



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

TESIS DOCTORAL:

ELABORACIÓN DE UNA GUÍA DE OBSERVACIÓN DE LOS PARÁMETROS PSICOMOTORES

Dirigida por:

Dra. Dña. Pilar Arnaiz Sánchez

Profesora Titular de Didáctica y Organización Escolar

Presentada por:

Dña. M^a José Bolarín Martínez

Murcia, octubre de 1998

Quienes lean este trabajo se darán cuenta de que, sin duda, la parte más importante de éste, son ellos mismos.

DEDICATORIA

A mi familia en general, con la esperanza de que esta tesis les compense, en parte, las molestias ocasionadas y la generosidad que siempre han mostrado.

En particular a mis hijos, María, Cristina y Francisco José a los que he visto nacer y crecer al tiempo que esta obra.

AGRADECIMIENTOS

A M^a Dolores Hidalgo Montesinos: desde aquí tengo que agradecerle el tiempo que nos ha dedicado en la elaboración de este trabajo, su colaboración y apoyo, sin el cual nos hubiese resultado más difícil finalizar esta tesis.

A M^a Dolores Prieto agradecerle su ayuda desinteresada.

A Pilar Arnaiz debo darle las gracias por todo lo que he aprendido con ella, tanto a nivel profesional como personal, su apoyo y confianza en los momentos de más dificultad, gracias por ser la Directora de tesis que el doctorando desea tener.

A mi madre quiero darle las gracias por su apoyo y confianza, demostrada desde el inicio de esta investigación, por su colaboración personal y sus palabras de ánimo: "hace más la persona que quiere que la que puede".

INTRODUCCIÓN

El objetivo del trabajo titulado: "*Elaboración de una guía de observación de los parámetros psicomotores*", se centra en el estudio de la observación como instrumento de evaluación del desarrollo psicomotor en la Etapa de la Educación Infantil.

Son numerosas las teorías y no menos los modelos de evaluación existentes en educación psicomotriz. No obstante, resulta difícil encontrar modelos de evaluación que se adapten a las características inherentes, a la actividad motriz espontánea del niño en la primera infancia y a los nuevos planteamientos de la reforma (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, B.O.E. núm.238, de 4 de octubre de 1990).

Por este motivo, hemos elaborado este trabajo que presentamos en dos partes suficientemente diferenciadas pero claramente complementarias: la parte teórica y la empírica.

La parte teórica consta de dos capítulos en los cuales se realiza un estudio sobre las bases teóricas en las que se fundamenta la Psicomotricidad. En el primer capítulo se hace un análisis exhaustivo de los referentes básicos que han contribuido a la conceptualización de la práctica psicomotriz. Con este fin, hemos precisado, en un primer momento, las aportaciones de la corriente psicobiológica, cognitiva y psicoanalítica. Y, en segundo lugar, se expone el modelo de práctica psicomotriz de Bernard Aucouturier, desde el que se plantea nuevos conceptos psicomotores tales como expresividad motriz, dispositivo espacial y temporal, pedagogía de los espacios y parámetros psicomotores.

El segundo capítulo está dedicado a la Educación Infantil, puesto que en esta etapa educativa están escolarizados los niños de nuestra investigación. En la primera parte se hace una revisión sobre la evolución de la Escuela Infantil, la normativa que la ha ido regulando y las funciones que la caracterizan. La segunda parte versa sobre la importancia de la educación psicomotriz de los cero a los seis años. En ella se realiza un análisis comparativo entre el currículo propuesto por el M.E.C. para la etapa de la Educación Infantil (Real Decreto 1333/91 sobre el Currículo de la Educación Infantil. B.O.E. núm. 216, de 9 de septiembre de 1991) y los contenidos inherentes a la práctica psicomotriz implícitos en este período madurativo. En la parte final se hace una revisión, descripción y valoración crítica sobre las diferentes pruebas, generalmente de corte psicométrico, relacionadas con la evaluación del desarrollo psicomotor existentes en la actualidad. Se destaca la evaluación como proceso propuesta en la L.O.G.S.E. y, en relación a ella, presentamos una guía de observación de los parámetros psicomotores objeto de nuestra investigación.

El estudio empírico realizado se presenta en la segunda parte del trabajo. Por consiguiente, en el capítulo tercero se plantean los objetivos y las hipótesis de trabajo que subyacen a nuestra investigación, basadas en los planteamientos teóricos tratados en los capítulos anteriores. Se ha pretendido establecer la fiabilidad y la validez de la guía elaborada, su utilidad para evaluar el desarrollo psicomotor y la práctica psicomotriz de Bernard Aucouturier.

Las conclusiones que planteamos evidencian que la guía diseñada es un instrumento válido para la observación de los parámetros psicomotores en niños de cuatro a seis años. Dejamos abierta la posibilidad de nuevos estudios que abarquen otros grupos de edades.

La bibliografía aportada recoge los documentos utilizados en nuestro trabajo y las principales investigaciones realizadas en el ámbito que nos ocupa.

Finalmente, aparecen unos Anexos donde consultar los datos y Figuras procedentes del estudio empírico.

CAPÍTULO 1

EL MODELO DE PRÁCTICA PSICOMOTRIZ

DE BERNARD AUCOUTURIER 1

INTRODUCCIÓN 1

1. REFERENTES BÁSICOS EN LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ: ALGUNAS APORTACIONES FUNDAMENTALES 2

1.1. Base psicobiológica según H. Wallon 3

1.2. Base Psicoanalítica 7

1.3. El desarrollo cognitivo según J. Piaget 9

1.4. La formación de la vida psíquica del niño 14

1.5. Un concepto clave: la expresividad motriz 17

2. LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ DE BERNARD AUCOUTURIER 27

2.1. Los dispositivos y su justificación 30

2.1.1. Dispositivo espacial 31

2.2.2. Dispositivo temporal 37

3. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ 44

3.1. Sistema de actitudes del psicomotricista 45

3.2. Sistema de acción 48

3.2.1. El establecimiento del placer sensoriomotor 50

3.2.2. Tratamiento de las producciones agresivas 51

3.2.3. Tratamiento de las producciones fantasmáticas 53

CAPÍTULO 2

LA EDUCACIÓN INFANTIL Y EVALUACIÓN:

LA GUÍA DE OBSERVACIÓN.....	55
INTRODUCCIÓN.....	55
1. EVOLUCIÓN DE LA ESCUELA INFANTIL.....	56
1.1. La Escuela Infantil y la Educación Psicomotriz	64
1.1.1. Área de Identidad y Autonomía Personal	66
1.1.2. Área del Medio Físico y Social.....	69
1.1.3. Área de Comunicación y Representación.....	72
2. LA EVALUACIÓN DEL DESARROLLO PSICOMOTOR EN LA EDAD INFANTIL.....	74
2.1. La evaluación del desarrollo psicomotor desde una perspectiva psicométrica..	74
2.2. La evaluación centrada en el proceso	80
2.2.1. La educación infantil y la evaluación	82
3. LA OBSERVACIÓN COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN.....	87
3.1. Presentación de la guía de observación.....	88
3.2. Justificación teórica y conceptualización de los parámetros e ítemes.....	89
3.3. Proceso de elaboración de la guía.	112

CAPÍTULO 3.	
ESTUDIO EMPÍRICO	115
INTRODUCCIÓN.....	115
1. PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN.....	115
1.1. Objetivos e hipótesis	117
2. METODOLOGÍA	118
2.1.Sujetos.....	118
2.1.1. El contexto.....	118
2.1.2. Análisis de la Comunidad Educativa	119
2.1.3. Análisis del Centro	121
2.2. Instrumentos	122
2.3. Procedimiento.....	127
3. ANÁLISIS, RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	128
3.1. Análisis previos de la escala de observación.....	129
3.2. Fiabilidad.....	134
3.3. Validez	135
CONCLUSIONES	179
BIBLIOGRAFÍA.....	183
ANEXOS	197

CAPÍTULO 1.

EI MODELO DE PRÁCTICA PSICOMOTRIZ DE BERNARD AUCOUTURIER

En este capítulo trataremos de explicar las bases teóricas en las que se fundamenta el modelo de práctica psicomotriz de B. Aucouturier. Modelo que tiene como objetivo fundamental al niño, su desarrollo psicomotor, los trastornos del mismo y la puesta en práctica de todo un sistema de intervención acorde a las características y peculiaridades de todos y cada uno de sus estadios evolutivos.

Desde los años sesenta Aucouturier ha defendido que el niño es un ser global, en cuya totalidad corporal están integrados los valores psíquicos, afectivos y motrices, que intervienen en el desarrollo de su personalidad. A lo largo de todos estos años, el mencionado autor ha ido configurando y avanzando en su propuesta de práctica psicomotriz. Esencialmente y a través de su obra, trata de superar la concepción del hombre ligada al dualismo cartesiano, para el que los valores esenciales del ser se centraban en el espíritu, defendiendo que el cuerpo no podía aportar mucho a la adquisición de conocimientos, quedando por ello relegado a un segundo plano en la educación.

Contrariamente, la experiencia de Aucouturier y de otros de sus compañeros, todos ellos trabajando como profesores de Educación Física especializada, les enseñó y demostró que en los niños era muy difícil separar estas entidades como dos partes que funcionan independientemente en su desarrollo. Su trabajo diario en el medio escolar les permitía constatar que en la actuación del niño no intervenía la mente para lo cognitivo o el cuerpo para lo motriz, sino que el cuerpo funcionaba como un todo, en el que estas dos dimensiones quedaban completamente imbricadas. Esta unión quedaba totalmente manifiesta ante cualquier alteración, al comprobarse que trastornos de orden motriz afectaban a la dimensión psíquica y viceversa (Arnaiz, 1986).

Aucouturier observaba esto mismo en la relación que el niño establecía con el espacio, los objetos o el mundo que le rodeaba. El cuerpo y la mente actuaban unidos, siendo imposible separarlos. Y esto sucedía sobre todo en los primeros años de vida, especialmente desde el nacimiento hasta los siete u ocho años, momento en el que, según nos indica Piaget (1969), se produce el paso de la etapa del pensamiento preoperatorio al operatorio.

Por todo ello, cabe afirmar que el modelo de Aucouturier viene influenciado por dos factores esenciales: en primer lugar, por el concepto de globalidad en el que se fundamenta y bajo el que presenta al niño como un ser global que toma conciencia de su cuerpo desde una

percepción de totalidad; y, en segundo lugar, por atender al modo peculiar de aprender que tienen los niños en la edad infantil. Toda su obra así lo manifiesta (Lapierre y Aucouturier, 1974, 1976a, 1976b, 1977a, 1977b, 1977c, 1977d, 1980, 1984, 1985a, 1985b, 1986; Aucouturier 1993a, 1993b), presentándonos su modelo de práctica psicomotriz, caracterizado por ser integrador y por respetar la unidad del ser.

Así y desde el plano educativo, un proyecto que respete esta identidad debería permitir al niño expresarla en condiciones materiales y relacionales adecuadas. Y esto es lo que propone este modelo, al fundamentar su actuación en la acogida de las producciones del niño, de “su discurso” psicomotor, respetándolo y haciéndolo evolucionar.

Haremos, pues, referencia en los apartados que configuran este capítulo, a los avances que se produjeron en el campo de la Psicología Evolutiva, de la Psiquiatría y del Psicoanálisis (Le Camus, 1984; Arnaiz, 1987), ya que las aportaciones de estas disciplinas contribuyeron decisivamente a la aparición de nuevas formas de concebir los procesos evolutivos del niño, a conocer sus trastornos y el modo de intervenir respecto a ellos en el campo de la Medicina, la Psicología y la Educación.

Una vez analizados estos aspectos teóricos generales, expondremos dos referentes básicos en los que Aucouturier sustenta su práctica. Nos estamos refiriendo a su planteamiento sobre la vida psíquica del niño, formulado en la acción madurativa que va del placer de actuar al placer de pensar, y al concepto de expresividad motriz, noción clave en la comprensión de este modelo y del trabajo de investigación que se presenta.

En la parte final, presentaremos el marco que caracteriza y define la práctica psicomotriz, abordando los dispositivos que la sustentan, la pedagogía de los mismos y las estrategias metodológicas de este modelo, desde el análisis del sistema de actitudes de quien lo implementa.

1. REFERENTES BÁSICOS EN LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ: ALGUNAS APORTACIONES FUNDAMENTALES

La conceptualización de la práctica psicomotriz viene determinada por la gran influencia de las perspectivas psicobiológica (H.Wallon), cognitiva (J.Piaget) y psicoanalítica (Freud y otros). Asimismo, referentes como la construcción de la vida psíquica del niño y la noción de

expresividad motriz, fundamentan y dan originalidad a esta práctica. Explicaremos, a continuación, cada una de estas aportaciones.

1.1. Base psicobiológica según H. Wallon

Bajo la perspectiva psicobiológica, estudiaremos las aportaciones de Wallon al desarrollo del pensamiento y de la personalidad del niño (Wallon, 1976a, 1976b, 1978, 1979a, 1979b, 1980). De esta manera, haremos referencia a su teoría sobre las emociones, a las etapas evolutivas del desarrollo psicomotor que formula y a cómo se produce el proceso de la construcción del “yo”.

La aportación fundamental de H.Wallon (1925) a la práctica psicomotriz de Aucouturier tiene como punto de partida la noción de *unidad funcional* de la persona humana, que rompe con el dualismo cuerpo-espíritu que la filosofía, a partir de Descartes, había determinado. Por tanto, establece la conexión existente entre cuerpo y espíritu, en la justificación psicobiológica y social que propone al respecto de los mismos, al considerarlos no como dominios yuxtapuestos o distintos, sino intrínsecamente unidos.

A nivel general, Wallon (1976a) considera dos elementos fundamentales en el desarrollo psicomotor del niño: el movimiento y lo motor. En cuanto al movimiento, va a distinguir tres formas:

1. Pasivo o autógeno, que corresponde a los reflejos de equilibración y a las reacciones de gravedad.
2. Activo o exógeno equivalente a los desplazamientos corporales en relación con el mundo exterior.
3. Y las reacciones posturales, que se manifiestan a través de los gestos, actitudes y la mímica.

Cada una de estas formas responde a funciones específicas de relacionarse con el medio, conformando la base de la Psicomotricidad, al determinar la relación y las diferencias existentes entre actividad de desplazamiento (movimiento en su aspecto clónico) y actividad de apoyo (movimiento en su aspecto tónico).

El movimiento tiene, pues, un aspecto clónico y otro tónico; este último, ligado a la sensibilidad intero y propioceptiva, es el fundamento de la emoción y la afectividad que se manifiesta inicialmente a través de las actitudes posturales. De este manera, el movimiento

deja de ser considerado como un mero desplazamiento y pasa a tener una función expresiva que refleja la actuación del niño sobre el mundo. Por todo ello, la gran aportación de Wallon a la Psicomotricidad se centra en poner de manifiesto la íntima dependencia existente entre lo motriz y lo psíquico. El estudio que realiza de la función tónica, el movimiento, la función postural y el gesto, contribuye igualmente a este fin.

Pero Wallon (1979b) no sólo explica al hombre teniendo en cuenta su globalidad y bajo el prisma de la relación existente entre los aspectos motrices y psíquicos, sino que presenta al hombre como un ser biológico a la vez que social, siendo una sola y única persona analizada bajo una perspectiva holística. Bajo su punto de vista, únicamente teniendo en cuenta las interrelaciones entre los diversos subsistemas, es posible explicar el desarrollo psicológico de la persona. Así, enmarca un enfoque psicopedagógico que constituye un entramado interdisciplinar que fundamenta el estudio del desarrollo psicológico del niño y de la función educadora de la sociedad.

A partir de esta perspectiva interactiva niño-contexto, podemos decir que la comunicación con el medio tiene una identidad funcional distinta en cada momento del desarrollo, siendo el medio el responsable de darle un valor representativo. Consecuentemente y dependiendo del conjunto de la situación y de las diferentes expresiones, se pueden dar significados distintos a los diferentes momentos.

Por esta razón, Wallon (1976a, 1976b, 1979b, 1980) manifiesta que no hay gestos, expresiones, actitudes,... que se puedan interpretar de forma aislada, sino que su significación viene dada tanto por la interacción de las reacciones del sujeto, como por la situación o contexto en que se da. Desde este punto de vista, los comportamientos del niño sólo pueden ser explicados si se tienen en cuenta estos dos polos interactivos: el niño y el contexto.

A través del estudio de las reacciones posturales anteriormente mencionadas, Wallon (1976a) destaca el papel de la emoción en el desarrollo psicológico, sus orígenes y evolución. Nos explica cómo las emociones tienen su punto de partida en el dominio postural y son el resultado de la misma actividad postural, vertiendo sobre ella una orientación propia que se extiende a todo lo que le rodea.

La emoción cobra, igualmente, un fin social y juega un papel importante en la evolución del niño, en particular, y del hombre, en general, puesto que provoca la participación entre individuos, constituyendo la primera forma de los intercambios psíquicos y la base de las relaciones interindividuales conscientes (Wallon, 1979b).

La fuente de la emoción y función postural está en el tono (Wallon 1976b), que pasa a desempeñar un papel preponderante en el desarrollo funcional. Esta preponderancia del tono es mayor en los primeros momentos del desarrollo y hasta que aparece el lenguaje, el movimiento es lo único que puede dar señal de la vida psíquica, identificándose de hecho con ella en la vida emocional del niño.

Wallon (1976a, 1979b), teniendo en cuenta la evolución de la función tónica, del movimiento, y de la función postural a lo largo de la vida del niño, elaboró un sistema de estadios que intenta dar explicación al desarrollo del niño como totalidad, al origen de la inteligencia, a la formación del carácter y al desarrollo psicomotor. Todas ellas aportaciones fundamentales para nuestro estudio.

Examinando los estadios formulados por Wallon (1979a), encontramos que la noción de estadio va unida a su concepción general sobre la Psicología del Desarrollo, bajo la que la perspectiva genética sobrepasa la psicología del niño. Para Wallon, el sistema de estadios comienza por el estadio intrauterino, tras el cual establece otros seis estadios. Su perspectiva psicobiológica determina que el transcurrir de estos estadios no sea continuo, sino que se produce en un ambiente de conflictos y contradicciones, debidos a los procesos de maduración y a las condiciones del medio que rodea al niño. Los estadios elaborados por Wallon no se suceden, pues, de una manera hermética, sino que entre cada estadio existen “cabalgaduras” y relaciones complejas, que ponen de manifiesto que cada estadio participa del pasado y del futuro, o sea, del estadio precedente y del posterior.

Tras esta aproximación al concepto de estadio, pasamos a exponer brevemente las características fundamentales del estadio en el cual se encuentran los niños objeto de nuestra investigación (de cuatro a seis años), destacando en él las adquisiciones inherentes al desarrollo psicomotor. El estadio del personalismo se caracteriza por el predominio de actividades dirigidas a la construcción del “yo”, como son su afirmación y utilización. La mirada hacia el interior que se produce en este intervalo de edad permite que la personalidad del niño se haga más autónoma y deje de estar confundida con la de los de su alrededor. Su actividad exploradora le hace llegar a la objetivación de sí mismo a nivel corporal y psicológico, adquiriendo la conciencia de sí.

De las pautas evolutivas que sigue el desarrollo psicomotor en este período, cabe destacar la adquisición y la consolidación de la dominancia lateral, conductas ambas que determinan la evolución de la orientación espacial y la estructuración del esquema corporal. Comentaremos cada una de ellas.

a) *Adquisición y consolidación de la dominancia lateral*

La lateralización puede ser analizada desde dos puntos de vista: neurológico y manipulativo. El primero se produce por el predominio de un hemisferio cerebral sobre el otro, que pone de manifiesto el mejor control del sistema nervioso de un lado del cuerpo en relación con el otro, o de una coordinación asimétrica del gesto debida a la organización neurológica de ella misma. El segundo aspecto viene determinado por una lateralización de utilización, que se manifiesta en las actividades de manipulación de los objetos. Estas dos formas de lateralidad aparecen íntimamente unidas.

b) *La actividad tónica y la actividad postural*

Hasta finales del tercer año, los movimientos y gestos de los niños son torpes y poco coordinados. Sobre los cuatro años aumenta la precisión y el cuerpo resulta menos pesado, por lo que la gestualidad empieza a ser más coordinada y no exenta de cierta gracia; podemos decir que se perfecciona la movilidad y la cinestesia de todo el cuerpo. Como consecuencia de ello, la actividad postural es ahora más espontánea, proporcionando el conocimiento y la delimitación de las distintas posturas del cuerpo, a la vez que disminuye la hiperextensibilidad de los estadios anteriores.

c) *La motricidad fina*

Adquiere un gran desarrollo como consecuencia del establecimiento de la preferencia de una mano sobre la otra (lateralización). Consecuentemente, aparece en el niño una gran exactitud en el manejo de todo tipo de objetos, al igual que una mayor precisión en la realización de actividades manuales.

d) *La orientación espacial*

El conocimiento de la lateralidad lleva al niño al conocimiento de la topología y topografía corporal y, mediante la misma, a la orientación en el espacio. Se constituye, de esta manera, el espacio postural que es el que ocupan las posturas, los gestos y las actitudes. A partir de la adquisición y dominio del mismo, el niño evoluciona hacia el espacio circundante, que le permitirá la orientación de los objetos y de sí mismo en el espacio que le rodea. Se establece en este momento, un sistema funcional de señales sensitivo-sensoriales unidas al movimiento, que capacita al sujeto para orientarse respecto al propio cuerpo y conocer su posición en el espacio.

e) *El esquema corporal*

Aparece en esta etapa como una afirmación del propio cuerpo en relación al mundo. El nivel de maduración en la adquisición del esquema corporal coincide con la aparición de la

función simbólica, que propicia en el niño el desarrollo de la imitación, el lenguaje, la actividad mental y la representación gráfica. Todo ello permite que progresivamente el niño sea capaz de representar su propio cuerpo, las relaciones del mismo con el espacio, con los otros y con los objetos.

1.2. Base Psicoanalítica

Pasamos, a continuación, a exponer aquellos conceptos y aportaciones, dentro de las teorías psicoanalíticas (S. Freud, A. Freud, M. Klein, D. W. Winnicott), que son de interés para explicar la práctica psicomotriz.

La teoría psicoanalítica, cuyo principal exponente es Freud (1973), nos aporta algunos conceptos en los que basar el estudio del desarrollo psíquico del niño, como son la organización de su personalidad y la división del desarrollo en estadios. Su teoría sobre la personalidad la expresa desde tres puntos de vista: un *punto de vista dinámico*, bajo el que la personalidad es estudiada desde las nociones de consciente, preconscious, inconsciente, conflicto (dimensión pulsional), y por la reacción de esas pulsiones; un *punto de vista económico*, que nos aporta un elemento cuantitativo de esas pulsiones y fuerzas presentes en el niño; y un *punto de vista tóxico*, bajo el que se analiza el papel de las pulsiones activas y reactivas del Ello, del Yo y del Superyo, poniendo de manifiesto que la aparición progresiva del Ello, nos aporta un sistema defensivo y adaptativo entre la realidad y las pulsiones. El Superyo aparecerá, posteriormente, con el transcurso del “complejo de Edipo”, como respuesta a las exigencias paternas, y el Ello se caracterizará por su importancia en el control de las pulsiones.

Freud (1973) nos ofrece una división del desarrollo psíquico del niño en diferentes estadios evolutivos. A diferencia de Wallon y Piaget, no describe la noción de estadio de manera precisa, sino que la define en relación a una serie de elementos constitutivos, que engloban al estadio anterior sin que éste desaparezca. Así, los elementos constitutivos que Freud considera para definir los estadios son: el nivel de maduración pulsional, que va unido a la desarrollo psicosexual del niño; y el tipo de relación con el objeto o relación objetal, que el niño establece en los diferentes momentos evolutivos.

De esta manera y en relación a las edades en que se encuentran los niños objeto de este estudio, encontramos que en el estadio fálico (desde los tres a los cuatro años) la peculiaridad es la vivencia de incompletud que exteriorizan los niños en este momento de su vida. La misma viene determinada por la sensación que experimentan los niños de ambos sexos al tomar conciencia de que se están desarrollando de manera incompleta. El origen de esta sensación radica en que estamos en la etapa de mayor apogeo de la evolución sexual infantil, en la que la zona erógena predominante, como fuente de pulsión, son los órganos genitales y,

como objeto de pulsión, el pene en el niño y la vagina en la niña. La micción, al producir una descarga de tensión, proporciona un gozo erótico que despierta la curiosidad infantil hacia la sexualidad. El niño descubre su pene, y la niña la ausencia del mismo, hecho que, a juicio de Freud, le lleva a experimentar un sentimiento de angustia.

La aparición del “complejo de Edipo” marca el comienzo del estadio edipiano (desde los cinco a los seis años). La entrada en el mismo, por parte de la niña, viene marcada por la angustia de no haber recibido un pene de su madre, lo que la lleva a alejarse de ella y buscar en su padre aquello que su madre le ha negado. La ausencia de este pene lleva a la niña a cambiar de objeto de pulsión, renunciando a él a cambio de transformar la identificación que tiene con su padre, por sus deseos sexuales hacia él y por su deseo de tener un niño con él. Esto provoca en ella un sentimiento de culpa, que no le hace perder el amor que siente por su madre; la fuente de pulsión está, por tanto, en la posesión de la figura paterna.

Por el contrario, el niño tendrá un sentimiento de temor a perder su pene y buscará en su madre el objeto de su pulsión, acercándose más a ella. La figura paterna pasa entonces a ser una amenaza para el niño, ya que en su vida psíquica le impide satisfacer sus deseos sexuales respecto a su madre. Surgen, pues, en el niño deseos de eliminar al padre y ocupar su lugar. Finalmente, por la evolución del aparato psíquico en este período, el conflicto edipiano queda superado. En el caso del niño, el miedo que experimenta le hace renunciar a la posesión del objeto amado, su madre, y deja de enfrentarse a su padre. La niña renuncia al amor de su padre ante la inseguridad que le produce perder el cariño de su madre. Tras este proceso madurativo el ello, el yo y el superyo quedan constituidos.

Las aportaciones de A. Freud (1968, 1976), al psicoanálisis infantil, se basan en dos ideas principales: en primer lugar, indica la importancia de la observación directa del niño en su medio ambiente, destacando la influencia que el entorno tiene en su desarrollo; y, en segundo lugar, introduce el “concepto de líneas de desarrollo” tras el que otorga un papel relevante a las disarmonías que puedan existir en el proceso de desarrollo del niño.

Las aportaciones de M. Klein (1979, 1982) se fundamentan en dos puntos: el primero referido al dualismo “pulsión vida-pulsión muerte”; y el segundo, a la existencia de estas pulsiones antes del nacimiento. Ambas estructuras serán las responsables de organizar el psiquismo del niño en sus primeros años de vida.

A partir de estos dos postulados, Klein organiza las primeras experiencias del niño en “proyectivas”, experiencias malas que se pueden vivenciar con la pulsión de muerte y se proyectan al exterior; y, por contra, enuncia las experiencias buenas, ligadas a la pulsión de vida y que se quedan en el interior del niño, “introyectivas”.

Las aportaciones de Winnicott (1978, 1979, 1981) se centran en las relaciones madre-hijo describiendo para ello tres tipos de papeles en la función materna: el primer papel corresponde a la crianza del bebé, pero no sólo física sino también psicológica; el segundo, a las manipulaciones del cuerpo; y el tercero se caracteriza por la capacidad que tiene la madre de dar al niño aquello que necesita en el momento justo, llevándole a adquirir un sentimiento de poder y a crear el mundo de su alrededor.

Cuando este papel último la madre no lo desempeña de manera adecuada o ha llegado el momento evolutivo de que se rompa esa relación tan excepcional, el niño genera una vida imaginativa definida, una “zona intermedia” que Winnicott denomina “área de transición”, espacio imaginativo del juego del niño, que se caracteriza por la búsqueda del “objeto transicional” a través del que el niño proyecta sus ilusiones y reemplaza el objeto perdido.

1.3. El desarrollo cognitivo según J. Piaget

La gran aportación de Piaget a la teoría de la Psicomotricidad, viene referida al concepto de inteligencia sensomotora, al estudio de las etapas evolutivas desde un referente cognitivo y a la teoría constructivista del conocimiento. Dichas aportaciones constituyen un referente en el niño, a partir del que va construyendo el conocimiento mediante la acción y desde la experimentación con los objetos y con el mundo que le rodea.

Desde esta perspectiva, Piaget ha intentado integrar dos intereses intelectuales fundamentales en la elaboración de su Teoría del Desarrollo de la Inteligencia, el estudio de la vida y el estudio del conocimiento. Con este fin, define una serie de conceptos e ideas básicas, como son contenido manifiesto, esquema, estructuras hereditarias, principios de funcionamiento y estructuras cognitivas variantes.

Con el término “*Contenido manifiesto*” Piaget se refiere a todo aquello que le interesa a un individuo en un momento determinado; por este motivo, para Piaget se deben promover los intereses de los niños en los procesos de enseñanza-aprendizaje y tener en cuenta que los nuevos aprendizajes siempre guarden cierta relación con lo que ya saben. Así, las experiencias que se les presenten deberán ser suficientemente novedosas y estar estructuradas de forma que provoquen conflictos en sus esquemas cognitivos y despierten su interés.

Piaget nos habla también del concepto de “*estructuras hereditarias*” que caracteriza a cada especie. Con él se refiere al papel tan importante que juegan los reflejos y otras estructuras automáticas en el desarrollo evolutivo, siendo la principal característica del primer mes de vida

de un bebé. La evolución de alguno de estos reflejos dará lugar a la formación de estructuras o esquemas más complejos.

Como consecuencia del concepto anteriormente definido, este autor afirma que la herencia afecta al desarrollo de la inteligencia mediante los procesos de adaptación y equilibración (1969, 1975), conformando lo que él denomina los “principios generales de funcionamiento”. Ambos procesos, considerados como “funciones invariantes”, no cambian con el tiempo, sino que ayudan al organismo a adaptar sus estructuras al entorno.

El término *equilibración* va referido a la tendencia que tienen todas las especies a organizar sus procesos en sistemas coherentes físicos o psicológicos; y el de *adaptación* lo define Piaget (1979) como una interacción de dos procesos complementarios en la evolución del pensamiento: el de asimilación y el de acomodación. El proceso de acomodación va referido a la tendencia de un individuo a modificar sus respuestas ante las exigencias del medio. Y el de asimilación es el proceso complementario, mediante el cual el individuo trata un acontecimiento del ambiente en función de sus estructuras.

De este modo, para Piaget el desarrollo intelectual es, pues, un desarrollo progresivo en donde las estructuras mentales nuevas surgen de las antiguas, a través de procesos duales de asimilación y acomodación. A estos aspectos cognitivos Piaget les denomina “*estructuras cognitivas variantes*”, puesto que surgen a partir de la tendencia del ser humano a organizar su conducta y su pensamiento, adaptándolo al medio.

A partir de esta teoría del conocimiento, Piaget definió la inteligencia como una actividad mental que debe ser descubierta y construida por el niño, constituyéndose en una de las fuentes más importantes del aprendizaje (1975, 1976). Pero su preocupación por el estudio de la vida y del conocimiento, le llevaron a formular una investigación de la comprensión del espacio, del tiempo y de la causalidad (1969, 1978, 1979), que le permitió elaborar una definición más compleja de la inteligencia en términos de desarrollo, fases, adaptación, equilibrio y otros factores. A partir de estos conceptos, elaboró un sistema de estadios para dar explicación al conjunto del desarrollo, motivado fundamentalmente por descubrir la génesis de las nociones lógicas. Este sistema de estadios se caracteriza por la continuidad en el desarrollo del niño, cuyo ritmo “invariante, continuo”, motiva que los estadios se sucedan de una forma determinada y precisa.

Así, el estadio preoperatorio (va desde los dos a los siete años), en el que desde la perspectiva cognitiva de Piaget se encuentran los sujetos de nuestra muestra, se caracteriza por la aparición y desarrollo del pensamiento simbólico y preconceptual. Hecho que trae consigo la adquisición de la función simbólica y cognoscitiva, cuyo origen está en la interiorización de

los esquemas de acción. Como consecuencia de ello, las percepciones táctiles y cinestésicas se transforman en imágenes mentales, dando lugar a la evolución del lenguaje, la imitación y la representación gráfica.

En este estadio y desde un punto de vista psicomotor, la imagen que tiene el niño de su propio cuerpo es una prolongación de la percepción, proporcionándole únicamente un conocimiento figurativo de las partes del mismo y no operativo. Podemos decir que se da una cierta representación mental, pero no una discriminación precisa de las posiciones, ordenaciones y dimensiones de sus diferentes partes. El cuerpo, no obstante, y los elementos del mismo le sirven para orientarse en el espacio y respecto a los objetos. Los principales conceptos que lo rigen están orientados, asimismo, a modo de coordenadas y son: arriba-abajo, delante-detrás y derecha-izquierda.

Para conocer mejor cómo se producen los procesos citados, vamos a dividir el período operatorio en dos subperíodos, que se corresponden con el momento de la aparición de la función simbólica y de las primeras funciones representativas. Estos son:

a) La función simbólica

Aparece en el niño de los dos a los cuatro años y tiene una influencia trascendental ante los numerosos aprendizajes que se derivan de ella. Garantiza la evolución del pensamiento y se encuentra en todos los niveles de la génesis intelectual. Indica la capacidad de reemplazar por símbolos lo que no está presente, hecho que aumenta considerablemente el campo de posibilidades de operar por parte del niño, con cantidad de situaciones aunque no estén a su alcance.

El nacimiento de la función simbólica depende del desarrollo especializado de los procesos de asimilación y acomodación, que permiten comprender al niño los primeros significantes y poder representar significados de objetos ausentes. Las conductas que se derivan de la función simbólica son: la imitación y aparición de símbolos mentales, el juego simbólico, el lenguaje y el dibujo.

En cuanto a la aparición de la imitación y la aparición de símbolos mentales, cabe destacar que las imágenes mentales nacen de la actividad sensoriomotriz y gracias a la complejidad que adquiere el acto motor, a consecuencia de la maduración neurológica de las reacciones circulares. Dicha maduración determina también la aparición de símbolos mentales cuya condición es la existencia de una imitación en diferido, en la que se usan símbolos mentales auditivos, táctiles, visuales, etc., a partir de los que el niño es capaz de reproducir la acción. La aparición de los símbolos denota, pues, un gran nivel de acción y creación que constituye la

esencia básica para la evolución del pensamiento preoperatorio. De esta manera y por medio de la reproducción de movimientos nuevos y complejos, inherentes a la acción interiorizada, el niño accede a la representación de su cuerpo y de las partes del mismo.

El juego simbólico permite representar mediante gestos de diversas formas, reacciones y acciones cada vez más diferenciadas respecto al propio cuerpo. Su aparición es consecuencia de la adquisición de la función simbólica e implica la asimilación de un objeto a otro mediante imágenes imitativas. Los comportamientos sensoriomotores que aparecían de los cero a los dos años se prolongan ahora en esquemas lúdicos que afectan al propio cuerpo y a los objetos. Los descubrimientos que puede hacer el niño, a partir de esta nueva capacidad de dar significados simbólicos a objetos reales o al propio cuerpo, llena plenamente su vida. Asimismo, el juego simbólico adquiere un papel destacado en el desarrollo de la vida emocional y en el desarrollo de su afectividad, ya que a través de él puede expresar los sentimientos y frustraciones que le supone integrar las normas sociales que le imponen los adultos. El juego simbólico actúa en este momento de una manera catártica para el niño, permitiéndole superar conflictos y recuperar la estabilidad emocional, siendo un exponente claro de que lo motriz, lo afectivo y lo cognitivo están íntimamente ligados en la expresividad motriz del niño. A este respecto, podemos diferenciar tres categorías en el juego del niño, cuya aparición va ligada a su evolución (Piaget, 1979):

- * Juego ejercicio: carece de simbolismo y precisa el espacio sensoriomotor.
- * Juego simbólico: a través del que el niño es capaz de acceder a los juegos de construcción, que primero estarán cargados de simbolismo lúdico (espacio del juego simbólico), para evolucionar más tarde hacia verdaderas representaciones (espacio de la representación).
- * Y juegos de reglas: marcan la capacidad del niño para descentrarse y estar más atento a las normas sociales. Aparece sobre los siete u ocho años, e indica el final del período preoperatorio.

b) Las primeras organizaciones representativas

El aspecto a destacar respecto a esta segunda parte del pensamiento preoperatorio es que la representación mental del niño sigue ligada a imágenes reproductoras de hechos percibidos con anterioridad. Son imágenes estáticas que dificultan los movimientos que exigen cambios y transformaciones. Así por ejemplo, puede comprobarse cómo el niño puede imitar gestos con su cuerpo ante un modelo, siempre que no impliquen cambios de posición forma o dirección.

Otra peculiaridad de este momento de desarrollo es el egocentrismo de tipo intelectual que condiciona la capacidad de establecer relaciones espaciales, más allá de un nivel que exija tener en cuenta el punto de vista de los demás.

Las características enunciadas tienen su parangón en el plano psicomotor cuando observamos que su atención está referida a su propio cuerpo y sólo sabe orientar los objetos respecto a él. En esta situación, el niño no puede tener en cuenta su punto de vista y el de los demás al mismo tiempo y proyectar las cosas desde diferentes perspectivas. Por el contrario, es capaz de reproducir solamente relaciones de orden lineal, encargadas de proporcionarle cierta movilidad en las coordinaciones motrices, que le posibilitarán la evolución hacia la abstracción del orden, sobre los seis o siete años.

A modo de conclusión, podemos decir que la repercusión del estadio preoperatorio en los aprendizajes escolares es fundamental y básica, hasta tal punto que del buen desarrollo de este estadio y del logro de sus adquisiciones depende:

- * Que el niño sea capaz de establecer la correspondencia entre símbolo-signo. Dicha correspondencia le llevará a comprender la relación existente entre símbolos (grafemas), sonidos (fonemas) y la transcripción de los mismos; operaciones todas ellas que constituyen la base de la lectura y la escritura.
- * La organización de las relaciones espaciales de arriba-abajo, delante-detrás y derecha-izquierda, implícitas en el acceso a la lecto-escritura.
- * La estructuración espacio-temporal, que permite el establecimiento de relaciones de vecindad, separación y orden (centro, arriba-abajo, derecha-izquierda), dando unidad, uniformidad y secuenciación a la lectoescritura.
- * Y la organización de las relaciones topológicas y lógicas, que constituyen la base del aprendizaje matemático.

1.4. La formación de la vida psíquica del niño

A partir del análisis y de la reflexión de los autores anteriormente estudiados, vamos a exponer la descripción que Aucouturier realiza, fundamentándose en las citadas teorías, sobre la construcción de la vida psíquica del niño (Aucouturier, 1993b). Un trayecto que este autor lo presenta a través del recorrido psíquico que se produce desde los primeros actos ligados al

placer de actuar, hasta aquellos otros de una mayor complejidad que configuran el placer de pensar.

Así pues, hablar de la formación de la vida psíquica del niño, según Bernard Aucouturier, es hablar de “placer” y del “nacimiento del psiquismo” a partir del placer. De esta forma, todas las alteraciones, que podamos encontrar en la expresividad motriz del niño, van a tener su causa en la falta de vivencia del placer, que se reflejará también en el desarrollo intelectual.

Pero para hablar de placer debemos hacer referencia al concepto freudiano de “pulsión”, que en su origen no es otra cosa que una salida biológica necesaria para que el niño pueda sobrevivir. Se distingue fundamentalmente del instinto porque la pulsión tiene una representación mental, una elaboración psíquica que puede ser consciente e inconsciente y ligada al afecto. El afecto, en cambio, es una energía que proviene de esta pulsión, tiene un origen orgánico y se encuentra en la base de la emoción. El instinto, por el contrario, no tiene representación mental, no tiene afecto; es la parte biológica que se repite.

La pulsión nos lleva a los movimientos globales de satisfacción e insatisfacción (placer-displacer) de necesidades. Movimientos que se van a registrar en el sistema fisiológico del niño mediante unos mecanismos biológicos que lo almacenan todo, siendo el afecto uno de estos mecanismos de almacenamiento.

Esta dinámica de placer abre a la persona hacia la búsqueda del mundo exterior; por el contrario, el displacer cierra a la persona, de manera que lo almacenado en el sistema biológico son movimientos de placer abiertos al exterior y movimientos de displacer cerrados, que crean contracciones, inhibiciones. En definitiva, un déficit de funcionamiento de los diferentes órganos que contribuyen a la función biológica.

Sobre esta base, se forma el psiquismo, pero ¿a través de qué procesos?

En un primer momento, cuando el niño vive la satisfacción o insatisfacción de una necesidad, va a ir a la búsqueda de las informaciones que tiene almacenadas y, principalmente, a las de placer. Dichas informaciones tienen la función de disminuir el estrés que nace a nivel biológico, a través de la puesta en marcha de unos reflejos. Este placer está ligado a la satisfacción de una necesidad y hace nacer recuerdos de placer registrados en el sistema fisiológico del niño.

En un segundo momento, el niño buscará en sus recuerdos de placer sin tener en cuenta la satisfacción de la necesidad, hecho que le llevará a obtener placer independientemente de la necesidad fisiológica. Como consecuencia de la capacidad que aparece en el niño para separar

el placer y la satisfacción de una necesidad, surge la primera organización psíquica del ser humano.

Si estos procesos se producen sin ningún problema, el niño vivirá mucho placer en los primeros meses de su vida, siendo necesario, con este fin, que desde el exterior (la madre y personas de su entorno) se le proporcione una imagen positiva de sí mismo, como por ejemplo cuando se le muestra cariño, aceptación, etc., con la mirada, la piel, el tono, la voz...

Estas situaciones, que generalmente la madre hace vivir al niño, le permitirán experimentar un placer muy intenso que almacenará en su memoria de recuerdos de placer. Más adelante, cuando el niño es capaz de evocar estos recuerdos, podemos decir que el psiquismo empieza a estructurarse. Esto sucede aproximadamente durante los dos primeros años de la vida, debido al mecanismo de evocación de recuerdos de placer que el niño desarrolla hasta el momento en que comienza a estructurarse su "yo". Cabe indicar, asimismo, que esta búsqueda de recuerdos de placer, es además un sistema destinado a camuflar la realidad para evitar las frustraciones.

En este proceso, si la búsqueda de placer no es contenida, el niño va a fantasear el placer en ausencia del mismo. Estas fantasías, que nacen del cuerpo, van a crear un primer estadio fantasmático elemental, que va a ser la fuente de la imaginación inconsciente (más tarde consciente) y también de nuestras producciones. Como se puede comprobar estas fantasías tienen raíces biológicas, siendo estos recuerdos de índole no verbal. Es en este momento, cuando aparece el "cuerpo imaginario" del niño, un cuerpo que nace de los "fantasmas", frente al "cuerpo real", que será un cuerpo de sensaciones, de tono y de movimiento.

En la relación existente entre el cuerpo real y el cuerpo imaginario, entre la historia del inconsciente del cuerpo y el cuerpo real, o expresado en otros términos, entre lo que es profundamente psíquico (del orden inconsciente y que no conocemos) y nuestro cuerpo real del aquí y ahora, sitúa Aucouturier la Psicomotricidad. En dicha relación van a integrarse todos los fantasmas de nuestra vida; relación psíquica-fantasmática que reencontraremos en todo aquello del orden de lo no verbal, a través de nuestras actividades corporales y de nuestra expresión simbólica.

Para que la organización psíquica primaria, anteriormente citada, evolucione, precisa de una ayuda externa ligada al estadio fantasmático. Este proceso no se puede dar sin la relación de la "madre" o la persona que inviste afectivamente al niño; el acuerdo profundo que existe entre estos dos seres se produce de forma intuitiva, cuando la madre adapta sus fantasías de placer a las del bebé. Este tipo de relaciones y acuerdos determinan la aparición de una "área intermedia", que posibilita la apertura del niño a los fenómenos transicionales, que se concretarán en el "objeto transicional" (Winnicott, 1978, 1979). Así, la relación, hecha de

recuerdos fantasmáticos y diferencias introducidas por la "madre", van a permitir al niño acceder a una diferenciación corporal y también psíquica: a una dimensión somato-psíquica que contiene al niño haciéndole evolucionar.

De igual forma, la vía fantasmática, fundamentada en el placer, va a ser contenida por la "madre", que continuamente va introduciendo al niño en el mundo real, derivando la pulsión dirigida hacia ella hacia el espacio, a través del movimiento y la motricidad. A partir de este momento, el niño podrá expresar su pulsión mediante actos, ya que tiene cierto control sobre sus movimientos, todo lo que determina la formación de la segunda organización psíquica del ser humano.

Estas manifestaciones, por la vía motriz, se invisten de dos formas: por la pulsión de apego y la pulsión de dominio. Ambas nociones han sido tratadas por Bowlby (1989), gran psicoanalista inglés, representante de la Paidopsiquiatría, quién interesado por las relaciones que hay entre el psicoanálisis y la etología estableció la relación existente entre el comportamiento animal y el humano, centrado en las relaciones de la madre y el bebé.

La pulsión de apego viene referida a la relación de dependencia que mantiene el niño con su madre (o sustituto), para satisfacer sus necesidades básicas de sueño, alimentación y seguridad. Aparece en torno a los tres o cuatro meses, a partir del momento en que el niño se da cuenta de que es la misma persona (o varias personas que cumplen esa función) la que acude a tranquilizarlo cuando lo solicita. Por lo tanto, la pulsión de apego manifiesta una dependencia pasiva hacia ése o esos otros. Pero, a la misma vez, el niño siente la necesidad de tomar distancia de su madre, de dominarla, de destruirla a nivel simbólico, apareciendo así la *pulsión de dominio*, que dirige al niño al exterior y le permite controlar su propio cuerpo y el mundo que le rodea. Desde el momento en que estas dos pulsiones están presentes en la vida psíquica del niño, surgen en él dos sentimientos opuestos: amor y odio, sentimientos que fundamentan la organización más arcaica de nuestros sentimientos más profundos.

Así, vemos, por una parte, que el niño encuentra placer acercándose al otro y manteniendo contacto corporal con él (la madre especialmente). Pero, por otra, necesita tomar distancia de ella, pudiendo llegar a ejercer cierta tiranía sobre la misma, cierto dominio, que le llevará a experimentar placer cuando se aleja de ella. El niño hace esto porque necesita tomar distancia de su madre, "abandonarla", para poder seguir evolucionando y conquistar el mundo que le rodea; o lo que es lo mismo, necesita estar cerca de ella, pero al mismo tiempo lejos. Por consiguiente, la función de la madre en ese momento es favorecer que el niño pueda vivir este juego del lejos y cerca como algo normal y placentero. De esta forma, estará garantizando la evolución del niño, al permitirle poner cerca o lejos de él las personas y los objetos; le está enseñando a conocer el espacio y las relaciones que lo organizan; está posibilitando que

estructure su totalidad corporal, que diferencie su "yo corporal", es decir, que distinga lo que es él y lo que es el otro.

1.5. Un concepto clave: la expresividad motriz

Como nos indica la Psicología Evolutiva, hasta el período preoperatorio, en el niño las estructuras que conforman su personalidad se presentan íntimamente unidas, de manera que cuando realiza cualquier acción, lo sensoriomotriz, lo emocional y lo cognitivo actúan unidos. Dicho con otras palabras, es el único ser en el que se da la unión entre la estructura motriz, la afectiva y la cognitiva, desde su nacimiento hasta aproximadamente los siete u ocho años. Este modo peculiar de manifestarse constituye la noción de expresividad motriz, cuyas estructuras pueden analizarse mediante la observación del:

- 1) Aspecto neuromotor, que nos proporciona información sobre las posibilidades de movimiento que tiene nuestro cuerpo respecto a él mismo, los objetos y el espacio.
- 2) Aspecto afectivo, que nos permite conocer cuál es el estado emocional en que se encuentra el niño. Analizar el fondo tónico-emocional, sobre el que se inscribe la acción, nos ayudará a conocer la historia profunda del desarrollo, el placer-displacer de moverse en el espacio y de actuar sobre los objetos o de relacionarse con otras personas.
- 3) Asimismo, la dimensión cognitiva nos indicará la capacidad del niño para captar el mundo que le rodea desde parámetros cognitivos, tales como el conocimiento de los conceptos básicos de forma, tamaño, color, espacio, tiempo, etc.

A su vez, en estas primeras edades, el niño pasa por dos etapas evolutivas importantes para su desarrollo:

- a) La etapa del reconocimiento de la imagen de sí mismo (desde los diez meses hasta los diez o dieciocho meses), en la que el niño se reconoce ante el espejo como un ser independiente del cuerpo de su madre, con entidad propia en el mundo que le rodea. Este reconocimiento favorecerá la aparición del "yo" y del "yo corporal" y el nacimiento del objeto permanente. De este reconocimiento de la imagen ante el espejo dependerán las capacidades futuras de representar y, por tanto, de acceder a la función simbólica, al lenguaje, a las creaciones intelectuales, a la socialización y a la cultura.

b) Y, la etapa de la descentración (desde los diez o dieciocho meses hasta los siete u ocho años). Esta etapa se caracteriza porque en ella el niño va a querer incorporarse al mundo, abrazarlo con toda su afectividad, sus emociones y sus pulsiones. Es el período en el que el niño vive intensamente el placer sensoriomotor y el juego simbólico, lo que favorece una práctica psicomotriz, que se caracteriza por un espacio participado y un material adecuado, que nos permite modificar el medio que utiliza el niño y actuar sobre sus producciones, haciéndole evolucionar hacia los objetivos de la práctica educativa: comunicación, creación y acceso al pensamiento operatorio, respetando siempre y en todo momento lo que el niño es.

A la edad de siete u ocho años el niño entra en el período del pensamiento operatorio, poniéndose en juego capacidades tales como el análisis, la síntesis y el pensamiento reversible. El niño puede entonces fijar la mirada sobre su propia acción y sobre su entorno; es capaz de empezar a tomar distancia de lo que le rodea, ser más independiente. Gracias a esta evolución, sus actividades cambian y aumenta su conciencia de lo que él es y de lo que hace, lo que propicia una práctica más corporal que psicomotora.

Los tres aspectos anteriormente descritos enlazan este concepto de expresividad motriz con las bases teóricas de Wallon, Piaget y el Psicoanálisis. De esta manera, la observación y análisis del juego espontáneo del niño, sus movimientos, gestos, utilización de los objetos, del espacio, relación con otros niños y con los adultos, a través de los aspectos indicados, expresan y proyectan su historia de placer y displacer vivida en la primera infancia, constituyendo el punto de partida de la práctica psicomotriz.

Y es en la sesión de psicomotricidad, donde el niño encuentra un lugar privilegiado para manifestar su expresividad motriz. En ella, cuando el niño está delante de nosotros, podemos ver sus producciones, sus manifestaciones, su gestualidad, sus posibilidades motrices, sus praxias globales y finas, su relación con el espacio y el tiempo. El descubrimiento de la infraestructura simbólica de todas estas acciones espontáneas y el impacto emocional y afectivo que llevan consigo, son tarea del psicomotricista, que debe saber relacionar el significante con el significado. Partiendo, pues, de la expresividad motriz del niño debe dar una respuesta adaptada a sus producciones, puesto que conoce que los gestos tienen un significado (Wallon 1976a, 1976b, 1979b, 1980) y el niño, a través de ellos, nos manifiesta su inconsciente, sus carencias, sus posibilidades, etc.

Vamos a analizar, a continuación, la base de estas afirmaciones desde distintos puntos de vista, ya que la inteligencia y la afectividad dependen íntimamente de la vivencia corporal y motriz, estando el cuerpo implicado en todo este proceso intelectual (Lapierre y Aucouturier, 1977c; Arnaiz, 1994). Esta exposición nos ayudará a profundizar en el concepto de expresividad motriz.

A. Punto de vista neurofisiológico

Por la Neurofisiología sabemos que el ser humano está animado por la superposición e interconexión de tres sistemas de regulación:

- El sistema cerebro-espinal, que comprende el cortex o corteza cerebral, los centros subcorticales, la médula espinal y las ramificaciones de los nervios raquídeos o craneales. En este sistema están los músculos de fibra estriada, de los que depende la vida de relación y que son los encargados de asegurar la movilidad de las distintas partes del cuerpo. A su vez, en la parte cortical se dan fenómenos de conciencia, percepción y memorización.
- El sistema simpático y parasimpático, cuyos efectores son los músculos de fibra lisa encargados de las grandes funciones, como son la nutrición, la circulación y la respiración.
- El sistema hormonal, que modificando la composición del medio interno, asegura la relación de conjunto (hipófisis, y glándulas periféricas: tiroides, gónadas, renales).

Estos tres sistemas están íntimamente conectados de forma que cualquier estímulo o excitación que alcance a uno de ellos repercute inmediatamente sobre el conjunto. Pero esta interconexión se hace a nivel del mesencéfalo, por debajo de la "zona de conciencia cortical". A este nivel, es al que llegan directamente las distintas aferencias sensoriales: vista, oído, olfato, gusto, tacto y quinesia. Las reacciones provocadas por un estímulo cualquiera pueden, por tanto, repercutir directamente sobre el conjunto del cuerpo antes de alcanzar el cortex e incluso sin llegar a alcanzarlo, permaneciendo entonces en un nivel inconsciente.

El cortex está situado en cierta forma derivado sobre el sistema global y directamente conectado con el mesencéfalo. Esta conexión córtico-mesencefálica no es constante sino que está bajo la dependencia de los fenómenos de vigilancia. Por lo general, el cortex no es informado hasta que los procesos de adaptación espontánea del mesencéfalo han sido sobrepasados y exige una intervención consciente y voluntaria; o bien cuando la atención es movilizad voluntariamente por una percepción o un proceso motor. Se producen entonces

una serie de sensaciones que son capaces de provocar respuestas motrices y funcionales adaptadas sin haber sido percibidas y analizadas de una manera consciente.

Esto se puede ver, por ejemplo, ante un estímulo que produce una reacción de huida. En un principio se producirá una reacción corporal (repliegue o contracción del cuerpo), para aparecer seguidamente la reacción de miedo o pánico. En los animales superiores y en particular en el hombre, el desarrollo del neocórtex, permite al cortex controlar e inhibir en parte las reacciones del paleo-encéfalo, aunque no las suprime.

Toda esta explicación nos lleva a concretar el marco de intervención en el que nos situamos, puesto que nuestro trabajo en la sesión de psicomotricidad se sitúa a nivel de esas conexiones cortico-mesencefálicas. Por ello, en una primera fase de la sesión es necesario que el niño viva su cuerpo de una manera espontánea y primitiva, es decir, con la supresión de inhibición cortical; para que en una segunda fase, sea capaz de transformar, con la ayuda del educador, esas vagas sensaciones en percepciones corticales precisas, analizándolas y conceptualizándolas. Este paso de la reacción motriz espontánea a la organización perceptivo-motriz consciente, constituye uno de los procesos esenciales del desarrollo de la inteligencia.

Desde el plano afectivo, cuando un estímulo con carga afectiva llega al mesencéfalo, provoca inmediatamente una serie de reacciones motrices y orgánicas. Así, un estímulo que signifique peligro provocará reacciones motrices de huida o de paralización, contracción de los músculos, modificación del ritmo cardíaco y reacciones hormonales (descarga de adrenalina). Esas reacciones preceden a la consciencia del peligro y es al ser percibidas cuando el cortex las traduce en un sentimiento de miedo: únicamente emociona lo que es capaz de transformar el cuerpo. Tomar consciencia de estas reacciones subcorticales, descubrir el medio de provocarlas, controlarlas e inhibirlas, es como llega el niño al dominio de sí, que es, en principio, dominio corporal.

Una educación dualista, que pretenda dirigirse solamente a la corticalidad (planteamiento psicomotriz instrumental y tradicional) olvidando el aporte esencial de la organización corporal primitiva, corre un doble riesgo: a) Si el "paso a lo abstracto" se efectúa mal por no haber respetado las etapas intermedias de corticalización, la inteligencia queda en un estado de vaguedad. b) Y si se ha hecho "demasiado bien", la inteligencia trabaja en vacío en medio de unos conceptos nuevos que han perdido todo contacto con la realidad.

B. Punto de vista psicogenético

Por la Psicogenética vemos que el niño organiza poco a poco el mundo a partir de su propio cuerpo. El lactante no diferencia las percepciones internas de las que vienen del exterior. Su primera tarea es tomar consciencia de los límites de su yo corporal y los límites de su "yo" y del no "yo". Así, a los seis meses empezarán a unirse en una las primeras percepciones llegando a la globalidad del yo corporal. Esto será por la función de los datos visuales y propioceptivos iniciales referidos a la imagen preferencial de la madre. La identificación con el yo corporal empezará sobre los tres años con la aparición del pronombre yo y seguirá hasta alrededor de los seis años. Paralelamente, el niño organizará y estructurará su cuerpo, distinguiendo y situando unas partes respecto a otras (su cabeza, piernas, brazos, luego tronco, pecho, espalda, codos, etc.).

Pero el niño no permanece encerrado en su cuerpo sino que entra en relación con el mundo que le rodea. Un mundo que tiene que organizar espacialmente, en un tiempo determinado, en el que existen los objetos y los otros (sus iguales y los adultos). El niño, partiendo de la organización de su cuerpo, de la imagen de su yo y siempre con referencia a él, amplía e inviste poco a poco el espacio de su alrededor. La prensión y la locomoción son esenciales a este particular; actividades tales como coger, tocar, soltar y, posteriormente, tirar, hacen que el niño pase de una prensión inconsciente a una consciente. Será concretamente la percepción motriz la que permita a la percepción visual adquirir una significación espacial de distancia, dirección, y orientación. La aparición de la locomoción ampliará las dimensiones del espacio investido.

No debemos olvidar, asimismo, que todos los gestos y todos los desplazamientos se hacen en el espacio pero simultáneamente también en el tiempo. No existe espacio vivenciado fuera del tiempo, por lo que toda actividad motriz es forzosamente e indisolublemente espacio-temporal. De esta manera, la noción de tiempo es en principio para el niño una noción motriz y gestual. Es la duración de un gesto, de un desplazamiento, de una contracción. Por ejemplo, si se levanta un brazo, permanecerá elevado más o menos tiempo; se puede soplar durante mucho o poco tiempo; se puede levantar despacio la pierna o deprisa (noción de velocidad vinculada a la relación duración-espacio).

Todas estas nociones se transfieren poco a poco a los objetos, teniendo el gesto como intermediario (la pelota que tiro va más o menos deprisa). Paralelamente y por un proceso idéntico, se construye la noción de tiempo auditivo, la cual se inicia por la percepción de los silencios del propio cuerpo y la duración de los sonidos que puede emitir. Estos son: duración de los sonidos vocales, percibidos por el oído y al mismo tiempo a través de la motricidad

respiratoria; duración de los sonidos que el produce el sujeto con sus gestos; y duración de los silencios que corresponden a la inmovilidad motriz.

Las experiencias perceptivo-motrices enunciadas son las que permiten que las percepciones visuales y auditivas entren en contacto con las percepciones corporales. Los estímulos puramente visuales o auditivos alcanzan, entonces, una significación temporal por medio de la referencia inconsciente a esas dobles percepciones simultáneas. En la medida en que el tiempo ha sido vivenciado, analizado y estructurado a nivel del cuerpo podrá proyectarse esa organización hacia al mundo exterior. La noción de "tiempo arbitrario" sin soporte perceptivo, resulta muy difícil para el niño, el cual la adquiere tardíamente y a partir de una integración suficiente del "tiempo concreto".

A las referencias espacio-temporales, a partir de las cuales se puede organizar de manera coherente cualquier percepción, es necesario añadir las intensidades. Toda percepción se sitúa entre dos umbrales que constituyen los límites sensoriales de lo "perceptible". Entre estos dos umbrales el niño aprenderá a distinguir y a producir estímulos de intensidad variable. La percepción de las intensidades está íntimamente ligada a la reactividad corporal y motriz espontánea. Así, en el niño pequeño un sonido violento le provoca un sobresalto y un sonido débil y suave, hipotonía. Un contacto brutal crea una agitación motriz, mientras que la caricia distiende. Es, pues, a través del cuerpo y de una forma esencialmente afectiva, como el niño vive las intensidades.

La intelectualización de las nociones de intensidad, más aún que las nociones espacio-temporales, no será posible hasta que el niño haya vivenciado y superado su valor afectivo primitivo. La centración dinámica voluntaria es la manera de actuar en el mundo y constituye por ello la referencia inicial alrededor de la cual se organizan todas las conductas de acción. Por el contrario, la contracción tónica es la forma de entrar en el mundo. Constituye la base de referencia sobre la cual se organiza la afectividad y la relación con los demás. De esta manera, las primeras reacciones afectivas del niño son reacciones tónicas: la espera provoca llanto, la satisfacción de necesidades provoca hipotonía, silencio.

Estas reacciones, al principio totalmente inconscientes, adquieren el valor de un lenguaje en la medida en que son comprendidas por el entorno, estableciéndose el "diálogo tónico" con la madre (Ajuriaguerra, 1975). En este diálogo, las reacciones corporales y tónicas de la madre, inducidas inconscientemente por su afectividad, son profundamente notadas por el niño, hasta el punto que el niño rechazado afectivamente se encuentra en una situación de profunda inseguridad, a pesar de la "consagración" material, intelectual y moral de la madre. El contacto corporal cargado de afectividad es indispensable en el desarrollo y en el equilibrio psicológico del niño, siendo las relaciones tónico-emocionales con la madre y posteriormente

con el entorno familiar, las que preceden a las relaciones verbales y las que sientan la base de todas las relaciones afectivas posteriores.

De forma paralela y bajo la influencia del medio social, se desarrolla lo que Freud (1973) ha denominado el super ego. Con su aparición, empiezan los “tabúes” y las “prohibiciones” que darán un sentido de culpabilidad al gesto, más aún que a la palabra. Se desarrolla entonces todo un simbolismo gestual inconsciente que espera pulsiones y conflictos (posturas niño de pequeño).

Desde este punto de vista, la observación del comportamiento motor de los niños y de los adultos es extraordinariamente instructiva. Una actitud permisiva y no directiva permite favorecer la exteriorización de los conflictos y con frecuencia ayudar a su liquidación en un modo simbólico.

C. Punto de vista semántico-expresión y función simbólica

El gesto es inicialmente la reacción espontánea a un estímulo o a un conjunto de estímulos, es decir, a una situación. Pero se convierte en medio de expresión en la medida que permite comprender al otro y en la medida que permite ser comprendido. Así, se establece una primera comunicación entre los seres situada en un nivel con frecuencia subconsciente y siempre infraverbal. En el hombre este modo primitivo de comunicación tiende a matizarse y a intelectualizarse. El ser humano expresa siempre por medio del gesto inconsciente su afectividad directa y espontánea, pero a la vez es capaz de expresar conscientemente conceptos abstractos, sentimientos imaginados, nociones perceptivas racionales como tamaño, fuerza, dirección, etc. El gesto consciente se hace significativo expresando un significado afectivo o racional. El gesto es ya símbolo conteniendo un valor semántico. Posteriormente, aparecerán otros medios de expresión, en especial, el lenguaje verbal. Este lenguaje está privilegiado en nuestra civilización, olvidando que sólo es un significante capaz de expresar un significado, pero no de crearlo.

Pero la noción lingüística expresada por la palabra no hace más que recubrir una noción mucho más profunda elaborada por el niño en el transcurso de experiencias vividas con la ayuda de sus percepciones psicósomáticas. Esta noción tiene un valor semántico general que sobrepasa con frecuencia y ampliamente su expresión lingüística, expresable en lenguaje no verbal. Esta noción profunda (este significado) es tanto más rico cuanto mayor haya sido la experiencia vivida, más diversificada, más variada y más consciente. Se trata de volver a medios de expresión más primitivos y espontáneos, menos codificados, que permitan al niño reencontrar sus posibilidades de comunicación con el otro, lo cual propicia que el lenguaje oral evolucione extraordinariamente.

D. Punto de vista epistemológico

La epistemología genética trata del estudio de la adquisición de los conocimientos y, en especial, de los procesos intelectuales que permitirán la organización de un pensamiento lógico. Demuestra que todas las adquisiciones primitivas y fundamentales nacen de la actividad perceptivo-motriz.

A través de los procesos de adaptación espontánea nacen los procesos de pensamiento, al descubrir el niño un cierto número de nociones abstractas que es capaz de analizar en tanto que estructuras intelectuales, aunque no pueda expresarlas y verbalizarlas. Un ejemplo de ello podemos verlo cuando el niño, al levantar diferentes objetos, descubre que si el primero es más pesado que el segundo y éste más que el tercero, el primero es también más pesado que el tercero. Por medio de la experimentación, irá descubriendo la misma relación a través de la percepción de las distancias, intensidades, etc., lo que le permitirá una generalización del proceso. Esta relación lógica que él sabrá utilizar y transportar muy pronto a las actividades motrices, aprenderá bastante más tarde que se llama "transitividad". Y bastante antes de poderlo expresar, será capaz de simbolizarlo por la grafía. Lo mismo sucede con todas las nociones que le dan diferentes elementos perceptivos en la relación lógica:

- * La noción de cantidad: es en un principio cantidad global continua, antes de ser cantidad discontinua y de llegar a la noción de número.
- * La noción de sucesión espacial o temporal y de regularidad e irregularidad que desembocará en las nociones de estructuras.

Pero no debemos olvidar que el movimiento es también del orden de lo psicológico, no se trata de la psicología de los miembros, sino el movimiento como psicología. Esto quiere decir que mediante su movimiento el niño nos va a decir toda su historia psicológica, y de ahí la importancia de la observación precisa de la expresividad motriz del niño. Observando el juego espontáneo del niño, en la sesión de psicomotricidad, debemos prestar una especial atención a los siguientes aspectos:

- * Su capacidad de asombro ante algo novedoso, porque dependiendo de esta capacidad de asombro, podemos pensar en la capacidad de descubrimiento del mundo que este niño posee.
- * Su placer en la relación con el otro, es decir, su capacidad de vivir la comunicación y las relaciones con los demás.

- * Su impulsividad motriz. La agresividad puede ser considerada como la pulsión de dominio sobre el mundo de una manera excesiva. La escuela debería ofertar un lugar al niño en donde desarrollar esta impulsividad motriz y el placer que de ella se deriva, para vivirla progresivamente a partir del juego simbólico.
- * La provocación. Forma parte de la afirmación del niño y constituye una descarga emocional como una explosión de afectos, de placer o displacer, inscritos en el cuerpo.

Aucouturier (1993a) señala que, a través de la observación del juego espontáneo del niño en la sesión de psicomotricidad, se pueden poner las bases de una reflexión pedagógica, a partir de lo que ha denominado niveles de expresividad motriz. Pasamos seguidamente a explicar en qué consisten cada uno de estos niveles.

a) Primer nivel de expresividad

Se refiere a las sensaciones internas del cuerpo que se proyectan en la motricidad a lo largo de toda la vida. Estas son:

- * El placer de la rotación, la giración y los juegos de balanceo.
- * El placer de la caída. Las caídas son una reactualización de todas las vivencias de placer o displacer experimentadas por el niño en situaciones de ruptura tónica.
- * El placer postural. La vivencia postural en la primera infancia produce mucho placer. En la expresividad motriz debemos prestar atención al carácter de fijación que limita al niño en sus relaciones con el mundo que le rodea. Esto nos indica que este niño ha vivido un sufrimiento corporal que exterioriza a través del movimiento.
- * El placer del equilibrio. Este placer va ligado a las vivencias que el niño experimenta con el tono y el equilibrio, de manera que si presenta problemas en alguno de estos dos aspectos no podrá sentir sensaciones de placer en los juegos de equilibrio y presentará, asimismo, dificultades para unificar su cuerpo.
- * El placer de conquistar la altura. Los niños hasta los dos años y medio tienen fijación por los objetos blandos, esto nos indica una vivencia del cuerpo del otro (la madre). Por el contrario, la elección de un objeto duro favorece la conquista de la altura.
- * El placer de unificación de dos lados del cuerpo. Sobre los tres años el niño llega a esta unidad, que logra a través de una imagen exterior de placer que es, en un principio, la

madre con su mirada y, posteriormente, la imagen del niño en el espejo. Esto le va a permitir vivir sensaciones de placer con los juegos de aparecer y desaparecer.

- * El placer del salto en profundidad. Cuando el niño ha vivido la seguridad y el equilibrio respecto a las sensaciones relativas al tono y laberinto, siente placer en perder estas referencias cinestésicas y de apoyo que le proporcionan seguridad.
- * El placer de saltar sobre lo duro. Estas sensaciones permiten experimentar el placer cinestésico, ya que este tipo de juegos repercute en todo el cuerpo. Los niños que tienen mucha necesidad de este tipo de actividad podemos pensar que no han recibido un espejo suficiente de placer y buscan compensar la falta de esa imagen en las sensaciones cinestésicas que producen para unificar su cuerpo.
- * La regresión. Expresa una reactualización de sensaciones agradables, que además puede ser un índice de falta de placer y de falta de la imagen de placer en relación con el otro. Se puede entender como una llamada hacia el otro.
- * El placer de andar y el placer de correr, de correr lo más rápido posible hasta llegar al vértigo y la caída es una reactualización de sensaciones vividas en la adquisición de la marcha.
- * El placer de empujar. Es una reactualización de sensaciones internas sin relación con el mundo que le rodea. El placer de empujar se encuentra en relación con la pulsión de dominio, el deseo de explorar el espacio y la experimentación con el movimiento, así como con la toma de distancia con la madre. El placer de empujar se transformará en juegos de coordinación y juegos socializados, ya que nos indica la actuación del niño sobre el mundo.

b) Segundo nivel de expresividad motriz

Aucouturier señala que es en este nivel donde el niño añade al placer/displacer de las sensaciones internas, el placer (o ausencia) de las sensaciones visuales, de encontrarse en la mirada del otro. Sus manifestaciones esenciales son:

- * El placer de entrar y salir, de aparecer y desaparecer. Estos juegos están basados en el placer de ver aparecer al otro y verle desaparecer asociado a sensaciones visuales que el niño ha vivido desde que encuentra placer en la mirada del otro.

- * El placer de esconderse. El niño busca unir las sensaciones visuales y las cinestésicas e intensificarlas por medio de la impulsividad motriz.
- * El placer de desordenar. La dialéctica ordenar-desordenar, agrupar-dispersar, hacer-deshacer, son actividades relacionadas con el placer de pensar y se pueden interpretar como las primeras actividades cognitivas.
- * El placer de hacer caer. Sólo se podrá vivir si se ha superado el miedo a la caída.

c) Tercer nivel de expresividad motriz

Se manifiesta por medio de los juegos que Piaget (1969) define como juegos simbólicos y Aucouturier (1993a) denomina juegos socializados. En este tipo de juegos se produce la primera operación intelectual todavía preconsciente. Entre ellos, cabe destacar:

- * El juego simbólico. Indica la capacidad del niño para “dejar de ser él” y ser” otra persona”. A través de estos juegos imita la realidad interpretándola según su manera de verla y vivirla.
- * El placer de pensar. A través del mismo, que se manifiesta en la representación y en el lenguaje, el niño reactualiza su historia profunda. El lenguaje, por lo tanto, aparece fundamentalmente para poner distancia respecto a la utilización del movimiento y las emociones ligadas al cuerpo.

Por todo lo anteriormente expuesto, debemos entender la práctica psicomotriz de Aucouturier como un itinerario madurativo que se fundamenta sobre la expresividad motriz del niño, comprendiéndolo y respetándolo. Una práctica que actúa integrando su expresividad motriz en un esfuerzo permanente de intervenir sobre sus investimentos en el espacio, con los objetos y con las personas. Jamás se interviene aisladamente sobre la estructura que forma esta globalidad, o lo que es lo mismo, sobre la estructura motriz, sobre la afectiva o la cognitiva, sino que se hace de tal manera que las tres estructuras están reunidas en la capacidad del niño para investir el espacio, el material, etc. Todo estas características constituyen la originalidad de esta práctica y abundaremos sobre ellas en el apartado siguiente.

2. LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ DE BERNARD AUCOUTURIER

La característica fundamental, que enmarca y define la originalidad y la especificidad de este modelo de intervención psicomotriz, se puede explicitar del modo siguiente: considerar que la

expresividad motriz es diferente en cada niño, puesto que lo son las condiciones de su evolución y su historia personal.

La práctica psicomotriz de Aucouturier pretende favorecer la expresividad motriz del niño, que se manifiesta a través del cuerpo (movimientos), mímica (gestos, posturas, ...) y lenguaje. Para ello, se plantea crear un medio que ayude al niño a desarrollar, a partir de actividades lúdicas, los siguientes objetivos: la *comunicación*, la *creación* y la *descentración*. El desarrollo y la consecución de estos objetivos llevarán al niño al juego de normas, a la socialización y a la adquisición del pensamiento operatorio. Pasamos a comentar cada uno de ellos.

** Desarrollar en el niño la comunicación*

El hombre es un ser de comunicación en la medida que es capaz de establecer relaciones significantes entre su cuerpo, con sus sensaciones y producciones; no obstante, no debemos olvidar que el establecimiento de estas relaciones dependerá del deseo y del placer de comunicarse que se cree en su entorno más próximo.

Desde este punto de vista, podemos considerar que la comunicación empieza a desarrollarse desde el nacimiento, a través de la relación tónica-afectiva privilegiada que se establece entre el adulto y el bebé. Esta relación en un principio es no verbal y se sustenta en los intercambios tónicos producidos cuando la madre o su sustituto manipula al bebé, o sea, al darle el alimento, cambiarlo o jugar con él. Mediante estas interrelaciones se posibilita la apertura del niño al mundo que le rodea y se va configurando su forma de estar en él. Así, podemos decir que las bases primarias y fundamentales de la comunicación se establecen mediante la pulsión vital bajo sus formas de expresión más primitivas y espontáneas: la tensión tónica, el movimiento y el gesto (Wallon 1976b).

El niño, impulsado por la necesidad de calmar la carencia que se deriva de la pérdida del cuerpo de la madre como lugar de fusión, va a descubrir su capacidad de actuar sobre el cuerpo y sobre los objetos. Y, por ello, cuando llega el momento de la separación, de abandonar el estado de fusión que tiene con ella, descubre las posibilidades de actuar por él mismo, el placer de la acción y del movimiento; circunstancia que le permitirá salir de la pasividad y lanzarse a la conquista del mundo. Una vez en el mundo exterior, el niño descubrirá el gesto, se proyectará en el espacio y afianzará su personalidad.

En definitiva, experimentará el placer sensoriomotor, a través de su contacto con los objetos y el espacio, vivenciando la totalidad de su cuerpo; el niño entrará entonces en un estado de bienestar corporal que le llevará a poder modificar lo que le rodea, es decir, a crear. Por este motivo, toda acción educativa debe situarse inicialmente a nivel de la comunicación,

ya que ésta permite al niño descentrarse de sí mismo y poner en práctica toda una acción creativa sobre el mundo que le rodea. Como consecuencia de ella, accederá a los aprendizajes escolares.

En la práctica psicomotriz la comunicación viene dada por un estado excepcional en el que se produce la evolución tanto del niño como del psicomotricista, al producirse una situación de gran seguridad, en la que aumenta la disponibilidad y la capacidad de escucha hacia el otro. Por todo ello, lo que el niño vive en una situación de comunicación es interesante conocerlo, ya que un niño que comunica no tiene grandes problemas con respecto a su afectividad. De esta forma, se puede comprobar que los niños que comunican evolucionan fácilmente a nivel afectivo, se abren hacia los otros niños, hacia el adulto y, por tanto, son creadores.

** La creación*

La creatividad se refiere al enfoque que el individuo hace de la realidad exterior y, así, cuando dicho enfoque queda plasmado o representado, podemos hablar de creación.

El niño espontáneamente no es creativo, sólo crea cuando algo responde a su deseo. Cuando un niño experimenta la totalidad corporal, que le produce el placer sensoriomotor, se vuelve creativo; es capaz de actuar sobre lo que le rodea creando. Esta es una condición del ser humano que necesita y manifiesta un deseo de perpetuarse, de dejar una huella de su presencia en el mundo. Necesita crear para el otro, realizar algo para poder entrar en comunicación con los demás, en su deseo.

El medio esencial que tiene el niño para llevar a cabo este proceso es el juego. A través de él podemos observar aspectos como: su capacidad para imitar la realidad, lo que nos muestra la forma de captar esa realidad como fruto de su aprendizaje; cuál es su integración personal y su aportación a la misma; y en qué clima de desarrollo emocional ha acontecido. Nuestra misión, por tanto, dentro de la sesión de psicomotricidad, será suscitar y desarrollar este deseo y lo haremos mediante el juego, ya que es la forma de expresión más deseada por el niño. Para Wallon (1941), el juego es una actividad propia del niño, una forma de adaptación al mundo; por ello, un niño que no juega, podemos pensar que tiene serias dificultades para evolucionar.

** Formación del pensamiento operatorio*

La formación del pensamiento operatorio está articulada por dos procesos fundamentales: la reversibilidad y los procesos de análisis y síntesis.

La reversibilidad viene determinada por la adquisición de la capacidad de descentración, que permite al niño salir de sí mismo y ponerse en lugar de otro. Así, podemos mencionar,

que el juego simbólico favorece la descentración del propio cuerpo a través de la acción, favoreciendo el desarrollo de la capacidad de análisis y de síntesis mediante el investimento emocional que el niño hace de los objetos a través del juego simbólico (Piaget, 1979).

De esta forma, es esencial, para que se pueda instaurar el pensamiento operatorio, que el niño disponga de oportunidades de juego que le hagan madurar, de momentos privilegiados donde pueda experimentar con su cuerpo, con los objetos, conocer el espacio y vivenciar el tiempo. Todas estas situaciones serán esenciales para la adquisición de los aprendizajes instrumentales, puesto que, a partir de ellas, el niño irá extrayendo los parámetros cognitivos que subyacen a las mismas.

El modelo de práctica psicomotriz que presentamos, proporciona al niño numerosas situaciones de juego y experimentación, donde puede aprender a aprender, convirtiéndose en aprendiz de sus propios aprendizajes, construyendo sus conocimientos sin ninguna dificultad, puesto que él mismo se constituye en el agente principal de sus aprendizajes (Maclure y Davies, 1994).

La finalidad, pues, de toda práctica educativa es facilitar aquellos medios que favorezcan el desarrollo integral del niño. Desde nuestro punto de vista, la práctica psicomotriz es uno de los medios esenciales que favorece el desarrollo y el aprendizaje, dando coherencia a la acción educativa que se desarrolla en la escuela infantil, ya que no podemos concebir el desarrollo del niño sin tener en cuenta su motricidad y sus afectos.

2.1. Los dispositivos y su justificación

La originalidad de esta modelo radica precisamente en su metodología innovadora. Esta viene determinada, entre otros, por dos dispositivos que se ponen en práctica en la sesión de psicomotricidad: espacial y temporal (Aucouturier, 1993a; Arnaiz, 1987, Arnaiz y Lozano, 1996). Estos dispositivos favorecen que el niño pueda manifestarse tal y como es, puesto que la sesión de práctica psicomotriz se convierte en un lugar donde es respetado y comprendido en su individualidad, adquiriendo, por ello, un significado especial para él. Así es:

* Un lugar donde puede vivir el placer sensoriomotor en actividades directamente ligadas al movimiento (balancearse, saltar, rodar, deslizarse, etc.).

* Un lugar expresividad motriz, puesto que el niño en él tiene probabilidad de ser escuchado y reconocido en todas sus producciones.

- * Un lugar de deseo, ya que la asistencia a la sesión de práctica psicomotriz es para el niño un motivo de gran alegría; cada día la espera lleno de un gran deseo que moviliza toda su vida fantasmática, sus recuerdos de placer. El niño fantasea este lugar, proyecta en él sus imágenes, sus acciones, sus creaciones y lo más importante: imagina el placer antes de vivirlo y esto es fundamental en la dinámica de evolución del niño.

Asimismo, para el educador la sesión adquiere un significado especial puesto que se convierte en:

- * Un lugar de descubrimiento excepcional, donde el adulto puede intervenir sobre las manifestaciones espontáneas del niño, en relación a las posibilidades y dificultades de sus capacidades motrices.
- * Un lugar de utilización de estrategias que hacen evolucionar al niño en sus producciones. La actuación se dirige precisa y ajustadamente al sentido profundo de la expresividad motriz del niño, para hacerle evolucionar hacia una dinámica de expresión simbólica.
- * Un lugar que posee rituales, que dan al niño una serie de referencias estables que le securizan.

La finalidad fundamental del material, que se utiliza en la sesión, es posibilitar el acceso del niño al placer sensoriomotor, al juego simbólico y a la capacidad de descentración, mediante los juegos de representación-construcción. El material, al inicio de la sesión, debe estar ordenado y ser un soporte durante ella para las proyecciones del niño. Existen materiales fijos y móviles, duros y blandos, que el niño puede pedir y utilizar poco a poco o ser propuestos por el adulto, según el desarrollo y las necesidades del niño.

2.1.1. Dispositivo espacial

Dentro de la sesión de psicomotricidad, Aucouturier establece un itinerario educativo de maduración global para el niño (maduración motriz, afectiva y cognitiva), que se pone en práctica gracias a los lugares existentes en la misma, los cuales el niño puede utilizar según su nivel de desarrollo. Para ello, establece tres espacios que, tal y como están diseñados y según sus materiales, favorecen, estimulan y potencian una serie de actividades y juegos, que dan respuesta a las necesidades cognitivas, motoras y afectivas del niño, y le permiten expresar su personalidad. En definitiva, un itinerario ontogenético que responde al itinerario de formación del pensamiento del niño.

Igualmente, podemos comprobar que este itinerario encuentra su referente en el desarrollo evolutivo descrito por Wallon, Piaget y Freud, desde la perspectiva psicobiológica, cognitiva y psicoanalítica, descrita anteriormente.

Pero, ¿cuál es la característica que domina en cada uno de estos lugares?

En el espacio sensoriomotor, la característica dominante es la experimentación con el movimiento. El espacio del juego simbólico es un lugar privilegiado para vivir las emociones y los juegos de roles, mediante la movilización de las imágenes a través del juego simbólico. Y, en el espacio de la representación, la actividad dominante es el placer de representar, mediante construcciones, dibujos, modelado y el lenguaje.

Como se puede comprobar, la presencia de estos espacios en la sesión permiten al niño hacer un recorrido que va del placer de actuar al placer de pensar (Wallon, 1978). Recorrido que no tiene la finalidad de enseñar prerrequisitos de espacio, tiempo, etc., como se hace en otros sistemas mecanicistas de educación psicomotriz, sino poner al niño en una situación de aprendizaje en la que viva y experimente emocionalmente el espacio, los objetos y el tiempo, dentro de un marco preciso y adecuado que, adaptándose a su nivel madurativo, le permitirá evolucionar.

Por ello, la distribución de la sala en espacios -sensoriomotor, simbólico y de representación- tiene la finalidad de proporcionar al niño unos lugares específicos que por su distribución y materiales, le ofrecen la posibilidad de realizar actividades muy variadas de manera globalizada. Así, por ejemplo, podemos observar que los niños en el espacio sensoriomotor realizan actividades centradas en el movimiento, como son los saltos; pero este tipo de movimientos pueden utilizarlos también en el juego simbólico cuando se “bañan en la piscina” y “saltan desde el trampolín”. En el espacio de la representación, donde los saltos están ausentes, quedarían plasmadas, con la construcción de maderas y/o el dibujo y/o el modelado, las vivencias de los mismos en los dos espacios anteriores.

Por este motivo, podemos afirmar que estos lugares son exponentes de la totalidad del ser y, aunque sabemos que cada uno propicia un tipo de situaciones, las producciones que posibilitan se intercomunican entre sí. Así, la sensoriomotricidad se manifiesta en el juego simbólico y aún en el espacio de la representación; el juego simbólico está lleno de sensoriomotricidad y de representación en un plano inconsciente; y la capacidad de descentrarse, de acceder a la representación existe en todo momento de la sesión y aflora cuando se lo pedimos al niño. Expondremos, a continuación, alguna característica más de cada uno de estos espacios:

** El espacio del placer sensoriomotor*

Este es el lugar donde, de manera privilegiada, el niño experimenta el placer sensoriomotor y el placer del movimiento, ambos ligados a la dimensión emocional, a través de la actividad motriz espontánea. Estas acciones favorecen la construcción del "yo" y la formación del esquema corporal, el dominio del espacio referido al propio cuerpo y a los objetos, la percepción con relación al ritmo y la regulación del tono.

Básicamente, podemos afirmar que es un espacio que ofrece al niño la posibilidad de: vivenciar el placer del movimiento, es decir, el placer por el placer, utilizando los objetos dinámicamente como referente a la actividad motriz espontánea; y formar su imagen corporal y su identidad a través de experiencias motrices globalizantes, que le ayudarán a unificar la imagen global de su cuerpo.

En este sentido, es fundamental favorecer las situaciones de equilibrio-desequilibrio y los juegos que facilitan la expresión y desbloqueo como son: andar, correr, saltar, trepar, rodar, etc., utilizando materiales tales como espalderas, bancos, colchonetas, balones, etc. Materiales todos ellos que permiten vivir al niño una serie de actividades sin riesgo y sin límites, que le conducen a la vivenciación del placer sensoriomotor. El educador, por tanto, deberá crear un ambiente de seguridad, con el fin de evitar cualquier peligro, lo que permitirá al niño experimentar libremente dicho placer.

Las actividades motrices, ligadas a las estimulaciones laberínticas y vestibulares, según Gilberto y Vial (1976) son las que producen, principalmente, el placer sensoriomotor y contribuyen a la formación del esquema corporal. Estas son: las *actividades motrices centradas sobre sí mismo*: aparecen en el niño sobre los dos o tres años hasta los seis años; son actividades ligadas a las estimulaciones laberínticas y desequilibrios, ambas de origen propioceptivo. Entre ellas cabe destacar el balanceo, los giros y las caídas; y las *actividades motrices centradas en el exterior*: relacionadas con las estimulaciones laberínticas y vestibulares. Las más importantes son la carrera, el salto en profundidad, el equilibrio y trepar.

Cabe indicar, asimismo, que los juegos que aparecen en el espacio sensoriomotor, se caracterizan por facilitar el desbloqueo y la expresión del niño, la toma de conciencia de las partes de su cuerpo, la adquisición de distintas habilidades motrices y la percepción de parámetros externos al propio cuerpo, como es el espacio. Esto significa que, a través de estas percepciones, y gracias a las experiencias motrices que le proporcionan, el niño tomará conciencia de los parámetros exteriores y adquirirá la abstracción del cuerpo, que se denomina esquema corporal. Por tanto, será capaz de analizar global y sintéticamente los parámetros y

adaptar su gestualidad y su movimiento a las condiciones exteriores, dominando su movimiento en relación con el espacio.

Los materiales que pueden ser utilizados en este espacio son: bancos succos, espalderas, poto, colchonetas, balones grandes, etc.

** El espacio de juego simbólico*

En este espacio el niño centra sus actividades en los juegos de seguridad profunda y presimbólicos tales como destruir-construir, equilibrio-desequilibrio, aparecer-desaparecer, llenar-vaciar, ir-venir y esparcir-reunir; y también en los juegos simbólicos en los que el niño vive el "como si", lo que supone una capacidad para imitar y vivenciar los personajes y roles de la vida cotidiana.

A partir de todos estos juegos, el niño vive su expresividad motriz a un nivel tónico-emocional. Además, cabe destacar que dichos juegos nos informan sobre el nivel del placer vivido por el niño, ya que le permiten expresar su pulsión, su agresividad, su emotividad, sus afectos en relación con el adulto y a los otros niños y su relación con los objetos a nivel real y simbólico.

Por tanto, Arnaiz y Lozano (1996) señalan los siguientes objetivos esenciales en este espacio: descarga emocional, disminución de tensiones tónico-emocionales, descubrir el cuerpo como unidad de placer a través de las sensaciones de movimiento que le proporciona el adulto, movilizar y liberar emociones para que aparezcan imágenes, afirmación del "yo", relación objetal, creación, comunicación, tratamiento de las producciones agresivas, tratamiento de las producciones de inhibición y tratamiento de las producciones fantasmáticas.

Los objetos que puede utilizar para conseguir los objetivos, anteriormente formulados, son esencialmente: cojines de goma-espuma, telas, pañuelos, aros, cuerdas, pelotas, muñecos de peluche, etc., sobre los cuales, el niño proyecta sus representaciones mentales, el placer de jugar, su pulsión, su agresión y su inhibición.

Asimismo, este espacio permite al niño abstraerse de la realidad y manifestar su personalidad más profunda, a través del juego simbólico. A partir de parámetros psicomotores tales como la mirada, el gesto, la postura, la mímica, la utilización del espacio, de los objetos, del tiempo o del propio cuerpo, que observamos en dicho juego, el niño nos manifiesta la expresión de su "yo" más profundo, su emoción, su vida fantasmática, sus inhibiciones, su historia personal, sus intereses y motivos personales. En estos juegos, el niño pone en relación

las representaciones y el inconsciente; de esta manera, nos manifiesta cómo se sitúa ante estas vivencias. Vivencias, que pueden ir ligadas a situaciones de displacer y que el educador deberá ayudar al niño a superarlas a través del juego y del lenguaje.

En esta misma línea, podríamos decir que el lenguaje desempeña un papel fundamental en todo este proceso, al ser el instrumento que ayuda al niño a superar los momentos de displacer que se manifiestan en el juego. Además, permite separar las situaciones lúdicas de la realidad y utilizar los objetos desde parámetros afectivos y cognitivos.

Cabe indicar, por tanto, que este espacio propicia que el niño experimente con los objetos y obtenga un conocimiento de la realidad de los mismos, según sus componentes físicos, como son la longitud, la altura, el peso, el volumen, la textura, etc. Estas experiencias facilitarán la transformación de los objetos reales en objetos simbólicos y, consiguientemente, la capacidad de simbolización. Mediante ella, el niño podrá ir superando los conflictos que vive, al tener que aceptar las normas y los comportamientos que le imponen los adultos; y verá favorecido el proceso de identificación y construcción de su “yo”, ya que en los juegos simbólicos asume papeles que le ayudan a interiorizar y activar mecanismos de aprendizaje que conectan con sus intereses.

**El espacio de la representación*

En este lugar la expresividad motriz es menor que en los dos espacios anteriores, puesto que en este espacio el niño realiza actividades encaminadas a la toma de distancia de sus vivencias sensoriomotrices y afectivas, trasladándose a un plano más racional y cognitivo; a ello contribuye las actividades que en él se realizan, ya que suponen un alejamiento del juego simbólico. Es interesante que el niño antes de venir a este espacio haya tenido la oportunidad de experimentar con su cuerpo en los dos espacios anteriormente indicados y que tenga una serie de vivencias que pueda transformar en representaciones de orden cognitivo. Este itinerario, que el niño puede experimentar en la sesión de psicomotricidad, es el mismo que sigue la evolución del pensamiento, con lo cual el trabajo así realizado garantiza su formación (Wallon, 1978).

Los objetivos, pues, que pretende desarrollar este espacio son: posibilitar en el niño el paso del nivel emocional al nivel de las representaciones, facilitando la descentración afectiva, los juegos de normas y la socialización; y favorecer el acceso al pensamiento operatorio, a través de procesos tales como la manipulación, la experimentación y la conceptualización.

Dependiendo de la edad, el niño puede desarrollar dos tipos de juegos:

- * *Arcaicos*: ligados a la dinámica de construir-destruir, vaciar-llenar.
- * *Y elaborados*: donde utiliza los objetos de manera más consciente y cognitiva.

A través de la realización de construcciones, dibujos o modelado en plastilina, se favorecen las representaciones mentales, que son el resultado de las experiencias vividas por el niño en todo el proceso de la sesión, por la vía del cuerpo y de las emociones.

En el momento de la representación, como ocurría en el espacio anterior, el lenguaje nos ayuda a obtener información acerca de distintos aspectos profundos de su personalidad, de su vida y de su entorno familiar, así como nos permite interesarnos por aspectos de su vida afectiva; a través de sus representaciones, podremos ahondar un poco más en el mundo en el que vive.

Los materiales de este lugar son: maderas de distintos tamaños y formas, que permiten todo un proceso evolutivo ligado a la maduración y a la edad del niño (se aconseja que sean del color natural de la madera y no en colores con la finalidad de poder evitar cualquier proyección de tipo afectivo sobre las mismas); la plastilina y la arcilla para modelar las distintas vivencias de la sesión; los lápices, los rotuladores, papeles y pinturas, en los que quedan plasmados lo vivenciado en los espacios anteriores; y las tizas de colores para dibujar, en la pizarra. Es interesante combinar la utilización de estos materiales según lo requiera la sesión y la edad del niño.

En este sentido, utilizar la plastilina y el dibujo, en un principio, puede ser interesante, porque estos materiales favorecen la movilización de la vida fantasmática profunda y la continuidad de las emociones. Posteriormente, las construcciones con las maderas resultan el material ideal; pero también es cierto que esta propuesta no debe ser rígida y que estas modalidades pueden ir combinándose.

Cabe destacar, la evolución en el uso de las maderas por parte del niño, que nos indicará su nivel madurativo; puede resumirse del modo siguiente (Arnaiz y Lozano, 1996):

- * *Vaciar-llenar* esta acción va ligada al placer de aparecer-desaparecer, manifestada en el juego presimbólico del "Cucú-tatá" por los niños que han vivido una calidad y seguridad afectiva adecuada.
- * *Placer de poner en equilibrio*.
- * *Placer de hacer caer*.

- * *Placer de organizar los objetos mediante la repetición* (alineación de maderas). Dicha repetición proporciona al niño seguridad y se constituye en una fuente de placer para él hasta los tres años.
- * *Los contrastes*: aparecen a partir de los tres años y consisten en hacer un ritmo binario, lo cual indica la capacidad del niño para actuar sobre el mundo exterior, dominándolo.
- * *Agrupar en el espacio* es la prueba de que el niño ha unificado las diferentes partes de su cuerpo en una unidad de placer.
- * *Representar casas*: se inicia en torno a los tres años y significa la capacidad del niño para manifestar la representación de la totalidad de su cuerpo, a nivel del inconsciente.
- * *Comparación con la realidad de la estructura del cuerpo* aparece sobre los cuatro años y manifiesta la simetría de la estructura del cuerpo, o sea, de la representación de su unidad. Implica la representación de un placer del que el niño no es consciente.
- * *Representación de la simetría del cuerpo*: indica la relación entre la simetría de la totalidad del cuerpo con la simetría exterior, a partir de los cuatro años.
- * *Construcción*.
- * *Actuación sobre el mundo exterior*.
- * Y, el dibujo.

Debemos tener presente que estas actividades suponen un puente entre lo que ocurre en la sala de psicomotricidad y el resto de las actividades escolares, de manera que la sesión preparará al niño para salir y enfrentarse de nuevo con el contexto del aula.

2.1.2. Dispositivo temporal

Este dispositivo, viene referido a la estructura de las sesiones que duran aproximadamente una hora. Dicha estructura es la siguiente Arnaiz y Lozano (1996):

* *Ritual de entrada:*

Este encuentro inicial del educador con los niños sirve para situar al niño en un lugar preciso y divisar todo el espacio donde se desarrollará la sesión: la torre de cojines preparada, el espacio sensoriomotor, los materiales del juego simbólico, las pizarras, las maderas, etc. En definitiva, el niño percibe desde esta posición, la percepción global de la sala vacía y siempre en el mismo orden y en el mismo sitio. Todo esto abre al niño a las distintas posibilidades de juego y a los recuerdos de momentos vividos en sesiones anteriores.

Asimismo, se les recuerda las consignas que deben ser respetadas en este espacio (no pegarse, es un sitio para jugar). También se les puede ayudar a establecer proyectos de juego y ofrecerles posibilidades de acción. Una vez finalizado este primer encuentro, los niños se precipitarán sobre la torre de cojines, iniciándose la primera parte de la sesión.

** Primera parte*

Este momento de la sesión está centrado en el cuerpo y la vida imaginaria del niño. Con este fin, se le ofrece al niño la posibilidad de experimentar sus posibilidades motrices y de investigar sobre el espacio y los juegos simbólicos. Experiencias, todas ellas, que le ayudarán a estructurar su totalidad corporal. En esta primera parte, podemos distinguir dos momentos:

1. Juegos de Seguridad profunda y explotación del placer sensoriomotor.

Los juegos de seguridad profunda tienen la finalidad de favorecer la expresión y el desbloqueo de la vida imaginaria. Pero ¿por qué?. Porque si empezamos la sesión por los juegos de seguridad profunda y de destrucción podemos comprobar que se produce la aparición sucesiva de las fases en las que se puede estructurar la sesión. Ello se debe a que estos juegos movilizan las sensaciones, emociones y el tono con pocas imágenes mentales, que progresivamente se irán configurando, a lo largo del desarrollo de la sesión, de manera que cuando finalice la misma, el niño haya logrado transformar estas imágenes en planteamientos reales a través del juego. De esta forma, el niño hace un recorrido ontogénico de la formación del pensamiento.

Por esta razón, debemos destacar la importancia que tienen dentro de la sala de psicomotricidad, los juegos de seguridad profunda puesto que llevan al niño a desarrollar otras actividades e incluso la representación. El niño realiza este itinerario, con la ayuda del educador, permaneciendo en cada uno de los juegos el tiempo que su maduración requiere hasta poder evolucionar hacia otro momento de la sesión.

Para ello, en primer lugar se preparará una gran “montaña” de cojines de goma-espuma, lo que supone una provocación para que el niño destruya el orden que ha construido el adulto, ya que la destrucción de dicha “montaña” libera las representaciones mentales y lo tónico-emocional (Winnicott, 1978). Es decir, la acción de empujar con las manos y con los pies favorece la armonía tónica, y una disminución de las tensiones musculares, auditivas, visuales, etc. La utilización de los músculos más profundos armoniza el reparto tónico del cuerpo, lo que crea una descarga emocional en el niño y en el adulto, que se traduce por una aceleración circulatoria y respiratoria.

Pero, a la misma vez, en la destrucción de la “montaña” hay una dimensión simbólica. Destruir algo que ha sido construido es dispersar, poner en desorden, deshacer lo que estaba hecho; esto supone para el niño vivir una especie de vacío, debido a que el fondo tónico-emocional disminuye, dando lugar a la experimentación de las sensaciones de vértigo, que le van a permitir la exteriorización de las tensiones y de las emociones. Este asombro está unido a los juegos de aparecer-desaparecer, construir-agrupar-dispersar, caídas, equilibrio-desequilibrio; se trata, pues, de juegos presimbólicos que, junto con los juegos tónicos-emocionales constituyen los llamados juegos de seguridad profunda, que se caracterizan por ser provocados por el adulto de manera que el niño no los controla.

Los juegos tónico-emocionales tienen su referente en los juegos de caída libre. Mediante ellos, los niños van a vivir el placer de una caída no controlada, proporcionada por el adulto, sin tener, por tanto, control de los parámetros externos. La finalidad de estos juegos, al comienzo de la sesión, es que el niño experimente, a nivel subcortical, sensaciones que movilicen intensamente su tono, su equilibrio y sus emociones sin representación mental. De tal manera que favorezcamos la aparición de una descarga emocional, así como, una liberación del afecto y de energía psíquica, aspectos que llevarán al niño a lograr una desconexión cerebral inhibitoria sobre el movimiento, que le permitirá un dominio sobre el mismo.

De la misma manera, sentir placer mediante los juegos de caída nos indica que el niño ha sido bien sostenido y contenido, que ha vivido un buen espejo de placer y que ha estructurado la totalidad corporal, porque la caída es una situación que reenvía a situaciones muy profundas. Esto es, cuando el niño nace, deja el mundo acuático (líquido amniótico) y se sitúa en el mundo aéreo donde no está sostenido y aparece el vacío en torno a él; es, entonces, cuando la madre o su sustituto le proporciona la seguridad que necesita para no vivir la angustia de la caída. Estos juegos, por tanto, le llevarán a vivir el placer de la seguridad del seno materno.

En cuanto a los juegos de aparecer-desaparecer, el niño busca reaparecer en la mirada del otro. Antes de los tres o cuatro años son juegos que el niño realiza frecuentemente porque el niño no ha estructurado su cuerpo como una totalidad y necesita de la mirada del adulto para afirmarse. Por el contrario, a partir de los cuatro años, el niño ha adquirido la afirmación de su cuerpo, o sea, es capaz de vivir serena y separadamente en el espacio. A partir de este momento, el niño percibe su cuerpo como diferente del otro y ya no necesita la mirada del otro para reasegurarse y afirmarse.

Por el contrario, cuando encontramos niños de más de cuatro años, que todavía centran sus juegos en estas actividades, podemos decir que la estructuración de su esquema corporal es ciertamente inmadura, puesto que necesitan constantemente encontrar seguridad en la mirada de los demás y que le proporcionen una ayuda externa a sí mismos.

Como consecuencia de los juegos de reaseguración profunda, el niño va a lograr una mayor disponibilidad motriz, que facilitará la aparición de los juegos sensoriomotores. A diferencia de los juegos de reaseguración profunda, en estos juegos el niño tiene control sobre su propio cuerpo y la realidad externa, puesto que son juegos en los que él controla de manera voluntaria la realidad que le rodea.

Entre los juegos sensoriomotores podemos destacar, a partir de los tres años, los saltos en profundidad. Con este tipo de saltos el niño libera sus tensiones, controla y no pierde la percepción del espacio, pudiendo entonces controlar su caída. Los primeros intentos y esfuerzos del niño por saltar aparecen antes de esta edad, desde el momento en que es capaz de ponerse en pie y de andar; mediante éstos, aunque descoordinados todavía, el niño nos manifiesta su necesidad y voluntad de saltar.

A modo de resumen, queremos poner el énfasis en las experiencias motrices que los juegos de reaseguramiento profundo y de placer sensoriomotor proporcionan al niño, ya que que le llevan a la adquisición y construcción de su esquema corporal.

2- Juegos Simbólicos.

Dependiendo de la edad y madurez del niño, podemos observar en este momento de la sesión juegos presimbólicos y/o simbólicos.

De entre los juegos presimbólicos cabe hablar de los juegos de equilibrio-desequilibrio, vaciar-llenar y aparecer-desaparecer. Así, podemos observar cómo en los juegos de equilibrio el niño busca placer en la equilibración de su cuerpo. Una vez logrado este equilibrio va a buscar situaciones de dialéctica equilibrio-desequilibrio. En dicha dialéctica el niño introduce su cuerpo en una dinámica de coordinación global, que constituye una de las principales fuentes de su evolución. Frecuentemente, los niños pequeños buscan una armonía con los dos lados de su cuerpo, a través de los juegos de equilibrio pasando de un pie a otro,

En los juegos de aparecer-desaparecer podemos incluir todos los “juegos de entrar y salir”. Estos juegos proporcionan placer al niño a través de la motricidad, ya que el niño va a buscar referentes para su cuerpo y continentes con los objetos, puesto que no ha logrado la representación de su cuerpo. En este tipo de juegos, por ejemplo, es interesante observar la

manera que tiene el niño de entrar en los cojines (relación entre la forma de penetrar en este espacio blando y el seno de la madre), porque hay niños que juegan siempre a penetrar, a tirarse de cabeza. En estos momentos el niño manifiesta, esencialmente, la satisfacción en la boca y el rostro.

Respecto a los juegos de vaciar-llenar, podemos indicar que el placer de vaciar los objetos y el asombro de ver las cajas o el armario vacío, van ligadas al placer de aparecer-desaparecer, manifestado en los juegos de “Cucú-tatá”, sobre todo en los niños que han vivido una calidad y seguridad afectiva. A este respecto, no debemos olvidar que el acto de vaciar-llenar está ligado a la capacidad de representar en el espacio.

En los juegos simbólicos el niño transforma el objeto real en un objeto simbólico sobre un fondo de placer; por ejemplo, un bastón que se transforma en escopeta. Hay que destacar que en esta transformación del objeto real en objeto simbólico, el niño no hace un análisis de los parámetros sino que realiza una translación de parámetros (color, longitud), de un objeto a otro. En esta translación hay todo un recorrido intelectual no consciente, esto es, hay algo del orden de lo cognitivo, pero no consciente.

Para realizar estas transformaciones el niño debe movilizar una serie de funciones intelectuales y, principalmente, la capacidad futura de analizar, de anticipar, la capacidad de transmitir parámetros de aquí para allá, pasar de un espacio a otro, siendo esta capacidad de proyectarse en el mañana el fundamento de nuestra inteligencia.

Resaltar, que los juegos simbólicos constituyen, además, un medio fundamental para introducir a los niños en los juegos de roles; en este sentido, cabe fijarse en todo lo que es del orden del juego de identificación de las personas; identificación con la madre y con el padre, en el conocimiento de los objetos, la exploración del espacio, la capacidad de orientarse en él y la utilización de elementos sonoros para el ritmo.

En estos juegos el niño pone en relación las representaciones y el inconsciente, de forma que a través de ellos, nos presenta su manera de ver el espacio que le rodea. Pero no debemos olvidar que sobre los tres años aparece la construcción del espacio como la manifestación de la totalidad del cuerpo, o dicho de otra forma, como la proyección del cuerpo en el espacio. Construir con objetos de volumen, con cojines, es la confirmación de que la totalidad del cuerpo está estructurada, por tanto, el “yo” está estructurado y afirmado. Desde este punto de vista, la casa se puede entender como un espacio en donde el niño ha proyectado su “yo” estructurado y afirmado.

Desde esta perspectiva, si analizamos las construcciones que el niño ha realizado y sus características, obtendremos una información muy valiosa acerca de la personalidad del niño y de su carácter.

Así por ejemplo, el tipo de construcción que el niño es capaz de realizar con los cojines, nos ofrece información acerca de su desarrollo madurativo e incluso se puede establecer un sentido psicológico de la misma.

En un principio, el niño no construye un espacio para jugar en él, sino que busca “*espacios nido*” para ocultarse y acumular material.

A continuación, empieza a hacer *construcciones lineales* que, a menudo inviste como “cama” y, una vez construidas le sirven para acostarse.

En una etapa posterior aparece la *construcción en octogonalidad*. Este nuevo avance lleva al niño a una construcción en forma cuadrada que inviste como casa.

En cuanto a las características, podríamos observar, a modo de ejemplo y entre otros aspectos, si la casa se puede abrir y cerrar, por lo tanto, si permite la comunicación (con ventana y puerta). En el caso opuesto, una casa cerrada podría hablarnos de un niño inhibido, con cierta dificultad para abrirse y relacionarse con el mundo exterior.

También nos podemos encontrar con la casa donde el niño busca protegerse y acumular cosas en el interior; esto se podría interpretar como una proyección de una angustia que debe ser compensada en relación a una carencia de la totalidad del placer, en donde el niño intenta suplir ese vacío del placer tanto a nivel de su espacio corporal como con los objetos en el espacio real.

En cuanto a cómo juegan los niños en la casa, es interesante observar si juegan a dormir, entendiendo dormir como una necesidad fisiológica, o si ese dormir significa no actuar, evitar el acto social. Por el contrario, hay niños que nunca pueden jugar a dormir porque dormir es abandonarse; por ello, es necesario crear un marco que les proporcione seguridad, puesto que el niño no podrá dormir si a su alrededor nota mucha agresividad.

Debemos tener en cuenta la estructuración de las construcciones y su evolución, así, podemos encontrar que hasta los tres años, el niño realiza una estructura que se repite con los mismos objetos, bien en el plano horizontal, o bien en el plano vertical, de manera que podemos decir que el niño solo percibe un solo parámetro del objeto.

A partir de los tres años, el niño entra en la fase de los contrastes dentro de esta línea (horizontal y vertical); esto se debe a la capacidad que el niño ha logrado de vivir contrastes con su propio cuerpo, apretar-relajar, simbolizado en el contraste de coger-tirar y fuerte-semiduro.

** Segunda parte*

En esta segunda parte, la vida imaginaria y las emociones se manifiestan y expresan a través de la representación y construcción en el espacio.

Debemos tener presente que el interés del niño por las construcciones está determinado por dos factores: su edad madurativa (con sus procesos y adquisiciones característicos) y la distanciamiento de la vivencia fantasmática del objeto. Esto nos lleva a pensar que cuanto mejor y más profundamente el niño haya vivenciado los juegos inherentes a la primera parte, agotando así todos sus deseos y necesidades afectivas y dinámicas, más interés y mayor placer encontrará en la construcción y representación de esta segunda parte.

A nivel general, los niños más pequeños van a destinar este tiempo a los juegos relacionados con la primera parte de la sesión, los juegos de destrucción, los juegos tónico-emocionales y los juegos presimbólicos. Pero el tiempo dedicado a cada momento de la sesión, se irá modificando conforme vaya madurando el niño, de manera que ello le permitirá acceder a los juegos simbólicos y de representación, lo que le llevará a establecer un equilibrio entre cada uno de los tiempos de la misma.

** Ritual de salida*

Este momento indica una separación entre la sesión y las otras actividades que realiza el niño, dentro de la escuela.

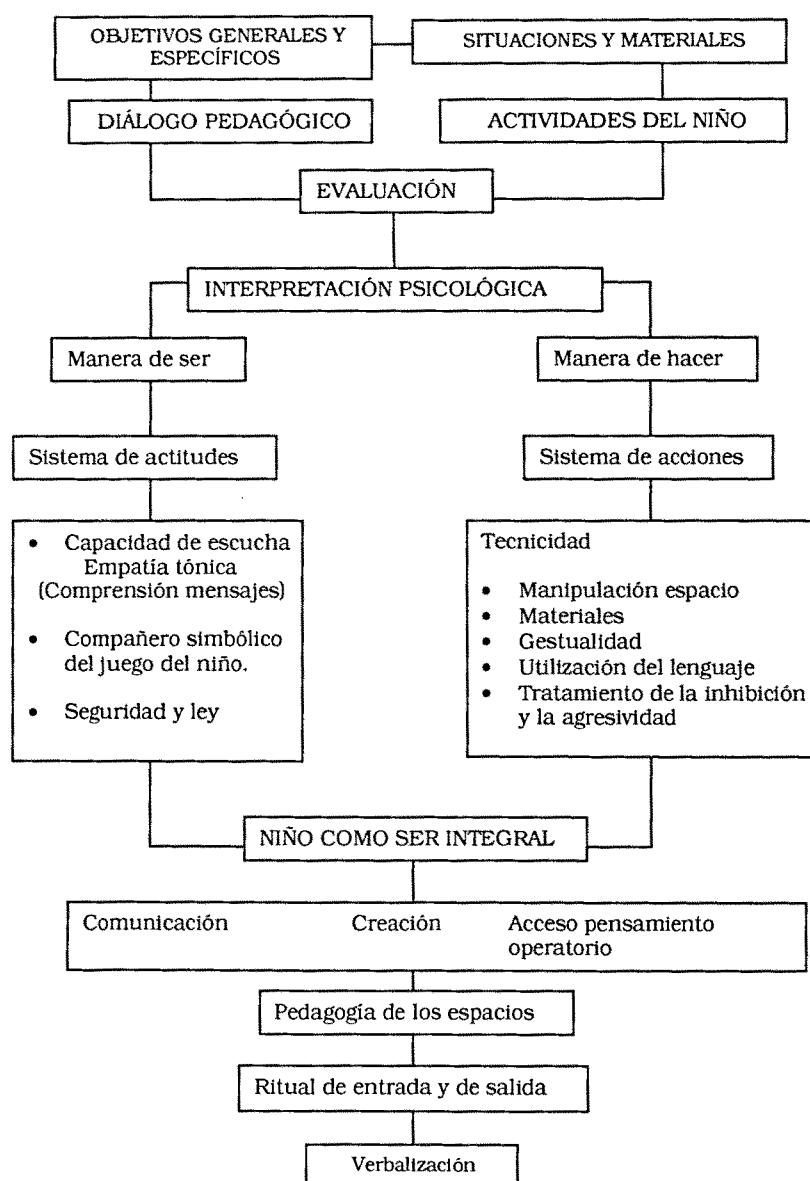
Además, puede convertirse en un tiempo privilegiado para que el niño pueda comentar sus vivencias, sus experiencias, sus producciones, etc.

Todos estos momentos vividos por el niño favorecerán el desbloqueo de sus emociones, de su vida imaginaria profunda, posibilitando una situación de "calma psicológica" que permitirá la apertura a los aprendizajes escolares.

3. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ

El contexto donde se desarrolla la práctica psicomotriz debe ser coherente con los objetivos pedagógicos (apertura a la comunicación, la creación y el acceso al pensamiento operatorio).

Para Aucouturier (1985b), la práctica psicomotriz se basa en una forma de entender al niño, que respeta su manera de ser. Esta exige por parte de psicomotricista un sistema de actitudes (“manera de ser”) y un sistema de acción (“manera de hacer”) que ayudan a evolucionar al niño respetando su globalidad e individualidad, como puede observarse en el cuadro que a continuación se expone (Arnaiz, 1991).



Dichas características, sistema de actitudes y sistema de acción, junto con la distribución de la sala en espacios, hacen de esta práctica un modelo de intervención, donde la comunicación y las relaciones del niño con su entorno inmediato (objetos, los otros y el espacio) constituyen el referente básico para la comprensión de esta práctica.

3.1. Sistema de actitudes del psicomotricista

En este modelo tiene especial relevancia la manera de actuar del educador, así como su manera de entender al niño. Ello requiere una formación específica a nivel médico, psicológico y pedagógico para poder conocer los problemas psicomotores, su incidencia en los aprendizajes, en el desarrollo global de la personalidad y poder actuar ante ellos; formación que en diferentes países del mundo, y no en España, constituye la profesión de psicomotricista.

La originalidad del especialista en psicomotricidad es respetar la unidad de la persona, el tiempo del niño, su manera de estar en el mundo, su expresividad motriz. Así pues, formarse en este modelo de intervención no es fácil ni rápido sino que requiere un curriculum amplio de formación y de profundización en distintas materias (Empinet, 1985; Arnaiz, 1987). Y, lo que es más importante, tener una disposición y formación para entender al niño, comprender los parámetros psicomotores en el contexto de su personalidad y saber usar con eficacia un sistema de intervención, que dé respuesta a sus necesidades.

El sistema de escucha o el sistema de acción del educador viene determinado por tres características fundamentales, que se ponen en funcionamiento cuando se trabaja en la sala de psicomotricidad, exigiendo una gran capacidad de descentración, para las que el educador ha sido formado: ser compañero simbólico del juego del niño, escucharlo por medio de la empatía tónica y ser símbolo de ley y de seguridad.

La primera característica, *ser compañero simbólico del juego del niño*, refleja el rol tan importante que tiene el psicomotricista en cuanto a ser capaz de inscribir las propuestas y los juegos del niño en un registro simbólico. Quiere significar, por tanto y desde un vertiente de práctica psicomotriz educativa, ser capaz de estar al lado del niño, ayudarlo en sus juegos y sin jugar “con” él y sí “para” él, haciendo emerger todo un itinerario de maduración, fruto de la actuación ajustado al juego del niño y a su momento evolutivo

Con respecto a la segunda característica, *escuchar al niño a través de la empatía tónica*, debemos hacer una serie de puntualizaciones. La sala de psicomotricidad es un lugar privilegiado en el que el niño puede manifestarse como es, debido al clima de seguridad y favorecimiento de la

expresión que allí se produce. El educador debe estar muy atento a las expresiones del niño; más aún, debe captar las peculiaridades de la expresión motriz de cada uno de los niños que tiene delante y darle una respuesta ajustada que le permita evolucionar.

De esta forma, si existe un desfase entre lo que puede recibir el niño y las estimulaciones dadas por el psicomotricista, se produce entre ambos una separación que acaba en ruptura.

En un planteamiento clásico de Psicomotricidad, la persona que imparte esta práctica prepara una serie de ejercicios, de juegos que ese día en la sesión quiere desarrollar con los niños, acordes se supone a la programación que está desarrollando. Desde nuestra perspectiva de trabajo, el niño llega a la sesión de psicomotricidad y nos expresa libremente su expresividad motriz, a través del dispositivo espacial y temporal que propicia la sesión. El educador viéndolo, desarrolla su actuación, crea un escenario de juego y evolución para el niño, adecuando su actuación a las necesidades que expresa en ese momento, a su deseo y a su motivación, ya que sabemos que la forma más fácil de hacer evolucionar al niño es a través de su deseo, que manifiesta en el juego.

Por eso hablamos de empatía tónica. Término cuyo significado va unido al rol que desempeña el psicomotricista, cuya formación le permite ver la actuación del niño mediante su expresividad motriz (significante) y entender el significado de la gestualidad que a través de ella se manifiesta, analizando los parámetros psicomotores que la componen (movimiento, espacio, tiempo, relación con los otros y con los objetos). Esto implica que el psicomotricista debe ser capaz de extraer las consecuencias de las características psicomotoras del niño cuando ve su manera de correr, de moverse por el espacio, de utilizar los objetos, el tiempo, de relacionarse con los otros niños y con el adulto. Para ello, debe mantenerse a distancia de las producciones del niño sin proyecciones personales, sin invadir a los niños con su emoción.

De nuevo puede verse aquí la complejidad de este modelo de intervención. La persona que quiere llevar a cabo esta práctica debe ser entrenada en la teoría y en la práctica rigurosa que lleva a hacer esta lectura profunda de los parámetros psicomotores que el niño manifiesta mediante la acción y desarrollar, a continuación, una actuación adecuada. Ello no es fácil, puesto que requiere observar constante y profundamente a los niños para poder inscribirlos, por su juego y sus conductas (conocimiento de las teorías sobre el juego), en el nivel evolutivo (Psicología Evolutiva) que le corresponde, e intervenir. Este proceso debe estar bien integrado e interiorizado por el educador, porque cuando el niño muestra sus producciones en el juego espontáneo ha de actuar de forma rápida y adecuada a sus producciones. Transcribimos aquí, un párrafo que nos ayuda a comprender de una manera más concreta lo expresado: *‘La actitud de escucha supone la capacidad de recibir al niño, de aceptar lo que es, lo que produce, de sentir, de percibir sus armonías emocionales como la expresión de una experiencia única, y sobre todo de no dejarse invadir; esta*

manera de ser, de estar cerca y lejos de lo que vive el otro, es la empatía tónica, que sólo permite responder justamente al niño” (Aucouturier, 1985b, 43).

En definitiva, podríamos decir que el educador que imparte la sesión de práctica psicomotriz, según el modelo que proponemos, debe tener una gran capacidad de descentración que va unida a una serie de estrategias tales como (Arnaiz, 1991):

- a) Capacidad de recibir emocionalmente al niño antes de decir cómo es. Esta capacidad implica comprender las alegrías y dificultades, su emoción dejándonos tocar en lo profundo de nuestro ser, sabiendo lo que sentimos y vivimos en ese momento. Es ponernos ante nuestra capacidad para sentir, ser conscientes de nuestras emociones, aunque sin dejarnos invadir por ellas.
- b) Escuchar el discurso multiforme del niño. Hemos de considerar que el discurso del niño se nos muestra poco a poco, progresivamente. Para poder captarlo se utiliza la observación sistemática y continua, centrándose en los aspectos globales para pasar luego a los aspectos parciales. Esta escucha es determinante para conocer el estilo psicomotor del niño, es decir, su manera de ser y su manera de estar gestual y tónica, lo que nos lleva a su vez a descubrir los diferentes componentes de su expresividad motriz, tales como la utilización de su cuerpo, del espacio, de los objetos.
- c) La capacidad de escucha, asimismo, nos lleva a comprender tres elementos determinantes de la expresividad y, por tanto, de la personalidad del niño: el movimiento, el tono y la postura.
- d) El observar cómo el niño utiliza los objetos es altamente relevante debido a su significado en la dimensión psicológica. Podemos preguntarnos sobre la utilización privilegiada de uno o varios objetos, por qué son rechazados o ignorados, o sobre la forma en que son investidos.
- e) El modo en que el niño ocupa el espacio tiene, igualmente, su significación; por ello, debemos constatar si utiliza espacios reducidos, amplios, si la acción se produce por todos sitios, etc., como más adelante veremos.
- f) La manera de situarse frente al psicomotricista y frente a los otros niños.
- g) El lenguaje del niño está lleno de palabras claves que nos descubren el sentido profundo de su historia. Estas palabras aparecen de modo espontáneo, como una manifestación más dentro de su expresividad motriz, pudiendo llegar a cambiar la tonalidad habitual, o

paralizando al sujeto. Podría decirse que son manifestaciones de angustia profunda, que el niño trata de expresar mediante un discurso verbal aún no construido. Son palabras tales como: fuego, ladrones, policía, la prisión, el agujero, que se pueden escuchar en niños con algún trastorno de la personalidad.

- h) Comprender el sentido profundo de la expresividad del niño (gestos, postura, movimiento, tono, voz y mirada), implica la capacidad de establecer hipótesis e intervenir. La calidad de esta intervención reside en la capacidad de acogida del psicomotricista y el ajuste de su respuesta tónica, gestual y postural. La complicidad tónica entre el especialista y el niño fundamentan el terreno específico de la práctica psicomotriz.

La tercera característica es que el educador representa en la sala de psicomotricidad *la ley y la seguridad*. Esta expresión, que puede parecer restrictiva, implica todo lo contrario. Esta ley, que explicita el educador en la sesión a través de unas normas claras que ponen límites a las actuaciones de los niños, le proporcionan seguridad. El niño, por tanto, encuentra en la sesión de psicomotricidad un lugar donde tiene una seguridad tanto física como psíquica. A la presencia del adulto se le llama "ley", el adulto da seguridad y contención al niño.

Pero el adulto debe saber ejercer esa ley, entendida como frustración y no como represión, teniendo en cuenta que la frustración es indispensable en toda educación y en la evolución del niño y que tan sólo es posible si se ejerce en su deseo. Si la ley es ejercida fuera de su deseo, obligatoriamente será rechazada, es decir, no tendrá sentido para el niño y lo que el niño quiere son puntos de referencia en relación con sus deseos.

El psicomotricista garantiza en la sesión que el niño pueda sentirse seguro, porque allí no va a ocurrir nada que atente contra su seguridad física o psíquica. Su presencia, su actitud de escucha y de comprensión lo garantizan. También asegura que cualquier manifestación del niño, sea cual fuere, (pasividad, agresión, compulsión) sea aceptada haciéndola evolucionar en un orden que garantiza la presencia física del psicomotricista y de los objetos.

3.2. Sistema de acción

El sistema de acción viene moldeado por la personalidad de quién la ejerce y determinado por su profesionalidad para conocer y hacer evolucionar las producciones del niño. Esta afirmación manifiesta que estamos ante un planteamiento psicomotor que, lejos de estar concebido como una práctica psicomotriz de corte instrumental, postula una práctica cuya tecnicidad está basada en un conjunto de medios teóricos, un compendio de conocimientos

necesarios para la intervención práctica y, a su vez, viene determinado por cada persona constituyendo un todo coherente.

Esto no quita que haya unos principios claros de intervención y un sistema de actuación que los desarrolle (Armaiz y Lozano, 1996). Estos serían:

- a) Movilizar y contener todo lo que es del orden tónico-emocional; se trata simultáneamente de abrir al niño al exterior y a la vez contener sus pulsiones.
- b) Movilizar y contener las producciones imaginarias que parten del cuerpo y del exterior y que van a abocar en los juegos simbólicos y de representación. Este principio hace referencia a movilizar todas las imágenes que provienen de experiencias corporales almacenadas en el recuerdo.
- c) Ayudar al niño a investir esta movilidad emocional en creaciones y actividades cada vez más elaboradas.
- d) Ayudar al niño a tomar distancia entre la acción, sus emociones y la imaginación.

El sistema de acción va ligado a la capacidad del psicomotricista para poner en práctica y desarrollar el placer sensoriomotor, el desarrollo del registro simbólico en lo referente al tratamiento de las producciones agresivas y fantasmáticas y la capacidad de representar. A través de la tecnicidad, se pretende que el niño experimente situaciones de comunicación y acceda a la dimensión simbólica.

La tecnicidad en la sala de psicomotricidad se lleva a cabo por la puesta en práctica de dos principios fundamentales: **el placer sensoriomotor y el desarrollo del registro simbólico**. Para ejercerla el psicomotricista necesita actuar con el niño y en relación con él. Porque no se trata de liberar el placer sensoriomotor, la agresividad o la vida imaginaria sin hacer nada o reforzándolos simplemente, sino que es necesario tener unas pautas de actuación sobre ellos que permitan hacer evolucionar al niño en sus manifestaciones agresivas, fantasmáticas, repetitivas, obsesivas y creativas.

Conseguir que el niño viva el **placer sensoriomotor** significa hacerle vivir la unidad de su personalidad, que experimente la unión entre las sensaciones corporales y los estados tónicos emocionales, a través de las sensaciones de origen propioceptivo que le proporcionan las actividades basadas en el equilibrio-desequilibrio, balanceos, giros, caídas, saltos. El educador debe ser capaz de proporcionar al niño la posibilidad y los medios para que este placer se desarrolle en el espacio sensoriomotor. Cuando el niño lo ha experimentado es capaz de

abrirse al exterior, está capacitado para evolucionar hacia investimentos cada vez más variados del espacio y de los objetos. Es para él el momento de acceder al juego simbólico, al desseo espontáneo, al canto, etc..

La tecnicidad exige, pues, una competencia ajustada al niño que permita dar respuesta a sus producciones más variadas. Ello se llevará a cabo mediante tres modalidades de actuación básicas: el establecimiento del placer sensoriomotor, el tratamiento de las producciones agresivas y el tratamiento de las producciones fantasmáticas.

El desarrollo del **registro simbólico** implica conocer el sentido de las producciones del niño, desde las agresivas hasta las fantasmáticas, entendiendo su sentido y conociendo la metodología práctica que lo hace evolucionar hasta el registro simbólico.

3.2.1. El establecimiento del placer sensoriomotor

La evolución del placer sensoriomotor exige una profunda movilización sensorial y tónico-emocional. El educador es el encargado de desarrollar esta competencia particular en el niño, este placer sensoriomotor que hace nacer una dinámica de comunicación y creación que potencia en el niño manifestaciones del dominio de la simbolización, entre las que cabe destacar el juego simbólico, el dibujo espontáneo, el canto y las construcciones.

Cuando en la sala de psicomotricidad encontramos a niños que tienen la expresión de este placer muy mermada, como es el caso de muchos de los sujetos con necesidades educativas especiales, o con niños muy perturbados, que por sus graves deficiencias no acceden de manera espontánea y natural a este tipo de producciones, es necesario proporcionarles una ayuda que les brinde la oportunidad de acceder a este placer. Entramos, pues, en el terreno de la **reapropiación del placer sensoriomotor** cuyas estrategias de intervención están centradas en actividades que pueden clasificarse en dos categorías:

- a) Estimulaciones de contacto: presiones y deslizamientos
- b) Estimulaciones laberínticas: disequilibrios, balanceos, relaciones y caídas acompañadas.

Estas dos categorías, según Aucouturier, fundamentándose en principios psicoanalíticos, están muy ligadas a la serie de estimulaciones que el niño recibe en el útero. Este autor (1985) ha comprobado que las actividades motrices, centradas sobre el placer de las sensaciones corporales de origen propioceptivo, tienen una mayor incidencia en el desarrollo psicológico. Por tanto, se puede ver en este descubrimiento una síntesis de los principios teóricos de

Wallon y Piaget, en la medida que se resalta la importancia de las sensaciones propioceptivas y las motrices en la evolución psicológica del niño.

3.2.2. Tratamiento de las producciones agresivas

La agresividad se encuentra en potencia en el ser humano y en cualquier momento puede aparecer y con mucha más virulencia cuando está contenida en un momento de dificultad, trastorno o carencia. La conducta agresiva en el niño es difícil de soportar para los otros niños, porque les hace sentirse inseguros, e indudablemente para el adulto. Una conducta agresiva tiene el significado de algo que falta en la existencia de ese individuo y de alguna manera nos lo reclama.

La agresividad esta unida a la maduración tónico-emocional del niño, a su historia evolutiva. Son especialmente los seres más marginados, los más mermados o deficitarios, a nivel de su personalidad, los que alcanzan las cotas más altas de agresividad (Aucouturier, 1985). Comprender entonces el sentido de estas producciones agresivas, aceptarlas y derivarlas hacia planteamientos simbólicos es la función de la práctica psicomotriz en este caso. Sólo de esta manera estaremos permitiendo su evolución y, por tanto, su desaparición.

La agresión se manifiesta frecuentemente por:

- a) Una excesiva carga tónico-afectiva que hace que el niño actúe de forma violenta y desbordada en cuanto a la utilización del espacio, los objetos, el adulto.
- b) Una forma introvertida, que se traduce por una inhibición del niño hacia lo que le rodea, es como si estuviera bloqueado, como si careciese de expresividad motriz.
- c) La autoagresión donde la movilización tónico-emocional no existe y el niño queda fuera de toda realidad. Es el caso de niños con graves problemas de personalidad y de comunicación.

La tecnicidad en el tratamiento de las producciones agresivas va desde la agresión a la gestualidad simbólica. Este es un recorrido que parte de la aceptación de la agresión de los niños, y pasa por la espacialización de lugares para la manifestación de las conductas agresivas o violentas, así como por la introducción de normas como elemento transformador de la pulsionalidad. Se debe instaurar, asimismo, un clima de juego y de comunicación que desarrolle una gestualidad simbólica. Si todos estos pasos han sido dados de una manera

adecuada, proporcionarán su efecto y la gestualidad simbólica instaurada traerá consigo la comunicación.

Cuando la agresión se centra en la figura del adulto, se puede entender en las primeras sesiones como mecanismo de defensa del niño, y debemos tener presente que esta agresión no va dirigida contra su persona sino a lo que representa a nivel simbólico.

En el tratamiento de la agresividad, se siguen una serie de pautas diferentes, según vaya dirigida la agresividad al adulto o hacia los otros niños (Aucouturier, 1985; Arnaiz, 1991).

En el caso en que la agresión sea entre los niños, los pasos a desarrollar son:

- * Aceptar la agresión de los niños no culpabilizándolos.
- * Introducir las normas que rigen el funcionamiento en la sala de psicomotricidad y dedicar un espacio físico determinado, en donde esa conducta agresiva pueda ser expresada (la alfombra, por ejemplo).
- * Instaurar un clima de juego y comunicación que transforme la conducta agresiva en un juego (si son dos niños los que se pelean en la alfombra, transformar ésta y la lucha en un combate con reglas).
- * Introducir toda una gestualidad simbólica que permita mediante la teatralidad (gestos, posturas, gritos) descubrir acciones semejantes a la manifestada en la conducta agresiva. Si el niño es capaz de introducir estos elementos, está significándonos su capacidad de distanciarse del paso a la acción. Su pulsión se reducirá y su nivel de simbolización y socialización irá siendo el adecuado hasta la desaparición completa de la agresividad.

Cuando la agresión va dirigida al adulto, las estrategias de intervención serán las siguientes: desviar la agresión hacia juegos, soportes simbólicos, producciones sonoras y producciones gráficas.

Por el contrario, cuando estamos ante un caso de inhibición, la actitud del adulto será la de proporcionar seguridad al niño, mediante sus gestos, posturas, mirada y voz. Asimismo, respetará el espacio escogido por el niño, los objetos que utilice y le dará tiempo suficiente para adaptarse. Además, permanecerá muy atento a cualquier acción que observe en el niño y que le dé oportunidad de intervenir. La intervención irá dirigida a favorecer el paso del deseo pasivo al deseo activo, bien acercándole los objetos, a los otros niños... Es preferible que

nuestra respuesta sea no verbal para no frenar la respuesta del niño y poderle ayudar a madurar tónica y emocionalmente.

En el caso de los niños cuya agresividad va dirigida hacia ellos mismos, la intervención del psicomotricista deberá favorecer la búsqueda de una situación de globalidad que trate de abrir al niño hacia el mundo exterior, en un clima de seguridad y bienestar. Para ello, y en un principio, se evitará el contacto directo con el niño, ya que se puede sentir agredido e invadido y trataremos de proporcionarle situaciones no verbales que le induzcan hacia la vivencia del placer sensoriomotor, a través de contactos mediatizados por la voz, los baños en la piscina y de barro.

3.2.3. El tratamiento de las producciones fantasmáticas

A veces, el placer sensoriomotor puede aparecer como una manifestación del placer cerrada e involutiva y sin ningún desarrollo sobre el espacio y los objetos. Es una forma característica de la gestualidad estereotipada, que sólo provoca una seguridad momentánea y de corta duración.

El tratamiento de estas producciones se lleva a cabo con la finalidad de restablecer los vínculos existentes entre el significado y el significante de los hechos, a través de tres tipos de estrategias:

a) Estrategia para el tratamiento de las producciones fantasmáticas: se basa en la especialización como técnica de intervención, a través de la representación corporal o con el material. Los pasos a seguir serán: simbolización corporal del fantasma, destrucción de su símbolo en un clima de seguridad, júbilo ritual, aparición del placer sensoriomotriz y del placer por comunicar.

Además de forma paralela debemos “temporalizar el fantasma”. Ello implica crear un tiempo adecuado, diferente al del niño, que normalmente es desordenado y más rápido en sus producciones. También es necesario trabajar la sucesión de las representaciones espaciales con una secuencia lógica.

Y, finalmente, tratar siempre de establecer en el niño un sistema perceptivo que le lleve hacia la realidad y, por tanto, hacia el mundo cognitivo. De esta manera, estaremos favoreciendo el acceso a la representación global y a la construcción del objeto. Su finalidad es desbloquear las manifestaciones compulsivas hasta que se instaure la comunicación. Esto requiere un nivel de preparación importante por parte del educador para poder ejercerla. Las

manifestaciones fantasmáticas más comunes suelen ser de devoración, de muerte, repetición en la gestualidad y producciones cerradas sin evolución (Aucouturier 1985; Arnaiz, 1987).

b) Estrategia para el tratamiento de la compulsión de repetición.

La intervención en este tipo de producciones se centra en sustituir el displacer que manifiesta el niño, por el placer sensoriomotriz. La estrategia sume al niño en un clima de seguridad y de bienestar tónico-emocional, que le proporciona una vivencia positiva de sí mismo.

El trabajo técnico desarrollado por el psicomotricista desencadena un proceso que va de la vivencia presimbólica, a investimentos simbólicos que garantizan la evolución.

c) Estrategia para el tratamiento de las producciones estereotipadas.

Las estereotipias son manifestaciones de un desajuste profundo de la personalidad que el niño nos manifiesta a través de actividades motrices desestructuradas y vacías de contenido, en donde no es posible la evolución. Dichas estereotipias se repiten continuamente a modo de autoestimulación erótica, rompiendo la comunicación del niño con el mundo exterior.

Las estrategias de intervención varían según el carácter de la estereotipia, esto es, según sean de carácter gestual o con el material. El tratamiento de las estereotipias gestuales se basa en el ajuste a la producción gestual del niño, la introducción de rupturas en la tonicidad mediante variaciones de la amplitud y de los tiempos del niño, la apertura a la comunicación sensomotriz y a la comunicación no verbal. Por el contrario, el tratamiento de las estereotipias con material se centra en la repetición de las actividades por parte del psicomotricista, pero ajustándose a los tiempos de producción del propio niño.

Podríamos finalizar diciendo que muchas de las estrategias planteadas en este apartado del sistema de acción del psicomotricista, corresponden a un planteamiento de relación de ayuda y de terapia, más que a un planteamiento educativo. No obstante, las exponemos aquí como un "continuum" de actuación que contempla este modelo de práctica psicomotriz.

CAPITULO 2:

LA EDUCACIÓN INFANTIL Y EVALUACIÓN: LA GUÍA DE OBSERVACIÓN.

Este capítulo está dedicado, en una primera parte, a plantear y reflexionar sobre cuestiones relacionadas con la Escuela Infantil, tales como qué entendemos por Educación Infantil, cómo ha surgido, qué papel tiene la escuela en el desarrollo del niño, qué funciones cumple en estas edades, y cómo queda enmarcada esta etapa educativa tras la promulgación de la L.O.G.S.E., B.O.E. núm.238, de 4 de octubre de 1990.

A partir de estas cuestiones, exponemos la importancia de la Educación Psicomotriz en la etapa educativa de cero a seis años, como respuesta a la manera original que tiene el niño de aprender y de desarrollarse en estas edades, siendo coherente, además, con los objetivos propuestos por el M.E.C. en el Real Decreto sobre el Currículo de la Educación Infantil para dicha etapa (B.O.E. núm. 216, de 9 de septiembre de 1991).

A la luz de estos documentos iremos analizando cómo numerosos contenidos de las tres áreas que componen la Educación Infantil (Identidad y Autonomía, Medio Físico y Social, y Comunicación y Representación) están relacionados con el desarrollo psicomotor del niño, y nosotros les daremos tratamiento a través de la práctica psicomotriz.

En segundo lugar, hablaremos de la evaluación del desarrollo psicomotor en la edad infantil, de su necesidad, de cómo evaluarlo en esta etapa educativa, haciendo especial referencia al modelo propuesto por el M.E.C. en la actual reforma de la educación (Orden 12 de noviembre de 1992 sobre evaluación en Educación Infantil, B.O.E. núm. 280, de 21 de noviembre de 1992)

Teniendo en cuenta este marco, haremos una revisión de las diferentes pruebas existentes en el mercado, que responden a un modelo psicométrico del desarrollo psicomotor, haciendo una valoración y crítica sobre las mismas para, posteriormente, destacar la importancia de la evaluación centrada en el proceso y presentar la observación como un medio para ello.

El punto tercero de este capítulo está dedicado a presentar la guía de observación, objeto de nuestro estudio, como instrumento para la recogida de los datos referidos al desarrollo psicomotor del niño, coherente con todas estas consideraciones. En la lectura del mismo se podrán encontrar los datos referentes a las partes que la componen, la justificación de los ítems de los que consta y, en la última parte, se dará cuenta, de una manera pormenorizada,

de los diferentes pasos en su elaboración, hasta que llegó a convertirse en un instrumento depurado y apto para la evaluación.

1. EVOLUCIÓN DE LA ESCUELA INFANTIL

A lo largo de la historia, cada cultura ha ido asumiendo distintos modos de hacer en el cuidado y educación de los niños. Tradicionalmente, la responsabilidad de educar y atender a los más pequeños de la casa correspondía a los miembros inactivos de la unidad familiar (abuelos, hermanos, tíos).

En las últimas décadas de la Europa del siglo pasado, la reducción de la célula familiar debido a la emigración masiva del campo a la ciudad y a la incorporación de la mujer al mundo del trabajo, a causa del proceso de industrialización de las ciudades, dió lugar a cambios en las condiciones de la vida de la familia y, en consecuencia, en la educación de los hijos. Cambios en el contexto familiar que obligaron a los padres a "colocar" a sus hijos en lugares donde pudieran ser atendidos durante la jornada laboral. Por tanto, esta atención fuera del hogar surgió como un alternativa para satisfacer las necesidades del niño (educación y mantenimiento) y como respuesta a las nuevas situaciones acontecidas en una sociedad industrializada.

Estas razones sociales impulsaron dos tipos de instituciones para la primera infancia: por un lado, encontramos las Escuelas Maternales, Jardines de Infancia, Parvularios o "Kindergatens", con carácter pedagógico que reconocían y valoraban la educación en los primeros años de vida del niño; y, por otro lado, encontramos las Guarderías, Casa Cuna o Asilos, con carácter asistencial, y con fines primordialmente benéfico-asistenciales, ubicadas junto a los talleres y las fábricas.

En la España del siglo pasado, la preocupación por la educación de los niños no tuvo la importancia que en Europa, aunque no debemos olvidar la fundación de la Primera Escuela de Párvulos en 1838 por Pablo Montesinos, así como la Ley Moyano del 9 de septiembre de 1857, en donde se hacía referencia explícita al parvulario en su artículo 105. Posteriormente, en 1876 surgió el Instituto Libre de Enseñanza (I.L.E.) que abogaba por la independencia de la educación respecto del sistema político y religioso, así como defendía la libertad de cátedra.

Al mismo tiempo, aparecieron las Escuelas del Ave María como las primeras escuelas al aire libre, fundadas por Andrés Manjón, que poseían un carácter religioso y se centaban en la educación de los sentidos (manipulación, experimentación, etc.).

La influencia de los movimientos de renovación pedagógica que se dieron en Europa a finales del siglo XIX, llegó a España a principios del presente siglo, con la creación de la Escuela Horaciana de Barcelona en 1905. Estas escuelas renovadoras recibieron una fuerte influencia de las obras de Froëbel (1782-1852), y más tarde de María Montessori (1870-1952). Paralelamente, se introdujo la obra de Decroly (1871-1922), que daba importancia a la Educación Infantil en los primeros niveles y edades tempranas, proponiendo una metodología globalizadora (1906) mediante los Centros de interés.

Este movimiento de renovación, que luchaba por la mejora de la educación, planteó la necesidad de crear una formación específica de maestros; de este modo, en 1931 se creó la primera Escuela Normal.

Pero, en los años cincuenta la sociedad comenzó a manifestar un descontento con la situación social, y empezó a exigir cambios en todos los niveles: político, social, económico y educativo. Cambios que en el terreno educativo hicieron surgir de nuevo movimientos de renovación pedagógica. Parte de la ideología presente en ellos fue concretándose poco a poco en una serie de disposiciones legislativas recogidas en Libro Blanco, esto es, "La educación en España. Bases para una política educativa", editado por el Ministerio de Educación y Ciencia en 1969. En el citado libro se realiza una división en etapas, las Escuelas Maternas para niños de dos a tres años y las escuelas de párvulos para los niños de cuatro a cinco años, como ya reconocía la Ley de Educación Primaria de 1965. Y se señala algún objetivo específico para la escuela de párvulos, entre los que cabe destacar: tenderá a favorecer el desarrollo físico, emocional y mental del niño, así como el contacto con los otros, en un ambiente propicio para fomentar la actividad, la espontaneidad y la capacidad creadora.

Posteriormente, se promulgó la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (14/1970) en donde se sitúa la Educación Preescolar como el primer nivel educativo, y se define su carácter voluntario hasta los cinco años. Asimismo, se contempla la división de la atención educativa a estas edades en Jardines de Infancia (dos y tres años) y en Escuela de Párvulos (cuatro y cinco años). Desde otro punto de vista, indicar que esta ley no exige la autorización administrativa de todos los Centros dedicados a la educación de los niños en estas edades, sino que son los titulares de los mismos los que optan por solicitarla al Ministerio de Educación y someterse a sus normas o bien organizar los centros al margen de su normativa.

En 1973 aparece la Orden Ministerial del 27 de julio de 1973 (B.O.E. 4 de agosto de 1973), sobre orientaciones pedagógicas para la Educación Preescolar, en donde se explicitan los postulados básicos, los objetivos generales, los objetivos específicos y actividades, destinadas a preparar al párvulo para la E.G.B.

Paralelamente, desde el Ministerio de Educación y Ciencia y los Ministerios de Trabajo y de Gobernación se dictaminaron unas normas para las guarderías laborales (Orden Ministerial de Reglamentación Nacional del Trabajo para Guarderías sin afán de lucro, B.O.E. núm. 25, de 29 de enero de 1972; y Orden Ministerial de Normativa Básica para Guarderías Laborales, B.O.E. núm. 40, de 15 de febrero de 1974), donde se hacía distinción entre guarderías y jardines de infancia- escuela de párvulos, apareciendo las mismas separadas del sistema educativo.

A partir de este momento y mediante sucesivas órdenes, se definió el carácter asistencial de las guarderías, configurándose así dos sistemas alternativos de atención al niño: por un lado, las guarderías; y, por otro los Jardines de Infancia y Escuela de Párvulos.

Esta falta de regulación y control por parte de la Administración Educativa dio lugar a que la oferta de centros fuera muy diversa: Guarderías, Jardines de Infancia o Centros de Preescolar. Por consiguiente, bajo una misma denominación podía estar haciéndose referencia a centros semejantes o bien a centros muy diferentes, lo que denota la confusión y ambigüedad que ha padecido la sociedad española en cuanto al modelo de educación más adecuado para atender a los menores de seis años (asistencial y educativo).

El modelo asistencial pretendía dar un servicio a las familias mientras que los padres de los niños trabajaban. La preocupación por los niños se centraba en atender casi exclusivamente las necesidades relacionadas con la higiene, el sueño y la alimentación. El personal que se hacía cargo de los niños tampoco tenía una exigencia de formación específica y homogénea. En el mejor de los casos la formación giraba en torno a la Puericultura. Este modelo surgió junto a las fábricas y empresas que tenían personal femenino. También se extendió en zonas de muy bajo nivel socio-económico, promocionadas por la beneficencia y por grupos de tipo religioso o altruista.

Durante los años setenta, como consecuencia del crecimiento demográfico en las zonas urbanas, hubo una gran expansión de centros privados que respondían a este modelo y que pretendían cubrir la fuerte demanda social que no cubría la escasa oferta pública. Ambos tipos de escolarización (pública y privada) pretendían preparar a los pequeños para su posterior escolarización y la mayor parte de ellos estaba instalada formando parte de los edificios dedicados a la Enseñanza Básica o bien en pequeños edificios independientes arreglados para esta finalidad. El programa de trabajo que los educadores desarrollaban estaba centrado, la mayoría de las veces, en los aprendizajes instrumentales, de manera que se adelantaban y anticipaban tareas pedagógicas previstas para la etapa escolar. En cuanto a la formación del

personal, mientras que los niños de dos y tres años no estaban a cargo de maestros titulados, sí lo estaban los de tres y cuatro años.

Esta diversidad de centros destinados a la educación de los niños, así como los nuevos cambios sociales, políticos, culturales sufridos por la sociedad española desde el año 1980, hicieron necesaria una reforma del sistema educativo que intentaba dar respuesta a la realidad social del momento. Así, el 3 de Julio de 1985 entró en vigor la L.O.D.E., (Ley Orgánica 8/1985, reguladora del derecho a la educación, B.O.E. núm. 157, de 4 de julio de 1985), que supuso el desarrollo legislativo del artículo 27 de la Constitución Española de 1978 (B.O.E. núm. 311, de 29 de diciembre).

Esta ley se orienta a la modernización y racionalización del sistema educativo español dentro del marco constitucional. Así, garantiza una oferta educativa gratuita en los niveles obligatorios, impide la discriminación en el ejercicio de la libertad de enseñanza, respeta las competencias de las Comunidades Autónomas y las facultades directivas del titular, defiende el derecho a establecer el carácter propio del centro educativo y reconoce el derecho a la libertad de asociación en el ámbito educativo. También reconoce el derecho de los alumnos a participar en la vida del centro como cogestores del mismo. Establece diferencias entre centros públicos y privados, según el criterio de la titularidad del centro, igualmente reconoce los centros concertados como aquellos centros privados sostenidos con fondos públicos.

Por otra parte, la ley contempla el derecho a crear y dirigir centros educativos con toda libertad por particulares y a otorgarles un carácter propio. Respecto a los centros públicos establece una división en sus órganos de gobierno, así como las funciones que corresponden a cada uno de ellos.

A partir de esta ley se elaboró en 1986 el Anteproyecto de Marco Curricular en el Programa Experimental de Educación Infantil en donde el Ministerio de Educación y Ciencia destaca la función educativa de esta etapa. Teniéndolo como referente, las administraciones educativas crearon un modelo de atención para los niños menores de seis años ordenado y de calidad.

La L.O.G.S.E., aprobada en octubre de 1990 (B.O.E. núm. 238, de 4 de octubre de 1990), ha pretendido dar respuesta a las necesidades sociales actuales, esto es, dar respuesta tanto a las familias que necesitan llevar a su hijo a un centro educativo por razones laborales, como atender las necesidades propias de estas edades para que tengan un desarrollo óptimo, además de pretender proporcionar una mayor y mejor oferta educativa y regular la educación destinada a los niños.

Esta regulación empieza por delimitar y unificar los centros que hasta este momento habían atendido a niños pequeños y definirlos en función de la concepción educativa de la que parten. Así, podemos ver que coexisten en la actualidad: Guarderías, generalmente privadas, que escolarizan a niños de tres meses a tres años; Escuelas Infantiles o Centros de Educación Infantil dependientes de distintos organismos oficiales (Ayuntamientos, Comunidad Autónoma) o de iniciativas privadas que acogen a niños de tres meses a tres años. Y centros de Educación Primaria que imparten el Segundo ciclo de Educación Infantil para niños de tres a seis años.

La diferencia entre estas modalidades de escolarización estriba en la función que prima en cada una de ellas, derivada precisamente del lugar que ocupa la educación. Por este motivo, podemos decir que las Guarderías, en su mayoría, mantienen un carácter asistencial y no disponen de las instalaciones adecuadas y contempladas en el Real Decreto 1004/91, de 14 de Junio (B.O.E. núm. 152, de 26 de junio de 1991), por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que imparten enseñanzas de régimen general no universitarias. Estas se refieren a la titulación académica del profesorado, a la relación numérica profesor/alumnos, a las instalaciones docentes y deportivas, y al número de puestos escolares para impartir enseñanzas con garantía de calidad. Por el contrario, la función que cumple la Escuela Infantil o Centros de Educación Infantil, tanto públicos como privados, que acogen a niños desde los tres meses a los seis años es doble, a saber, educativa y social.

Social en tanto que contribuye de forma eficaz a compensar todo tipo de desigualdades, nivelar algunos desajustes, algunas carencias que tienen su origen en las diferencias del entorno social, cultural y económico y prevenir las posibles dificultades que estas desventajas pueden producir en posteriores etapas escolares; sin que esto signifique "dejar de reconocer las diferencias psicológicas de los niños, que han de ser educativamente atendidas" (Real Decreto 1333/91 sobre el Currículo de la Educación Infantil, B.O.E. núm. 216, de 9 de septiembre de 1991).

Existen investigaciones que avalan la importancia que tiene esta función social, como compensadora de desigualdades. Desde este punto de vista, Evans (1987) constata que los niños desfavorecidos pueden aprender si se ponen los medios materiales y humanos en el proceso de instrucción.

En este sentido, en los años setenta la Neurología nos aporta el concepto de "período crítico" de la maduración. Este concepto destaca la importancia de los dos primeros años de vida del niño, como período en el que existe una máxima vulnerabilidad y, al mismo tiempo, una máxima sensibilidad a los estímulos para el aprendizaje, basándose en la plasticidad del cerebro y en la teoría sobre la irreversibilidad de los efectos producidos en un período de

deprivación social (Villanueva, 1991). Por ello, las ciencias que inciden en la educación aceptan la importancia que tienen los primeros años de la vida del niño en su desarrollo posterior, ya que es una etapa caracterizada por grandes y rápidos cambios que se producen en todas las dimensiones.

En esa misma línea, Valdivieso (1985) señala que los niños que provienen de ambientes pobres tienen mayores riesgos biológicos y psicológicos y menor desarrollo cognitivo y verbal, siendo acumulativo y adverso para el Sistema Nervioso Central, y uno de los posibles orígenes de las dificultades de aprendizaje y fracaso escolar.

A esto hay que añadir, las investigaciones sobre atención temprana que igualmente contribuyeron con su trabajo a resaltar el valor de la educación en estas edades y la importancia de la misma para el posterior desarrollo del niño (Ramey y Campbell, 1979a, 1979b, 1981; Haskins y Ramey, 1981).

Las características evolutivas de los niños hasta los seis años -plasticidad, flexibilidad, exploración y aprendizaje básico- le llevan a formar su identidad como persona y como miembro perteneciente a una sociedad. Por estos motivos, cualquier causa (biológica, social, económica o cultural) que perjudique esta evolución, va a tener una repercusión importante en el desarrollo.

La Escuela Infantil asume esta responsabilidad y cumple la función de proporcionar al niño un ambiente rico y estimulante, que favorezca su desarrollo de la forma más armónica posible, con el fin de prevenir las desigualdades educativas y los posibles fracasos en niveles posteriores. Por tanto, aparece como colaboradora de la familia para compartir y completar la educación de los niños de estas edades.

Y, *Educativa*, puesto que reconoce la trascendencia de la educación en estos primeros años de vida, sus implicaciones en aprendizajes posteriores y en el desarrollo de una personalidad equilibrada y armónica. De esta manera, la función educativa que desempeña la Escuela Infantil da un valor por sí mismo a esta etapa.

Las aportaciones de la Psicología del Desarrollo en las figuras de Piaget, Wallon y el Psicoanálisis, que abundaron en el conocimiento del niño en su desarrollo y evolución (como hemos visto en el capítulo anterior), destacaron la importancia de los tres primeros años de la vida del niño. En esta misma línea, distintas aportaciones pedagógicas demostraron que el índice de fracaso escolar en alumnos escolarizados desde edad temprana, era más reducido que en los niños que no habían sido escolarizados (Ramey y Haskins, 1981).

La L.O.G.S.E. reconoce el derecho a la educación en estas edades (cero a seis años), aunque no le otorga un carácter obligatorio como a las otras etapas (Primaria, y Secundaria). A diferencia de la L.O.D.E., define la educación infantil como una unidad, tanto en objetivos, contenidos, como en la evaluación, aunque dadas las características de los niños de estas edades y su rápida evolución y desarrollo, la divide en dos etapas (primera etapa, hasta los tres años); y segunda etapa hasta los seis años). Así, el Currículo de la etapa de la Educación Infantil, en forma de Real Decreto contempla de modo más sistemático y organizado el carácter educativo de la misma, a través de las siguientes características:

- 1.- Una institución educativa que atiende a niños hasta los seis años debe satisfacer las necesidades e intereses de los niños, asumiendo la importancia y el papel que tiene en su desarrollo.
- 2.- Posibilita la relación de los niños con su grupo de iguales y con otros adultos fuera del ámbito familiar, facilitando de esta manera el proceso de socialización.
- 3.- Proporciona un ambiente rico, estimulante y ordenado al niño que le permite el desarrollo de sus capacidades y necesidades (físicas, emocionales, intelectuales), favoreciendo los procesos de experimentación e investigación que conforman la base de la construcción del propio conocimiento.
- 4.- En la Escuela Infantil se respetan sus características evolutivas, (egocentrismo, globalidad, centración, yuxtaposición, irreversibilidad de pensamiento), así como las características individuales diferenciadoras.
- 5.- Un centro que destaca la importancia del trabajo en equipo (padres, educadores, personal de servicio), como respuesta a la demanda familiar de ayuda en las tareas de cuidado, educación y también como respuesta a las características evolutivas de los niños.
- 6.- Coordinación con los diferentes niveles educativos.

De esta manera, esta concepción de Escuela Infantil necesita tener presente los elementos pedagógicos, psicológicos y sociales que inciden en esta etapa de manera integradora, con el fin de ofrecer al niño en la primera infancia un proceso de perfeccionamiento integral y armónico en su paso por este ciclo educativo.

El elemento pedagógico sitúa a la educación infantil en el fundamento mismo del proceso general de educación permanente. Su objetivo es potenciar el desarrollo integral de aquellos hábitos y destrezas propios de esta edad, potenciando el crecimiento armónico. Este objetivo

proporciona a la educación infantil un carácter propedéutico, es decir, esta etapa educativa no prepara al niño para próximos niveles educativos (aunque no debemos olvidar que también cumple esta función), sino que tiene una finalidad y un valor propio por sí misma.

El elemento psicológico orienta a la educación de la primera infancia desde la perspectiva de unas características psicoevolutivas determinadas, propias del momento madurativo del niño. Aporta los datos necesarios para ayudar a su crecimiento madurativo en los aspectos sensoriales, intelectuales y de inserción del entorno familiar y social, ofreciendo el tratamiento adecuado para aprovechar los momentos óptimos de aprendizaje y favorecer el equilibrio emocional y afectivo.

El elemento social interpreta las condiciones del entorno, sobre todo familiar, que inciden en la acción educadora del niño en sus primeras etapas. Los aspectos de la familia que influyen en el niño tienen una doble vertiente: en primer lugar, el grado de motivación de la familia hacia el niño puede favorecer o perjudicar la actitud de éste hacia la misma, así como el valor que para ésta posee la escuela; y, en segundo lugar, la colaboración de los padres con la institución educativa adquiere, cada vez más, una importancia decisiva de cara a su desarrollo integral, por la dinámica de los intercambios.

Por tanto, la calidad de la Educación Infantil depende de varios factores Zabalza (1986) señala, entre otros, los siguientes: con respecto al ámbito familiar, las perspectivas de calidad de los padres y estrategias de implicación; con respecto al ámbito del ambiente escolar, la calidad como espacio de vida y la gestión adecuada; con respecto al ámbito del currículum, la continuidad y la ampliación del marco de experiencias; y, por último el ámbito del profesorado, la coordinación y su continuidad e inserción en el entorno.

Desde esta concepción podemos definir la Educación Infantil como el conjunto de actitudes, acciones y valores que los adultos llevan a cabo intencionadamente para favorecer el desarrollo de las potencialidades y el desarrollo integral y armónico del niño de cero a seis años.

La Educación Infantil, por otro lado reconoce la importancia que tiene el niño como agente de su propia evolución y el papel fundamental del educador en educación infantil, el cual se concibe como mediador y facilitador de este proceso, mediante la organización y sistematización de las experiencias del niño.

Con posterioridad al desarrollo de la L.O.D.E. y de la L.O.G.S.E. apareció la Ley Orgánica 9/1995, 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (L.O.P.E.G., B.O.E. núm.278, de 21 de noviembre de 1995), conocida como la "Ley

Pertierra", en la que se actualizan algunos de los preceptos que con anterioridad había desarrollado la L.O.D.E.

A modo de ejemplo, queremos indicar que las quince Escuelas Infantiles repartidas en nueve municipios de la Región de Murcia, denominadas Guarderías Infantiles Laborales, de carácter asistencial y de origen institucional, fueron transferidas del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social a la Consejería de Sanidad, Consumo y Servicios Sociales de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, según Real Decreto 2415/1983 de Julio sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Murcia (B.O.E. núm. 219, de 13 de septiembre de 1983).

A finales de 1986, en un contexto autonómico caracterizado por la falta de competencias en materia educativa, se traspasaron a la Consejería de Cultura y Educación, por Decreto 88/1986 de 30 de Diciembre. A partir de este momento, la gestión directa de las Escuelas Infantiles de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia ha sido encomendada a la Sección de Promoción Educativa de la Dirección General de Educación, en la actualidad se les denomina Centros de Educación Infantil.

1.1. La Escuela Infantil y la Educación Psicomotriz

La educación del cuerpo es considerada hoy en la escuela, gracias a las reivindicaciones que se iniciaron a principios de siglo, cuando se empezó a valorar la estrecha relación existente entre los problemas motores, afectivos y cognitivos y la dimensión social de los mismos en personas que padecían alguna patología (Dupré, 1925; Wallon, 1925; 1976; 1979; Guilmain, 1971; Amaiz, 1987). Consecuentemente, la reeducación psicomotriz apareció para dar respuesta a este tipo de trastornos, tratando de educar aspectos en estas personas que no habían sido educados o que se había hecho de manera inadecuada. Una visión unitaria y la aparición de diferentes modelos de intervención fueron definitivas para ello.

La Psicomotricidad en sus tres vertientes de aplicación -educativa, reeducativa y terapéutica- es un tratamiento eficaz para prevenir trastornos y, además, es eficaz como tratamiento de los mismos. Su originalidad consiste en la comprensión de los signos del cuerpo y en la intervención original que realiza el educador a partir de ellos. La especificidad de estos intercambios es tal, que permite intervenir superando el simple nivel motor y llegar a la personalidad total del individuo. Este diálogo corporal, primer instrumento de comunicación, impide una regresión y permite una relación de privilegio con el niño. Los elementos motores, intelectuales, afectivos e imaginarios entran en juego y modelan la

personalidad ya existente, con el fin de proporcionarle una mejor utilización de sus posibilidades.

La justificación de la Psicomotricidad en esta etapa se produce desde los mismos planteamientos metodológicos en los que se va a basar la Educación Infantil. Así, Espinosa y Vidanes (1991) señalan, entre otros: la actividad física y mental del niño como una de las fuentes principales de su aprendizaje y desarrollo; el juego, actividad propia de esta edad, cuyos contenidos deben tratarse desde una perspectiva globalizadora; los aprendizajes de los niños deben ser significativos; el centro debe ofrecer una gran variedad de objetos, juguetes y materiales que proporcionen oportunidades múltiples de manipulación y por ello, nuevas adquisiciones, las experiencias de los niños serán la base del aprendizaje.

Las características de originalidad y especificidad de la psicomotricidad indicadas, hacen de la misma un modelo de intervención educativa. En este sentido, el papel que desempeña la psicomotricidad dentro de la Escuela Infantil viene determinado por la respuesta a las necesidades, que desde la misma, da a los niños. Por ello, consideramos la práctica psicomotriz como un elemento esencial para el niño, ya que al tener presente los aspectos inherentes a su desarrollo favorece su maduración y evolución, respetando la globalidad en la que se desarrolla a estas edades y facilitando el acceso a los aprendizajes instrumentales.

En esta misma línea, Cratty (1982) y Lawther (1983) afirman que existe una doble relación entre el desarrollo psicomotor y los procesos madurativos. Por un lado, los patrones motores básicos permiten acceder al desarrollo de las habilidades motrices básicas (control postural, equilibrio, coordinación general) sin necesidad de entrenamiento. Por otro, los patrones motores complejos (habilidades grafomotrices, rapidez, precisión, etc.) mejoran con el entrenamiento y permiten la adquisición de habilidades motrices complejas, una vez que han aparecido las conductas motrices básicas.

La relación existente entre ambos procesos muestra que el desarrollo motor del niño mantiene una relación de funcionalidad con los aprendizajes escolares, o dicho con otras palabras, un buen desarrollo motor facilita la adquisición de determinados aprendizajes escolares. Esta relación aunque no es determinante, sí que se debe tener presente a la hora de abordar los aprendizajes escolares, sobre todo al inicio de los mismos.

A este respecto, Ramos (1979) nos indica que el desarrollo psicomotor es una puerta abierta a la interacción y, por lo tanto, a la estimulación, debiendo ser considerado durante los primeros años de la vida del niño.

En este sentido, Espinosa y Vidanes (1991) apuntan que las adquisiciones que el niño realiza en el ámbito motor contribuyen al desarrollo de las capacidades cognitivas, lingüísticas, afectivas y de inserción social.

Así pues, la psicomotricidad considera todos estos aspectos y proporciona al niño un espacio que responde a sus intereses de exploración y manipulación, en un entorno en donde es respetado y aceptado como es. Con tal fin, la educación psicomotriz favorece un ambiente de seguridad que permite al niño desarrollar su capacidad investigadora y exploradora, mediante las cuales llega a descubrirse a sí mismo, a conocer su entorno y a ser el constructor de su propio conocimiento.

Si tenemos en cuenta además que el niño en estas edades es un ser de globalidad, podremos establecer una correlación entre las características de su pensamiento (centración, egocentrismo, irreversibilidad) y su desarrollo psicomotor. De esta forma y dado el carácter de concentración del pensamiento, el niño a estas edades dirige toda su atención hacia su propio cuerpo, refiriendo las relaciones que establece entre los objetos a sí mismo.

Del mismo modo, la falta de reversibilidad de su pensamiento y su egocentrismo (consistente en que el niño no puede proyectar la perspectiva o tener en cuenta su propio punto de vista y el de los demás), características todas ellas del pensamiento del niño en estas edades, le impiden, como en el caso de la lateralidad, comprender que la mano derecha de una persona situada enfrente de él, se halla a su izquierda. En consecuencia, los objetivos fundamentales de la educación psicomotriz van dirigidos a desarrollar en el niño la comunicación, la creación y el acceso al pensamiento operatorio, favoreciendo la descentración cognoscitiva y la liberación del egocentrismo.

Los objetivos que la psicomotricidad se plantea en su implementación están directamente relacionados con los objetivos que actualmente propone el M.E.C. en el Real Decreto de Currículo de 1991 sobre la Educación Infantil. Por este motivo, podemos ver, el paralelismo existente entre estos dos ámbitos de actuación. A continuación, pasamos a analizar el contenido de la educación psicomotriz en la Escuela Infantil.

1.1.1. Área de Identidad y Autonomía Personal

Se refiere al conocimiento, valoración y control que los niños van adquiriendo de sí mismos y a la capacidad para utilizar los recursos personales de los que dispongan en cada momento. Como se puede comprobar esta área hace referencia al proceso de construcción de la identidad del niño, a través de las experiencias que tiene con el medio físico y social, y a

otros factores como la imagen, la propia estimación, etc. Igualmente, contempla el conocimiento y control progresivo del cuerpo, la adquisición de hábitos que contribuyen al proceso de autonomía y al desarrollo de actitudes no discriminativas, por razones de talla, sexo y rasgos físicos.

Los objetivos generales de esta área, que están relacionados con la práctica psicomotriz son los siguientes:

El objetivo uno, "Tener una imagen ajustada y positiva de sí mismo, identificando sus características y cualidades personales", contribuyendo al desarrollo de las habilidades referentes al control y conciencia corporal.

Pues bien, el niño de esta edad tiene la particularidad de conquistar el mundo a través de su acción, de manera muy emotiva, y eso constituye la originalidad de la relación del niño con su entorno -el espacio, los objetos, los otros-. El conjunto de estas acciones, o mejor dicho, la percepción que el niño tiene de sus propias acciones constituye su propia imagen. Así, el esquema corporal en la etapa infantil puede ser considerado como una intuición que tiene el niño sobre cómo ha de movilizar su cuerpo para resaltar una acción concreta, por ejemplo, un salto. Todos tenemos un esquema corporal muy parecido, pero cada uno tiene una imagen del propio cuerpo bien distinta, porque ésta es el resultado de la configuración de las propias emociones vividas en nuestra relación con el entorno. Esta concepción, hecha propia también por la práctica psicomotriz, es la que da soporte a las estrategias propias de esta organización didáctica.

El objetivo cuatro, "Descubrir y utilizar las propias posibilidades motrices, sensitivas y expresivas, adecuadas a las diversas actividades que emprende en su vida cotidiana", desarrolla la expresión corporal y el juego.

En la práctica psicomotriz la sala es un lugar privilegiado de experimentación con el propio cuerpo, es en ella donde se puede vivir el placer sensoriomotor en todas sus posibilidades: saltar, arrastrarse, subir muy alto. El niño a través del movimiento descubre sus posibilidades, a la vez que toda una serie de actividades que puede llegar a conquistar y que se constituyen en un reto para él. Asimismo, el niño experimenta con los objetos desde la manipulación más emotiva hasta la más racional, por ejemplo, desde las construcciones con cojines hasta más las precisas hechas con maderas.

Si seguimos comparando encontramos que el objetivo siete expone: "Identificar los propios sentimientos, emociones y necesidades, y comunicarlos a los demás así como identificar y respetar los de los otros", es la expresión corporal y el juego.

En la práctica psicomotriz el niño encuentra un conocimiento y reconocimiento de sus emociones por parte del adulto. Durante toda la sesión el educador contiene al niño y le envía numerosos mensajes por la vía corporal y el lenguaje hablado, que le proporcionan seguridad. Igualmente, en la verbalización que se hace al final de la sesión los niños, por el hecho de explicar lo que más les ha gustado, toman conciencia y le hacen tomar a los otros de lo que han vivido.

Los contenidos propuestos, relacionados con la práctica psicomotriz, para la consecución de los objetivos anteriormente mencionados, se organizan en dos bloques: en el primer bloque se contempla lo concerniente al "Cuerpo y la Propia Imagen" y el segundo bloque se refiere al "Juego y Movimiento".

En el Bloque I, "El Cuerpo y la Propia Imagen", los contenidos van referidos "al conocimiento del cuerpo y a la construcción de la propia imagen". Así, encontramos contenidos de conceptos como: "El cuerpo humano" (segmentos y elementos del cuerpo, características diferenciales e imagen global del cuerpo humano), "Sensaciones y Percepciones del propio cuerpo" (las necesidades básicas del cuerpo humano, los sentidos y sus funciones) y, por último, los "Sentimientos y Emociones propias y de los demás y su expresión corporal".

En el Bloque II, "Juego y Movimiento", "aparecen los contenidos relacionados con el movimiento, el cuerpo, las posibilidades de juego y la actividad motriz; en definitiva, el descubrimiento de la propia acción corporal y su utilidad en la resolución de tareas de diversa índole". En este bloque encontramos dos contenidos conceptuales: "Posturas del cuerpo y Movimientos en el espacio" y "Nociones básicas de Orientación en el Espacio y Tiempo".

El Bloque III va referido a la "Actividad y la vida cotidiana", agrupa los contenidos referidos a los aspectos cognitivos, afectivos y relacionales que implican la vida cotidiana, y la iniciativa y autonomía que el niño va adquiriendo a través de ella.

En el Bloque IV, "El cuidado de uno mismo", encontramos contenidos relacionados con el cuidado del cuerpo y del entorno que rodea al niño.

Estos cuatro bloques de contenidos han de ser trabajados a lo largo de los dos ciclos de que consta esta etapa educativa, aunque con diferente grado de profundidad y amplitud. Dichos bloques están relacionados con el placer que el niño vive en la sala de psicomotricidad, a través de las sensaciones corporales y tónico-afectivas que le permiten experimentar la unidad corporal y evolucionar en la elaboración de su esquema corporal; esto hará, por otra parte, que el niño adquiera una motricidad cada vez más creativa. A la misma vez, este tipo de

sensaciones contribuirá a la mejora del desarrollo psicomotor, representado por las distintas conductas que lo constituyen: coordinación óculo-manual, coordinación dinámica general, control postural (equilibrio estático), el control del propio cuerpo, orientación espacial y estructuración espacio-temporal. Estas conductas permiten al niño descubrir el mundo de los objetos y el mundo del espacio.

A modo de resumen, podemos decir que los contenidos del Bloque I y II, aquí mencionados, están relacionados directamente con dos de los objetivos que la práctica psicomotriz señala para estas edades: el primero, educar la capacidad sensitiva, es decir, las informaciones referidas al propio cuerpo y al mundo exterior; y, el segundo, educar la capacidad perceptiva, lo que determina tomar conciencia de los componentes del esquema corporal, y estructurar las sensaciones referidas al mundo exterior en patrones perceptivos, tales como espacio, tiempo, y coordinación de los movimientos corporales respecto a los elementos del mundo exterior.

1.1.2. Área del Medio Físico y Social

Tiene la finalidad de proporcionar al niño el conocimiento de su entorno, de los grupos sociales que lo componen y de los objetos, así como el respeto, interés y valoración de los mismos. La escuela infantil debe estimular la curiosidad del niño, satisfacer su necesidad de actuar y experimentar a partir de la experiencia (Conde y Viciano, 1997).

Los objetivos generales relacionados con la actividad psicomotriz son los siguientes:

El objetivo uno: "Participar en los diversos grupos con los que se relaciona en el transcurso de las diversas actividades, tomando progresivamente en consideración a los otros".

El objetivo dos: "Conocer las normas y modos de comportamiento social de los grupos de los que forma parte para establecer vínculos fluidos y equilibrados de relación interpersonal e identificar la diversidad de relaciones que mantiene con los demás".

Estos dos objetivos guardan relación con el parámetro "El niño en relación a los otros". En la sesión de psicomotricidad el niño actúa de acuerdo a unas normas consensuadas, que el educador recuerda al comienzo de cada sesión. El respeto de dichas normas convierte este lugar en un espacio en donde el niño puede actuar con autonomía, confianza y seguridad; todo esto le ayudará a descubrir las limitaciones que la vida y las normas sociales le imponen. Concretamente, los juegos simbólicos son un buen exponente de ello porque le posibilitan

vivenciar y exteriorizar como están interiorizando el entorno que les rodea, manifestándolo, por ejemplo, en el juego de roles. De este modo, el niño va construyendo su propia identidad individual al tiempo que se percibe como miembro de una organización social.

El objetivo tres: "Orientarse y actuar autónomamente en los espacios cotidianos y utilizar adecuadamente términos básicos relativos a la organización del tiempo y el espacio en relación a sus vivencias periódicas y habituales".

El objetivo cuatro: "Explorar su entorno físico y social planificando y ordenando su acción en función de la información recibida o percibida, constatando sus efectos y estableciendo relaciones entre la propia actuación y las consecuencias que de ella se derivan".

La distribución de la sala de psicomotricidad en distintos espacios favorece la orientación espacial del niño. La posibilidad de jugar en los tres espacios con unos materiales determinados, el modo de ocuparlos y de organizar los objetos en ellos contribuye, según nuestra experiencia, a mejorar el proceso relativo a la orientación, organización y representación espacial. Asimismo, el dispositivo temporal presente a lo largo de la sesión, al igual que la periodicidad de la misma (dos veces por semana en nuestro trabajo) facilita la orientación temporal y, por consiguiente, la estructuración espacio-temporal.

El niño puede transferir estas vivencias y experiencias a los espacios cotidianos en los que se desenvuelve tales como la familia, la escuela, su entorno físico-social, siendo capaz de planificar y ordenar sus acciones de manera cada vez más autónoma y de responder a los problemas que el entorno le presente.

Los objetivos expresados se concretan a través de los diferentes bloques de contenido que, al igual que en el área anterior, han de ser trabajados a lo largo de los dos ciclos de esta etapa de Educación Infantil.

El Bloque I hace referencia a los contenidos relacionados con los "Primeros grupos sociales" en los que los niños se desarrollan y que constituyen sus primeros ámbitos de interacción social. En este bloque encontramos los contenidos conceptuales siguientes: "los principales grupos sociales de los que es miembro: familia y escuela", "hábitats relacionados con el grupo familiar y escolar", y "las vivencias del tiempo: tiempo de comer, tiempo de descansar, tiempo de jugar...". El niño conocerá los principales grupos sociales y los espacios relacionados con ellos gracias a su desarrollo general de la motricidad.

En el Bloque II, "La vida en sociedad", se abordan los contenidos relacionados con los ámbitos sociales más complejos como la propia actividad humana y el entorno en que ésta se

desarrolla. Los contenidos conceptuales se centran en "la comunidad y su entorno", "las necesidades, ocupaciones y servicios de la vida en comunidad", "los medios de comunicación", y "las formas sociales del tiempo".

Quizás sean los juegos simbólicos los que mejor propicien los contenidos de estos dos bloques temáticos, debido a que a través de ellos el niño reproduce los roles y las relaciones sociales que descubre en su entorno más próximo (la familia) y su entorno circundante (otros grupos familiares y sociales). La ayuda del educador en estas manifestaciones del niño, al mostrarle las normas que rigen la vida en comunidad (familia, escuela), etc..., le ayudan a evolucionar e introyectar el mundo que le rodea.

El Bloque III se destina a "Los objetos", elementos que los niños tienen a su alcance y cuyo conocimiento les aproxima a la adquisición de un concepto más ajustado del medio físico y social. Sus contenidos conceptuales hacen referencia a los "distintos tipos de objetos, naturales y elaborados, presentes en el entorno", y a las "funciones y utilización de los objetos cotidianos por las personas en relación con el aseo, la comida, la manipulación de objetos (tijera, sierra, lima...), las tareas cotidianas del hogar y otros". Conociendo los distintos objetos, a través de la exploración y descubrimiento, el niño aprende y perfecciona su manipulación.

A este respecto cabe indicar que la riqueza de la sesión de psicomotricidad permite que el niño explore, manipule y utilice los objetos según sus atributos físicos, desarrollando además su creatividad ya que, según las ocasiones, puede darles un carácter real o simbólico. Igualmente, la manipulación y la experimentación con los objetos y materiales de la sala, le permite identificar sensaciones y nociones (peso, volumen, tamaño, color, etc.), su funcionalidad, diversidad, así como el respeto y cuidado hacia los mismos. Además, la manipulación y la experimentación son instrumentos fundamentales para el conocimiento de sí mismo.

A modo de resumen, podemos decir que estos bloques de contenido encuentran en la psicomotricidad un ámbito educativo adecuado, puesto que a través de un material adaptado, mediante las manifestaciones que el niño expresa a través del juego simbólico y las relaciones que establece con el adulto, podemos ver cómo va conociendo e interiorizando el entorno que le rodea. El educador actúa en la sesión de práctica psicomotriz como un mediador básico de todo este proceso.

1.1.3. Area de Comunicación y Representación

El sentido fundamental de esta área "es contribuir a mejorar las relaciones entre el individuo y el medio", a través del desarrollo de las distintas formas de representación (expresión gestual y corporal, lenguaje verbal, expresión plástica -en sus distintas formas-, expresión musical, lenguaje escrito y representación matemática). Esto implica potenciar en el niño las capacidades relacionadas con "la recepción e interpretación de mensajes", así como las "dirigidas a emitirlos o producirlos, contribuyendo a mejorar la comprensión del mundo que le rodea y su expresión original, imaginativa y creativa".

Dentro de los objetivos generales cabe destacar, entre otros, el cinco: "Leer, interpretar y producir imágenes, como una forma de comunicación y disfrute, descubriendo e identificando los elementos básicos del lenguaje". El seis: "Interesarse y apreciar las producciones propias y de sus compañeros y algunas de las diversas obras artísticas e icónicas que se le presentan, atribuyéndoles progresivamente significado y aproximándose así a la comprensión del mundo cultural al que pertenece". Y el siete: "Utilizar las diversas formas de representación y expresión para evocar situaciones, acciones, deseos y sentimientos, sean del tipo real o imaginario".

En general, los objetivos citados guardan una estrecha relación con la práctica psicomotriz de Aucouturier. Ello viene determinado por el itinerario madurativo que posibilita y permite al niño, mediante la expresividad motriz (a través de sus gestos y movimientos), manifestar su "yo" más profundo y llegar a la representación.

Los bloques de contenido, que esta área contempla, hacen referencia a los ámbitos de experiencias que constituyen instrumentos de representación de la realidad, al tiempo que medios de expresión y comunicación que deben ser trabajados a lo largo de los dos ciclos de esta etapa educativa.

Así, el Bloque I se centra en el "Lenguaje oral", y consta de los siguientes bloques de contenido conceptuales: "el lenguaje oral y las necesidades y situaciones de expresión y comunicación más habituales", "formas socialmente establecidas para iniciar, mantener y terminar una conversación" y "los textos orales de tradición cultural (canciones, romanzas, cuentos, poesías, dichos, refranes, etc.)".

En el Bloque II, "Aproximación al lenguaje escrito", podemos ver los siguientes contenidos conceptuales: "la lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute" y "los instrumentos de la lengua escrita: libro, revista, periódico, cuento, cartel, etiquetas, anuncios y otros".

El Bloque III, "La expresión plástica", plantea los contenidos siguientes: "materiales, útiles para la expresión plástica", y la "diversidad de obras plásticas que es posible producir y que se encuentran presentes en el entorno: pintura, escultura, programas de televisión, películas, fotografía, dibujo, ilustraciones diversas". Desarrollando conductas manipulativas de componentes coordinativos segmentarios y habilidades motrices finas.

En el Bloque IV, referido a "La expresión musical", aparecen contenidos conceptuales centrados en el "ruido, silencio, música, canción", "las propiedades sonoras del cuerpo de los objetos de uso cotidiano, de instrumentos musicales" y "canciones de folclore, canciones contemporáneas, danzas populares y bailes". Este contenido está relacionado con lo corporal, ya que a todo estímulo sonoro le corresponde una respuesta motriz.

En el Bloque V, "La expresión corporal", presenta los contenidos "control del cuerpo: actividad, movimiento, respiración, reposo, relajación" y "posibilidades expresivas del propio cuerpo para expresar y comunicar sentimientos, emociones y necesidades". A partir del dominio corporal se facilitan los aprendizajes de las otras áreas.

En el Bloque VI, "Relaciones medidas y representaciones en el espacio", encontramos los contenidos de concepto, propiedades y relaciones de objetos y colecciones: color, forma, tamaño, textura, etc., semejanzas y diferencias pertenencia y no pertenencia", "cuantificadores básicos: todo/nada, lo mismo/diferente, uno/varios, etc.", "el número", "la medida" y las "formas, orientación y representación en el espacio". La vivencia y experimentación de estos conceptos facilita su adquisición e interiorización.

En esta área merece especial atención la expresión dramática y corporal, ya que está relacionada con la utilización del cuerpo, gestos, actitudes y movimientos con una intención comunicativa. En este sentido, cabría señalar los juegos simbólicos como una manifestación creativa y espontánea en donde el niño expresa cómo entiende el mundo a la misma vez que le ayudan a comprenderlo.

Además, en la sala de psicomotricidad adquiere un papel importante el lenguaje oral que está presente a lo largo de toda la sesión tanto en los niños como en el educador. De forma precisa, cabe indicar que el lenguaje favorece la toma de distancia del niño con los roles que asume en el juego simbólico, permitiéndole descentrarse y acceder al mundo de lo cognitivo. El papel del educador es, pues, emplear el lenguaje siempre desde el plano de la realidad, lo cual permite que el niño tome cada vez más conciencia de ella.

Respecto a las representaciones plásticas del niño en la sesión de psicomotricidad, se dispone un espacio y un tiempo para desarrollar este tipo de actividades, de manera que se le ofrecen al niño distintos materiales -pinturas, maderas, plastilina-, para que refleje, en forma de producción plástica, aquello que acaba de vivir a partir de la manipulación de los objetos. De esta forma, el niño "aprende las relaciones entre los objetos", lo que le lleva a "organizar, agrupar y comparar objetos sobre la base de las relaciones que encuentra" cuando construye con las maderas diseñadas con diferentes tamaños y formas, lo que obliga a comparar, medir, etc., para poder hacer sus construcciones. Los dibujos sobre lo realizado en la sesión, que el niño explica y el adulto rotula en un principio (más tarde será el propio niño quien escriba su significado), propician la representación de lo vivido y contribuyen, al igual que el resto de las producciones que en este espacio se llevan a cabo, a la descentración y desarrollo cognitivo del niño, contribuyendo así al acceso a los aprendizajes instrumentales.

2. LA EVALUACIÓN DEL DESARROLLO PSICOMOTOR EN LA EDAD INFANTIL

Tradicionalmente, las propuestas para la evaluación del desarrollo psicomotor en la edad infantil han sido de carácter psicométrico. Ello ha determinado que no se adecúen totalmente a las características evolutivas de los niños a esta edad y que, dada su realización en situación de laboratorio, no recojan la expresividad motriz espontánea del niño. Debido a estas circunstancias, en la actualidad los psicomotricistas y educadores vinculados al ámbito psicomotor están intentando encontrar formas de evaluación del desarrollo psicomotor en situaciones de espontaneidad y de juego por parte del niño, y no tan ligadas al viejo modelo psicométrico.

Dadas estas circunstancias, en nuestro trabajo hemos realizado una revisión de las distintas pruebas existentes en el mercado (ver Anexo 1), con el fin de hacer una valoración de las mismas y proponer, después de ella, nuestro propio modelo de evaluación basado en el registro de la expresividad motriz del niño, de cuatro a seis años, mediante la observación de los parámetros psicomotores, tal y como analizaremos más tarde.

2.1. La evaluación del desarrollo psicomotor desde una perspectiva psicométrica

El concepto de evaluación en educación ha ido unido durante mucho tiempo a un tipo de valoración cuantitativa, psicométrica, a partir de la cual los alumnos han sido evaluados en situación de examen y comparados con una "norma" grupal. Podemos decir que esta forma de

concebir la evaluación ha dado respuesta al concepto de educación del que se partía. Este concepto se centraba en la transmisión de conocimientos, a través del modelo de aprendizaje memorístico. Para evaluar este tipo de aprendizaje se recurría a instrumentos fiables y válidos técnicamente. Algunos de estos instrumentos venían referidos a un criterio y otros a las capacidades o conductas que debía adquirir el alumno. De manera más concreta, vamos a explicitar algunos aspectos característicos de este tipo de evaluación:

- 1- Es una evaluación centrada en "objetivos finales", en donde se valora la consecución o no de los objetivos previstos por el profesor en la programación.
- 2- A través de las puntuaciones (notas) obtenidas y los instrumentos utilizados para la evaluación (exámenes) se sitúa a los sujetos unos en relación con los otros.
- 3- También considera la evaluación continua a partir de los objetivos intermedios, pero esto se entiende más como una continua evaluación del alumno.
- 4- Está destinada a seleccionar a los alumnos según una "norma" grupal establecida a partir de la media.
- 5- Es una evaluación destinada a predecir el éxito: así, cuanto mejores sean las notas obtenidas mayor éxito se tendrá. Para ello, se establece una relación entre predictores y criterios de éxito.
- 6- Los instrumentos de evaluación utilizados para llevar a cabo este tipo de evaluación son característicos; entre ellos cabe destacar: el examen escrito (conjunto de cuestiones escritas que el examinante debe contestar según sus conocimientos; es puntual e implícita), examen oral clásico, (es una entrevista no guiada por un plan establecido y en la que las cuestiones formales están en relación explícita con los objetivos definidos con anterioridad por el evaluador), tests (cuestiones breves referidas a un determinado cuerpo de conocimientos de manera que el éxito o el fracaso ante un ítem se considera como la adquisición o no del objetivo correspondiente).

La evaluación del desarrollo psicomotor ha ido evolucionando de forma paralela al concepto de evaluación. Al realizar una revisión del modelo tradicional de evaluación, centrado en los tests o pruebas estandarizadas, hemos encontrado algunas pruebas psicométricas que responden a estas características y se ajustan a las edades de los niños de nuestra investigación. Creemos necesario indicar que algunos de los ejemplos presentados como pruebas de evaluación no son escalas normalizadas o estandarizadas, sino que se tratan de ayudas pedagógicas para elaborar programas de intervención (ver Anexo 1).

Pasamos a exponer algunos comentarios respecto a este modelo evaluativo. Los tests psicométricos relativos a aspectos motores y/o psicomotores revisados nos aportan una información de producto, o dicho de otra manera, nos informan acerca de la consecución o no de los objetivos por parte del alumno, esto es, si ha realizado bien o no la tarea propuesta, pero no nos informan sobre el proceso, es decir, cómo el niño ha logrado realizar la tarea y qué mecanismos y estrategias ha utilizado para su resolución.

Además, debemos señalar que la situación en la cual el niño realiza la actividad es una situación de examen y laboratorio, no se trata de una situación espontánea en donde se puede valorar otros aspectos de la actividad. Por otro lado, el resultado que obtiene el niño siempre viene referido a un grupo normativo, sin tener en cuenta las características contextuales, sociales, etc., del niño que se está examinando.

Así, pues, cabría manifestar que esta perspectiva de evaluación presenta una serie de "patologías" (Santos Guerra, 1993), que conviene señalar:

- 1- Sólo se evalúa al alumno y se evalúa cuantitativamente, asignándole a su expediente académico un valor numérico que no se sabe bien qué mide (capacidades, conocimientos, esfuerzos), etiquetándolo, o dicho de otra forma, sólo se evalúa a las personas.
- 2- Se evalúan solamente resultados directos de los alumnos, basándose en la evaluación de los objetivos propuestos y en la consecución o no por parte del alumno de los mismos.
- 3- Se evalúan sólo conocimientos, quedando reducida la evaluación a tareas puramente academicistas.
- 4- Sólo se evalúan los efectos observables y medibles, pero se olvida que existen efectos que no son directamente observables y que se producen y se deberían evaluar.
- 6- Se evalúa principalmente la vertiente negativa, de forma que se evalúa solamente los errores cometidos por el alumno.
- 7- Se evalúa descontextualizadamente. Para ello, se parte de unos criterios genéricos de evaluación con respecto a una norma grupal, de manera que se establece una evaluación competitiva, "procesos de carácter comparativo aplicados a medidas de resultados, rendimientos". En consecuencia, podemos añadir que se utilizan instrumentos inadecuados, que pretenden medir a todos los sujetos por igual sin tener presente que cada sujeto es diferente.

Si nos centramos en los balances psicomotores, podemos decir que la observación de las conductas psicomotrices clásicas, no nos aporta la información necesaria para poder evaluar el desarrollo psicomotor de un niño a todos sus efectos.

En definitiva, podemos decir que las pruebas que confirman el modelo psicométrico se caracterizan por:

- A) Test: ser una tarea concreta que explora un aspecto concreto del desarrollo de un individuo, comparándola con los resultados obtenidos por otras personas sometidas a la misma tarea.
- B) Prueba: Conjunto de actividades características de una edad dada.
- C) Balance: Conjunto de pruebas utilizadas para medir el nivel de desarrollo de un individuo.
- D) Batería: Conjunto de tests destinados a medir diferentes aspectos.
- E) Escala: Conjunto de pruebas graduadas de dificultad progresiva destinada a la exploración de distintos sectores del desarrollo.
- F) Perfil: Expresión gráfica de los resultados obtenidos de una batería.

Tradicionalmente, los criterios para seleccionar el instrumento de evaluación más adecuado a cada situación y contexto, venían condicionados por el examinador, su formación y capacidad de interpretar la información obtenida. En cualquier caso, se hacía necesario que el instrumento elegido respondiera a unas condiciones. Ruiz Pérez (1987) señala las siguientes:

- A) Fiabilidad: consistencia del instrumento, precisión con la que valora la estabilidad de los resultados.
- B) Objetividad: diferentes examinadores no deben variar sus resultados al aplicar el mismo instrumento al mismo grupo.
- C) Validez: mide lo que realmente quiere medir.
- D) Normalización: la existencia de normas para poder reflejar o comparar los resultados obtenidos en los sujetos.

f) Integración de la información: posibilidad de que cumpla la finalidad de destacar la información necesaria sobre el sujeto y la posibilidad de ser integrado con otra información del mismo.

f) Costo económico y tiempo.

Asimismo, todos estos instrumentos poseen unas limitaciones que Marrero y otros (1989) las agrupan en tres bloques:

- 1- Limitaciones conceptuales: En su origen son instrumentos carentes de una teoría que los sustente, la teoría ha surgido de su utilización, sobre todo en tests de inteligencia, donde encontramos varias teorías y aproximaciones al concepto.
- 2- Limitaciones como instrumento de medida: Las medidas de los tests no se sustentan sobre el criterio de "homogeneidad", ya que los procedimientos no permiten comprobar si todos los ítems miden lo mismo; por otro lado, la diferencia entre los intervalos no es idéntica.
- 3- Limitaciones sociales: Los tests de inteligencia parece que favorecen más a las clases sociales medias-altas de la cultura occidental, perjudicando a otras clases y a otros contextos perpetuando, así, la división social en clases.

En esta misma línea de pensamiento, Blanco Prieto (1990) critica el modelo psicométrico indicando que los tests:

- 1- Se basan en la suposición de la estabilidad del comportamiento. Dicha estabilidad no responde a la realidad, al olvidar la influencia que el ambiente puede tener en el desarrollo de los niños, de forma que no podemos afirmar que todos los sujetos de la misma edad desarrollen características comportamentales semejantes.
- 2- Parten de un supuesto de "generalización transconductual", que afecta a la generalidad del repertorio de comportamientos evaluados en su relación con el conjunto total de comportamientos del sujeto.
- 3- De un supuesto de "generalización transituacional" que no se cumple en todos los casos. Casi todas las pruebas suelen ser americanas, tipificadas y baremadas con sujetos americanos, y a la hora de ser aplicados estos baremos en Europa se olvida por completo las características culturales del entorno.

- 4- Sobrevaloran determinadas tareas en detrimento de otras y, además, están cargadas de un enorme sesgo cultural. Por ejemplo, el lenguaje está cargado de un contenido cultural, que dificulta su interpretación en otros contextos, e incluso podríamos decir más, dentro de una misma cultura, según el nivel social de cada sujeto, se hará uso o no de determinados vocablos, siendo desconocidos para los niños de dicho nivel cultural.
- 5- Además, las medidas psicotécnicas que estos tests arrojan son medidas indirectas y no nos aportan datos para una intervención ajustada.

De igual manera, este tipo de evaluación no nos proporciona información sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de cada niño, puesto que sólo nos aporta datos referidos a áreas concretas, aisladas y en situaciones puntuales del proceso educativo, midiendo casi siempre el producto más que los procesos. Se reduce, pues, a una evaluación final de los resultados obtenidos por el niño, obviando la evaluación inicial y formativa, que nos aporta una información valiosa a la hora de tomar decisiones acerca de nuestra práctica educativa.

Este problema podría subsanarse pasando este tipo de pruebas psicométricas a los niños en los momentos que se considere necesario realizar la evaluación para obtener una información procesual al respecto, pero olvidaríamos que este tipo de pruebas produce un efecto de dominio y conocimiento de las mismas con el uso, de forma que los resultados que se obtendrían no serían del todo fiables.

- 6- Por otro lado, confunden el "nivel manifiesto" de funcionamiento con la "eficacia funcional" del sujeto, esto es, lo que el sujeto manifiesta que sabe en una situación de examen y lo que realmente sabe.

Esta crítica se centra en la idea de que el niño es un ser espontáneo y activo, y que los resultados de los tests no dependen sólo de lo que el sujeto manifiesta que sabe en una situación de examen, sino que también influyen factores tales como la motivación y el grado de cooperación del niño. Este grado de cooperación puede, a su vez, estar mermado, y el niño no prestar toda su colaboración en la realización de las tareas, como consecuencia de la situación de examen a la que es sometido ante un desconocido, de manera que puede actuar inhibiendo su respuesta, y no por ello debemos interpretar un desconocimiento de la misma.

Esta situación se agrava aún más en niños con problemas, en donde su capacidad para responder a las tareas puede estar afectada a causa de su deficiencia. Así, un niño deficiente

mental, con problemas de comprensión en el lenguaje, seguramente no entenderá las consignas que el examinador le pida, independientemente de si sabe o no realizarlas.

A esto debemos añadir que estos tests no contemplan ningún baremo especial para estos niños, sino que además a la hora de evaluarlos se comparan con un grupo de niños "normales" y, en consecuencia, se ahonda más en su deficiencia, se les etiqueta, olvidando, en cualquier caso, su potencial de aprendizaje y sus capacidades, se pierde la individualidad y el respeto a las diferencias interindividuales.

7- Siguiendo con la misma idea, tampoco resultan útiles para describir y detectar déficits específicos, sobre todo en sujetos con graves trastornos o muy pequeños y de alto riesgo.

Sin embargo, si realizamos una evaluación centrada en la observación de los parámetros psicomotores, pensamos que puede subsanar muchos de los problemas enunciados, obteniéndose una información más completa, como en el caso de las relaciones que el niño establece con el mundo que le rodea, el mundo de los objetos, con los adultos y con su grupo de iguales; todos ellos aspectos fundamentales para la práctica psicomotriz.

2.2. La evaluación centrada en el proceso

Hoy en día, estando vigentes las teorías de Luria (1974) y Vygotsky (1979, 1983), retomadas por Feuerstein (1979, 1986) en sus teorías sobre el Potencial de Aprendizaje y sus seguidores (Marín, 1987; Prieto, 1988), junto con las teorías acerca de la capacidad de aprendizaje (Nickerson, Perkins y Smith, 1989; Román y Díez, 1988, 1989), motivación, (Bueno, 1978; Ruiz 1981), se ha producido un cambio en el modo de concebir el curriculum y la educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación derivados de los mismos.

En nuestro país la L.O.G.S.E. (1990) propone una nueva organización del sistema educativo que articula el curriculum en unos niveles de concreción, que dan sentido al nuevo concepto de educación. Este nuevo curriculum se centra en desarrollar en los niños las capacidades básicas -destrezas y habilidades de aprendizaje- y desde un modelo de aprendizaje significativo y constructivo nos lleva a una nueva concepción de la evaluación. Este tipo de evaluación da respuesta a la manera de concebir el curriculum y a los procesos de enseñanza-aprendizaje que en él se contemplan. Santos Guerra (1988, 1993) ha esbozado una serie de características que debe tener la evaluación para dar respuesta a una nueva manera de entender el proceso educativo como tal:

- * La evaluación debe ser de todos los participantes de la tarea educativa, (profesores, recursos, técnicas).
- * Se debe tener en cuenta la evaluación de los procesos, las estrategias puestas en marcha y las adquisiciones no previstas, así como el desarrollo de hábitos, destrezas y actitudes.
- * Se debe evaluar desde fuera.
- * La evaluación debe servir para reflexionar sobre los procesos de enseñanza - aprendizaje y mejorarlos.
- * Se debe hacer metaevaluación y paraevaluación.

Desde esta perspectiva, la evaluación se concibe como un elemento fundamental para la reflexión crítica del proceso de enseñanza-aprendizaje, una reflexión sobre todos los momentos y factores que intervienen en el proceso didáctico. De esta forma, debe tener en cuenta los aprendizajes de los alumnos, las actividades de enseñanza-aprendizaje que se dan en el aula, la intervención y actitud de los enseñantes, los tipos de contenidos que se priorizan, las relaciones y el clima que se establece en el centro, la secuencia de las propuestas curriculares, las relaciones con las familias, el contexto social y cultural, los apoyos y recursos que la administración proporciona y su política educativa (Huguet, 1998).

Por ello, la evaluación se presenta como un seguimiento a lo largo del proceso educativo que permite obtener información acerca de cómo se está llevando a cabo dicho proceso, con el fin de reajustar la intervención educativa en función de los datos obtenidos a las necesidades escolares que presentan los niños, teniendo en cuenta su momento escolar.

En esta reflexión hay que considerar junto al "qué", "por qué" y "cómo", el conocimiento de los resultados, el estudio de las causas y los medios de perfeccionamiento. A este respecto, Molina (1998) señala que la evaluación proporciona claves para tomar decisiones en la puesta en práctica, regulación y control de la acción en las tareas que se van a implementar, las que están en proceso de realización o las ya efectuadas. Por todo ello, la evaluación se constituye como un factor de perfeccionamiento didáctico.

2.2.1. Educación Infantil y evaluación

Después de este breve recorrido sobre la nueva concepción de evaluación, pasamos a exponer con mayor concreción la evaluación en la escuela infantil, como respuesta a los intereses de la sociedad de hoy en día.

Empezaremos indicando, en primer lugar, por qué es necesaria la evaluación. Las intervenciones educativas y sociales no necesariamente consiguen los efectos buscados por el solo hecho de producirse. Lo que los niños aprenden, no siempre coincide con lo que el profesor enseña, sino que lo que aprende un niño está en función de lo que ya sabe, de sus experiencias, de sus intereses, de sus motivos y de sus expectativas. Además, a veces en la intervención educativa se obtienen resultados no buscados, ni previstos, e incluso no produce efectos apreciables, ni logra modificar la realidad sobre la que trataba de incidir. En ocasiones, los efectos son positivos pero de naturaleza diferente a la prevista. Y, en otras ocasiones, las cosas funcionan según las previsiones.

Ante esta diversidad de resultados, se considera necesario la evaluación de los efectos que se producen o no se producen para tomar las decisiones oportunas en el proceso educativo. Y, no debemos olvidar que, es importante y necesario evaluar para la toma de decisiones pedagógicas.

La nueva concepción de evaluación en la Escuela infantil se contempla y queda regulada en la Orden de 12 de noviembre de 1992 sobre evaluación en la Educación Infantil (B.O.E. núm. 280, de 21 de noviembre de 1992). En dicha Orden se define el carácter de la misma, se dispone cómo debe desarrollarse el proceso de evaluación, la información que debe comunicarse a las familias, así como la necesidad de efectuar la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pasamos a explicitar el contenido de esta Orden. La primera consideración gira en torno a las características que debe tener presente según el nuevo currículum, como ya hemos mencionado. El currículum se caracteriza por ser flexible, prescriptivo, orientador y abierto, todo ello se traduce a la hora de evaluar al alumno en hacer una valoración sin intención de promoción, ni de competitividad; por esto, cada alumno se valorará según sus progresos y sus capacidades, sin compararlo con ningún grupo normativo, esto es lo que se denomina evaluación intra-individual.

Podemos decir que la evaluación pretende señalar el grado en el que el niño va alcanzando las diferentes capacidades, así como orientar las medidas de refuerzo o adaptaciones curriculares necesarias; en consecuencia, la evaluación en esta etapa tiene una función

formativa, sin carácter de promoción ni de calificación del alumnado, sino que tiene un carácter regulador y autocorrector del proceso educativo.

En consecuencia, el profesorado evaluará el desarrollo de las capacidades de los niños, así como el propio proceso de enseñanza, mediante una evaluación que contribuya a mejorar la actividad educativa, a través de una evaluación con carácter continuo.

Pero, ¿cómo se debería desarrollar esta valoración?

Por cuanto se trata de una evaluación con carácter continuo, la evaluación deberá realizarse en tres momentos, evaluando en cada uno de estos momentos los objetivos generales de etapa y los objetivos generales de las áreas:

1.- Evaluación inicial: Tiene por objeto proporcionar información sobre la situación de la que parte el niño al llegar a la escuela. En esta evaluación se pretende conocer el nivel madurativo, grado de desarrollo de sus capacidades, actitudes, habilidades y los conocimientos que los niños poseen acerca de un centro de interés concreto (conocimientos previos). Aspectos todos ellos necesarios para planificar y diseñar las estrategias educativas así como los materiales y recursos a utilizar.

En este sentido Molina (1998) indica que la evaluación inicial debe versar sobre las competencias de los niños, sobre las competencias vitales y socioeducativas anteriores y especialmente en las actividades en las que se va a centrar la acción educativa (asearse, dormirse, etc.) y sobre las áreas de desarrollo en las que se va a incidir; sobre los contenidos a tratar; sobre los contextos en los que se va a desarrollar la acción educativa, sobre los conocimientos, habilidades y experiencia de los niños.

Este primer evaluativo puede realizarse según las siguientes estrategias:

a) Entrevista con los padres y madres, conviene sea realizada antes de la incorporación del niño al centro. En ella se recogerán los datos relevantes sobre su proceso de desarrollo; para ello, deberá tenerse en cuenta cuál es la información que se quiere obtener y transmitir.

De esta manera, la familia se convierte en un informador privilegiado respecto a todas las experiencias, habilidades e intereses de los niños. El interés que manifiesta el profesor por conocer todos estos datos viene justificado por la necesidad de comprender las características y necesidades de los niños para ajustar su acción educativa Molina (1998).

b) La observación inicial de cada niño en el período de adaptación del grado de desarrollo de las diferentes capacidades, así como de sus intereses, registrándose dichas observaciones para poder ajustar adecuadamente la planificación educativa.

c) Recogida de información del centro anterior: deberán solicitarse los informes de evaluación correspondientes, si el niño ha asistido a un centro con anterioridad. Estos datos complementarán los proporcionados por los padres y las observaciones iniciales.

2.- Evaluación formativa a lo largo del ciclo y de forma continua. El educador utilizará las distintas situaciones para analizar los progresos y dificultades de los niños, con el fin de ajustar su intervención educativa. Este momento de la evaluación le imprime un carácter regulador, formativo, orientador y autocorrector al proceso educativo.

Esta evaluación nos permitirá indagar sobre los cambios que se producen como resultado de las diferentes intervenciones educativas, y replantearnos los objetivos programados, proporcionándonos una información constante del mismo. Para ello, es necesario evaluar cada uno de los componentes siguientes: proceso de enseñanza-aprendizaje: objetivos, contenidos y metodología (organización temporal, organización espacial, materiales); y el educador. Pasamos a explicar más detenidamente cada uno de los componentes anteriormente mencionados:

a) Los objetivos entendidos como los logros que se deben alcanzar en esta etapa educativa se evaluarán por áreas a través de la consecución o no de las distintas actividades señaladas para este fin; para ello, el educador diariamente se realizará la observación directa de los niños, durante el desarrollo de las diferentes actividades.

En cada área se valorará la adaptación de los objetivos a las características psicológicas del niño, a su grado de maduración y a las características del centro; actualidad de los objetivos; formulación clara y definida; viabilidad de los objetivos teniendo presente las características de los factores curriculares y sociales; y adecuación de los objetivos a las características del medio natural y social en el que se encuentra la escuela.

b) Los contenidos son el punto de partida para la actividad de los alumnos y su evaluación se centrará en el análisis de la concordancia entre los contenidos de enseñanza y los hechos de la realidad; actualización de los contenidos; secuenciación y organización de los contenidos. Contenidos que serán adaptados a los intereses fundamentales de los alumnos según su evolución madurativa.

c) La metodología entendida como organización general (espacial y temporal, recursos) de los elementos que intervienen directa o indirectamente en el logro de los objetivos previstos. Respecto a la organización espacial evaluaremos entre otros aspectos, la utilización correcta del espacio, a través de la observación de los niños en el aula y de la distribución del espacio físico.

Y, respecto a la organización temporal, debemos tener en cuenta que en la Escuela Infantil la distribución del tiempo debe ser flexible; así, evaluaremos si el tiempo dedicado a cada una de las actividades es el adecuado o no, la temporalización de las mismas (tanto docentes como discentes), respetando los ritmos biológicos y de aprendizaje de cada niño. En esta misma línea, cabe destacar la importancia que en esta etapa educativa tienen los ritmos de descanso-actividad.

En cuanto a los recursos evaluaremos la existencia de materiales didácticos suficientes para realizar las actividades, bien sea proporcionados por la administración o por el propio centro, la adecuada selección en relación a las actividades propuestas, y a las diferentes edades. Entre los recursos humanos evaluaremos al educador, por ser el principal responsable del proceso educativo. Y el que imprime un carácter especial a toda la actividad de interacción didáctica. Para ello, se analizará la utilización de técnicas de programación didáctica, la motivación de los alumnos, el uso de vocabulario adaptado a las capacidades de los niños, el uso adecuado de los recursos didácticos, y la práctica educativa que se deberá realizar a través de la metodología de la evaluación del resto de elementos que constituyen la metodología de trabajo del educador.

En resumen, la evaluación versará sobre el estudio de la adecuación de la metodología al logro de los objetivos determinados; la adaptación de la metodología al aprendizaje que queremos potenciar en las distintas áreas; la organización de las diversas formas de actividad y del entorno físico respetando la individualidad, socializando al niño y proporcionándole un lugar para el aprendizaje.

Los instrumentos para llevar a cabo una valoración de la metodología podrían ser la formulación de preguntas y propuestas mediante la utilización de determinados recursos y materiales; la observación directa y diaria de los niños en las diferentes situaciones no estructuradas (recreos, pasillos y en el contexto de la interacción educativa, o en tareas especialmente diseñadas para facilitar la observación de los aspectos que se consideran más relevantes.

Estos aspectos a observar, de forma continua y sistemática, se basarán en las relaciones con compañeros, educador y familia, en los aspectos personales la autonomía, la higiene,

orden y hábitos de trabajo, en la adaptación a la escuela aceptación de las normas de convivencia y el grado de satisfacción personal.

3.- La evaluación final. Al término de la etapa se procederá a la evaluación final del alumnado, a partir de los datos obtenidos en el proceso de evaluación continua, con la referencia de los objetivos establecidos en el proyecto curricular y a los criterios de evaluación elaborados. Se trata de valorar el grado de consecución obtenido por cada alumno respecto a los objetivos propuestos en el proceso educativo. Constituye una evaluación inicial del nuevo proceso abierto, en este sentido, es necesario dotarle de un significado de constatación de estado de la cuestión en un momento peculiar del proceso, no es algo acabado y definitivo (Molina 1998).

Para ello, se elaborará un informe en el que se recogerán las observaciones más relevantes sobre el grado de adquisición de los diversos tipos de capacidades que se reflejan en los objetivos generales. Dicho informe reflejará también las medidas de refuerzo y adaptación que, en su caso, hayan sido utilizadas.

La valoración de este proceso de enseñanza-aprendizaje se expresará en términos cualitativos, siendo la observación directa y sistemática la técnica principal propuesta por el M.E.C. En cualquier caso, se centrará en los aspectos más positivos, los logros y realizaciones que permitan una posterior adecuación a las propuestas educativas.

Por todo lo expuesto anteriormente, las escalas basadas en la observación pensamos que pueden ser un instrumento muy valioso para la evaluación de los niños de estas edades en un entorno de espontaneidad, ya que a través de ellas se puede recoger información acerca de lo que se ha denominado, en el campo de la psicomotricidad, parámetros psicomotores; es decir, el niño en relación al movimiento, el espacio, el tiempo, los objetos, su relación con los otros y con el adulto.

Del mismo modo, la observación nos permite obtener información para realizar una evaluación con una doble finalidad. En primer lugar, cumplir una función preventiva; para ello, se deberá aportar la información necesaria para detectar posibles "retrasos" en el desarrollo del niño. Y, en segundo lugar, cumplir una finalidad reeducativa, es decir, una vez que ya existe el problema, nos será útil para descubrir en dónde se haya el déficit. De este modo, podemos afirmar que la evaluación del desarrollo psicomotor del niño tiene dos funciones: a) la detección precoz de aquellos niños que pueden presentar problemas y b) el conocimiento preciso del retraso que manifiesta un niño.

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones, damos paso a la presentación de la guía de observación que recoge el trabajo de varios años de investigación.

3. LA OBSERVACIÓN COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Ante la falta de respuesta que el modelo psicométrico ha aportado a la psicomotricidad, las personas que estamos trabajando en este campo hemos visto la necesidad de disponer y de diseñar registros que supliesen esta carencia (Cenerini y Catarcci, 1978; Presentelli Covin 1987 y Tomisich, 1986; Arnaiz, 1992). Estos han tenido una doble finalidad: por una parte, y sobre todo, en el caso de la reeducación y la terapia, disponer de una valoración inicial del niño o grupo de niños con el que se iba a trabajar; y por otra, una vez iniciado el proceso de trabajo, poder hacer el seguimiento del mismo, y aquí incorporaríamos también la práctica psicomotriz educativa.

Concretamente y respecto al modelo que no ocupa, práctica psicomotriz de B. Aucouturier, los educadores insertos en ella han elaborado ciertas formas de registro que, aunque orientadoras, no han resuelto definitivamente el problema, quedándose en documentos de uso interno, que no han sido publicados.

Por esta causa, nuestro interés en el diseño de esta guía ha sido cubrir este vacío, de manera que las personas que trabajamos en esta práctica podamos suplir las dificultades que se nos presentan a la hora de evaluar de manera objetiva a los niños, si disponemos sólo de los balances psicomotores estandarizados. Y, quizás lo más importante, que cada profesor que aplica la psicomotricidad en su aula, pueda realizar, por él mismo, la evaluación y el seguimiento de los niños (Bolarín, 1994).

A partir de esta situación nos planteamos la necesidad de elaborar un instrumento de registro de las sesiones de práctica psicomotriz, ya sean de educación, reeducación y terapia, desde el que se pudiese obtener información acerca de los parámetros psicomotores, a partir de la expresividad motriz espontánea del niño.

Observar cómo el niño utiliza su cuerpo, lo orienta, descubre su eficiencia motriz y postura, cómo se relaciona con el mundo de los objetos, cómo se relaciona con el mundo de los demás, es esencial para entender su expresividad motriz, pudiéndose determinar el desarrollo evolutivo y madurativo. En esta misma línea, podemos afirmar que, siguiendo el juego y las actividades lúdicas que en él se desarrollan, descubrimos aspectos esenciales de la evolución del niño.

A este respecto Ortega Ruiz (1992), nos indica que el juego evoluciona de forma paralela al desarrollo madurativo del niño, hasta tal punto que un observador experto y con una

formación en psicomotricidad puede establecer el perfil psicomotor y el perfil psicológico del niño.

De igual modo, de los gestos afectivos de los niños podemos inferir sus posibilidades motoras, afectivas y cognitivas, ya que no podemos olvidar que la expresividad somática privilegiada en el niño es la que expresa mediante la motricidad. Como Ramos afirma (1979), es plantearse la expresividad del movimiento como comunicación, lo que supone que la mímica y gestos tengan su significado. La sesión de psicomotricidad permite, pues, al niño expresarse con espontaneidad y la observación, en este sentido, se hace necesaria para poder responder a sus necesidades e intereses.

Teniendo en cuenta, por un lado, la observación como técnica de evaluación en la Escuela Infantil y las características que la definen en la Orden 12 de noviembre de 1992; y, por otro, el modelo de práctica psicomotriz de B. Aucouturier, hemos diseñado un protocolo de observación para valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños en las sesiones de psicomotricidad, lugar privilegiado para expresar su "yo" más profundo. En consecuencia, mediante la observación de los parámetros psicomotores constatamos las estructuras responsables de la regulación tónica de la motricidad, es decir, la sensorialidad, la afectividad y las funciones superiores. Pondremos en relación la motricidad con la afectividad y, por tanto, con la construcción de la vida relacional. Asimismo, se podrán observar las estructuras que favorecen la construcción del pensamiento conceptual y simbólico, la génesis del esquema corporal y de las praxias, partiendo de las manifestaciones del cuerpo en reposo y en movimiento.

El protocolo que proponemos permite recoger los datos en tres momentos evolutivos: la situación inicial del sujeto: (evaluación inicial), el seguimiento de un proceso (evaluación formativa), y la evaluación final del mismo (evaluación final). Consecuentemente, se podrá obtener una información clave para el conocimiento del niño, marcándonos, además, sus posibles puntos débiles en el desarrollo psicomotor del niño, lo que nos indicará las posibles pautas de la intervención.

3.1. Presentación de la guía de observación

La guía de observación, fruto del trabajo de varios años, puede ser utilizada desde dos posibles enfoques: en primer lugar, como un modelo de evaluación a través de la observación que responde al modelo propuesto por el M.E.C. en la Orden de 12 de noviembre de 1992, sobre evaluación en Educación Infantil, ya que puede utilizarse en distintos momentos evolutivos, obteniéndose con ella una información continua acerca del proceso madurativo

del niño. Y, en segundo lugar, como un protocolo de observación que da respuesta a la evaluación del modelo concreto de práctica psicomotriz del profesor Aucouturier.

A esto, debemos añadir su carácter positivo, es decir, cada niño se compara consigo mismo (intra-individual), respetando su espontaneidad, aspectos sumamente importantes en estas edades en donde la globalidad y la espontaneidad son características primordiales; el niño "actúa cómo es"; de esta manera, se resuelven los problemas que la evaluación psicométrica nos presenta a la hora de valorar el desarrollo de los niños con algún tipo de déficits.

Otro aspecto importante a señalar es su carácter autocorrector, es decir, a partir de los datos evolutivos podemos modificar nuestra intervención hacia aspectos más deficitarios, y tomar las decisiones necesarias para la práctica.

También como modelo de observación, que recoge una serie de ítemes englobados en parámetros que constituyen todos los aspectos de la personalidad del niño, podemos destacar que son conductas básicas a partir de las cuales se pueden analizar habilidades superiores más próximas a los aprendizajes escolares.

3.2. Justificación teórica y conceptualización de los parámetros e ítemes

Basándonos en el concepto de unidad funcional del niño, debemos tener en cuenta la influencia que ejercen en él las tres vertientes siguientes:

- * El niño: descubrimiento de su cuerpo y formación de su "yo".
- * El niño ante el mundo de los objetos: organización de las percepciones, noción y relación entre los objetos.
- * El niño ante el mundo de los demás: aceptación colaboración, conocimiento y respeto del otro.

Dichas vertientes se traducen en los parámetros siguientes:

- * El niño y el movimiento.
- * El niño y el espacio.
- * El niño y el tiempo.
- * El niño y los objetos.
- * El niño y los otros: niños y adulto.

Estos parámetros deben ser observados siguiendo al niño en sus actividades y en el investimento que, a través de las mismas, realiza en los distintos espacios organizados en la sala de psicomotricidad, según se trate de una sesión de educación, de relación de ayuda (reeducación) o de terapia. Los ítemes de los diferentes parámetros son observados en los distintos espacios de la sala de psicomotricidad, aunque es evidente que algunos de ellos son propios de un espacio y no de otros

La actividad motora, la estimulación de la familia y el entorno tienen una influencia fundamental en el desarrollo general del niño y en la adquisición de los aprendizajes escolares. Por todo ello, es necesario que se le proporcione un ambiente educativo en el que se favorezca y estimule el movimiento, el aprendizaje a través de las experiencias motrices y la interacción con el entorno. Pasamos a justificar, seguidamente, cada uno de estos parámetros, según la guía con la que evaluamos a los alumnos (ver Anexo 4).

1. EL SUJETO Y EL MOVIMIENTO

Este parámetro se basa en el estudio del movimiento, la postura y el tono muscular. La fundamentación, respecto de la elección de los distintos elementos que lo componen viene justificada en cuanto que el movimiento es el núcleo central del desarrollo psicomotor del niño. Del mismo depende, en gran medida, su desarrollo evolutivo en los primeros años y a través de él nos adaptamos, conformamos nuestras capacidades y nos comunicamos.

Las partes en las que hemos dividido los contenidos referidos a la observación de este parámetro son:

A. Movimiento

- A.1. Tipos de movimientos que hace el niño.
- A.2. Calidad de los movimientos.
- A.3. Nivel de movilidad de las distintas partes del cuerpo.

B. Postura y tono muscular

- B.1. Tipos de posturas más frecuentes.
- B.2. Calidad del tono.

A continuación, pasamos a justificar más ampliamente cada uno de los dos aspectos estudiados en este parámetro.

A. Movimiento

Las primeras exploraciones que el niño realiza de su cuerpo y del entorno se las proporciona su movimiento (Wallon, 1976; Rigo, 1985; Arnaiz, 1987). De esta manera, la adquisición de la marcha le dota de la autonomía e independencia necesaria para el conocimiento de su medio físico y social. Pero, además, no debemos olvidar que determinados movimientos le provocan sensaciones de placer que favorecen su desarrollo (Montagner, 1978; Aucouturier, 1985, 1985b), como por ejemplo, el momento en que el niño conquista la altura. Así y conforme evoluciona, llega a situaciones más simbólicas y representativas utilizando su cuerpo, sus gestos, actitudes y movimientos con una intención comunicativa y de representación. Es decir, aumenta su capacidad gestual, apareciendo el juego simbólico que se constituye en el mejor exponente de estas manifestaciones, que son a su vez motrices, cognitivas y afectivas y que nos muestran la totalidad de su ser.

El niño cuando juega al "como si", representando a un personaje, un objeto, o un animal "actúa", hace cosas que sólo está simulando hacer. Este tipo de actividades desarrollan en él, de forma extraordinaria, la comunicación, la capacidad creativa, la imaginación y, por tanto, el acceso al pensamiento operatorio. Todas estas actividades pueden ser trabajadas desde un planteamiento psicomotor (Arnaiz, 1988), por lo que hemos utilizado en la parte experimental de este trabajo, este medio para favorecerlas.

En definitiva, queremos destacar cómo a través del movimiento el niño comienza a conocer su propio cuerpo, sus posibilidades y sus limitaciones, puesto que los niños de cuatro a seis años se encuentran en un período evolutivo de plasticidad, flexibilidad, exploración y aprendizaje básico, proporcionado, en general, a través de la acción y del movimiento. Además, no debemos olvidar que el movimiento es sí mismo un aprendizaje, puesto que a partir de él el niño desarrolla la motricidad gruesa, la motricidad fina, la coordinación y llega a la adquisición del esquema corporal. Es una etapa en la que el sujeto forma su identidad como persona y como individuo, la motricidad le permite una serie de experiencias con su entorno físico y social que lo hacen cada vez más independiente y autónomo, como nos indica el Real Decreto sobre el Currículo en Educación Infantil (1991).

En este sentido cabe resaltar la importancia de la intervención psicomotriz, ya que a partir del conocimiento que el niño realiza sobre sí mismo, en cuanto a su identidad y autonomía, las relaciones y la conquista que establece con su entorno a través del movimiento, y su nivel de representación y comunicación, podemos programar nuestra actividad de aula. Para llevar dicha programación, debemos tener presente si queremos atender a la diversidad, que cada niño posee un ritmo evolutivo y de aprendizaje peculiar, distintas formas de aprender y de abordar las tareas, que se manifiestan por medio de su expresividad motriz. Cuando

observamos, por ejemplo, la impulsividad motriz en un niño, podemos inferir probablemente un estilo de aprendizaje no reflexivo sino de "ensayo y error". O si la inhibición motriz es muy grande, pudiéramos estar ante un caso importante de carencias afectivas.

En consecuencia, las conductas derivadas de los movimientos coordinados y complejos permiten desarrollar aspectos de planificación, organización, reflexión y vivencia, lo que pone en estrecha relación al plano afectivo-emocional y cognitivo. Desde este punto de vista, Ajuriaguerra (1975) nos dice que considerar la psicomotricidad tan sólo en su plano motor, llevaría a verla como función puramente instrumental, dependiente de la puesta en marcha de unas fuerzas externas o internas, pero ajenas a ella, con lo cual despersonalizaría totalmente el concepto de psicomotricidad. Los cambios técnicos y la actividad motora son un tiempo de expresión y reacción.

Las pautas de desarrollo de los movimientos son: saber moverse, saber mover los objetos, combinarlos, introducir variaciones en su manejo y adecuarse para todo ello a un espacio y a un tiempo.

Por medio de la observación del movimiento, se detecta la calidad del mismo, la torpeza, la hipertonía, la hipotonía y los movimientos anormales, lo que nos da las pautas sobre la motricidad global, el equilibrio, la coordinación estática, sin olvidar que la inadaptación al movimiento es esencialmente de orden psicoafectivo. Por ello, si queremos conocer la adaptación del sujeto al movimiento, debemos observar el tono, la motricidad global, el equilibrio y la coordinación.

Además, el estudio de la actividad dinámica se hace a través de la observación de la destreza, la coordinación, la disociación de las acciones y los movimientos del cuerpo. Su observación nos indica la calidad de los movimientos en los desplazamientos, en la movilidad de dos o más partes a la vez y la independencia de unas partes del cuerpo respecto a otras.

La marcha, la carrera, las caídas y los saltos tipos de actividades privilegiadas que aparecen en los juegos sensoriomotores y simbólicos de los niños, proporcionándonos todas las informaciones anteriormente indicadas.

Presentaremos, en las líneas siguientes, los ítemes a través de los que hemos estudiado las características del movimiento cinético, definiendo cada uno de ellos.

A.1 Tipos de movimientos que realiza el niño

Este aspecto nos informa, entre otros aspectos, del conocimiento que el niño tiene de sus posibilidades de moverse, así como de la capacidad de superación ante los intentos fracasados y del nivel evolutivo del niño, ya que cada uno de los ítemes que componen el estudio sobre el movimiento, son característicos de una edad determinada.

Balancesos: Es una conducta-juego que libera energía; se trata de un movimiento de ir y de venir en el espacio que el niño realiza en posiciones diferentes, sin que haya desplazamiento. Esta actividad espontánea aparece sobre los dos o tres años y termina hacia los siete u ocho años, edad en la que el niño es capaz de adecuar su propio ritmo a ritmos externos, por la capacidad de descentración que adquiere.

Los balanceos pueden ser provocados por el propio cuerpo, realizados con otra persona o con un objeto que lo permite, siendo de amplitud limitada. El origen de las sensaciones está en el equilibrio, que es el encargado de registrar la orientación variable del cuerpo. Si el movimiento es suave, se experimenta una distensión muscular; si por el contrario es de gran amplitud se produce una alternancia de aceleración y aminoración que produce tensión, aturdimiento e incluso miedo.

Dentro de balanceos de débil amplitud, tenemos el balanceo-sueño que implica un mínimo de energía y responde a momentos de bienestar o de dejadez. Estos balanceos producen una cierta desconexión con el mundo, y con ellos el niño puede llegar hasta dormirse.

Otro tipo de balanceo es el que el niño se provoca y que están centrados sobre el propio cuerpo. Cabe señalar que pueden ser considerados como estereotípicos, autoestimulatorios y aparecen en niños con importantes problemas de personalidad, carencias afectivas y con deficiencias severas y profundas, produciendo una desconexión importante con el mundo exterior. Queremos indicar que, dadas las características de los niños de nuestra muestra, es previsible no encontrar esta conducta; no obstante, si se observara sería anotada en el espacio de "observaciones".

Giros: Estos movimientos producen cambios de orientación en todo el cuerpo o en una parte del mismo, produciendo sensaciones de placer o displacer centradas en estimulaciones laberínticas. Pueden estar centrados sobre el propio cuerpo (personas que dan vueltas sobre sí mismas) y sobre un eje/objeto (movimientos giratorios sobre tíovivos).

Para que estos movimientos no se confundan con los de rodar, hemos acotado esta conducta en la guía, definiéndolos como movimientos verticales sobre el cuerpo o sobre objetos (en un eje) en los que el niño no experimenta ningún tipo de desplazamiento.

Los movimientos giratorios producen la pérdida de las referencias espaciales habituales y ello permite que el niño juegue a controlarlas y dominarlas. El movimiento de "trompo", por ejemplo, el niño lo realiza con gran facilidad y placer hasta los dos años, disminuyendo a los cuatro años, mientras que los corros aparecen más tardíamente que los balanceos debido a que necesitan un aprendizaje más largo. No obstante, para que se produzcan estos movimientos giratorios se requiere que el niño haya hecho progresos en equilibrio, la postura, el control del eje corpóreo y la aparición del movimiento.

Caídas. Es una brusca desnivelación del cuerpo bajo el efecto del peso que puede ser producida por una pérdida del equilibrio voluntaria, involuntaria o por un flaqueamiento de los puntos de apoyo. El movimiento hacia abajo bruscamente crea cambios de postura muy rápidos y pérdidas de equilibrio que causan miedo. Por ello, el dominio de la caída es una forma de dominio motriz.

Las caídas voluntarias aparecen en los niños menores de dos años, pero se dan con más frecuencia sobre los cinco años. Pueden aparecer como un medio de imitar la torpeza y de hacer reír; como un juego de dominio motriz, emocional o simbólico, o como un medio de estar en contacto con el suelo. El niño puede alcanzar tal destreza en el dominio de las mismas que pueden parecer involuntarias.

Las caídas involuntarias normalmente obedecen a torpeza o aflojamiento de las rodillas y guardan una estrecha relación con el desarrollo motor, con lo cual a mayor número de caídas de este tipo, mayor dificultad en el desarrollo motor.

De entre los dos tipos de caídas (voluntarias e involuntarias) nosotros vamos a registrar las voluntarias, referidas a "dejarse caer", bien, después de subir a una altura (espalderas, banco...), o en el juego simbólico (jugar a pistoleros, tirarse a la piscina). Las caídas involuntarias o también accidentales no serán registradas, ya que creemos que el nivel de dominio motor a esta edad es óptimo. En cualquier caso, si se observara alguna caída involuntaria, se haría constar en el apartado de las "observaciones".

Volteretas. Vuelta ligera bien dada en el aire o bien en el suelo que aparece sobre los cinco años. Indica un buen nivel de desarrollo motor y de dominio corporal por parte del niño.

Caminar. Andar y moverse dando pasos. Se puede definir como una forma de locomoción vertical, cuyo patrón motor se caracteriza por una acción alternativa y progresiva de las piernas en contacto continuo con la superficie de apoyo (Wickstrom, 1990). Después de alcanzar la posición vertical, momento situado entre los meses décimo y decimoquinto, el niño empieza a moverse lateralmente, agarrado a los objetos que puede alcanzar con las manos.

Las primeras tentativas por dar pasos en posición vertical, se caracterizan por la amplia apertura de las piernas, al ofrecer esta postura mayor base de sustentación. Así, la liberación de las manos, la marcha de forma autónoma favorece la exploración y manipulación del entorno.

Hacia el tercer año la marcha adquiere cierto automatismo, que requiere poca atención visual por parte del niño, a pesar de la desigualdad que puede aparecer en las superficies, manteniendo uniformidad en cuanto a la longitud de la zancada, la altura y el ritmo del paso.

Hacia los cuatro años, el niño va consiguiendo una marcha más armoniosa, con balanceo rítmico de brazos, con paso equilibrado en dirección frontal, mostrando mayor coordinación al utilizar los pies como fuente de impulso y de traslación en el espacio así como medio de soporte. Esta forma de desplazamiento incluye una nítida elevación de la rodilla, pero no hace intervenir otras partes del cuerpo, aunque a veces se acompaña con el balanceo de brazos.

Correr. Es moverse o desplazarse con velocidad. Según Wickstrom (1990) correr es una serie de saltos muy bien coordinados. Esta conducta implica un control del equilibrio dinámico y necesita una coordinación de la interacción agonista-antagonista: la fuerza necesaria para recibir el peso del cuerpo sobre una pierna después del impulso de la otra.

La carrera es una habilidad fundamental que permite a los individuos la participación plena en multitud de circunstancias tanto deportivas como lúdicas. Posee una estructura semejante a la marcha porque también existe una transferencia de peso de un pie a otro, haciendo los ajustes neuromusculares semejantes, a pesar de la diferencia en cuanto a velocidad, lo que requiere un ajuste más rápido de los músculos antagonistas de forma coordinada; la llamada fase aérea es el elemento diferenciador principal, puesto que en la marcha no existe.

La carrera se inicia hacia los dos o tres años, pero a esta edad el niño tiene todavía dificultad para pararse bruscamente o para girar. Aparecen progresos sobre los cuatro años cuando el niño controla mejor la iniciación, la parada y los cambios de dirección. Hacia los cinco años utiliza bastante bien la carrera en el juego.

Saltar. El salto o los saltos constituyen otra de las actividades fundamentales de la motricidad humana por sus posibilidades y variaciones. Aparece en principio bajo forma de pasos cuando el niño pasa de una posición elevada a una posición más baja. A este respecto, Ortega y Blazquez (1988) indican que saltar es un movimiento en el que está implicado un despegue del cuerpo del suelo, realizado por uno o ambos pies, quedando éste suspendido en el aire y volviendo luego a tocar el suelo.

El desarrollo del salto necesita de complicadas modificaciones de la marcha y de la carrera, al necesitar la propulsión del cuerpo en el aire y la recepción en el suelo de todo el peso corporal sobre ambos pies. En su realización entran en acción los factores fuerza, equilibrio y coordinación como responsables de una ejecución adecuada; por lo tanto, hasta que el niño no posea estas cualidades, necesarias para elevarse, no se observarán claramente los resultados del salto. Es una conducta típica de los cinco años, alcanzando a los seis años una buena coordinación en el salto.

Los núcleos de interés de esta habilidad fundamental se centran en dos modalidades: a) salto horizontal: Se parte de una flexión previa del cuerpo para, tras un movimiento vigoroso de los brazos y una rápida extensión de las piernas, pasar a la fase de vuelo y aterrizar en el suelo amortiguando la caída. En este tipo de salto, el ángulo de despegue debe ser de unos 45° aproximadamente; b) salto vertical: En la fase preparatoria el sujeto se flexiona acumulando energía para el despegue que, por la dirección que debe tomar, necesita la acción vigorosa de los brazos hacia delante-arriba, para después del despegue aterrizar en el suelo con la estabilidad suficiente.

Rodar. Esta conducta ha sido definida, para diferenciarla de los giros, como una conducta que implica desplazamiento horizontal del sujeto bien sobre un eje, o sobre sí mismo, no siendo estática la actividad provocada por el niño.

Aparece sobre los dos años, aunque el niño realiza este movimiento sobre el suelo sin una gran precisión, pues se desvía. A la edad de cinco años el niño ya puede empezar a reproducir la acción de rodar correctamente.

Reptar. Desplazarse rozando la tierra con el vientre. Por lo común, el niño empieza a arrastrarse entre el cuarto y el duodécimo mes; el punto medio del proceso se encuentra en el séptimo mes. La duración de esta etapa es muy variable, pues depende del vigor del niño, de los objetivos que éste se propone alcanzar y de las superficies sobre las cuales se le posibilita arrastrarse.

En esta postura el reflejo laberíntico de enderezamiento y el reflejo de sostén de los brazos le permiten mirar hacia adelante. Es probable que el niño realice las primeras tentativas de arrastre utilizando los brazos como elemento de tracción sin que las piernas intervengan en estas primeras tentativas, hecho que revela que la parte superior del cuerpo madura antes. Posteriormente y conforme la maduración aumenta, cuando el pecho y la cabeza vuelven a tomar contacto con el suelo, el niño empieza a deslizarse hacia adelante efectuando sucesivos movimientos de tracción con los brazos.

Gatear. Esta actividad se desarrolla a partir de la actividad de arrastre, observándose que los bebés de mayor edad a veces prefieren gatear rápidamente a caminar sin firmeza.

Las primeras tentativas por sostenerse sobre los miembros conducen a una postura de codos flexionados, con los pies recogidos debajo de las caderas, mostrando el niño, en tentativas posteriores, el fuerte reflejo de sostén antes descrito. Los niños que gatean bien siempre mueven las extremidades contralaterales (es decir, brazo izquierdo y pierna derecha, brazo derecho y pierna izquierda) en la misma dirección y al mismo tiempo; pero antes de alcanzar ese patrón de gateo, suave y eficaz, el bebé pasa por una etapa en la que sólo mueve un miembro cada vez dentro de la secuencia anterior, siendo más larga la pausa entre los movimientos de la pierna que quedó retrasada y la mano opuesta, que entre los movimientos de la mano que se adelantó primero de la rodilla opuesta.

Subir. Pasar de un sitio o lugar a otro superior o más alto. Esta conducta de control motórico produce en el niño una cierta sensación de dominio de sus posibilidades de movimiento; además si va acompañada de un "salto" puede producir el placer semejante al de la caída voluntaria. Esta actividad exige maduración, una dosis razonable de decisión y, además, supone una buena integración de los movimientos de brazos y piernas.

Cuando los niños empiezan a caminar, habitualmente aprenden a subir las escaleras sin alternar los pies y si encuentran apoyo en un pasamanos o en un adulto, lo hacen en posición vertical. A los tres años y medio, empiezan a alternar sus pasos y a poner un pie en cada peldaño; y hacia finales del cuarto año y principios del quinto, si se les presta ayuda intentarán bajar las escaleras.

A.2. Calidad de los movimientos

Viene referida a la capacidad para contraer grupos musculares diferentes e inhibir otros en orden a la ejecución de una acción o movimiento, nos indica una buena maduración neurológica, así como un buen control sobre los movimientos. Las distintas categorías que hemos establecido referida a la misma son:

Coordinados: Un movimiento bien coordinado implica el conocimiento de los distintos segmentos corporales y su puesta en juego para realizar un movimiento previamente representado, evitando así, los movimientos parásitos o la interrupción del movimiento antes de finalizarlo. La coordinación es la manera de llevar a cabo, lo más eficazmente posible, movimientos que interesan a varios segmentos corporales, implicados en un gesto o en una actitud. Para conseguir una coordinación eficaz es preciso partir de una buena integración del esquema corporal, un conocimiento y control del cuerpo lo más desarrollado posible, precisión y habilidad.

Armónicos: Combinación de movimientos coordinados y "agradables", que denotan un control elevado del cuerpo.

Abiertos: Movimientos amplios que denotan soltura en los movimientos.

Circulares: Movimientos estructurales (que se repiten dentro de acciones mayores).
Esterotipias. Tics repetitivos.

Rápidos: Movimientos veloces e impetuosos de hábil ejecución .

A.3. Nivel de movilidad de las distintas partes del cuerpo

Una característica humana es poseer órganos simétricos, pero que manifiestan una asimetría funcional. Por consiguiente, la actividad humana no sería tan efectiva si cada parte del organismo no manifestase una función concreta y mantuviese la capacidad de que su simétrico hiciese algo diferente al mismo tiempo.

El primer ítem de este apartado, mueve todo el cuerpo, implica la movilidad de todas las partes del cuerpo, es decir, una movilidad global. En los ítemes sucesivos se indica la segmentación de determinadas partes del cuerpo, lo que implica para el niño tomar conciencia y desarrollar la coordinación de los brazos, piernas, manos, cabeza y tronco, a la vez que tiene que disociar los movimientos de las dos partes laterales del cuerpo. La disociación es progresiva y se consigue hacia los seis años, edad a la que se adquiere un mayor control voluntario y parcial de las distintas partes del cuerpo.

B. Postura y tono muscular

El tono siempre está en la base de la relación y la comunicación con los demás, por lo que a través de su observación puede obtenerse alguna información psicológica del sujeto, tanto

de su vida instintiva como afectiva. Las manifestaciones del tono nos llevan a detectar amistad, amor, hostilidad, neutralidad, frustraciones, traumatismos, bloqueos, estados de angustia o disarmonías. Además de facilitar la movilidad y la locomoción, los músculos tienen la finalidad de mantener la postura del cuerpo, mediante el tono muscular. Con esta referencia, podemos hablar del tono de posición que nos muestra la capacidad de mantener una posición; y del tono de acción, que puede observarse en la actividad motriz voluntaria.

Aunque el cuerpo esté en reposo, las células nerviosas están en actividad para mantener la postura, contener las cargas emocionales, expresarlas o realizar un gesto. A través del tono se expresan multitud de elementos afectivos, viscerales, nerviosos e intelectuales, así que cada persona tendrá un modo particular de habitar su cuerpo y de manifestarse en el mundo mediante el mismo

Existen, pues, diferentes calidades del tono en relación con la expresión de nuestros sentimientos, en la percepción de nosotros mismos según los diferentes momentos de nuestra vida, en nuestra relación con lo demás y con el mundo que nos rodea (objetos, espacio, tiempo). Nuestras características tónicas están siempre en estrecha relación con nuestra manera de ser y de estar en el mundo, sobre todo, en situaciones extremas (mucho alegría, temor, angustia).

Por todo ello, la observación del tono es decisiva para mostrarnos los trastornos afectivos y neurológicos. Sobre el tono debemos recoger conductas tales como: la conservación de las posiciones; los balanceos, generalmente debidos a la expresión tónica de problemas afectivos causados por un displacer de origen psíquico; la hipertonía-hipotonía, que nos muestra si las etapas evolutivas son superadas normalmente, o si existen disarmonías entre los diferentes grupos musculares; la tipología del sujeto (nervioso, tranquilo, laso, hipertónico.); y su lateralidad (el lado de menor extensibilidad suele ser el dominante). Observando los distintos aspectos indicados en el tono, la observación de las reacciones tónico-emocionales queda garantizada.

Las sincinesias están en estrecha relación con el tono; cuando no son causadas por trastornos neurológicos son indicadoras del grado de maduración del niño, de sus reacciones emocionales y del dominio lateral.

Los movimientos voluntarios de la cara dependen de los sistemas superiores. Conforme madura el sistema nervioso central, posibilita los movimientos expresivos de estas partes del cuerpo, lo que manifiesta el estado afectivo de las personas en distintos momentos. Existe, por tanto, una fuerte relación entre los movimientos faciales, el desarrollo intelectual y el

entorno afectivo del niño, por lo que la observación del rostro humano es una fuente muy rica de información.

Es necesario considerar que durante este período el niño, a partir de su movimiento, entra en contacto con su entorno, conoce y organiza el mundo de los objetos de su medio familiar, escolar y social, extrayendo de ellos las características que los definen, así como una manipulación y uso correcto de ellos (Piaget, 1979). De igual forma, establece los vínculos y las relaciones afectivas con las personas que constituyen su entorno inmediato (Wallon, 1978)

A continuación, definiremos los ítemes a través de los que hemos estudiado este parámetro, y se han recogido los datos.

B. Postura y tono muscular

B.1. Tipos de posturas más frecuentes

La postura está directamente relacionada con el tono, constituyendo una unidad tónico-postural, cuyo control facilita la posibilidad de canalizar la energía tónica necesaria para realizar los gestos, prolongar una acción o llevar el cuerpo a una posición determinada. Expondremos las que más frecuentemente utilizan los niños:

Abierta: Es una postura que indica apertura corporal, extremidades extendidas, que permiten al niño controlar sus gestos y acciones.

De pie: Es la postura en la que el niño alcanza la verticalidad. La posibilidad de mantenerse de pie se asegura por los primeros intentos de marcha, ya que el ser humano tiene más tendencia a la locomoción que a la sedestación. A los nueve meses el niño se mantiene de pie con apoyo y sobre los diez es capaz de ponerse de pie solo.

Acostado: En esta postura el niño permanece con su cuerpo sobre el suelo.

Cuchillas: Agachado sobre los talones. Es una postura que requiere cierta habilidad y que aparece en los juegos del niño sobre los tres años.

Sentado: Alrededor de los ocho meses la posición de sentado es dominada, de forma que el bebé es capaz de ponerse sobre el suelo o silla, apoyado y descansando sobre sus nalgas. Así, el niño podrá liberar sus manos para poder coger un objeto, siendo capaz de volverse de lado sin perder el equilibrio.

De rodillas: Postura de apoyo sobre las rodillas que el niño domina sobre los dieciocho meses.

A pata coja: Juego motriz de equilibrio. Hacia los dos años el niño ya es capaz de permanecer sobre un pie sin ayuda un instante.

En equilibrio: Según Comellas y Perpinyá (1987), el equilibrio es la capacidad de vencer la acción de la gravedad y mantener el cuerpo en la postura que deseamos. Es una postura relacionada con el control tónico postural, aunque los agentes realizadores del equilibrio son los músculos y los órganos sensoriomotores, que dependen esencialmente... Es un elemento esencial para la toma de conciencia corporal (Conde y Viciano, 1997). Es una postura relacionada con el control tónico postural, aunque los agentes realizadores del equilibrio son los músculos y los órganos sensoriomotores, que depende esencialmente del sistema laberíntico (situado en la oreja) y del sistema plantar. El desarrollo del equilibrio requiere una madurez progresiva, de manera que en un principio depende del sistema laberíntico y plantar, y más tarde de la vista. Se perfila como el mantenimiento estable del centro de gravedad del cuerpo en situaciones estáticas o desplazándose en el espacio, resistiéndose o ayudándose de la gravedad. Es un elemento esencial para la toma de conciencia corporal.

Nosotros, observaremos el equilibrio estático y dinámico (estables, inestables y vacilantes), tanto en el cuerpo del niño como en su proyección en el espacio de las representaciones.

Simétricas: Partiendo de la característica humana de poseer órganos simétricos, observaremos las posturas en las cuales los niños realizan actividades con las dos partes de su cuerpo. Estas posturas implican la integración del eje corporal, es decir, la línea media que representa la columna vertebral. Investido de funciones tónicas, ese eje referencial y su integración es un elemento fundamental para la construcción del esquema corporal.

B. 2. Calidad del tono

El tono es el grado de tensión de los músculos de nuestro cuerpo. Es una función que no se puede concebir como algo estático sino dinámico. Aún en estado de reposo, el tono es vigilancia, disponibilidad para ejecutar en un momento dado un movimiento, un gesto o mantener una postura. Como indicábamos anteriormente, tono, emoción y relajación van unidos. Las distintas calidades del tono pueden ser:

Relajado: El tono relajado consiste en la distensión voluntaria del tono muscular acompañada de una sensación de reposo. Por tanto, la relajación del mismo es un aprendizaje de carácter

tónico-emocional. En este sentido Guido (1980) opina que relajarse es serenarse hasta alcanzar la calma, abandonar cualquier tensión: pasividad absoluta.

Elástico: La flexibilidad es la capacidad de movilizar una articulación hasta su máxima amplitud de los movimientos durante la realización de actividades físicas, lo que mejora en la edad infantil la capacidad para evitar lesiones de tejidos blandos, desgarros musculares o ligamentosos. Esta extensibilidad de los grupos musculares o capacidad de elongación de los diversos grupos musculares, según las grandes articulaciones corporales, no tiene un carácter global con valores iguales en todas las articulaciones del cuerpo, sino que su desarrollo puede conseguirse y localizarse selectivamente en cada articulación de manera específica (Borms, 1986; Cratty, 1986). Las extremidades superiores son hipoextensibles durante el primer año de vida e hiperextensibles de forma gradual y lenta hasta los tres años de vida.

Hipotónico: El niño hipotónico se caracteriza por ser más extensible y calmado, de modo que parece más afectuoso y dependiente. Su desarrollo postural es más tardío y las actividades que prefiere hacer están ligadas a la manipulación. La disminución del tono muscular da un aspecto de flacidez y dejadez, e incluso de hipotonía que puede confundirse con algún tipo de trastorno motor.

2. EL NIÑO EN RELACION CON EL ESPACIO

El niño va construyendo a lo largo de su desarrollo la noción de espacio. En un principio, está determinada por el conocimiento y la diferenciación de su "yo" corporal respecto al mundo que le rodea, para posteriormente, y sobre la información que le proporciona su propio cuerpo, poder percibir el espacio vivido. Así, primero se inicia la abstracción del espacio exteroceptivo, y después se llega a la noción de distancia y orientación de los objetos respecto al "yo" y de un objeto respecto a otro.

Los aspectos que hemos considerado en la observación del espacio han sido:

A. Ocupación del espacio.

A.1. Tipos de espacio que ocupa.

A.2. Modos de ocupar el espacio (invertimiento).

A. Ocupación del espacio

Observar los espacios que utiliza el niño y el modo en que los inviste, nos proporciona aspectos importantes de su personalidad, tales como inhibición, timidez, apertura hacia el mundo exterior y los otros, capacidad de delimitar, construir, etc.

Los itinerarios, desplazamientos, manipulación de los objetos, construcciones, etc., que permite la sesión de psicomotricidad, hacen que el niño pueda descubrir y asimilar las diversas orientaciones y relaciones espaciales. Finalmente, el niño es capaz de transponer esas nociones generales a un plano reducido y abstracto: el grafismo

La definición de los ítemes que hemos seleccionado para este protocolo ha sido las siguientes:

A.1. Tipos de espacio que ocupa

El tipo de espacio que el niño ocupa nos informa acerca de sus preferencias espaciales en la sala de psicomotricidad. Dentro de este apartado nos interesa conocer qué tipo de espacio utiliza, si lo utiliza todo, qué partes no utiliza, etc. Con este fin hemos seleccionado los siguientes ítemes:

Definidos. Los tres espacios que el niño utiliza en la sesión de psicomotricidad no son similares en ocupación, ya que cada uno tiene unas connotaciones particulares. Si nos centramos en el espacio sensoriomotor, comprobaremos que, al estar establecido previamente por el educador y formado con unos materiales que le dan una determinada estructura, el niño lo ocupa en relación con sus habilidades motrices y según las conquistas que a este respecto va haciendo.

En el espacio simbólico es necesario matizar qué lugares utiliza el niño, puesto que este espacio puede ser utilizado de manera espontánea y en él puede elegir libremente dónde situarse. Estas circunstancias dan a este espacio unas características particulares, que determinan que sea el que más información nos da respecto al tipo de espacio que el niño ocupa.

El espacio de las representaciones tiene otras características, al estar delimitado con mayor concreción; no obstante, dentro del mismo también podemos observar, aunque no tan ampliamente como en el espacio simbólico, dónde se sitúa el niño.

Visible. Espacio a la vista, que se puede ver.

Abierto: Espacio no cerrado.

Otros: Conviene matizar que, a veces, el material no es suficiente como para que cada niño construya o juegue donde quiera, entonces se hace necesario utilizar espacios como cerca de las ventanas, paredes, etc.; en estos casos se debe señalar si en este tipo de elección ha intervenido o no el adulto, o se ha visto forzado por las circunstancias anteriormente citadas.

A.2. Modos de ocupar el espacio

Nos indica cómo el niño investe y controla el espacio, y nos informa, dependiendo de los ítems por los cuales el niño muestre preferencias, su nivel madurativo, ya que los modos de ocupar el espacio están relacionados directamente con el mismo. *Con el cuerpo, con la voz, con la mirada* nos informa sobre los elementos expresivos del niño, elementos no verbales (mirada, gesto) y verbales (voz, palabra, habla expresiva, comunicativa y funcional).

Objetos: Los objetos nos ayudan a conocer cómo es su lugar de juego.

Construye: Fabricar, edificar con los objetos.

Delimita: Implica además de la elección física de un lugar, la espacialización del mismo, es decir, la forma que se da a ese lugar y la representación que se hace del mismo.

3. EL NIÑO EN RELACION AL TIEMPO

La construcción de la noción de tiempo sigue aproximadamente los mismos tres fases que la noción de espacio, por lo que se puede encontrar en ella tres momentos: percepción del tiempo gestual, relación corporal entre el "yo" y el objeto, hasta llegar a la relación de objeto a objeto. Para que se produzca esta evolución es necesario que el niño relacione sus percepciones auditivas con las propioceptivas.

Cada persona tiene su propio ritmo que se manifiesta en las actividades que realiza. Es lo que constituye su "tempo espontáneo", que puede ser definido como una estructura individual que determina el ritmo de cada persona para la realización de una actividad motora simple. En la sala de psicomotricidad y respecto a este parámetro hemos observado:

A. Cuánto tiempo utiliza el niño cada espacio

B. Cuándo utiliza cada espacio

La vivencia del tiempo va unida a la del espacio, y no debemos olvidar que el tiempo es la duración que separa dos percepciones espaciales sucesivas. Por este motivo, recoger estos datos nos ha ayudado a conocer la etapa evolutiva o de la edad de desarrollo que tiene el niño. Partimos de que sobre los dos años las actividades sensoriomotrices ocupan la mayor parte del tiempo del niño en la sala de psicomotricidad, para ir dejando paso paulatinamente a las actividades simbólicas sobre los cuatro años y, más tarde, a las actividades de representación, llegando sobre los cinco años, a un equilibrio del tiempo que el niño pasa en cada uno de los espacios.

Cuando el niño no sigue este esquema temporal acorde a los distintos momentos evolutivos y permanece mucho tiempo en un espacio y apenas va a los otros, o siempre permanece en el mismo, puede ser la indicación de alguna disfunción en la sensoriomotricidad, en las actividades simbólicas o en la capacidad de representar. Todo ello será tenido en cuenta por el psicomotricista a la hora de su intervención.

4. EL NIÑO EN RELACION A LOS OBJETOS

Por todos es conocida la importancia que tiene para la evolución del niño, el conocimiento de los objetos, la utilización que hace de ellos respecto de sí mismo y de los demás.

El niño juega con todo su cuerpo, y a través de este juego corporal, mediante manipulaciones, construcciones, desplazamientos, etc., entra en contacto con los objetos del mundo exterior y con sus cualidades perceptivas de color tamaño, forma, peso, textura, volumen, etc. Ver cómo el niño utiliza los objetos y cómo los utiliza cuando se relaciona con los otros (niños y adultos), es altamente informativo sobre su manera de ser. De esta manera, nos muestra si los objetos que utiliza están de acuerdo o no a su edad, si son adecuados al juego que realiza, cuáles son sus objetos preferidos, su forma de utilizarlos y de compartir o no con los otros.

Consecuentemente, recoger estos datos nos ayuda a conocer la etapa evolutiva o edad de desarrollo que tiene el niño. Así, y respecto de lo expresado, los puntos observados dentro de este parámetro han sido:

- A. Objetos que utiliza.
- B. Cómo los utiliza.
- C. Cómo los emplea en relación a los otros.

A. Objetos que utiliza

Para que el niño pueda acceder armoniosamente a la dimensión cognitiva, no se puede olvidar la motricidad y la afectividad. Es decir, no accede al pensamiento operatorio sin un desarrollo armónico corporal y afectivo. Cuando este aspecto no se tiene en cuenta y se pretende que el niño acceda a lo cognitivo muy rápidamente privándole de sus experiencias corporales y afectivas, aparece el fracaso escolar, el bloqueo cognitivo, al presentar al niño las actividades cognitivas que no puede integrar porque no está preparado en lo más profundo de su persona. No tiene la capacidad para distinguir entre la realidad y la fantasía, no es capaz de hacer análisis perceptivos de la realidad, ya que la capacidad intelectual parte del análisis perceptivo, auditivo, táctil y visual. Y para que este análisis se produzca, el niño debe ser capaz de tomar distancia respecto de sus emociones, descentrarse de sus fantasías. Si el niño analiza los parámetros de espacio, color, longitud, densidad, volumen, altura, distancia, etc., podrá hacer comparaciones, agrupamientos, asociaciones con objetos y sobre uno o varios criterios, construirá el espacio de una manera lógica, accederá al pensamiento operatorio y al lógico-matemático.

La conceptualización de los ítemes seleccionados para observar este parámetro es la que a continuación se explica:

A.1. Tipos de objetos que utiliza

Nos interesa observar, bajo este epígrafe, las preferencias que tienen los niños en las actividades lúdicas espontáneas, porque ello nos informa acerca del conocimiento, control y dominio que el niño tiene de los objetos, sin olvidar que el juego posee un desarrollo paralelo al desarrollo evolutivo del niño.

B. Cómo utiliza los objetos

Este ítem nos indica el nivel madurativo del niño, ya que a través del juego y del uso que hace de los objetos podemos valorar su desarrollo neurológico, el control de sus movimientos, la coordinación de los mismos y el conocimiento que tiene acerca del mundo de los objetos.

Tiene. Posesión de objetos sin darle un uso, no los utiliza, ni juega con ellos.

Mira. Observa cómo los demás juegan y utilizan los objetos; también se refiere a cuando los niños fijan la vista en los objetos explorándolos.

Toca. Ejercitar el sentido del tacto. Palpar.

Explorar. Reconocer un objeto, averiguar, sondear. Esta actividad está dotada por parte del sujeto de cierta intencionalidad, a diferencia de la simple actividad de tocar objetos. Hasta los dos años el niño realiza actividades exploratorias con los objetos que tiene al alcance de su mano o que le impresionan. La actividad sensoriomotriz amplía el campo de los movimientos exploratorios mediante el gateo y la marcha, por lo que el niño descubre un espacio locomotor en el que localiza los objetos conocidos respecto a sus desplazamientos. Aparece, a consecuencia de ello, la exploración y la manipulación, que llevan al niño hacia la inteligencia práctica e inteligencia de las situaciones. A su vez, la exploración conduce al niño hacia la segunda mitad del segundo año a la representación, cuya constitución definitiva se producirá por la ayuda que presta el lenguaje.

Guarda. Acumula objetos sin ninguna finalidad.

Ignora. No conoce los objetos, no le interesa ninguno y no los utiliza.

Lanza. Wickstrom (1990) define el patrón de lanzar como toda sensación de movimientos que impliquen arrojar un objeto al espacio con uno o ambos brazos. Es una habilidad motriz básica. Los niños hacia los seis meses lanzan los objetos de forma burda, inmadura y poco efectiva desde la posición de sentado. Este acto progresa desde la acción accidental de soltar algo, hasta los diversos movimientos que ejecuta el niño de dos a cuatro años. Hacia los seis años y medio, aproximadamente, el lanzamiento se puede considerar maduro debido a una más apropiada participación corporal.

Uso común. Uso apropiado de cada objeto. Uso de los objetos como lo que son.

Uso creativo. La utilización de un objeto con un fin diferente para el cual fue creado. Uso de los objetos como otros objetos con elementos parecidos, como objetos con elementos vagamente relacionados y como totalmente diferentes.

Hábilmente. Disposición habitual para hacer las cosas. Diestro mañoso. Ejecutar una cosa con destreza y gracia.

Agresivamente. Acometer, atacar violentamente a alguien.

Obsesivamente. Preocupación o idea tenaz que influye moralmente en una persona. Utiliza el objeto continuamente.

Difícil abandono: Dificultad en cesar alguna actividad.

C. Cómo los emplea con los otros

Nos informa sobre el nivel de respeto que el niño tiene hacia los demás.

Comparte: Participar dos o más niños para jugar con un mismo objeto/s. Usa los objetos cooperativamente con uno o varios compañeros, con la finalidad de relacionarse con ellos

Quita: Coger un objeto a otro niño. Los objetos aparecen como una propiedad de prestigio ante los demás.

Rechaza: Retroceso de un niño ante otro.

Agrede: Atacar a un compañero. Utiliza los objetos para agredir a los otros.

5. EL NIÑO EN RELACION A LOS OTROS

El medio y el mundo de las personas en que vive el niño juegan un papel preponderante en su desarrollo (Spitz, 1975; Wallon, 1979).

Las relaciones que el niño establece con los que le rodean responden a dos necesidades complementarias y fundamentales: la necesidad de seguridad y la autonomía progresiva. Ambas guardan relación con la satisfacción de las necesidades que le proporcionan placer o disgusto, ya que los lazos con los demás son vividos esencialmente en el plano afectivo. Este se elabora progresivamente siguiendo los siguientes momentos:

1. El conocimiento del otro: la madre en principio, luego el padre, hermanos, y más tarde los otros niños.
2. La relación con los demás, con la consiguiente ampliación del campo afectivo que provoca simpatía e interés, a la vez que los sentimientos de decepción frustración.
3. La colaboración con los demás.
4. Y, el respeto a lo ajeno.

A través de los mecanismos que utiliza para este fin, como son entre otros la imitación de modelos, los refuerzos y castigos, la Escuela Infantil se presenta como institución social que proporciona al niño experiencias de descubrimiento de la realidad social que favorece la construcción de su "yo". Desde este punto de vista, es necesario que el educador sea un estimulador de relaciones entre iguales, que proporcione al niño un ambiente de seguridad que favorezca las relaciones con sus iguales y con el adulto.

La relación con los demás es una muestra de la actitud y la expresión corporal. Las alteraciones de la relación (angustia, rechazo, ansiedad, autismo, agresividad, inseguridad) tienen unas manifestaciones tónicas y posturales que pueden ser pasajeras, pero que pueden convertirse en estados permanentes que bloquean al niño en el uso de su cuerpo y, como consecuencia de ello, perturbar sus posibilidades de aprehender el mundo, obstaculizando su evolución.

Por otra parte, la relación con el mundo de los demás se traduce también en la comunicación y en especial en la expresión verbal. La aparición, desarrollo y utilización del lenguaje está íntimamente relacionado con el perfeccionamiento de las diversas conductas motrices y la elaboración de las relaciones con el mundo de los demás. El lenguaje corporal y verbal contribuyen, pues, de manera fundamental en el desarrollo del niño, al permitir numerosos intercambios con el mundo del adulto y de los otros niños.

El hombre es un ser social que se va construyendo a lo largo de toda la vida. Así, podemos observar cómo el bebé en sus primeros días de vida transmite mensajes a través del llanto, balbuceo, etc., expresa sus necesidades que son atendidas por la figura materna o su sustituto, participando en la comunicación social. Desde este punto de vista, se puede decir que no está socialmente aislado (Wallon 1976, 1979).

Con el paso de los meses el bebé se vincula a personas concretas de manera que la capacidad de formar relaciones normales va a venir influenciada por la carencia de una figura materna, falta de atención por parte de la misma, ausencia, centrando el interés del niño en sí mismo. De ahí que, a veces, aparezcan alteraciones del comportamiento como agresividad, inhibición, inatención, que dificultan el aprendizaje escolar. Estos problemas relacionados con la vivencia de su cuerpo, con la relación consigo mismo y con los otros aparecen en la sesión de psicomotricidad, en la que el niño encuentra un lugar privilegiado donde puede manifestarse como es sin ser rechazado, donde se atienden sus necesidades. En definitiva, donde vive en plenitud su expresividad motriz, lo que le produce una gran satisfacción y felicidad. A partir de esa expresividad, el educador puede hacer una lectura profunda de cómo se siente el niño, cómo es, cómo se relaciona con los demás, con su entorno y con el mundo de los objetos (Aucouturier, 1985).

Para Ramos (1979), sería plantearse la expresividad del movimiento como comunicación, implicando que el ser quiere significar alguna cosa a través de su mímica y de sus gestos. La sesión de psicomotricidad permite, pues, al niño expresarse con espontaneidad y la observación, en este sentido, se hace necesaria para poder responder a sus necesidades e intereses.

No obstante, no debemos olvidar que también hay una serie de factores que retardan el conocimiento del medio social, que el niño va descubriendo a través del movimiento y de sus experiencias con él mismo y con el entorno. Entre ellos cabe destacar el grado de desarrollo motor que influye en las posibilidades de moverse e interactuar con el medio que le rodea, actuar sobre él experimentando y descubriéndolo. Además, limita la participación del niño en determinadas actividades grupales infantiles. Así, por ejemplo, si vemos a un niño que prefiere jugar solo y no se encuentra en un estadio evolutivo que lo justifique, debemos buscar el por qué de este comportamiento para poder favorecer su integración progresiva en su grupo de iguales, a través de un análisis de su realidad social y de su desarrollo para poder buscar posibles causas a estas conductas.

El niño en estas edades descubre el mundo de los objetos, de los otros, sus deseos, las normas que rigen en su entorno, debiendo estructurar modos personales de reacción ante ellos. Algunos niños resuelven este problema mejor que otros constituyendo una adaptación "normal". Dicha adaptación, a su vez, estructura la personalidad, y depende de la claridad y calidad de las comunicaciones que el niño haya podido establecer con su entorno, padres y adultos, con los cuales tiene una relación continuada. Por ello, la Escuela Infantil le ofrece al niño la ampliación de sus relaciones sociales, la posibilidad de conocer una nueva realidad, actuar e intervenir sobre ella, de crecer y desarrollarse en un ambiente de seguridad y confianza como nos indica el Real Decreto sobre el Currículo de 1991.

Puesto que las relaciones con lo demás están estrechamente ligadas a la actividad motriz y sensoriomotriz del niño, ésta nos permitirá reconocer el mundo de los objetos y de los demás, diferenciarse y progresivamente y adaptarse e integrarse.

En la guía de observación y respecto a la relación del niño con los demás, se han escogido los siguientes apartados:

A. El sujeto en relación a los compañeros

A.1 Actitud ante el juego.

A.2 Su relación en el juego.

B. El sujeto en relación al adulto.

A.1. Actitud ante el juego

Estos ítemes nos aportan información acerca de cómo se enfrenta el niño al mundo de los otros a través del juego de roles.

Juega: Cualquier actividad del niño realizada en cada uno de los espacios es entendida como juego (saltar en el espacio sensoriomotor, correr en el espacio simbólico y trabajar con maderas, etc., en el espacio de la representación).

Propone juegos: Posee iniciativa propia a la hora de jugar con los demás.

Líder en los juegos: Hasta los tres años no se presenta ninguna forma estructurada. Aunque es preciso que se cumplan varias condiciones para provocar el liderazgo, tales como la conciencia por parte del niño de que sus compañeros son individuos y tienen personalidad; el ejercicio de alguna autodisciplina por parte del niño; una mayor duración de la atención y memoria más retentiva que le permitan perseguir metas de largo alcance, y el reconocimiento de ideales sociales.

Acepta el juego del otro: Juega con otro/s niño/s que ha/n propuesto la actividad lúdica.

A.2. Su relación en el juego

Viene referida al modo de actuar ante los demás; por tanto, nos informa sobre el estadio evolutivo en el que se encuentra el niño en el proceso de socialización.

Juega solo: El niño juega sin relacionarse con otro niño, ni con el adulto.

Juega con otro: El niño participa del juego de otro niño.

Juega en pequeños grupos: El niño participa en el juego de otros niños, pero siempre con los mismos niños.

Juega con todos indistintamente: El niño juega con otros niños sin mostrar preferencias en la elección de sus compañeros.

Juega con el adulto: Juega e interactúa con el adulto, sin relacionarse con los demás, buscándolo.

B. El sujeto en relación con el adulto

Nos informa del grado de autonomía e independencia del niño con respecto al psicomotricista, educador.

Lo acepta: El niño recibe voluntariamente y bien la presencia del adulto.

Lo busca: El niño mira al adulto cada vez que se le pierde de su campo de visión.

Lo provoca: El niño demanda la atención del adulto mediante acciones que no respetan las normas de la sesión.

Lo agrede: El niño ataca violentamente al adulto.

Espera aprobación del adulto: El niño necesita una autoafirmación de su estima y valoración del logro.

Espera órdenes y consignas: El niño necesita un proyecto de trabajo dado por el adulto para poder actuar. Esto nos indica una falta de autonomía y dependencia del adulto.

Colabora con el adulto: El niño ayuda al adulto en las actividades que emprende. Juega con el adulto.

Relaciones independientes: El niño se mueve por la sala de psicomotricidad con total autonomía.

3.3. Proceso de elaboración de la guía

A partir de la necesidad de recoger información acerca de cómo evolucionaban o no los niños en la sesión de psicomotricidad, se procedió a recoger información a través de registros no sistematizados, es decir, por medio de descripciones y narraciones simples que recogían lo que ocurría durante las sesiones. Estas también se grabaron en vídeo para poder contrastar la información.

Posteriormente, se intentó sistematizar la información obtenida, a través de los registros. Para ello, esta información, que habíamos recogido mediante relatos, se expresó en términos observables referidos a las conductas que aparecían en las sesiones de psicomotricidad. De esta manera, aparecieron una serie de ítemes que medían distintos aspectos de la conducta humana inherente al desarrollo psicomotor, por ejemplo, giros, caídas, volteretas, etc.

En un tercer paso, se observó que todos los ítemes que se habían extraído de las narraciones podían categorizarse según los cuatro parámetros psicomotores, más aún, se podía agrupar la información según ciertos criterios, que en algunos casos ya estaban perfilados en las mismas descripciones; por ejemplo, tipo de movimientos, calidad de los movimientos, tipos de espacios que utiliza, cómo se relaciona con sus compañeros, etc. Para esto, se elaboró una lista de todos los ítemes que se habían anotado. A partir de este momento, se elaboró un primer sistema provisional de categorías, (Anguera, 1978) (ver Anexo, 2).

Con este primer esbozo de la guía, se procedió a realizar un estudio de los ítemes que la formaban, de manera que se pudiera reducir su tamaño y complejidad con la finalidad de hacerla más fácil y corta en su implementación para el profesor. De este modo, eliminamos las categorías siguientes: movimientos manipulativos, repetición de los movimientos, variaciones de tono, elementos expresivos preferentes, utilización del espacio en relación al tiempo, cómo utiliza el sujeto el tiempo en relación con los objetos, tamaños y colores de los objetos, cómo hace la elección de los objetos, cuántos objetos utiliza, cómo los emplea en relación a espacio, distancia en la relación del sujeto con el otro y duración de la interacción.

A nivel general, podemos indicar que los motivos que nos llevaron a eliminar estas categorías fueron varios: algunas de ellas estaban comprendidas en otras; algunas resultaban subjetivas y de difícil anotación y, en el caso que resultaran de interés, podía registrarse en el espacio observaciones (ver Anexo, 3).

En cuarto lugar, se procedió a aunar criterios y acotar las peculiaridades que definían cada conducta, de forma que no existiera un solapamiento entre las conductas, que dos o más ítemes no midieran las mismas conductas del comportamiento en el niño, así como eliminar aquellos ítemes que podían referirse a una misma conducta.

Con este protocolo pretendíamos recoger distintas vertientes de desarrollo de la personalidad del niño a través de la observación de las categorías establecidas dentro de los parámetros psicomotores -movimiento, espacio, tiempo, objetos y relación con los otros-. Así, quedó configurado un instrumento que recogía todas las conductas del niño en la sesión de

psicomotricidad. La revisión bibliográfica realizada aumentó el número de ítemes a observar para cada uno de los parámetros.

A partir de este primer bosquejo de la guía, se entrenó a los observadores en la utilización de la misma. Les explicamos el contenido de los ítemes y su significado, hasta que tuvimos la seguridad de que habían comprendido bien la finalidad de la misma, el significado de cada uno de los comportamientos psicomotores, la dinámica de la sesión de práctica psicomotriz, así como el número de veces que debía aparecer una conducta para ser considerada como nunca (cero veces), ocasionalmente (de una a cuatro veces), frecuentemente (de cinco a ocho veces) y siempre (de nueve en adelante).

En quinto lugar, se realizó una primera observación con el fin de pulir el instrumento, pasándolo a 200 niños, aproximadamente, en distintos contextos y en sucesivas ocasiones, lo que supuso la adaptación del mismo a los sujetos de estas edades. De esta manera, la guía fue sometida a modificaciones, para ajustarla mejor a los parámetros que queríamos recoger. Por tanto, eliminamos de la guía cada uno de los ítemes que suponían el contrario del otro. Con este criterio, eliminamos "cerrado" porque según el sistema de registro (siempre-frecuentemente-ocasionalmente-nunca) la ausencia de la conducta indicaba la presencia de la otra (abierta), "hipertónico", "indefinido", "torpemente", "incoordinados", "disarmónicos", "lentos" y "en desequilibrio" (ver Anexo 3).

Así, podemos mencionar que hubo ítemes que se suprimieron, otros que se añadieron y otros que se les modificó el nombre. Los ítemes que se suprimieron fueron: "encogerse", "estirarse" "tirarse", "en línea recta", "periférico", "en vertical", "dibujos", "tizas", "parte superior" y "parte inferior". Se cambió "rular" por "rodar".

Y, por último, indicar que los ítemes que se añadieron fueron: "pañuelos", "balones", "plastilina", "pizarra/papel" y "agrede".

Con todas estas modificaciones la guía quedó establecida y configurada y fue la que utilizamos en nuestro trabajo de investigación, que presentaremos en el capítulo siguiente (ver Anexo 4).

CAPÍTULO 3.

ESTUDIO EMPÍRICO

En este tercer capítulo está dedicado al método, es decir, a la parte experimental de nuestro trabajo.

Así, y en un primer punto, presentaremos el planteamiento general de la investigación, en donde aparecen los objetivos e hipótesis que nos proponemos conseguir y que hemos desarrollado en nuestro trabajo empírico.

En un segundo momento, describimos la muestra seleccionada, completando la información sobre la misma a través del análisis del contexto del centro. Con este fin, analizaremos aspectos relativos a los recursos materiales y personales del centro, así como de la comunidad educativa, a partir de los datos extraídos de una encuesta que se le pasó a los padres de los niños del centro, en la que se contemplaban cuestiones tales como: qué expectativas tenían sobre sus hijos, cómo es la educación que ellos imparten en casa, la relación familia-colegio, etc.

Los instrumentos utilizados en la parte empírica de este trabajo constituirán el tercer punto, junto a una descripción de la finalidad y uso de los mismos.

En cuarto lugar se comentará el procedimiento utilizado en la recogida de los datos.

A continuación, haremos una exposición de los resultados obtenidos respecto de los análisis de la guía de observación, su fiabilidad y validez, y su discusión.

Y, por último, estableceremos conclusiones a la vista de los resultados obtenidos, presentando el modelo definitivo de la guía.

1. PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

La finalidad última de esta investigación es aportar un instrumento de evaluación basado en la observación de los parámetros psicomotores, para niños en edades comprendidas entre cuatro y seis años.

De forma general, en nuestra investigación se plantean dos tareas: la primera consiste en la elaboración del instrumento de observación de la práctica psicomotriz. Y, la segunda, estrechamente ligada con la anterior, se refiere al proceso de validación y fiabilidad de dicha prueba.

La primera tarea implica la elaboración del instrumento fundamentado en las ideas principales de la teoría expuesta en el primer y segundo capítulo, así como en las observaciones y anotaciones registradas a lo largo de nuestras experiencias en las sesiones de psicomotricidad.

La segunda tarea se centra en la administración de la prueba, así como en el análisis de los datos obtenidos para establecer la validación y fiabilidad de la guía.

En consecuencia, podemos decir que nuestra investigación se desarrolla en dos fases:

- 1) Elaboración y depuración del instrumento de observación, utilizando criterios tales como la definición y acotación de los ítemes que lo forman y la realización de una prueba piloto.

Para ello, fue necesario la observación de las conductas en los niños y la posterior categorización de las mismas. Por último, se procedió a acotar y a delimitar los aspectos que medían cada uno de los ítemes con la finalidad de evitar significados ambiguos.

Terminado este proceso, se elaboró una guía que se administró a los niños como prueba piloto. A partir de los resultados obtenidos en las observaciones llevados a cabo, se realizó un análisis descriptivo de cada uno de los ítemes, para depurar y adaptar la escala a los sujetos de nuestra muestra.

- 2) La segunda fase comienza con la administración de la prueba a los sujetos de la muestra elegida, concretamente niños de cuatro a seis años, con la finalidad de establecer la validez y fiabilidad de la guía.

En cuanto a la fiabilidad, podemos indicar que utilizamos el proceso de acuerdo entre jueces. En este proceso dos observadores observaban a un mismo niño, con el fin de contrastar la información obtenida, e indicar así que los ítemes estaban definidos de forma precisa. Para ello, hallamos el Coeficiente de Goodaman-Kruskal Gamma.

El proceso de validación se realizó desde dos perspectivas: la primera, según criterio externo, comparando los resultados obtenidos por los sujetos en la guía con los

obtenidos en otras pruebas tradicionales a través de un estudio de correlacional; y la segunda perspectiva, un estudio longitudinal para evaluar la consistencia de la escala a lo largo del tiempo, mediante un diseño longitudinal de medidas repetidas.

1.1. Objetivos e hipótesis

El proceso de validación y fiabilidad de la guía de observación incluye procedimientos de validación de criterio externo y un estudio longitudinal, que forman un entramado teórico lo suficientemente coherente como para poder establecer con bastante garantía la validez de los resultados obtenidos en esta investigación. Las tareas de investigación definidas se concretan en **objetivos de trabajo** que se enumeran a continuación:

- 1.- Proceder a la elaboración de un instrumento de evaluación, mediante la observación de los parámetros psicomotores, adaptándolo para la evaluación de los niños de cuatro a seis años.
- 2.- Comprobar si en el uso del instrumento al menos dos observadores registran datos similares.
- 3.- Constatar si el instrumento diseñado es capaz de valorar las diferencias en el desarrollo psicomotor que se producen en los niños de cuatro a seis años.
- 4.- Determinar si la guía es válida para hacer el seguimiento de las sesiones de práctica psicomotriz, según el modelo del profesor B. Aucouturier.

A partir de estos objetivos planteamos las siguientes **hipótesis de trabajo**:

- 1.- El instrumento de observación elaborado es un instrumento válido para la evaluación de los parámetros psicomotores.
- 2.- El instrumento de evaluación elaborado es un instrumento útil para la evaluación del desarrollo psicomotor de los niños de cuatro a seis años.
- 3.- Existe grado de acuerdo entre dos observadores en el uso del instrumento.
- 4.- La guía es un instrumento capaz de valorar las diferencias en el desarrollo psicomotor que se producen en los niños de cuatro a seis años.

- 5.- La guía es un instrumento válido para seguir las sesiones de la práctica psicomotriz según el modelo de Bernard Aucouturier.

2. METODOLOGÍA

2.1. Sujetos

La muestra, en la que se realiza nuestro estudio de campo, está compuesta por veintinueve sujetos pertenecientes a un nivel socioeconómico y cultural bajo y en ocasiones muy bajo. De los veintinueve sujetos, diecisiete eran niñas y doce niños de cuatro a seis años escolarizados en el segundo ciclo de la Escuela Infantil.

Para la selección de la misma se tuvieron en cuenta una serie de criterios que a continuación pasamos a explicitar. En primer lugar, como en un mismo curso hay alumnos con diferencias de casi un año natural de edad, lo que sin duda podría influir en los resultados finales, quisimos controlar esta variable. Para ello, dividimos a los alumnos en intervalos de cuatro meses, agrupados según su fecha de nacimiento. De entre los componentes de estos grupos se eligieron al azar un mismo número para cada grupo, en total cinco alumnos de cada uno de los grupos formados, quedando treinta. En el transcurso de la investigación se perdió un sujeto.

2.1.1. El Contexto

El colegio al que pertenecen los niños de nuestra investigación es un centro de Educación Primaria, situado en el Municipio de Molina de Segura a un kilómetro del centro urbano, a orillas de la carretera que une este Municipio con Fortuna. Molina de Segura tiene una extensión de 17,5 hectáreas, cuenta con unos 40.000 habitantes, localizándose en la zona 1.820 h. y de los cuales, 450 son población infantil. Este centro formaba parte de un Programa de Educación Compensatoria del MEC cuando se realizó la presente investigación, debido al gran número de sujetos con fracaso escolar y con ciertos problemas de marginación.

2.1.2. Análisis de la Comunidad Educativa

Para conocer la situación socio-económica y cultural de las familias, con la finalidad de recoger datos que nos ayudasen a elaborar, en colaboración con los padres, un instrumento para la Gestión del Centro, coherente con el contexto escolar, y a partir del mismo enumerar y definir las notas de identidad del Centro, formular los objetivos y expresar la estructura organizativa de la institución (Antúnez, 1987), se confeccionó una encuesta donde se contemplaban los siguientes bloques:

- Grado de dispersión o concentración de los domicilios respecto a la Escuela.
- Nivel cultural y formación académica de los padres.
- Composición de la unidad familiar.
- Profesión de los padres.
- Clima educativo-familiar.
- Expectativas de los padres sobre los hijos.
- Relación familia-colegio.

Estas encuestas fueron enviadas a las 415 familias que formaban la totalidad de nuestro centro, de las que respondieron 390. Esto indica una participación del 94%, lo que consideramos una respuesta positiva por parte de los padres en su deseo de facilitar la información necesaria para llevar a cabo nuestro trabajo. De los resultados obtenidos, cabe resaltar los siguientes datos significativos:

** Grado de dispersión o concentración de los domicilios respecto a la escuela*

- Aproximadamente, un 27'5 % de las familias tienen ubicado su lugar de residencia en el barrio.
- El 30% de las familias procede de la inmigración en interior de la región y el 1% de otras provincias.
- El 35% de los padres y el 36'5% de las madres tienen su edad comprendida entre los 31-40 años.

** Nivel cultural y de formación académica de los padres*

En cuanto a estudios realizados por los padres, el 35% de los padres y el 37,5% de las madres tienen estudios primarios, aunque hay un 14% de padres y un 19% de madres que reconocen que sólo saben leer y escribir. Solamente un 2% de padres y madres tienen estudios universitarios.

** Composición de la unidad familiar*

El número de los hijos es de uno o dos en el 37% de las familias, más de cuatro hijos tiene un 3%.

** Profesión de los padres*

Entre los padres, un 33% trabaja como empleado, y un 2,5% no perciben sueldo por estar en paro. Entre las madres, el 38% contesta no aportan ningún ingreso a la familia, el 8,5% declara trabajar como empleada de hogar, y un 8,5% realiza trabajos eventuales.

** Clima Educativo-Familiar*

- El 46% de las familias afirman que la autoridad sobre los hijos la comparten entre padre y madre.
- El 40% de las familias muestran tener confianza en sus hijos.
- El 46% de las familias reaccionan ante la desobediencia de los niños razonando reprendiéndoles.
- El 28% suelen ser severos ante la desobediencia.

Sobre la educación de sus hijos

- El 46% afirman compartir las decisiones entre los dos cónyuges.
- El 10% responden que decide la madre, estando el padre de acuerdo.

El tiempo libre lo ocupan los niños:

El 33,2% de los niños ocupan este tiempo de ocio en jugar con sus amigos, mientras que el 19% destina este tiempo a ver la televisión, y el 20% dedica a estas dos actividades anteriores dos horas diarias.

Expectativas de los padres sobre los hijos

- El 46% de las familias responden desear que sus hijos hagan estudios superiores, mientras que el 18% desean que aprendan un oficio.
- Entre los objetivos educativos que deben proporcionar la escuela, el 28% de las familias consideran fundamental que los niños desarrollen habilidades de razonamiento y comprensión.

- El 26% consideran que la experiencia actual de su hijo en la escuela le servirá para algo en el futuro.
- Consideran como positivos los cambios producidos en la calidad de enseñanza del colegio el 40% de las familias.

Relación Familia-Colegio

- En la mayoría de las familias (48%) es la madre la que más se relaciona con la escuela.
- En el 30% de los casos vienen al colegio cuando se les llama desde el centro. El 31% suelen asistir a las reuniones de la APA.
- El 40% de las familias consideran como positivo el diálogo con los tutores.

Al hacer una interpretación cualitativa de los datos de las encuestas a padres, podemos observar un alto porcentaje de padres-madres en edad madura que tienen hijos en edad escolar, además un nivel cultural bajo (estudios primarios y leer-escribir), trabajan como empleados y algunos están en paro. La madre es la que establece las relaciones con el colegio, siendo estas relaciones en la mayoría de los casos bajas, aunque consideran que el diálogo entre ambas instituciones es positivo menos de la mitad, porque a su vez tienen pocas expectativas sobre la posibilidad de que sus hijos cursen estudios superiores. Esto nos indica una actitud negativa ante la escuela, además hay que añadir que no creen que la escuela les sirva de algo a sus hijos en un futuro, aspecto que puede implicar que estos niños de Preescolar, estén poco motivados a nivel familiar y, en algunos casos, poco estimulados, lo que hace que sea una "población de riesgo", que debe ser atendida.

2.1.3. Análisis del Centro

Este centro cuenta con veintiseis profesores, dos limpiadoras y un conserje. Imparte la enseñanza de cuatro a seis años. Los padres se han constituido en Asociación lo que permite una buena relación entre ambas instituciones.

La muestra de esta investigación se encuentra en segundo ciclo de Educación Infantil. Este nivel educativo se encuentra distribuido en cuatro aulas. El número de niños atendidos es de 114, divididos en dos clases de cuatro años y dos clases de cinco años.

Los padres colaboran directamente en el aula con los profesores en este nivel a través de los talleres que se realizan de forma paralela a las sesiones de psicomotricidad, con la finalidad de reducir el número de alumnos por sesión, para poder prestarle una atención mayor. El

Centro cuenta además con alumnos de prácticas que colaboran en las sesiones de psicomotricidad.

El colegio dispone de material didáctico general de aula, sala de proyecciones para los medios audiovisuales (vídeo, proyector de diapositivas, etc.), biblioteca dotada con libros escolares y de aula, pista polideportiva con material de educación física y deportes, (canastas de baloncesto, porterías de futbito, balones, bancos, etc.), sala de talleres, material de preescolar, gimnasio, sala de pretecnología y laboratorio.

Recursos materiales y personales

Los recursos humanos que necesitamos para llevar a cabo nuestra investigación fueron: padres, tutores, los niños que componen la muestra y los observadores (alumnos en prácticas).

De entre los recursos materiales que utilizamos en este trabajo cabe destacar el espacio físico destinado a la realización de las sesiones de psicomotricidad (gimnasio), y como elementos materiales los inherentes a la práctica psicomotriz.

2.2. Instrumentos

En el presente trabajo, los instrumentos utilizados han ido dirigidos a obtener información referente a las capacidades intelectuales y al desarrollo psicomotor del niño. En primer lugar, se utilizó el WPPSI y el Balance Psicomotor para comprobar si existía relación entre estas dos pruebas y la guía; en consecuencia, estudiamos qué habilidades de estas baterías estaban relacionadas con los parámetros definidos en la guía, con el fin de poder establecer un criterio externo que evaluara la validez de la misma. Y, en segundo lugar, se administró la guía de observación como objetivo primordial de esta investigación. Explicaremos, a continuación, cada uno de estos pasos.

- Con el *WPPSI (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence)* evaluamos las capacidades intelectivas, ya que uno de los objetivos de nuestra investigación consistía en comprobar qué habilidades de esta batería están relacionadas con los procesos psicomotores que mide la guía. Seguidamente, comentamos algunos aspectos de dicha batería que consideramos de interés para poder interpretar mejor los resultados finales de nuestro trabajo.

La Escala de Inteligencia de Wechsler para Preescolar y Primaria (WPPSI, 1986) es aplicable a niños de cuatro a seis años y medio y sigue la misma metodología y teoría que constituyeron los principios básicos tenidos en cuenta en la construcción del WISC (Escala de

Inteligencia de Wechsler para Niños). Al igual que éste, consiste en una batería formada por varios subtests, cada uno de los cuales, si se considera aisladamente, puede proporcionar la medida de una aptitud diferente y, si se combinan para formar una puntuación única, ofrece una medida global de la capacidad intelectual. Nosotros hemos utilizado para nuestro estudio las puntuaciones obtenidas en cada una de las diferentes aptitudes.

El WPPSI se divide como en el WISC, en dos partes: Verbal y Manipulativa, de modo que las once pruebas de las que consta la batería también se dividen en seis verbales y cinco manipulativas. Las pruebas verbales son: Información, Vocabulario, Aritmética, Semejanzas, Comprensión y Frases. Y las pruebas manipulativas son: Casa de los Animales, Figuras Incompletas, Laberintos, Dibujo Geométrico y Cuadrados.

Pasamos, a continuación, a explicar en qué consisten y qué tareas requieren cada una de las pruebas del WPPSI que hemos administrado.

Entre las pruebas verbales encontramos:

- 1- La subprueba de "*información*" se ha diseñado para valorar el nivel conceptual del niño. Se evalúa la competencia curricular sobre los conceptos básicos referidos a las áreas del curriculum en Educación Infantil: conocimiento del medio, físico y social, autonomía e identidad personal y Lenguaje y comunicación.
- 2- La subprueba de "*vocabulario*" pretende medir el nivel, manejo y uso que hace el niño del lenguaje. Esta prueba implica dos procesos implícitos: la comprensión y expresión. El niño necesita una cierta capacidad de relación para encontrar sinónimos a palabras familiares y a otras que no lo son.
- 3- La subprueba de "*aritmética*" consiste en saber manejar conceptos numéricos, conteo y los conceptos de mayor y menor; corto versus largo. La tarea exige solución de problemas aritméticos para lo cual se han de aplicar las reglas aritméticas de sumar, restar y multiplicar. También se controla la rapidez de ejecución.
- 4- "*Semejanzas*" pretende evaluar la capacidad de razonamiento analógico. Se le pide al niño que termine una frase, para lo cual ha de tener en cuenta términos diferentes: "te montas en tren y también en ...", se le pide al niño, primero codificar los estímulos "montar con...", otro verbo sinónimo y "tren con ...", algún otro medio de locomoción. Por tanto, precisa de una cierta capacidad de relación, que es un proceso implícito en la conducta inteligente y conocimiento del mundo de los objetos.

Además, hay tareas orientadas a valorar el proceso de comparación (semejanzas y diferencias) y de clasificación (incluir según criterios en uno u otro grupo). La comparación y clasificación son funciones cuyo desarrollo y aprendizaje es propio de estas edades escolares.

- 5- Finalmente, haremos una breve descripción y análisis de la subprueba de "*comprensión*", cuyo objetivo es valorar el grado de generalización y autonomía del niño.

La prueba se basa en los razonamientos a través del "por qué", de manera que el niño pone en juego el uso que hace de su pensamiento declarativo. Si en la subprueba de vocabulario se exigía el "qué", la definición de conceptos, en esta subprueba se le pide la justificación, intencionalidad y finalidad de conductas y hábitos básicos de comportamiento.

Las cinco pruebas manipulativas son las siguientes:

- 1- La subprueba conocida como "*la casa de los animales*" pretende evaluar la capacidad de asociación que tienen los niños estableciendo una relación entre colores y el animal que se le nombra; exige, por tanto conocer el nombre de los distintos animales: perro, gato, pez y gallina. Se tiene en cuenta la capacidad discriminativa del niño entre el color y el objeto que lo representa.
- 2- Respecto a la subprueba "*figuras incompletas*" consistente en identificar una de las partes que le falta a una serie de objetos familiares, podemos decir que exige procesos de identificación y discriminación perceptiva.

Por ejemplo, en uno de los problemas se le pide al niño que identifique la parte que falta (rueda de un coche, la pata de la mesa y faro del coche) y el lugar o emplazamiento de la misma (derecha y/o izquierda; delante/detrás) dependiendo de la perspectiva desde la que se sitúe el niño. Se puede decir que exige una cierta reversibilidad para entender las perspectivas.

Además, hay problemas cuya solución precisa un conocimiento de las partes del cuerpo y de la lateralidad cruzada (actividad tres, cinco, seis, nueve, diez y diecinueve). La solución del ejemplo cuatro exige establecer diferencias y semejanzas entre las flores, con el fin de discriminar perceptivamente que la diferencia mayor está en la parte que le falta a una de las flores (ejemplo: el tallo; manecilla del reloj, puerta de la casa, ojales chaqueta, carta de la baraja, el espolón del gallo; el tornillo de las tijeras, la ranura del tornillo).

Asimismo, hay problemas cuya solución exige la aplicación de una regla o principio de "equilibrio" (ejemplo ocho, once, doce, catorce, dieciséis y diecisiete).

3- La subprueba de "*dibujos geométricos*" pretende medir la capacidad de reproducción de una serie de dibujos o modelos geométricos y de conceptualización que el niño tiene de figuras como: círculos, líneas horizontales, perpendicular, paralelismo, cuadrado, líneas cruzadas, tangencia de un círculo y un cuadrado; inscrito o dentro de. Es preciso destacar que el niño tiene que realizar dos tareas:

a) la reproducción tal y como observa en el modelo, lo cual le exige una coordinación motora fina de trazos (visomanual) y b) emplazamiento de las figuras según lo que observa y las instrucciones que recibe, en tal caso ha de manejar conceptos espaciales como encima de, dentro de, paralela a; concepto de tamaño y forma.

4- La subprueba conocida como la de "*cuadrados*" mide el razonamiento abstracto del niño. La tarea consiste en construir y reproducir unos modelos según tamaño, color y forma, lo cual exige considerar tres fuentes de información a la vez; manejar diferentes piezas al objeto de reproducir el modelo total, para lo cual se precisa una cierta capacidad de análisis-síntesis.

Además, el niño ha de tener en cuenta la orientación espacial, trabajando en un espacio plano, encajando piezas de diferente color. A todo esto hay que añadir la rapidez y precisión para encajar las piezas.

5- "*Laberintos*" es una tarea orientada a valorar la capacidad del alumno para planificar, anticipar y controlar los movimientos de la motricidad fina.

Exige una alta precisión y coordinación de los movimientos, así como rapidez en la ejecución de la tarea.

- A través del *Balance Psicomotor* hemos evaluado las habilidades psicomotoras.

El presente balance psicomotor consta de dos partes: el examen psicomotor de la primera infancia (de dos a cinco años) y el examen psicomotor en la edad de los aprendizajes escolares (de seis a once años) En esta investigación hacemos referencia al examen psicomotor de la primera infancia, dada la edad de la muestra.

Este examen psicomotor podemos observar las siguientes conductas:

- a) Conductas motrices de base que son las más innatas:
 - 1 - Coordinación óculo-manual
 - 2 - Coordinación dinámica general
 - 3 - Control postural

- b) Organización del esquema corporal:
 - 4 - Control del propio cuerpo

- c) Conductas perceptivo- motrices, ligadas a la consciencia y a la memoria:
 - 5 - Organización perceptiva.

- d) Prueba complementaria:
 - 6 - Lenguaje (memoria inmediata y pronunciación).

- Guía de observación de los parámetros psicomotores

La observación de la actividad motriz espontánea del niño la hemos llevado a cabo mediante el estudio de los parámetros psicomotores, puesto que consideramos que los mismos recogen de una manera más completa que cualquier otra prueba psicomotriz estandarizada, el modelo de práctica psicomotriz utilizado.

Para su cumplimentación los observadores fueron recogiendo de cada niño aquellas informaciones que completaban los distintos ítemes de los diferentes parámetros, teniendo en cuenta sus manifestaciones ante los distintos espacios de la sesión de psicomotricidad. Como se puede comprobar en el modelo de guía que adjuntamos (ver Anexo 4), la valoración fue realizada a través de los indicadores SP. (Siempre), FR. (Frecuentemente), OC. (Ocasionalmente) y NC. (Nunca). También fueron recogidas aquellas anotaciones referidas al comportamiento psicomotor del niño, que se consideraban de interés, con la finalidad de tener el máximo de información a la hora de establecer los rasgos de su expresividad motriz.

Estas sesiones fueron igualmente grabadas en vídeo, información que utilizamos cuando tuvimos necesidad de contrastar algunos de los datos obtenidos en la guía.

Con la finalidad de lograr la máxima objetividad en la información, estas observaciones fueron realizadas por personal externo al centro pero formado en este tipo de práctica psicomotriz.

2.3. Procedimiento

La recogida de datos de la presente investigación ha durado dos cursos escolares. Describiremos, a continuación, cómo se ha ido desarrollando todo el proceso.

En la medida que consideramos la evaluación como un elemento fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, diseñamos las intervenciones educativas de modo que fuera posible evaluar dicho proceso y el desarrollo de las capacidades de los niños, de acuerdo con las finalidades de la etapa de la Educación Infantil.

1. Durante el mes de Septiembre del primer curso, se procedió a la selección de los sujetos del segundo ciclo de Educación Infantil y, una vez seleccionados, se realizó la *evaluación inicial* que nos ha permitido registrar la situación inicial en la que se encontraban los alumnos respecto de aquellas habilidades que podían resultar fundamentales en nuestra investigación, para establecer una relación con la guía. Este fue el motivo de pasar las siguientes pruebas estandarizadas: WPPSI y Balance Psicomotor.

A mediados de Octubre del citado curso, una vez evaluados los sujetos, se inició el proceso de enseñanza-aprendizaje de práctica psicomotriz que duró hasta el final del segundo curso. La metodología de trabajo utilizada, en la que se realizaron las observaciones inherentes a la guía de observación de los parámetros psicomotores, no consideramos necesaria exponerla aquí, ya que ha sido ampliamente explicada en el capítulo I, dedicado a la fundamentación del modelo psicomotriz de B. Aucouturier.

2. *Evaluación formativa u orientadora* a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la práctica psicomotriz, que nos ha facilitado:

- * Una información constante sobre si el proceso era adecuado o no a las necesidades o posibilidades de los alumnos.
- * Y los criterios de validez de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje con respecto al logro de los objetivos que se pretenden.

Para realizar dicha evaluación nos hemos servido de las *observaciones sistemáticas de la práctica psicomotriz*. Para ello, a lo largo de cuatro momentos fundamentales en este proceso de investigación, que ha durado todo el segundo ciclo de la Etapa Infantil, se llevaron a cabo estas observaciones. La primera se realizó en el primer trimestre del primer curso escolar; la segunda en el tercer trimestre del mismo curso; la tercera en el primer trimestre del curso

escolar del siguiente año; y la cuarta en el tercer trimestre del mismo curso escolar, coincidiendo con la evaluación final.

Posteriormente, tuvo lugar el proceso denominado *acuerdo entre jueces* para evaluar la fiabilidad. En este proceso, durante la sesión de psicomotricidad de una hora de duración, dos observadores observaban a un mismo niño, de manera independiente; al finalizar dicha sesión, se contrastaban la información que cada uno de ellos había obtenido.

La observación de los cuatro momentos nos proporcionó unos datos claves para el conocimiento del niño y para establecer la fiabilidad de la misma.

Las observaciones se realizaron en el contexto de las sesiones de psicomotricidad, a las cuales asistían los niños dos veces por semana durante una hora cada sesión, ya que el programa de compensación del centro así lo incorporó.

3. *Evaluación final.* Esta evaluación final es a su vez *sumativa*, es decir, nos permite conocer el grado de capacidad y de dificultad con que el alumno va a recorrer el siguiente tramo del proceso educativo, que en nuestro caso se sitúa en la entrada de una nueva Etapa: la Educación Primaria. Esta evaluación la hemos realizado al término del proceso para constatar si la guía reflejaba la evolución psicomotora de los niños. Asimismo, esta recogida final de información nos permitió establecer una serie de mejoras de cara a la futura utilización de la guía.

3. ANÁLISIS, RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para realizar el análisis psicométrico de la guía se han llevado a cabo los siguientes procesos estadísticos:

- 1) Análisis de la fiabilidad utilizando el acuerdo entre jueces (coeficiente Goodman-Kruskal Gamma).
- 2) Análisis de la validez de la escala a través de la validez experimental, con diseño longitudinal de medidas repetidas y un estudio de correlación entre la guía y otras medidas supuestamente relacionadas con ellas.

3.1. Análisis previos de la escala de observación

Una vez elaborada la guía y realizadas con ella cuatro observaciones, con la finalidad de conocer el valor por término medio de cada ítem y cómo se habían situado los sujetos en cada medición, se realizó un análisis descriptivo (ver Anexo 5.1, 5.2, 5.3). Este análisis nos proporcionó información acerca del valor por término medio de cada ítem, de los intervalos de máximos y mínimos, y la desviación típica (variación de cada puntuación de la media).

Este índice estadístico (desviación típica) nos informó acerca de la variabilidad entre los sujetos, de manera que cuando era alto nos indicaba que los sujetos eran menos homogéneos y cuando era bajo podíamos comprobar que se trataba de un grupo más homogéneo en la ejecución de esa habilidad motora.

Aquellos ítemes que no aparecían o tenían medias bajas, no fueron sometidos a análisis posteriores, dada la poca información que proporcionaban.

Exponemos, seguidamente, las tablas correspondientes a las medias y a las desviaciones típicas de estos ítemes según los distintos espacios que el niño utilizaba en la sesión de psicomotricidad, así como la justificación de su exclusión en análisis posteriores, aunque no de la guía, porque en otro contexto y/o a otras edades, podrían ser válidos.

El criterio utilizado en la eliminación de las conductas o ítemes ha sido la baja puntuación obtenida en los tres espacios.