otros lleno de significación. Las "conductas motrices" fundan la originalidad de la educación física y la dotan de un objeto "que ninguna otra disciplina le podrá disputar". La profundización de este estudio le lleva a la noción de "estructuras motrices" como base del aprendizaje motriz y, de su articulación pedagógica. Realiza un paralelismo con las estructuras de la inteligencia de Piaget, aunque en el discurso de su teoría tenga que progresar por otros caminos. Realiza un intento de parangón con la denominación de "inteligencia motriz", algo parecido a la "inteligencia operatoria" de Piaget. En este sentido, las ideas de Ruiz (1992) sobre la competencia motriz hacen referencia a la participación del conocimiento en la planificación y organización de las acciones y a lo que Connolly y Bruner denominan *inteligencia operativa*.

Para este autor, Parlebás, el concepto de psicomotricidad es el hallazgo más importante en la evolución de la educación física moderna, valora especialmente el cambio de prisma en cuanto al movimiento. La psicomotricidad centra la atención no en el movimiento sino en el ser que se mueve. De esta forma, las actividades no tienen un fin en sí mismos, sino son medios de enriquecimiento psicomotor; tampoco la técnica, o el saber hacer es lo fundamental sino el sujeto que las utiliza. "El objetivo del educador es más hacer nacer actitudes nuevas que transmitir una voluminosa herencia de técnicas formales. No busca el progreso a través de un transfer pasivo de secuencias gestuales rígidas sino a través de un transfer de principios y un transfer de actitudes" Parlebás (1967).

Resumiendo como colofón, la Educación Física Integral que se desarrollará a lo largo del presente trabajo procurará al niño las situaciones motrices adecuadas,

sistematizadas y lúdicas, para que se active y fortalezca la relación sujeto-movimiento, siendo éste como una forma de lenguaje “yo-mundo”, donde el cuerpo es el eje de referencia de toda situación vivida y el movimiento, lo que posibilita esta relación. Algunas de sus características se pueden resumir en el respeto a la unidad indivisible del niño, siendo la motricidad una vía de expresión de todas sus dimensiones. La disponibilidad corporal, consecuencia de la organización de su esquema corporal y del control corporal, indispensable para el desarrollo mental y afectivo del niño. Asumiendo que el desarrollo del niño y también el desarrollo motriz, se da de una forma continua en todos los niños, presentando diferencias cuantitativas y no cualitativas. Realizar la actividad física en cooperación es base fundamental para que el niño se afirme como persona individual y social. La experiencia del niño nunca deberá ser suplantada por la del adulto.