



---



**ANEXOS**


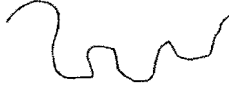
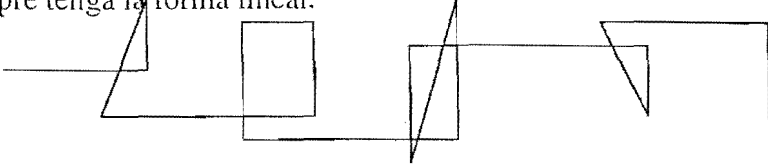
**4**<sup>o</sup> semestre

Ficha 1

<b>Nombre:</b>	Al acecho	<b>Intención:</b>	
<b>Tiempo:</b>	20 min.	<b>Material:</b>	Objetos para colocar en el centro de los círculos.
<b>Espacio:</b>	Espacio abierto		
<b>Tema con que se relaciona:</b>	El significado del movimiento en la formación perceptivo-motriz	<b>Instrucciones:</b>	Dividir el grupo en equipos de ocho participantes.
<b>¿Qué observar?</b>			
<b>Desarrollo:</b>	<p>Se coloca un objeto de tamaño mediano al centro de un círculo –si es llamativo mejor–.</p> <p>Se colocan los integrantes de cada equipo alrededor del objeto a una distancia aproximada de 3 metros del objeto.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A una señal se desplazarán para tocar el objeto que está al centro, una vez que lo hicieron, regresar a su lugar.</li> <li>2. Van a ir al centro a tocar el objeto, pero van a hacer un movimiento de desplazamiento cada vez que haya un sonido, si no hay sonido, no hay movimiento. Repetir la acción aproximadamente tres veces.</li> <li>3. Van a ir a tocar el objeto al centro, van a desplazarse al oír el sonido, pero van a tratar de recordar qué partes del cuerpo ocupan para desplazarse con el primer sonido, con el segundo y con el tercero.</li> </ol> <p>Se hace una pausa para reflexionar sobre la parte del cuerpo que movieron en cada momento.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Se desplazarán a tocar el objeto, pensando en qué parte del cuerpo mueven y al llegar al tercer sonido se les pedirá que regresen a su lugar con los mismos movimientos que utilizaron para avanzar.</li> </ol>		
<b>Después de la actividad</b>	Responder las preguntas de la actividad 4 del bloque I del programa de estudio.		

Ficha 2

<b>Nombre:</b>	Lenguaje corporal	<b>Intención:</b>	
<b>Tiempo:</b>	20 min	<b>Material:</b>	
<b>Espacio:</b>	Espacio abierto		
<b>Tema con que se relaciona:</b>	La coordinación como elemento integrador en la formación perceptivo-motriz: base de una motricidad inteligente.	<b>Instrucciones:</b>	
<b>¿Qué observar?</b>			
<b>Desarrollo:</b>	<p>Movimientos centrales</p> <p>Los alumnos tomarán un lugar en el espacio, a una señal cerrarán los ojos, imaginando que un tubo de cristal entra por el centro de la cabeza y que va penetrando sintiéndolo en medio de la cabeza, en medio del cuello, en medio del pecho, en medio de los intestinos y sentirlo entre el sexo y el recto. Este proceso debe hacerse muy despacio, después de varias respiraciones en armonía corporal.</p> <p>Una vez que ubican su eje corporal se les pedirá que a una señal hagan una contracción con una partecita de su cuerpo llevando ésta a que se “pegue” al tubo de cristal, se hace tantas veces como sea necesario hasta que sientan cómo en volumen del cuerpo se reduce, imaginando que cada parte que movieron se pegó al eje corporal, reduciendo su capacidad de movimiento. Se simbolizará en el pizarrón para utilizarlo después y cuando vean la imagen sepan que se harán movimientos centrales.</p> <div style="text-align: center;">  <p>Eje central      Mov. hacia adentro</p> </div> <p>Movimientos periféricos</p> <p>El movimiento periférico como su nombre lo indica es el que sale justo al contrario del anterior; esto es, que cada vez que haya un sonido, una parte del cuerpo busca desplazamiento hacia la periferia corporal y así cada segmento que trabajó hacia el centro del cuerpo, ahora irá saliendo, primero de su lugar, luego en el espacio vital, luego lo más lejos posible de su cuerpo su símbolo será:</p> <div style="text-align: center;">  <p>Mov. hacia afuera      Eje central</p> </div>		
<b>Después de la actividad</b>			

<i>Nombre:</i>	Lenguaje corporal	<i>Intención:</i>	
		<i>Material:</i>	
<p><b>Movimiento Orgánico</b>          Cuando se habla de este tipo de movimiento se refiere a aquél movimiento que no tiene una forma precisa, sino que nace de un arrebato, a una respuesta, a una sensación; un movimiento anárquico en apariencia pero que puede mostrar un estilo, un carácter. Viene de las artes plásticas y el movimiento en este caso es, con los dedos de la mano principia en un punto, recorre el espacio y regresa al mismo punto o principia en un punto y termina en otro, para el trabajo de percepción motriz se busca que diferentes partes del cuerpo (segmentos) ocupen el espacio (niveles, trayectorias, ocupaciones, volumen). Cada segmento recorrerá –en la medida de sus posibilidades- el espacio dibujando ese movimiento orgánico, es decir, como un garabato que puede comenzar muy lento, seguir lento imprimiendo una carga de energía que hace como si se engrosara una línea para terminar super rápido. Una vez que se ha comprendido se pueden realizar variantes: empezar a velocidad lenta, imprimirle energía y terminar rápido.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div> <p><b>Movimiento Geométrico</b>          Contrario al anterior, este tipo de movimiento se basa en la línea, precisa, elegante, fría, casi siempre con la misma carga de energía, se busca que sea lo más firme, que no cambie hasta que no se complete una figura geométrica, para este movimiento intervienen diferentes segmentos, esto es, lo que vaya pidiendo el cuerpo. En esto no hay problema, lo que se busca es terminar la figura, así, si se va dando un rectángulo con x parte del cuerpo se termine ese movimiento y se continúe con alguno nuevo que haya salido. Pueden formarse figuras pequeñísimas de triángulos, cuadrados, entre una pierna y un brazo o con la cadera, con la espalda, etc., lo importante es que siempre tenga la forma lineal.</p> <div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center;">  </div>			
<i>Después de la actividad</i>			

Ficha 2 Cont 2

<b>Nombre:</b>	Lenguaje corporal	<b>Intención:</b>	
<b>Tiempo:</b>	20 min.	<b>Material:</b>	
<b>Espacio:</b>	Espacio abierto		
<b>Tema con que se relaciona:</b>	La coordinación como elemento integrador en la formación perceptivo-motriz: base de una motricidad inteligente	<b>Instrucciones:</b>	
<b>¿Qué observar?</b>			
<b>Desarrollo:</b>	<p>a) Una vez que se hayan experimentado los 4 movimientos formar cuatro equipos que realizarán uno de los movimientos ensayados estructurando las nociones de espacialidad y temporalidad para pasar a un trabajo individual.</p> <p>El equipo se pondrá de acuerdo cuántos tiempos irán hacia delante, con qué parte del cuerpo, luego hacia un lado, con otra parte del cuerpo, luego hacia el otro lado o puede ser hacia atrás, arriba, abajo etc., hacia donde ellos quieran, los tiempos deben variar siempre, por ejemplo, 9, 5, 7, 3.</p> <p>b) El trabajo individual será desarrollado rítmicamente. Caminarán por el espacio llevando el tiempo fuerte en su caminar, a una señal, harán el movimiento que se indique de los aprendidos durante los 10 tiempos para regresar a caminar con el ritmo de la canción. Se les vuelve a pedir que ejecuten otro tipo de estos movimientos tratando de que identifiquen bien los 4 movimientos como herramienta de lenguaje.</p> <p>c) Para pasar a Expresión corporal se harán equipos para que ellos inventen una coreografía en base a los cuatro movimientos ya aprendidos para desarrollar un tema en que predomine uno de los movimientos como "leit motive", esto es, que si escogen el tema de "la represión" con cuál de los 4 movimientos se sentirían fuertes para adecuarlo y darle significado a su expresión, los otros tres son complementación. Buscar un principio un principio, una parte media y un final.</p>		
<b>Después de la actividad</b>			

Ficha 3

<i>Nombre:</i>	Itinerarios	<i>Intención:</i>	
<i>Tiempo:</i>	30 min.	<i>Material:</i>	
<i>Espacio:</i>	Un área fijada en el patio.		
<i>Tema con que se relaciona:</i>	Importancia de las nociones de temporalidad y espacialidad.	<i>Instrucciones:</i>	
<i>¿Qué observar?</i>	Trayectoria, espacio, tiempo.		
<i>Desarrollo:</i>	<p>Eliges ser un gis de color –recordar que no es lo mismo ser de color rojo, azul, verde o negro-.</p> <p>Como gis de algún color, desplazarse en el espacio y dejar pintada la marca o línea (tu itinerario); Sales de un punto y llegas a otro. Recuérdalo porque vas a regresar por este mismo.</p> <p>Una vez que ya lo tengas, piensa en qué forma le vas a dar a tu cuerpo mientras te desplazas (emplea movimientos internos o periféricos, de acuerdo a tu color).</p> <p>Ahora vas a darle un sonido, ¿qué soporte sonoro le puedes dar a ese itinerario? Ahora recórrelo de espaldas mientras regresas y quizá le pones otro soporte sonoro que identifique tu regreso.</p> <p>Traza con 10 compañeros un espacio en el que cada uno va a recorrer su itinerario y que seguramente al hacerlo de manera simultánea tendrán que hacer ajustes.</p> <p>Pónganse de acuerdo de cómo en un mismo espacio se pueden mover; si el estímulo sonoro tiene que ser el mismo o qué puedo ajustar para ocupar este espacio y este tiempo compartido.</p>		
<i>Después de la actividad</i>	<p>1. ¿Se emplea la proxemia, el tiempo y el espacio? Dibuja a modo de explicación qué es el empleo del tiempo y el espacio en la proxemia.</p> <p>2. ¿Cuál es la función de la orientación espacial y temporal? Escribe una cuartilla en la que precises esta pregunta.</p>		

Ficha 4

<i>Nombre:</i>	Diseño perceptivo	<i>Intención:</i>	
<i>Tiempo:</i>	60 min.	<i>Material:</i>	Cartoncillo blanco y negro por cada integrante, 3 gises de colores primarios, cinta adhesiva toallas húmedas desechables.
<i>Espacio:</i>	El salón de clase		
<i>Tema con que se relaciona:</i>	La sociomotricidad en la formación perceptivo-motriz	<i>Instrucciones:</i>	
<i>¿Qué observar?</i>			
<i>Desarrollo:</i>	<p>Fijan al suelo con la cinta adhesiva el cartoncillo color negro. Sus gises los partirán a la mitad y tomarán tres en cada mano. La consigna será estar sentado frente a su cartoncillo y cerrar los ojos. Esperar a escuchar la música y mover sus dedos en el aire al compás; paulatinamente mover las manos, los brazos y a una señal se inclinarán frente a su cartoncillo y dejarán que la música penetre por todos sus poros sin pensar, identificar sus sensaciones y buscar el movimiento orgánico. Una vez que se termina la música, se les pedirá que observen su trabajo; pudo ser que los colores se mezclaran obteniendo colores binarios -morado, verde, naranja- y que ese movimiento orgánico en cada uno es diferente y observarán el trabajo de otros. Despegarán su cartoncillo. Cerrar nuevamente los ojos y al escuchar la música dejarse llevar por el ritmo recorriendo con sus dedos la forma geométrica de la cartulina. Empezar a rasgar tres figuras de diferente tamaño y forma que no tengan nada de la parte rectangular de las orillas. Una vez que terminen, abrirán sus ojos, depositarán todos los sobrantes en un recipiente, se limpiarán las manos y colocarán el cartoncillo blanco en el suelo como se realizó con el cartoncillo negro. Se pondrán de pie, analizarán el espacio que les proporciona la cartulina y al escuchar la música procederán a colocar sus tres figuras en diferentes posibilidades de espacialidad. Durante el tiempo que dure la música jugarán con el espacio colocándolas de diferente manera, de tal forma que al acabar la música ya tengan una idea de fijar sus figuras en el espacio que más les haya gustado. Una vez terminado y con los ojos abiertos, tomarán sus gises y al compás de otra música enmarcarán sus figuras con colores y con un gis negro firmar su obra.</p>		
<i>Después de la actividad</i>			

# FORMACIÓN PERCEPTIVO-MOTRIZ A TRAVÉS DEL RITMO II

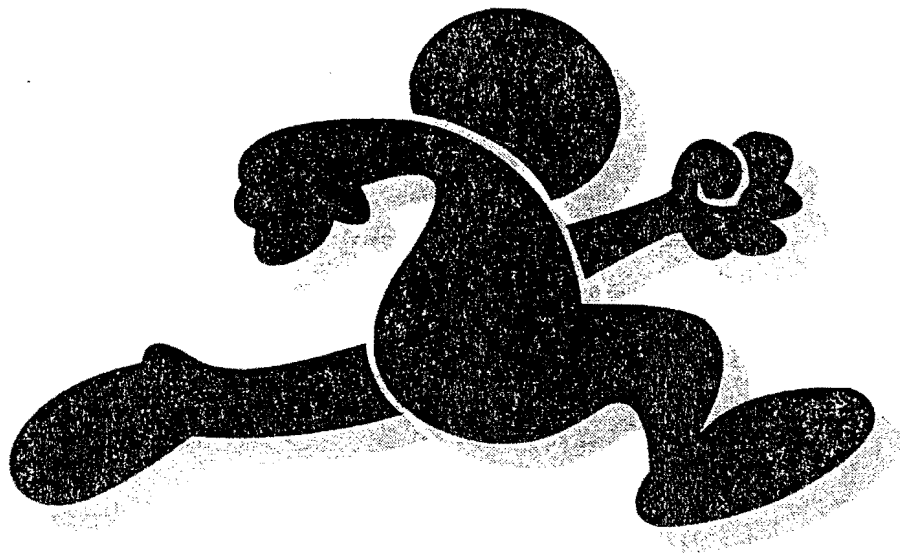


---

MATERIALES DE APOYO PARA EL ESTUDIO

**4**  
semestre

LA FORMACIÓN PERCEPTIVO-MOTRIZ DE LOS  
ALUMNOS DE EDUCACIÓN BÁSICA MEDIANTE LAS  
ACTIVIDADES RÍTMICAS Y DE EXPRESIÓN CORPORAL



---

# FORMACIÓN PERCEPTIVO-MOTRIZ A TRAVÉS DEL RITMO II

---

**4**<sup>o</sup>  
semestre

**BLOQUE I**

REPENSANDO  
LA EDUCACIÓN  
FÍSICA ESCOLAR

ENTRE LA  
EDUCACIÓN INTEGRAL  
Y LA COMPETENCIA MOTRIZ

Aisenstein, Ángela (coord.) (2000),  
"Continuidades y rupturas en las clases  
de educación física", en *Repensando la  
educación física escolar. Entre la  
educación integral y la competencia  
motriz*, Buenos Aires, Ediciones  
Novedades Educativas (Proyecto *En la  
escuela*), pp. 1-5.

Ediciones  
NOVEDADES EDUCATIVAS

## 1

# Continuidades y rupturas en las clases de Educación Física

## Introducción

El estudio de la historia de las disciplinas escolares permite alcanzar un doble propósito. Inicialmente, tiende un puente que liga el presente con el pasado y así ilumina las prácticas, otorgándoles parte de su sentido.<sup>1</sup> En segunda instancia, da "pistas" para orientarse en el futuro. En este capítulo se presentan algunos elementos que identificaron a la educación física en su proceso de institucionalización en el interior de la escuela. Se intenta, además, señalar sus diferencias con las propuestas y prescripciones del presente. Estas últimas permiten reconocer diferentes concepciones respecto de las metas de la educación física y de la enseñanza para alcanzarlas. Para hacer más gráfica la discontinuidad se presentan a la vez, y a modo de ejemplo, dos clases que corresponden a diversas concepciones o momentos en la historia de la enseñanza de la educación física escolar.

## La educación física ayer

En el proyecto de constitución de la nación y de la sociedad argentina, uno de los mecanismos modernizadores y civilizadores por excelencia fue el sistema educativo. Dentro del diseño del sistema, la educación física se configuró como asignatura escolar precisamente en los primeros años del siglo XX.<sup>2</sup> Su entrada a la escuela puede vincularse con la intención de alcanzar la integralidad en la educación de los niños. La educación física habría de completar, a partir de la educación corporal y la formación moral, la educación intelectual garantizada por los demás ramos. La educación del cuerpo parecía una exigencia emanada de la higiene y de la economía. La formación del carácter podía también ser entendida en términos de preparación para el trabajo, el esfuerzo y la perseverancia.<sup>3</sup>

Afrontar esa tarea supuso poner a los niños en contacto con algunos contenidos especialmente seleccionados, que debían ser transmitidos o administrados de una manera particular. La primera discusión que pareció saldarse es la que aludía al sistema: la escuela moderna y masiva se organizó a partir del sistema simultáneo de enseñanza.<sup>4</sup> Para los pedagogos del siglo XIX y principios de siglo XX, la mejor forma de organizar la educación escolar era aquella que permitía educar a muchos niños a la vez, teniéndolos ocupados constantemente y bajo supervisión permanente del maestro; su éxito radicaba en concentrar y dirigir la atención simultánea de todos los alumnos (Hamilton, 1989). De allí que colocar a un maestro al frente de niños de edad homogénea, a los que se habría de impartir idénticos saberes a partir de idénticos métodos, parecía la respuesta ideal.

La segunda cuestión que comenzó a discutirse en las primeras décadas tuvo como centro el tema del método y, dentro de él, los contenidos educativos.<sup>5</sup> Mediada la primera década de 1900, la discusión sobre los contenidos "más educativos" parecía resuelta desde la normativa. Desde la revista *El Monitor de la Educación Común*, el Consejo Nacional de Educación<sup>6</sup> publicó frecuentemente artículos, conferencias y sugerencias didácticas, en los cuales indicaban cuáles debían ser los contenidos pedagógicos de la educación física: gimnasia metodizada, juegos y rondas con canto.

De aquella función, aquellos métodos y estos contenidos, se desprendieron tipos de prácticas/formas de enseñanza. A modo de ejemplo de esas prácticas, se transcribe una clase tipo publicada en el *Monitor de la Educación Común*, tomo XXXVIII de 1911.



### "Clase número 9"

Primer momento: Formación. Contramarcha por parejas alternada al centro de a dos; al centro de a cuatro; variación a un lado (derecha o izquierda); al frente y a la retaguardia, tomar distancia. Variación oblicua (con pasos aprendidos y actitudes idem).

Segundo momento: Juego. Formación. Distintos pasos de carrera.

Tercer momento: Respiración (con doble extensión lateral de brazos). Aplicada cuatro veces".

Proyecto *En la escuela* - Ediciones Novedades Educativas

Proyecto *En la escuela* - Ediciones Novedades Educativas

El deporte, que crecía como fenómeno cultural en las ciudades, fue introducido primeramente en el currículo de la formación de profesores durante la década del '40. Entonces era enseñado con metodología gimnástica. Posteriormente se adoptaron métodos específicos aportados por los desarrollos producidos en el seno del propio campo deportivo.

Sin pretender afirmar que la educación física ha permanecido inmutable desde aquel período -cuestión que implicaría negar, entre otras, la influencia de la corriente eficientista (Davini, 1995) que introdujo en el área de la actividad física en la Argentina la planificación por objetivos conductuales-, es posible encontrar algunos elementos que se mantuvieron en la enseñanza desde entonces y hasta fines de la década del '70 aproximadamente. Uno de los elementos que permanecieron fue la enseñanza a partir de un modelo, llamada también "basada en el comando" (Mosston 1978), o por "instrucción directa" (Sánchez Bañuelos, 1986). Puede decirse que aquella respuesta, globalmente hablando, al modelo de la "clase tipo" anteriormente presentada. Todas estas formas de enseñar tienen en común el apoyarse en una concepción de aprendizaje como mecanismo de imitación o adecuación a un modelo. Esta concepción de aprendizaje supone que "hay problemas motores cuya solución eficiente se concreta en una alternativa' de ejecución motriz que puede ser bien definida. Cuando el profesor, ante la enseñanza de este tipo de problemas motores, proporciona al alumno una información directa sobre la solución de ese problema, concretándole cómo debe realizar su ejecución, diremos que está utilizando una técnica de enseñanza mediante instrucción directa" ((Sánchez Bañuelos: 235).

La Instrucción directa supone el aprendizaje de respuestas específicas ante estímulos específicos. La aplicación de lo aprendido, es decir, la transferencia del aprendizaje, se da cuando existen identidad de elementos entre la situación de enseñanza y la situación real (Sánchez Bañuelos, 1986).

### La educación física hoy

Puede decirse que, a partir de la década del 70, la enseñanza de la educación física comienza a ser pensada de modo diferente.<sup>8</sup> A la vez, los aportes de otras teorías explicativas del aprendizaje sirven de estímulo para el diseño de nuevas formas de enseñar. El "descubrimiento guiado", la "resolución de problemas" (Mosston, 1978), la "enseñanza mediante la búsqueda" (Sánchez Bañuelos, 1986), ponen el acento en los aspectos cognitivos e intelectuales de todo aprendizaje motriz. A la vez señalan una variación en el concepto de transferencia, que encuentra sintonía con la premisa de significatividad y funcionalidad del aprendizaje. Desde esta nueva concepción, se considera aprendido aquel saber o hacer que permite resolver situaciones

nuevas y diferentes de las abordadas por el sujeto en el momento de aprender. A esta disposición o capacidad de las personas para manejarse psicomotrizmente en contextos cambiantes se la denomina competencia motriz (Ruiz Pérez, 1995).

Aparecen también nuevas funciones para la educación física escolar. Sin perder las expectativas vinculadas con la salud (posibles de reconocer en la función higiénica de principio de siglo), y cuestionada la tarea moralizadora por su alto componente reproductor y clasista ( Bracht, 1996), aparecen nuevas funciones a atender. Éstas asumen como expectativa que los alumnos logren una mayor disponibilidad de su propio cuerpo, sean a la vez competentes en sus desempeños personales y sociales, y tengan juicios propios a la hora de tomar decisiones.

Cabe dejar en claro que la competencia motriz supone apropiarse y contar con diversos tipos de saberes en relación con las acciones propias y ajenas: declarativos, procedimentales, afectivos y metacognitivos (Ruiz Pérez, 1995). Estos saberes se organizan en esquemas o programas. Según Schmidt (1976), un Programa Motor General "es un conjunto de coordinaciones motrices subyacentes a una clase de movimientos". En estas coordinaciones, el aprendiz no retiene toda la información y los detalles de cada una de sus acciones, sino almacena las relaciones que se establecen entre la acción a realizar, las condiciones iniciales y los movimientos que efectivamente ejecuta, constituyendo reglas generativas. Con esto puede pensarse que el aprendizaje motor supone la creación de reglas generativas de acciones. Estas reglas se abstraen de la práctica. La variación en las condiciones de esa práctica (hipótesis de la variabilidad) permite provocar nuevos parámetros de respuesta (Schmidt, 1985).

*"Estas reglas genéricas estarían probablemente referidas a aspectos tales como la trayectoria de los objetos, la forma de actuar sobre los objetos, las diferentes formas de llevar a cabo una acción..." (Ruiz Pérez: 76).*

Desde esta perspectiva, la enseñanza y, dentro de ella, la práctica, no consiste en la repetición más o menos mecánica del movimiento a aprender sino que es un tipo de repetición en la cual el sujeto debe estar plenamente implicado en el proceso de construcción de la habilidad. La variación en las condiciones de la práctica aporta cierto nivel de interferencia contextual que obliga a un mayor esfuerzo cognitivo para resolver las nuevas situaciones.

#### Factores que varían:

- 1) Condiciones espaciales de la tarea (dónde se lleva a cabo; cuáles son las referencias espaciales).

- 2) Condiciones temporales (velocidad, ritmo, secuencia en la realización de la tarea).
- 3) Condiciones instrumentales;(tipo de material empleado).
- 4) Condiciones humanas (relativo a las interacciones que se establecen durante la práctica, sean provocadas u ocasionales).

A modo de ejemplo de esta segunda manera de pensar la enseñanza, se presenta una clase de educación física para el primer ciclo de la EGB. Si se toma como referencia lo prescripto en los Contenidos Básicos Comunes, el contenido motriz de la clase pertenece al bloque de la gimnasia.

La intención es trabajar el programa motor general del salto. Esta acción puede descomponerse (sólo a los efectos del análisis) en tres acciones fundamentales relacionadas respectivamente con el impulso, el vuelo y la caída. Se ha de proponer una situación de enseñanza organizada a partir de la hipótesis de la variabilidad. Es intención de la propuesta ofrecer variaciones en cada uno de esos tres componentes del salto.

#### La propuesta

Dado que se ha de trabajar con diferentes materiales, cuya provisión no abunda generalmente en la escuela, se decide una organización de trabajo en pequeños grupos y por estaciones. Esta opción reduce los tiempos de espera y garantiza cierta intensidad de trabajo. Además de permitir cierta administración de los recursos, colabora con producción de interferencia contextual; se variará así de estación en estación y también en el interior de cada estación.

Cada estación ha de proponer una tarea con acento en alguna de las acciones o momentos del salto. A la vez, se presentarán distintas opciones para la realización de esa acción. Con respecto a la variabilidad, las condiciones que más se modificarán son las instrumentales y espaciales.

Las condiciones humanas se han de mantener constantes, dado que todos los saltos son individuales y los pequeños grupos se mantienen invariables en su composición.

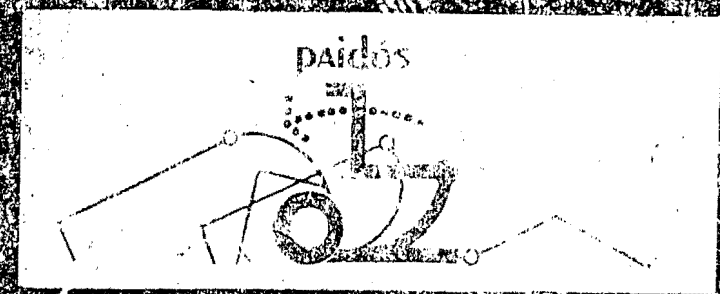
Las condiciones temporales sólo variarán si se sugieren cambios en la velocidad o se altera la secuencia de rotación de estación en estación.

La intervención del docente apuntará a rescatar los saberes procedimentales, declarativos y metacognitivos con que cuentan los alumnos y las alumnas, y a destacar aquellos saberes que producen durante la tarea.

Le Boulch, Jean (1978), "Significación del movimiento en la conducta", "El movimiento como modo de expresión" y "Aspectos transitivos del movimiento humano", en *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética*, Lidia de Franze (trad.), Buenos Aires, Paidós (Biblioteca de técnicas y lenguajes corporales, 3), pp. 50-54, 71-81 y 95-100.

# HACIA UNA CIENCIA DEL MOVIMIENTO HUMANO

## INTRODUCCIÓN A LA PSICOKINÉTICA



# JEAN LE BOULCH

## PARTICULARIDADES DEL MOVIMIENTO HUMANO

Nuestro análisis de las actitudes y de los movimientos en función de las “motivaciones primarias” no establece distinciones fundamentales entre la conducta humana y el comportamiento animal. No obstante, pensamos junto con F. Gautherot que desde el comienzo de la evolución ontogénica se manifiesta el carácter humano del movimiento. “¿Podemos admitir que existan determinadas categorías de la conducta que sean comunes al animal y al hombre y en cuyo interior nada permita distinguir el plano de lo vital del plano de lo humano, y que éste no se destaque de aquél sino por una categoría suplementaria de posibilidades?... Si permanecemos fieles a la idea directriz que nos ha guiado hasta aquí, es evidente, por el contrario, que debemos encontrar en toda categoría de la conducta humana la señal de lo humano”.

Pero, ¿en qué se revela el carácter específicamente humano del movimiento?

Por una parte, las actividades motrices, si están siempre en relación con una motivación, pierden su carácter “instintivo” y la ejecución motriz puede diversificarse adaptándose más sutilmente a la situación. La plasticidad del movimiento se torna notable y los esquemas motores innatos son casi inexistentes.

Por otra parte, las motivaciones primarias y orgánicas están modificadas por las influencias culturales y sociales. De esa manera, se puede afirmar que el marco social determina, en cierta medida, el contenido y aun las formas de la actividad motriz.

## PLASTICIDAD DEL MOVIMIENTO HUMANO Y SISTEMA NERVIOSO

Si analizamos las características del mundo animal no podremos dejar de sentirnos conmovidos por esa característica expresada por A. Vandel: “En todos los grandes filums del reino animal la evolución se orienta, de modo constante, hacia la adquisición de un sistema nervioso complejo, correlativo de un psiquismo elevado, de modo que podemos afirmar que el desarrollo del sistema nervioso y del psiquismo representa la tendencia fundamental de la evolución animal”.

Progresivamente, a medida que nos elevamos en la escala animal, comprobamos que el sistema nervioso cumple, cada vez con mayor sutileza, las funciones siguientes:

- 1 — Asegurar la dirección y la coordinación central de la actividad neuromotriz, en función de las aferencias sensoriales.
- 2 — Contener, en forma de circuitos genéticamente determinados, “modelos de conducta” más o menos complejos y descargarlos en función de estímulos particulares.
- 3 — Analizar, filtrar e integrar las aferencias sensoriales para construir una representación del mundo exterior adaptada a los niveles de rendimiento específicos del animal (Monod).

Esta tercera función se desarrolla, sobre todo, a partir de los mamíferos, en los que el neopallio adquiere una extensión muy grande.

Paralelamente, nuevas zonas motrices van a permitir sustituir movimientos meramente automáticos, dirigidos por los centros de la base del cráneo, por movimientos mucho más adecuados a las condiciones variables del medio. Los primates no han escapado a esta regla filogénica, ya que desde la aparición de sus primeros representantes observamos la formación de la tendencia esencial y típica del grupo que consiste en el aumento del volumen y del desarrollo cerebral, a la que se añade, aunque tal vez sólo a título de consecuencia, la reducción de la cara y la disminución de los medios de defensa. Esta tendencia a la “cerebralización” llega a su apogeo en el hombre, pero se manifiesta también en todos los demás grupos de primates en los que cumple un desarrollo progresivo.

No obstante, el aumento considerable del volumen del cerebro es el resultado no sólo del desarrollo de las zonas sensoriales y motrices, sino, sobre todo, del enriquecimiento de las zonas de asociación. Estas zonas son las últimas en alcanzar la madurez, y en su nivel es azaroso hablar de localización si no es en forma de una especialización, cuestionable en todo momento, en especial en el individuo joven.

Si comparamos las zonas de asociación, por ende zonas de plasticidad, del hombre con las de los diferentes mamíferos, se comprueba que son inexistentes en los mamíferos inferiores (insectívoros), muy débilmente desarrolladas en los roedores (2,2 % de la superficie en el conejo) y un poco más extendidas en los carnívoros (3,4 % en el gato); en los primates se extienden considerablemente (11,3 % en el macaco; 16,9 % en el chimpancé); en el hombre, representan el 30 % de la extensión de los hemisferios que, por lo demás, se han desarrollado en superficie. Si queremos comprender las múltiples posibilidades que resultan de ello, debemos referirnos a lo que dice el célebre cibernético Wiener: “Una máquina que se

esforzara por reproducir el magnífico instrumento que es el cerebro humano, debería ser tan grande como el rascacielos del centro Rockefeller de Nueva York. Le haría falta casi tanta corriente como a esa ciudad... Finalmente, un cerebro artificial sólo alcanzaría el rendimiento de un hombre medio, salvo en el campo de los cálculos matemáticos".

En estrecha relación con el enorme desarrollo de la neocorteza, el lapso de maduración de las estructuras nerviosas y, en particular, de las últimas aparecidas en la filogénesis, aumenta considerablemente. El sistema nervioso del recién nacido se halla inacabado, por lo que permanece, por espacio prolongado, sensible a la influencia del medio. Extraigamos de Tanner algunos datos precisos:

En el cerebro, es probable que no haya una nueva formación de células nerviosas después del séptimo mes de vida intrauterina aproximadamente; pero las células y las fibras nerviosas crecen y cambian de apariencia de diversas maneras.

Nueve meses después del nacimiento, el cerebro ha adquirido un peso equivalente al 50 % del de un adulto, y a los dos años, al 75 %.

De Crinis (1932) y Conel (1952) completan de una manera interesante estos datos macroscópicos. El primero realiza la descripción y el estudio histológico de 63 cerebros humanos cuyas edades oscilan de 15 días hasta 13 años.

El cerebro del niño de 15 días no presenta todavía ninguna prolongación dendrítica, pero el del niño de 10 semanas acusa un esbozo muy nítido de prolongaciones. El estudio del cerebro de 11 meses permite concluir que el área motriz primaria es la más avanzada de todas las partes del cerebro, luego vienen las áreas sensoriales primarias y después las áreas primarias auditivas y visuales. Notemos que esos estudios morfológicos confirman rigurosamente las observaciones que hemos hecho más atrás acerca del orden de intervención de las diferentes funciones. En lo que concierne al desarrollo del área de Broca, que representa uno de los centros del lenguaje, antes de los 14 meses la maduración celular no alcanza el estadio al cual había llegado la región motriz tres meses antes. El desarrollo de esas dos áreas sólo es comparable hacia los 17 meses. Señalemos que la maduración tardía de esta zona explica las posibilidades de "desplazamiento" de esta localización cuando se producen "accidentes".

El lóbulo frontal se desarrolla aún más tardíamente. Aunque haya pruebas de que una cierta maduración se produce en la región frontal hacia el 11º mes, quizá sólo en el 4º año los procesos adquieren un desarrollo comparable al alcanzado por la región motriz a los 11 meses.

En rigor, el conjunto de los estudios muestra que las áreas sensitivas y, sobre todo, sensoriales, se encuentran retrasadas en relación con las áreas motrices, y las áreas de asociación se encuentran retrasadas en relación con las áreas receptoras primarias. Recientemente, el estudio de la maduración del hipocampo que interviene en los circuitos que comprenden las estructuras subcorticales y que esquemáticamente corresponden a la integración emocional desde el punto de vista del desarrollo se encuentran, de igual modo, muy retrasados respecto de las áreas sensoriales. No es exagerado emitir la hipótesis de que los "estímulos sociales", muy cargados en el plano afectivo, desempeñan un importante papel en la maduración de esta región.

A este respecto, la mayoría de los autores admiten en la actualidad que algunas estructuras cerebrales permanecen no especificadas. "La parte mayor y más vital de la población neotónica permanece en condiciones de juventud ontogénica, eximida de la finalidad de un destino unívoco" (Weiss).

Esta juventud ontogénica es la base anatómica de la notable plasticidad para el ajuste que caracteriza al nivel humano y le concede la particularidad de escapar al determinismo genético absoluto.

### Consecuencias referentes a la motricidad humana

No cabe ninguna duda de que la extensión de las zonas de asociación y la conservación de su plasticidad, que se opone a la especialización y a la rigidez de los circuitos, permite al hombre escapar de las conductas estereotipadas descritas con el nombre de instintos por Lorenz y Tinbergen. En particular, la fase terminal de la conducta que conduce a la apropiación del objeto útil o a la eliminación del agente peligroso, no depende en el hombre de mecanismos preformados transmitidos genéticamente. Así pues, la conducta motriz es indeterminada y en el nivel humano queda por inventar. Retendremos esta particularidad como una de las más importantes características de la motricidad humana, tanto más teniendo en cuenta que, en el curso de esta fase de la maduración posnatal, el organismo posee extrema sensibilidad referente a las condiciones del ambiente físico, social y cultural. Así pues, las *praxis o sistemas de movimientos coordinados en función de un resultado o de una intención, que son el resultado de la experiencia individual del comportamiento, se oponen a las coordinaciones innatas y son típicas de la motricidad humana.*

Cuanto más descendemos en la escala animal, más también la herencia fija en forma idéntica y automática la conducta motriz en todos los animales de la misma raza; cuanto más ascendemos en la

escala hacia el hombre, más se puede modificar la conducta en función de las variaciones del medio.

La extensión de las zonas de asociación tiene por efecto no sólo liberar al hombre del determinismo del mero automatismo motor, sino que es también el elemento determinante de la concientización y del desarrollo de la "inteligencia". Este instrumento superior de control llega filogenéticamente a ubicarse en el marco de las regulaciones fisiológicas, dotando al sistema nervioso de un dispositivo de regulación apto para la elección, para decidir que una actividad será suspendida o que tal otra se podrá expresar.

La conducta se convierte de ese modo, según la expresión de Mac Dougal, en la manifestación de una determinada especie de esfuerzo en dirección a un fin; nosotros lo hemos llamado el aspecto intencional de la conducta. Así pues, a las variables inmanentes de la conducta o necesidades, se superponen las variables cognitivas. En este nivel, el ajuste motor puede estar inducido por una verdadera representación mental, tanto más, cuanto que el desarrollo de la función simbólica permite al hombre situarse a cierta distancia respecto del instante presente y de lo inmediatamente útil. Los ajustes coordinados eupráxicamente serían inconcebibles fuera del lenguaje y del pensamiento. Es el pensamiento el que estructura la praxis. Por lo demás, los trabajos de Wallon y Piaget ponen de manifiesto, de un modo notorio, cómo la actividad motriz representa un soporte material necesario para asegurar el pasaje de lo sensorio-motor a lo representativo.

### III. EL MOVIMIENTO COMO MODO DE EXPRESION

El estudio de las conductas humanas consiste en observar al hombre en movimiento en la dialéctica de sus relaciones con el medio. De ese modo, el movimiento aprehendido como dato inmediato nos lleva a descubrir el cuerpo como unidad, como "totalidad primordial". El hombre dispone de su cuerpo para actuar y para expresarse en presencia de situaciones a las que debe ajustarse y no sólo reaccionar. Pero para captar la conducta motriz del hombre se lo puede abordar desde puntos de vista muy diferentes que harían sumamente compleja una clasificación única con pretensiones de abarcar todas las dimensiones del fenómeno estudiado. De modo que en el capítulo precedente hemos encarado una clasificación en relación con las necesidades del organismo en situación (véase pág. 45). Los movimientos son descritos, entonces, como modos objetivos de relación entre un organismo y un medio de objetos y personas. A este respecto, hemos distinguido una actividad de tipo adaptativo con un carácter intencional definido por el fin a alcanzar, y una actividad de exploración no específica que pone en función a las estructuras neurológicas, sede de una actividad metabólica constante. Pero si bien los movimientos pueden comprenderse según su modo de conexión con un medio, expresan sin embargo una determinada manera de ser de la personalidad "en situación", y revelan emociones y sentimientos que ella experimenta. El carácter expresivo del movimiento nos remite a la persona y no a un objetivo exterior que es preciso alcanzar. Desde esta perspectiva no se lo encara bajo su aspecto *transitivo*, es decir, en función de su eficacia en relación con el dominio del objeto, sino como signo, a través del cual se transparenta una subjetividad.

Cuando se "expresan" por medio de los movimientos, los seres vivientes se manifiestan como sujetos en relación con un mundo de objetos y de personas sin que, inicialmente, haya ninguna intención o mira consciente. El primer modo de expresión es de naturaleza espontánea y traduce el dinamismo del organismo que vive su presencia en el mundo.

Pero el movimiento del hombre se despliega en presencia de la mirada de los demás y, de ese modo, adquiere una relación de significante a significado. En otras palabras, sólo existe retomado por otro "ser expresivo" que lo acoge y lo interpreta. La expresión ya no es entonces una mera manifestación de la subjetividad, sino que se transforma en "expresión para los demás".

El cuerpo con sus actitudes y sus movimientos es aquello por medio de lo cual aparezco ante los demás; de modo que adquiere una importancia primordial en la relación con las personas porque "cada manifestación del existir se proyecta en el cuerpo. No hay sentimiento que no implique un gesto o mímica para ser" (Chirpaz). Señalemos, a este respecto, que las conductas no verbales se adelantan a la expresión verbal para proporcionar los índices más verídicos de la actitud en las relaciones interpersonales. Podemos intentar fingir una actitud benevolente o amistosa con palabras, pero un alejamiento casi reflejo, una crispación del rostro, pueden traicionarnos y ellos son más verídicos que los enunciados verbales. Esas modificaciones son, a veces, de orden reflejo y se traducen en rigidez o en un aspecto más duro de la actitud. Otras veces, adquieren un carácter intencional y manifiestan por ello una verdadera inquietud por transmitir un mensaje; la expresión se transforma en comunicación.

## LA EXPRESION A TRAVES DEL DESARROLLO DEL NIÑO

Hemos orientado nuestro modo de comprender la conducta motriz en dos direcciones: la de la acción transitiva y la del movimiento expresivo. La motricidad transitiva que se ejerce sobre un objeto con el propósito de modificarlo posee un carácter pragmático o utilitario; el movimiento expresivo traduce la subjetividad.

## ANTERICRIDAD DE LA EXPRESION RESPECTO DE LA TRANSITIVIDAD

La posibilidad de ejercer dominio sobre el mundo y de situarse en continuidad con él desde el comienzo, le está negada al hombre. La inmadurez prolongada de su sistema nervioso y la demora de sus centros de asociación en comenzar a funcionar, si bien le ofrecen perspectivas de progreso, también lo vuelven tributario de su medio, pero esta adaptación será una victoria sobre su invalidez inicial. De modo, pues, que la unidad de la persona, su adecuación y sus movi-

mientos no son un don; se los debe conquistar y nunca se logran de una vez y para siempre. La transitividad pura, es decir, la eficacia del movimiento voluntario no es la primera característica del movimiento humano. Pero mientras sus actos no son aún susceptibles de procurarle directamente las cosas indispensables, el niño dispone de otra fuente de recursos. "Los primeros gestos que le procuran utilidad son los gestos de expresión".

Estos gestos, a veces incoercibles, que traducen las necesidades primarias del niño, representan otros tantos signos para los que lo circundan, y cuya intervención benéfica provocan. La eficacia del gesto en el mundo humano reside en primer lugar en su significación expresiva.

## TONO Y EXPRESION EN EL RECIEN NACIDO

Spitz describe al recién nacido como provisional y relativamente aislado del mundo exterior mediante un umbral de percepción muy elevado. Ese estado corresponde a la etapa preobjetal y narcisista primaria, descrita por el psicoanálisis, y a la etapa impulsiva según Wallon.

El recién nacido oscila entre un estado de insatisfacción y un estado de quietud paralelos a las reacciones tónicas vasomotrices y motrices manifestadas. En estado de necesidad, vemos que se alternan descargas tónicas masivas con agitación motriz incoordinada, y luego de la satisfacción, una baja en el tono. Como lo ha señalado Wallon, desde el nacimiento, el diálogo del niño con el mundo se realiza a través de las relaciones tónico-emocionales, juntamente con la actividad digestiva y respiratoria. El niño "vive en un círculo tónico cerrado donde predominan las reacciones automáticas y del cual sale mediante descargas tónicas reaccionales (los gritos son un ejemplo de ello) o de fases de relajación relativa (sueño)" (Durand de Boussingen).

Estas escasas observaciones nos permiten destacar en este estado dos datos esenciales:

- la vinculación entre el estado tónico y la necesidad;
- las variaciones del tono como modo de expresión de las emociones primarias.

Muy pronto el niño comienza a establecer relaciones entre sus deseos y las circunstancias exteriores; el reflejo condicional se hace posible. En esta época, el niño percibe el rostro humano y muestra ante su presencia reacciones tónicas coordinadas que le permiten

seguirlo con los ojos, lo cual conduce, entre el segundo y tercer mes, a una reacción mímica muy importante: la sonrisa, índice del despertar del niño al entorno humano.

Charlotte Bühler y René Spitz han observado las reacciones de niños de muy tierna edad ante la mímica de las personas que se les aproximaban; comprobaron que algunas reacciones estaban bien caracterizadas, y en el curso del primer año de vida variaban según la edad. Cualquiera que sea la mímica de la persona que se aproxima, se observan en un comienzo reacciones "positivas", es decir, que determinan la sonrisa del bebé (hacia los dos meses). Spitz define los elementos determinantes de la reacción: una faz humana vista de frente y en movimiento e incluso, más precisamente, una determinada forma constituida por la frente y los ojos. Más tarde el niño manifiesta una sensibilidad más diferenciada ante esta mímica. Una cara sonriente o familiar suscita en el bebé una sonrisa como respuesta, pero una cara regañona o un rostro extraño despiertan, en tal caso, reacciones que se pueden identificar con el disgusto: llanto, susto, inquietud.

A la edad de seis meses, el niño dispone de toda una gama para traducir sus emociones, es decir expresarse en el sentido exacto del término y lo bastante rica como para darle una amplia superficie de intercambio con el medio humano. Es el período emocional de participación humana, descrito por Wallon.

El estudio detallado de esta fase de la evolución es rico en enseñanzas en lo que se refiere al estrecho lazo que une la función tónica con los medios relacionales del lactante. El tono desempeña, por un lado, un papel preponderante en la adquisición de la conciencia de sí y en la distinción del yo y de los demás; por el otro, es sobre la base de una buena equilibración del tono que podrá desarrollarse la función transitiva del movimiento, por ende, de la actividad voluntaria eficaz y coordinada.

En efecto, el fenómeno esencial de esta fase es la disminución del fondo tónico acompañada por una reequilibración, lo cual se traduce mediante la desaparición de los reflejos arcaicos y la disminución de las reacciones hipertónicas en las excitaciones, lo cual permite una mayor precisión en las actividades de orientación.

## FACTOR HUMANO Y EXPRESION EN EL RECIEN NACIDO

Esas modificaciones de la motricidad del recién nacido, en el sentido de una mejor adaptabilidad, dependen esencialmente de dos factores. Por una parte, de la maduración de la corteza cerebral que se traduce por medio de la entrada en juego progresiva del haz pira-

midial, desapareciendo la motricidad subcortical (palidal), y por la otra, del carácter favorable o desfavorable del medio humano en el que vive el niño, el cual influye considerablemente sobre su equilibrio tónico-emocional.

Los trabajos de Spitz subrayan la importancia de una presencia humana afectuosa que rodee al niño y, en particular, de la actitud afectiva de la madre, no sólo para el desarrollo del niño sino para su estado tónico.

Pero mucho antes de que el niño se muestre sensible a la expresión mímica, otros estímulos sociales como el contacto cutáneo representado por las caricias, los besos, la manipulación en el momento de la atención, deben desempeñar un importante papel en el desarrollo del bebé. La psicología animal, sobre todo, nos proporciona los datos relacionados con ese tipo de estimulación.

Weininger (1953-1956) toma dos grupos de ratas separadas de su madre en la época del destete y alimentadas idénticamente. Durante 21 días, diez minutos por día, el experimentador toma a los ratones de uno de los grupos y los acaricia. Enseguida se los coloca a todos en situaciones chocantes, inmovilizados, en ayunas, durante 48 horas, luego son sacrificados y se realiza la autopsia.

En relación con los animales que se han beneficiado con caricias, los animales frustrados presentaron, además de un mayor temor, una notable disminución del desarrollo ponderal y óseo y una menor resistencia al stress, como lo testimoniaban el estado de las vísceras y la intensidad de la reacción de alarma córtico-suprarrenal consecutiva.

Un concepto de orden general parece desprenderse del conjunto de experimentos que se hicieron acerca de este tema: cuanto más rico en estimulaciones cutáneas sea el universo del animal joven, mejores serán las posibilidades de adaptación emocional a las situaciones nuevas.

El "maternaje" como terapéutica psicomotriz o psiquiátrica, en los casos de debilidad profunda y en las grandes regresiones mentales, corresponde a la utilización sistemática de todos los medios que emplean los contactos cutáneos en todas sus formas.

La expresión emocional es, en primer término, un llamado espontáneo del niño a su medio bajo el impulso de sus necesidades, pero muy pronto la actitud de los demás, en particular la actitud de la madre, tendrá una influencia sobre el sentido de las manifestaciones expresivas que cada vez se harán más específicas.

El desarrollo de la motricidad piramidal voluntaria junto con la maduración simultánea de la corteza cerebral se traducen, en el plano de la motricidad transitiva, en el mejoramiento de las posibilidades de ajuste al medio; en el plano de la motricidad expresiva, en una

mejor adaptación de las reacciones espontáneas a las condiciones afectivo-emocionales del medio. No obstante, esta capacidad de organizar reacciones específicas, tanto en el plano transitivo como en el expresivo, será aún por mucho tiempo tributaria de las variaciones no controladas del fondo tónico, vinculado asimismo con las reacciones emocionales y la situación afectiva del niño.

Un nuevo paso importante se efectúa en el orden de la expresión, cuando hacia los ocho meses las reacciones del niño no están sujetas ya únicamente a las excitaciones inmediatas, sino que traducen la existencia de todo un pasado vivido.

El niño será entonces capaz de diferenciar a la madre, identificada con lo bueno, de lo extraño identificado con lo malo, respondiendo en cada caso de modo adecuado en el plano expresivo. Los psicoanalistas lo llaman la "triangulación". Las primeras manifestaciones del "carácter" se vislumbrarán en el estilo de las reacciones expresivas; la rigidez y la relajación, de ese modo, van a significar algo, y las reacciones tónico-emocionales traducirán la estructura de la relación entre el sujeto y su universo vivido.

## EXPRESION Y MOVIMIENTOS ESPONTANEOS

La expresión es anterior, en el desarrollo, a la actividad transitiva eficaz, y toda la motricidad del recién nacido se compone de las variaciones tónicas ligadas a los afectos primarios.

Así pues, los movimientos espontáneos, traducción de ese dinamismo del organismo vivo, no poseen la misma significación que las manifestaciones provocadas o reflejas. No obstante, si bien la significación difiere, su evolución será concordante, ya que así como los automatismos y reflejos primarios estarán progresivamente mejor ajustados a las necesidades, las reacciones tónico-emocionales estarán cada vez más modeladas por la experiencia vivida del niño en su medio social.

En las reacciones espontáneas, el cuerpo no es una herramienta orientada hacia un objeto cualquiera exterior a él, sino que vive su presencia en el mundo como unidad originaria fundamental, como "cuerpo propio". Esta presencia en el mundo se le revelará al niño mediante el descubrimiento del placer y del dolor a través de su corporeidad. La emoción, en este estadio, sólo será una determinada mímica, traducción de algo vivido pasajero, pero que podrá inscribirse profundamente en el cuerpo del niño e influir "inconscientemente" en sus reacciones futuras.

En esas condiciones, el diálogo tónico va a proseguir con los demás. El resultado de ese diálogo será legible directamente en las

reacciones corporales y en las mímicas del niño, es decir, en sus actitudes y movimientos espontáneos. El tono es, en efecto, el tejido con el cual se fabrican las actitudes y la mímica.

La identificación representa una faceta de ese diálogo. Por medio de la identificación el niño "internaliza" un aspecto de otra persona y se transforma en función de él; de modo que es una tendencia a la unificación y permite una concordancia del niño con su medio.

De manera, pues, que el niño va a integrar las actitudes de los demás y a sentir las literalmente en su cuerpo, en virtud de su propio juego tónico. El niño podrá, en consecuencia, vivir en realidad, corporalmente, los sentimientos de los demás, sean agresivos o bien afectuosos.

A través de la experiencia vivida de su cuerpo, el niño va a estructurar las situaciones emocionales y afectivas en un determinado número de esquemas tónico-emocionales específicos. A menudo se ha expresado ese hecho diciendo que a los dos años el niño es incapaz de diferenciar de los demás y que parece confundirse con las personas que lo rodean.

A partir de los tres años, por el contrario, emerge la necesidad de afirmarse. La crisis de personalidad se evidencia por un repliegue del niño en sí mismo, por un esfuerzo para liberarse de la dominación del medio. Esfuerzo "negativista", es la edad del No, de Yo y de Mío, durante la cual adquirirá la conciencia de que su personalidad es distinta de los modelos que se había impuesto. Va a descubrir verdaderamente la existencia de los demás frente a él, y a comenzar la formación de su "yo social". La molestia ante los demás se manifestará mediante reacciones de continencia y de prestancia que expresan las dificultades para establecer la armonía entre el cuerpo y el medio.

## ➔ DE LA EXPRESION ESPONTANEA A LA EXPRESION CONTROLADA O SOCIALIZADA

La armonía entre el cuerpo y el medio se expresará mediante una sultura en la expresión corporal que sólo es posible cuando el sujeto se siente a gusto en su medio social, en estado de empatía con él. Al contrario, el malestar en la relación con los demás se manifiesta por el envaramiento de la actitud, la falta de naturalidad e, incluso, los movimientos inarmónicos. La tensión interior se exteriorizará por medio de crispaciones y liberaciones tónicas inconscientes.

Pero la armonía no quiere decir "expresión perfecta", lo cual significaría la manifestación plena de lo que es la persona sin ningun-

na reserva. La expresión espontánea del niño era la afirmación del "yo"; la expresión controlada sometida a la influencia de los centros corticales representa una expresión personal que traduce una determinada manera de ser del "yo". La expresión pierde su espontaneidad cuando el niño se da cuenta del efecto que produce en los demás y cuando, precisamente, busca producir un efecto. Hacia los cuatro años, el niño se vuelve atento a sus actitudes; es la "edad cómica" en la que multiplica las muecas, las sonrisas y los hocicos con los cuales trata de "hacerse interesante". Mediante el juego se podrá identificar con los personajes sociales notables: policía, maestro, bombero, cow-boy, campeón. Sentirá gusto por las transformaciones y los disfraces. Señalemos que los psicoanalistas consideran este período particularmente decisivo en la formación de la personalidad. Por su parte, G. H. Mead subraya que el yo humano se desarrolla merced a la posibilidad de asumir y de comprender una gran diversidad de actitudes que permiten el intercambio con los demás. A este respecto, la conciencia del rol es el signo propio de la aptitud social.

A partir del momento en que el individuo ha adquirido conciencia del efecto que su presencia y su mímica producen en los demás, necesariamente su ajuste se producirá sobre la base de las normas tácitamente admitidas. El "no conformismo" aparente del adolescente representará el último enfrentamiento entre el elemento personal y el elemento social, en la fijación del personaje.

Así pues, la socialización de la conducta tiene como resultado permitirnos, más allá de la expresión espontánea que en última instancia es sólo impulsividad, dar a los demás una imagen de nosotros mismos conforme a lo que se espera de nosotros, merced a determinadas actitudes, determinadas mímicas y a un estilo en el lenguaje y un cuidado en la vestimenta apropiados.

Para que la presión y las sugerencias sociales no constituyan una alienación de la persona, es preciso que el personaje se armonice con las aspiraciones del sujeto. El factor de ese esfuerzo de equilibrio y de control, jamás total ni definitivo, es "el ideal del yo" como concientización de un ideal de personalidad o de un determinado estilo de vida.

De modo pues que la expresión auténtica de una personalidad que se manifiesta en sus gestos, actitudes y palabras no puede ser pura espontaneidad. Se debe inscribir en determinados "moldes sociales", por lo tanto está modelada por un control voluntario de la mímica correspondiente a un verdadero aprendizaje social. La autenticidad reside en un buen equilibrio entre los modelos del superyó, que denotan la adaptación necesaria a las normas sociales, y los modelos correspondientes a las tendencias personales, expresión de la voluntad de afirmarse. Sin duda, los gestos y las actitudes naturales

corresponden a ese estado de equilibrio, muy incierto y muy inestable. Las experiencias vividas del sujeto en sus relaciones con el medio humano, según el carácter empático o represivo de este último, ejercen una influencia considerable sobre "la naturalidad de la expresión", en particular sobre la actitud corporal y la gestualidad, en su relación con la personalidad global.

## EL GESTO Y LA MIMICA EN EL DIALOGO CON LOS DEMAS: DE LA EXPRESION A LA COMUNICACION

Sostenido por un dinamismo interno, verdadero impulso de crecimiento, el organismo tiende a permanecer en equilibrio con su medio. En el plano social este equilibrio se lleva a cabo por medio de la coincidencia y el intercambio. El ser humano no puede vivir atrincherado, no actúa a modo de reacción o por reflejo, sino que se exterioriza y se expresa. Es decir, que se manifiesta como ser humano en un medio humano. Esa expresión es, en un comienzo, gritos, gesticulaciones y variaciones tónicas; luego esa espontaneidad expresiva dejará lugar a la comunicación cuando por medio de la mímica y sus gestos queremos "significar" algo para el otro. La gestualidad adquiere, entonces, el sentido de un mensaje y está orientada por una intencionalidad consciente o inconsciente, según el sentido que le atribuyamos a ese término.

## LA EXPRESION AUTENTICA Y EL CUERPO

Los trabajos que tratan acerca de la expresión y la comunicación consideran casi siempre de modo implícito que sólo existe el lenguaje verbal y que toda comunicación se realiza por intermedio de la palabra. Por el contrario, pensamos que la relación con los demás se realiza, en un comienzo, por intermedio del cuerpo: "Por medio del cuerpo es que estamos presentes ante los demás y, con él, ante el mundo".

Las reacciones gestuales y mímicas traducen un doble equilibrio en la persona: equilibrio con su medio y equilibrio interno. El diálogo oscila entre dos polos: la tendencia hacia el otro o una defensa contra la agresión del otro. Esta doble polaridad permite a Freud distinguir a los "narcisistas" centrados en ellos mismos, independientes, dominadores y agresivos; y a los "eróticos", atados al amor de otros, temiendo perderlo y viviendo en un estado de dependencia con respecto a los demás. El diálogo y la expresión auténtica suponen un buen equilibrio (pero no igualación) entre estas dos tendencias

fundamentales que traducen el poder de establecer relaciones con los demás mientras se vive intensamente la propia vida interior.

El modo de relación con los demás se traduce en el plano psicológico por medio de impresiones subjetivas de simpatía y de antipatía; en el plano fisiológico, por medio de modificaciones tónicas. Tono y psiquismo están así ligados y representan dos aspectos de una misma función. La concepción de esta unidad fundamental psicósomática nos permite comprender que no hay emoción sin alguna expresión somática tónica. Las variaciones del tono postural, "material con el cual se fabrican las actitudes", están, en consecuencia, en relación de dependencia respecto de las reacciones psíquicas, de los conflictos psicológicos y de la ansiedad o de la angustia del sujeto. Para Reich, "sin saberlo el paciente, su musculatura estriada es el asiento de espasmos permanentes que constituyen su armadura muscular. La rigidez muscular representa la parte esencial del rechazo y no el resultado o el acompañamiento de ese rechazo". Tanto es así que Reich llega al concepto de identidad funcional entre las actitudes musculares y caracterológicas susceptibles de influirse o de reemplazarse recíprocamente.

La expresión del cuerpo, sobre todo en sus manifestaciones tónicas, es la traducción en otro registro de las reacciones emocionales y afectivas profundas, ya sean conscientes o inconscientes. Sea la expresión tónica de orden mímico, gestual o verbal, siempre representa un verdadero lenguaje afectivo que es posible descifrar.

Como lo hemos precisado ya, ese lenguaje tónico y gestual no es puramente espontáneo, sino que basándose en la espontaneidad obedece a toda suerte de criterios socioculturales. En particular, puede ser más o menos "conveniente", según los criterios admitidos, dejar transparentar las emociones. De ahí los clisés de acuerdo con los cuales algunas razas son o reservadas o bien exhuberantes.

El control de la espontaneidad gestual, realizado por la experiencia progresiva de los diferentes modos de ser a través de las identificaciones sucesivas, no significa que la gestualidad expresiva sea consciente. En el sujeto equilibrado, que llamaremos "disponible", el control voluntario se limita a un acto de "censura" que permite actuar a la espontaneidad en tanto que ella es compatible con lo que socialmente se admite. A partir de lo que, en el plano afectivo, se vive en una situación, y de la posibilidad de experimentar los sentimientos del otro (a través de lo que él dice y de lo que yo creo de él) muy natural e inconscientemente, mi postura y mis gestos expresan lo que siento.

El acto de expresar consistirá, entonces, en exteriorizar una idea y un sentimiento por medio de una reacción corporal inconsciente pero controlada que tendrá carácter manifiesto para el interlocutor.

Lo que resulta incompatible con la expresión auténtica es por un lado lo meditado y calculado, y por el otro, la artificialidad, el envaramiento y el amaneramiento. Por el contrario, lo que la caracteriza es la soltura y la naturalidad.

En el diálogo con los demás, la dinámica normal de las mímicas comprende al mismo tiempo expresiones persistentes y expresiones pasajeras. Las expresiones persistentes traducirán una determinada "estructura caracterológica" como modo habitual de ser-en-el-mundo y estilo de existencia, lo cual nos permite reconocer a una persona familiar por la manera de andar, de sostener el cuerpo o por el porte.

Pero el individuo no debe adaptarse a un solo medio, de modo que por turno debe representar personajes diferentes. Esta multiplicidad de conciencias de sí necesarias no es posible asimilarse a una multiplicidad verdadera ya que la estructura caracterológica desempeña el papel de un dinamismo organizador que preside la unificación de las tomas de perspectiva. En este doble enfoque, la soltura, la flexibilidad y la coherencia de las sucesiones manifiestan, en el sujeto normal, la capacidad de un ajuste sin alienación, es decir, sin perder la característica original de su personalidad. Las formas y la plasticidad de las expresiones pasajeras no dejan de tener relación con la originalidad y riqueza de la personalidad que traducen.

Pese a las posibilidades de inhibición y de control que se pueden ejercer sobre la mímica y la gestualidad y pese a las posibilidades de simulación y disimulo, la expresión del cuerpo habla con mayor elocuencia de la persona que la expresión oral. La actitud positiva o negativa con respecto a los demás, se manifiesta necesariamente por medio de reacciones tónicas que se graban en los músculos del rostro.

Así pues, la expresión somática y en particular las variaciones tónicas, traducen fielmente las reacciones afectivas y son significativas de la forma en que es vivida la relación consigo mismo y con los demás.

## IV. EL ASPECTO TRANSITIVO DEL MOVIMIENTO HUMANO

### LAS PRAXIS Y SU MODO DE ADQUISICION

En relación con el mundo exterior "el cuerpo es el que realiza y el que recibe" (Bergès). Así pues, se puede analizar la gestualidad en sus relaciones con el objeto y, desde un punto de vista subjetivo, en sus manifestaciones expresivas. Ese doble análisis nos ofrece dos perspectivas complementarias acerca de los movimientos. El estudio de la motricidad expresiva nos ha permitido aportar algunas precisiones acerca de las reacciones afectivas y emocionales que se exteriorizan mediante reacciones tónicas y motrices, espontáneas o controladas, conscientes o inconscientes. La motricidad transitiva se ejerce sobre el objeto con miras a modificarlo; su característica fundamental es la eficacia. Pero esta eficacia no es un don primitivo; se adquiere. "En el comienzo el objeto y el sí mismo se confunden; después, el objeto está más allá y para mí antes de convertirse, ulteriormente, en el objeto en sí" (Piaget).

Sabemos en qué medida el componente tónico-emocional primario desempeña un papel capital al respecto. Su irregularidad puede "desorganizar todo el mecanismo de la manipulación, alterar la aparición de la permanencia del objeto y perturbar la realidad del sujeto". Franqueado este primer estadio y puesto el objeto a distancia, lo efectivo y lo transitivo permanecen íntimamente ligados por intermedio de la motivación que es la fuerza a partir de la cual se organiza la motricidad transitiva.

La motivación evoca el aspecto adaptativo de la conducta y, a este respecto, la acción que conduce al objeto, en el curso de la fase final de la conducta, puede tener un carácter apropiativo o defensivo (véase pág. 41) según el análisis que ya hemos hecho. Pero la acción sobre el objeto puede no tener ningún fin pragmático, es decir, no tener ninguna relación con las motivaciones fundamentales apropiativas o defensivas. En tal caso, hay un placer ligado a la acción propiamente dicha fuera del fin a alcanzar, y el objeto sólo será un intermediario; es lo que hemos definido como actividad lúdica.

Este proceso de abandono del asedio que implica un distanciamiento en relación con el objeto, aun cuando se manifiesta en un nivel animal, caracteriza más específicamente el nivel humano y desempeña un papel considerable en el desarrollo de la función cognitiva.

En resumidas cuentas, la motricidad transitiva se ejercerá a la vez en el curso de las actividades pragmáticas y de las actividades lúdicas, e implica la regulación minuciosa de la cooperación de los diferentes grupos musculares que permiten un buen ajuste del movimiento al fin propuesto. Lo que hemos llamado "intencionalidad" de la conducta significa, precisamente, que una finalidad más o menos consciente de las acciones preside la ejecución de todos los movimientos coordinados.

#### COORDINACIONES INNATAS Y COORDINACIONES ADQUIRIDAS

En algunos casos el ajuste motor es innato y el dominio del objeto es posible merced al juego de coordinaciones que forman parte del bagaje genético. Este tipo de conducta, que corresponde a los actos instintivos de los clásicos, permite un estado de equilibrio con un elemento fijo del medio. En el nivel humano, esos automatismos innatos son poco numerosos y destinados a desaparecer. Además del reflejo de succión, que permite la supervivencia del recién nacido en el curso de los primeros meses, citemos los "reflejos arcaicos" que desaparecen hacia el tercer mes de vida. Desde la supresión de los reflejos arcaicos, la entrada en juego de la motricidad piramidal o voluntaria de tipo intencional va a permitir la adquisición rápida de numerosos automatismos en el curso del primer año de existencia. Esos automatismos, así como las diferentes actitudes: marcha y desplazamientos en general que se realizan merced a la existencia de estructuras funcionales comunes a la especie, no se desarrollan por sí mismos y no son la mera revelación de automatismos preexistentes. La ontogénesis nos enseña que en su desarrollo los dones hereditarios y la influencia del medio se entrelazan de modo constante, habida cuenta de ese poder del organismo de autoestructurarse por medio del contacto práctico con el mundo exterior. El ajuste a una situación puede no ser inmediato ni automático. La formación de un nuevo sistema de respuesta, de una nueva estructura funcional, se imponen: es el fenómeno de aprendizaje que adquiere una importancia considerable en el hombre y que nos proponemos estudiar aquí.

El aprendizaje permite adquirir nuevos "esquemas" de conducta.

La repetición los fija en forma de conductas estabilizadas: los hábitos.

El hábito es, por ende, un producto terminal del aprendizaje y por ello se opone a los automatismos innatos y a la improvisación motriz en presencia de una situación nueva. Cuando el hábito motor es suficientemente completo como para exigir la puesta en juego de movimientos coordinados, se le puede dar el nombre de "habilidad motriz" (Munn).

La expresión neurológica *praxis* es, poco más o menos, sinónimo de habilidad motriz y designa sistemas de movimientos coordinados en función de un resultado o de una intención. Por otra parte, las praxis se adquieren. Esta adquisición puede provenir de la experiencia del sujeto o de la educación. La educación se puede fijar como objetivo: en el aprendizaje de la praxis, el mero hecho de poner al niño frente a una situación-problema a fin de que pueda realizar su propia experiencia de adquisición. Con mayor frecuencia, el objetivo es la transmisión de un saber gestual que depende de las experiencias anteriores; de ese modo, se transmiten de generación en generación las "técnicas del cuerpo", para utilizar la expresión de Marcel Mauss. Para enseñar, por ejemplo, a un niño a valerse del cuchillo y del tenedor se le colocarán en las manos indicándole cómo debe utilizar los dedos. Esta forma de aprendizaje emplea la señal verbal, sea para estimular el acto de aprendizaje, sea para dar informaciones que adquieren valor de consignas en la ejecución. En este ejemplo, el acto es compartido por el educador y el niño, pero el perfeccionamiento en el análisis y su mayor precisión pueden hacerle desempeñar, al fin, el papel más importante a aquel que enseña el movimiento. Así pues, podríamos afirmar en último análisis que si bien los movimientos humanos realizan efectos subordinados a las reacciones instintuales primordiales (alimentación, defensa, investigación, orientación), su modalidad de desarrollo, es decir su "técnica", ha recibido una profunda influencia de la suma de las experiencias humanas anteriores. Por ende, las conductas motrices del cuerpo humano están socializadas, según la expresión de Pélosse. (Contribution à l'étude des usages corporels traditionnels). A este respecto debemos señalar que nuestras sociedades fuertemente industrializadas se han empobrecido en cuanto a movimientos tradicionales de carácter expresivo, al tiempo que el bagaje de gestos de eficacia técnica no ha cesado de aumentar. Parece que en el ámbito del movimiento asistiéramos a una evolución comparable a la observada en el del lenguaje. Así como "los lingüistas han reconocido en el acto de comunicar un mensaje la función esencial del lenguaje hablado, relegando a una condición secundaria las funciones expresivas y

estéticas”, del mismo modo la preocupación por el rendimiento mecánico del movimiento humano es lo que concentra la mayoría de las investigaciones kinesiológicas.

## LOS DIFERENTES TIPOS DE PRAXIS: INTENTO DE CLASIFICACION

Precisemos nuevamente la definición que hemos adoptado para caracterizar las praxis: sistemas de movimientos coordinados en función de un resultado o de una intención. A partir de esta definición podemos diferenciar las praxis según su intención en *praxis con intención transitiva*, *praxis de carácter simbólico* y *praxis con objetivo estético*. Las praxis con intención transitiva implican una acción directa sobre el objeto con miras a modificarlo. Las praxis simbólicas están en relación con el deseo de comunicarse, es decir, de transmitir un mensaje gestual a los demás. En esta categoría encontraremos gestos que presentan diferentes niveles de abstracción y que van del mero remedo de un gesto usual a un verdadero código gestual puramente convencional. Las praxis con miras estéticas tienden a transmitir, de igual modo, un mensaje, pero la intención aquí está centrada más en la cualidad formal de ese mensaje que en su precisión. Observemos que numerosos gestos que en nuestros días parecen tener una función estética no son otra cosa que gestos en otro tiempo transitivos: es el caso, por ejemplo, de la danza y de las actividades deportivas como la gimnasia artística, que utilizan gestos utilitarios al igual que instalaciones con aparatos.

Las praxis simbólicas y estéticas poseen siempre un alto grado de socialización por tener una finalidad en relación con la expresión y la comunicación. Las praxis con carácter transitivo pueden estar muy próximas a las reacciones instintuales o, por el contrario, muy socializadas. Es verdad que en sociedades del tipo de la nuestra se manifiesta cada vez más el carácter socializado, que se traduce mediante una codificación y un tecnicismo más acusados.

Según la rigidez de la codificación se puede dejar a la iniciativa y a la habilidad personales un mayor o menor sitio. En función de estos criterios, Cemelli, seguido por Marco Capol y León Walther, ha dividido en cuatro categorías las habilidades motrices coordinadas de manera “euprática”.

“1) En la primera categoría se pueden colocar todas las habilidades motrices que no están estricta y rigurosamente definidas y adaptadas al fin propuesto; son el resultado de movimientos variados coordinados en determinadas percepciones; estas habilidades no están

automatizadas de una manera estricta: por el contrario, son el resultado de movimientos más sencillos, relativamente automáticos. A esta categoría de habilidades pertenecen un gran número de actos que componen nuestra vida cotidiana...

“2) A la segunda categoría pertenecen las habilidades motrices que resultan de los movimientos automatizados —en su complejo— y bien dirigidos hacia su objetivo, pero no poseen una isonomía personal ya que están estereotipados. Un ejemplo típico nos lo ofrecen muchos ejercicios gimnásticos y deportivos.

“En el campo del trabajo debemos agregar a esta categoría la mayoría de las tareas confiadas a los obreros, quienes a causa de la facilidad de su tarea con un relativo grado de ejercicio y una instrucción limitada pueden obtener un nivel suficiente de coordinación y de automatismo de los movimientos.

“3) A la tercera categoría pertenecen las habilidades motrices que resultan de los diferentes movimientos automatizados, los cuales, sin embargo —en su complejo—, no poseen un alto grado de automatismo porque los diferentes movimientos son relativamente independientes unos de otros; incluso esta independencia relativa es una condición para que se encuentren, en conjunto, estrictamente subordinados al fin que nos proponemos, fin que puede tener cierto grado de variación. Esas habilidades constituyen, por lo tanto, un todo estructuralmente unido en una forma determinada; se trata, justamente, de las habilidades que adquieren los obreros especializados cuyo trabajo, aunque automático y uniforme en sus diferentes movimientos, exige no obstante una atención vigilante y cierto grado de inteligencia para la coordinación y el ajuste de esos movimientos en relación con los objetivos que el obrero se propone en su trabajo.

“Incluso aquí, aunque se manifieste más que en las categorías precedentes, la personalidad del obrero no tiene mayor influencia; lo que predomina es el automatismo.

“4) Finalmente, es preciso recordar las habilidades motrices que resultan de movimientos automatizados relativamente independientes y —en su complejo— muy subordinadas al objetivo a alcanzar, que es la razón de su coordinación, es decir, de las habilidades iguales a las comprendidas en la categoría precedente por su mecanismo interior, pero en cuya aplicación el elemento intelectual posee una participación predominante, de modo tal que en su conjunto pierden todo carácter de automatismo y adquieren otro plenamente personal. En síntesis, encontramos aquí esas habilidades personales que si bien son el resultado de los movimientos automáticos y estructurados presentan, sin embargo, notas individuales tan particulares que constituyen el elemento predominante. Así es, por ejemplo, la habilidad de

los obreros que realizan su trabajo con sentido artístico; los artesanos en el sentido más cabal de la palabra."

A guisa de conclusión podemos bosquejar una clasificación de las praxis teniendo en cuenta lo mejor posible los distintos datos expuestos.

Señalemos, como consecuencia de este esbozo de clasificación, que el carácter estereotipado de las praxis transitivas es tanto más acusado cuanto que predomina la preocupación por el rendimiento. En cuyo caso el carácter humano del movimiento es postergado en provecho de sus características mecánicas. En ocasiones ocurre que sujetos creativos que se alejan de las formas rigurosamente codificadas y que utilizan habilidades motrices del tipo cuatro llegan a mejores resultados. Es el caso de un artesano ingenioso que descubre una nueva habilidad o el de un atleta que ha escapado a la influencia de su entrenador y descubre una nueva técnica. Este caso se ha presentado durante los últimos Juegos Olímpicos en el salto en alto cuando, ante la sorpresa general, el título lo ganó un atleta que franqueó la barra de un modo desconocido hasta entonces. Cuando sobreviene un acontecimiento tan excepcional, debemos admitir que muy pronto el nuevo gesto se filma, se analiza, se diseña, se codifica. Su enseñanza, en tal caso, se vuelve tan rígida como las técnicas que lo han precedido.

## Colección Educación Física

Castañer Balcells, Marta y Oleguer Camerino Foguet (2001), "La segunda capacidad tangible: la coordinación", en *La educación física en la educación primaria*, 4ª ed., Barcelona, INDE (Educación física), pp. 90-92.

LA EDUCACION  
FISICA EN  
LA ENSEÑANZA  
PRIMARIA

Marta Castañer Balcells  
y Oleguer Camerino Foguet



### 1.5. La segunda capacidad tangible: la coordinación

El haber ponderado la corporalidad (1.1.), la espacialidad (1.2.) y la temporalidad (1.3.) como sustratos de la capacitación motriz del individuo nos lleva a configurar las formas de capacitación perceptivo-motriz básicas: la de *equilibración corporal*, ya analizada, y la de *coordinación*.

(recuérdese el gráfico 17)

La coordinación no sólo integra los elementos perceptivo-motores que hemos tratado, sino que parte de su calidad y eficacia depende de los factores de capacitación físico-motriz básica. Es pues un concepto complejo, multifactorial, implicado de forma constante en el movimiento humano, puesto que, por sencillo que funcionalmente y estructuralmente éste sea, entramos en el dominio de las coordinaciones.

Podemos definir la coordinación como *la capacidad de regular de forma precisa la intervención del propio cuerpo en la ejecución de la acción justa y necesaria según la idea motriz prefijada*.

Como "constante" de la acción motriz es por consiguiente, uno de los factores responsables de proporcionar calidad al movimiento mediante:

- **Precisión:** en la velocidad y en la dirección.
- **Eficacia:** en los resultados intermedios y finales.
- **Economía:** en la utilización de la energía nerviosa y muscular requeridas.
- **Armonía:** en la complementariedad de los estados de contracción y descontracción utilizados.

Es evidente que la *estructura del sistema nervioso y la funcionalidad del aparato locomotor* son la doble vertiente evolutiva legada al crecimiento infantil, son factores necesarios pero no suficientes para el desarrollo de la capacidad coordinativa, pues a esta hay que nutrirla con el ejercicio de la percepción y gnosis de los factores de propia corporalidad, así como los de la espacialidad y temporalidad.

Cuando el buen funcionamiento de la capacidad coordinativa sirve a la expresión del acto voluntario o ideomotor plasmado en habilidades concretas, hablaremos de control y ajuste del acto motor.

En función de las estructuras corporales y modalidades sensoriales que se nos van a referir, nos referimos a:

- **Coordinación dinámica general:** responsable del ajuste de la globalidad del propio cuerpo que suele, por lo general, implicar locomoción.
- **Coordinación dinámica segmentaria:** integra las aferencias de las diversas modalidades sensoriales con una determinada zona -segmentaria- corporal localizada en los miembros distales (mano, pie) de los segmentos superiores e inferiores.

Esta última es de vital importancia para la obtención de un buen control y ajuste del acto motor puesto que:

- asume un rol fundamental en la consolidación de la dominancia de la lateralidad.
- es factor inherente a la estructuración espacio-temporal y, por tanto, a la adquisición de las habilidades motrices básicas.

#### - Objetivos terminales

El trabajo de la capacidad coordinativa responde a la atención de las finalidades esenciales siguientes:

- La mejora de la plasticidad en el ajuste motor (del niño) es decir, la mejora de su calidad y de su velocidad de adaptación motriz a las diversas situaciones a las que se enfrenta.
- El aumento de su bagaje de experiencias motrices, que se produce de forma simultánea a la perspectiva de mejora de las capacidades de adaptación.
- Desarrolla las posibilidades de ajuste a una nueva situación experimentada.
- Refuerza ciertos factores de ejecución: agilidad y vivacidad en la acción, y fomenta el carácter dinámico de la motricidad infantil.

– Orientaciones y procedimientos didácticos

El planteamiento de trabajo de los aprendizajes técnicos-propios de la motricidad adulta- se orienta a la adquisición de coordinaciones formalizadas en función de una ejecución bien precisa y definida (salto de altura, tiro de gancho en baloncesto...). El aprendizaje requiere, en numerosas situaciones, ser de tipo analítico. Son aprendizajes que requieren una buena cantidad de tiempo para alcanzar una fase de automatización.

Por el contrario, el trabajo educativo de la capacidad coordinativa, en su sentido amplio, pone en juego la motricidad global del niño y su esquema motriz inicial de elaboración creciente. Recuérdese a tal efecto el proceso analizado por Bonnet:

ESQUEMA CORPORAL INICIAL                      ESQUEMA CORPORAL ESPECÍFICO

Yuxtaposición de acciones ——— anticipación parcial ——— estrecha dependencia de acciones

Pausas entre las acciones ——— reducción de pausas ——— subordinación de una acción a otra

Independencia de acciones ————— coordinaciones múltiples y complejas

*Gráfico 28: Cuadro sinóptico del proceso de coordinación (Bonnet, 1983 p. 59).*

Mientras que la "repetición" de la actividad es la que prima en los aprendizajes técnicos, la diversificación es, para nosotros, mucho más importante, puesto que va a permitir al niño, a partir de un mismo esquema motriz de base, la confrontación con a situaciones muy diversas que le obligan en cada ocasión a un reajuste y a una adaptación de su coordinación en función de los cambios de situación.

Todo ello conlleva:

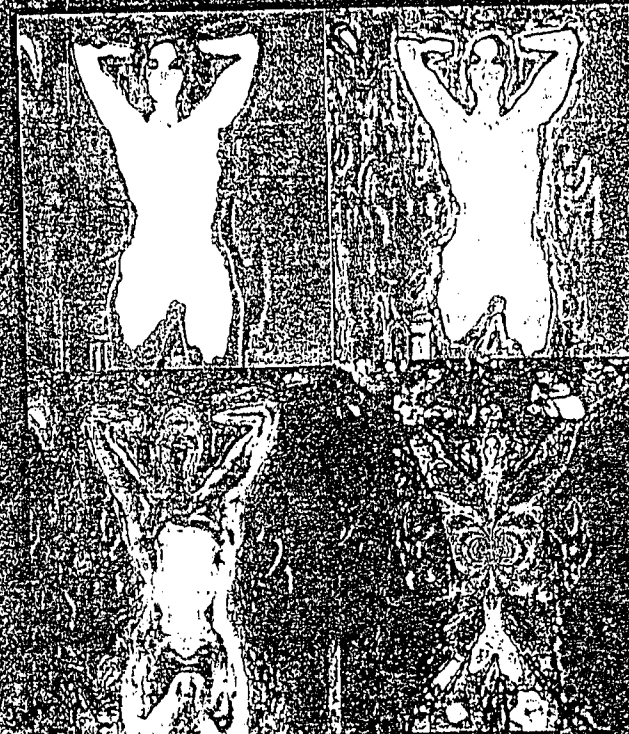
- Los gestos naturales propios del niño.
- La adaptación a un aparato/ objeto móvil.
- La adaptación a la acción de los compañeros.
- La adaptación a los aparatos fijos.

**Colección**  
**La Educación Física en... Reforma**

**DIDÁCTICA DE LA  
EDUCACIÓN  
FÍSICA**

*Un enfoque constructivista*

Onofre R. Contreras Jordán



Contreras Jordán, Onofre R. (1998), "La coordinación como síntesis de los aspectos perceptivo-motrices" y "Las habilidades y destrezas motrices: delimitación conceptual", en *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*, Barcelona, INDE (La educación física en... reforma), pp. 189-190.

## 5. LA COORDINACIÓN COMO SÍNTESIS DE LOS ASPECTOS PERCEPTIVO-MOTRICES

Todos los elementos perceptivos expuestos con anterioridad confluyen en la capacidad humana de coordinación. En efecto, esta incluye, no sólo, la corporalidad, la espacialidad y la temporalidad, sino que además incorpora, para su eficaz funcionamiento, aspectos referidos a las cualidades físicas básicas, manifestándose todo ello, al menos inicialmente en las llamadas habilidades y destrezas básicas.

La coordinación es un concepto ampliamente definido diciéndose de él que es la *capacidad neuromuscular de ajustar con precisión lo querido y pensado de acuerdo con la imagen fijada por la inteligencia motriz a la necesidad del movimiento o gesto deportivo concreto*<sup>170</sup>. Por tanto, los elementos integrantes del concepto son los de *precisión*, tanto en velocidad como en dirección; *eficacia*, en resultados finales e intermedios; *economía*, en la utilización de energía; y *armonía* en cuanto a la adecuación contracción- descontracción muscular.

La coordinación se puede clasificar en dos tipos, *dinámica general* y *segmentaria*. La primera hace referencia a un movimiento global en el que quedan implicadas muchas regiones musculares, suponen actividades de locomoción en la mayoría de los casos. La segunda, también llamada *específica* implica movimientos segmentarios o analíticos, se trata, en suma, de la relación entre la vista y alguno de los segmentos corporales (ojo-mano, ojo-pie, ojo-cabeza, etc.).

170. Álvarez del Villar, C.: *La preparación física del fútbol basada en el atletismo*, p. 477. Editorial Gymnos, Madrid, 1987.

Absolutamente ligado a la coordinación se muestra el concepto de disociación que podemos definir como la actividad voluntaria del sujeto que consiste en accionar grupos musculares independientemente unos de otros, para conseguir movimientos con fines o intencionalidad distintas.

## 6. LAS HABILIDADES Y DESTREZAS MOTRICES: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

La literatura especializada no alcanza un acuerdo de carácter general sobre el diferente significado de los términos habilidad y destreza, hasta el punto, que la mayoría de los tratadistas optan por considerarlos términos sinónimos, a cuyos efectos establecen una única definición. Sin duda colabora a esta confusión la traducción inglesa de los indicados términos, y su mayor difusión científica, en donde la palabra *skill* hace referencia a habilidad, destreza, pericia, arte o técnica, mientras que la expresión *ability* está referida a habilidad, capacidad, talento, aptitud o dote. De tal modo que ambos términos sólo coinciden en la primera acepción, habilidad, mientras que en las restantes establecen ligeras diferencias que merece la pena comentar.

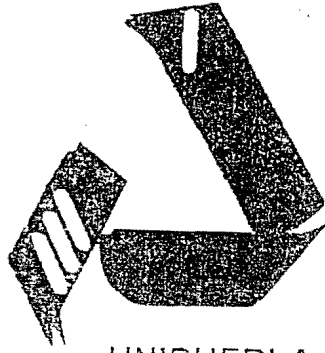
Una primera diferencia es la establecida por el mundo científico<sup>171</sup> que considera las "*abilities*" como genericamente determinadas e inmodificables con la práctica o experiencia. Sin embargo, "*skill*" se describe como la pericia en una determinada tarea que puede ser modificada o desarrollada con la práctica, representando la capacidad particular de mejorar una actividad específica. Así pues, el término *ability* supone una capacidad o talento innato, mientras que *skill* supone una destreza, arte o pericia adquirida. En todo caso, nuestra referencia genérica a las habilidades y destrezas, la hacemos entendiéndolas como *skill*, es decir como capacidades susceptibles de educación y mejora.

Por tanto, la habilidad, de esta forma considerada, se ha definido por Guthrie<sup>172</sup> como "*la capacidad, adquirida por aprendizaje, de producir resultados previstos con el máximo de certeza y frecuentemente, con el mínimo de dispendio de tiempo, de energía, o de ambas cosas*". En el mismo sentido Singer<sup>173</sup> define la habilidad motriz como "*toda aquella acción muscular o movimiento del cuerpo requerido para la ejecución con éxito de un acto deseado*".

171. Ver por todos Schmidt, R.A.: *Motor Learning & Performance*, Champaign, Human Kinetics Books, 1991.

172. Citado por Knapp, B.: *La habilidad en el deporte*, Editorial Miñón, Valladolid, 1981.

173. Singer, R.: *El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte*, Editorial Hispano-Europea, Barcelona, 1986.



UNIPUEBLA

UNIVERSIDAD DE PUEBLA S.C.

INSTITUTO DE PUEBLA

Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla

Subsecretaría de Educación Superior

López, Mario (s/f), "La coordinación", en *Pedagogía de la motricidad. Teoría y práctica del entrenamiento óptimo evolutivo*, Puebla, Universidad de Puebla, pp. 17-24.

# Maestría Internacional Semiescolarizada

en

## Desarrollo Educativo Terminal en

# "Pedagogía de la Motricidad"

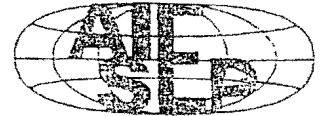
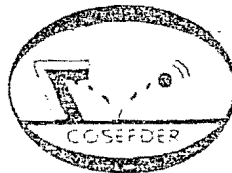
Teoría y Práctica del Entrenamiento Óptimo Evolutivo

Director Pedagógico

Lic. Mario A. López



SIGLO XXI  
Programa Internacional de  
Capacitación para los  
Recursos Humanos de la Educación,  
Ciencias de la Actividad Física,  
el Deporte y la Salud



Association Internationale des Ecoles  
Supérieures D'Education Physique

Módulo IV  
La Formación Motora 2

MEXICO

# LA COORDINACION

Lic. Mario López

## PRIMERA APROXIMACION

El concepto de Coordinación Motriz inicialmente fue analizado desde una perspectiva fisiológica, en especial neurofisiológica. Sin descartar este importante enfoque interdisciplinario, hoy este concepto debe ser abordado desde un enfoque transinterdisciplinario, es decir que la coordinación es concebida como una conducta total, que integra aspectos motores, cognitivos y socioafectivos.

### Concepto de Coordinación:

La Coordinación es una Capacidad Total, fundamentalmente neuromuscular. Integradora por excelencia. Expresa al hombre como totalidad y establece una conjunción entre la corteza y el sistema muscular.

La Coordinación es el encadenamiento significativo de la conducta. Hablar de coordinación es hacerlo en relación a un objeto-fin.

Representa la dirección significativa y con sentido de la conducta humana. Coordinar implica concretar una intención.

Siempre se coordina en función de algo que está en situación y en relación al espacio, el tiempo, los objetos y la percepción de mi propio cuerpo.

Constituye por su carácter aglutinante, el eje principal de la Educación Física.

### Definiciones de Autores varios

Para una mejor ubicación hemos seleccionado una serie de definiciones de diferentes autores, con el propósito de establecer un adecuado marco teórico sobre este tema.

J. Le Boulch: "Organización de sinergias musculares para cumplir un objetivo por medio de un ajuste progresivo denominado praxis"

K. Meinel: "Es un orden objetivo en la relación de los movimientos, que se viene conformando en la controversia activa con el ambiente, mediante el entrenamiento y el adiestramiento"

D. Blásquez: "Interacción armoniosa y en lo posible económica de músculos, nervios y sentidos, con el fin de traducir acciones cinéticas precisas y equilibradas (motricidad voluntaria) y reacciones rápidas y adaptadas a la situación (motricidad refleja).

Morehouse y Miller: "Control nervioso de las contracciones musculares en la realización de los actos motores".

C. Alvarez: "Capacidad neuromuscular de ajustar con precisión lo querido y pensado, de acuerdo con la imagen fijada por la inteligencia motriz, a la necesidad de movimiento o gesto deportivo concreto".

J. Legido: "Organización de sinergias musculares adaptadas a un fin y cuyo resultado es el ajuste progresivo a la tarea".

G. Del Castillo: "Capacidad de sincronización de la acción de los músculos productores de movimiento, agonistas y antagonistas, interviniendo los mismos en el momento preciso con velocidad e intensidad adecuada".

F. Schmit: "Capacidad de seleccionar y hacer actuar a los músculos necesarios para dicho movimiento, dependiendo del proceso de la voluntad".

L. Diem: "Es la dirección consciente que permite encadenar los movimientos en secuencias significativas, ordenándolos u oponiéndolos. Esta conjunción se lleva a cabo sin inhibiciones, y con un adecuado empleo de fuerzas. Depende del sistema nervioso.

H. Haag: "Proceso simultáneo del sistema nervioso y muscular con el objetivo de ejecutar movimientos".

W. Hollmann: "Cualidad de sinergia muscular que permite combinar la acción de los diversos grupos musculares para la realización de una serie de movimientos con un máximo de eficiencia y economía" "Función del sistema nervioso central y de la musculatura esquelética durante la ejecución de un movimiento en una secuencia cinética dirigida".

## CLASIFICACIONES DE COORDINACION

Existen distintas formas de clasificar la Coordinación. Estas responden a diversos criterios.

- Según su origen:
  - Innatas
  - Adquiridas

• Según el centro regulador:

- Cerebral
- Cerebelar
- Medular

• Según el grado de inervación:

- Intramuscular
- Intermuscular

• Según las leyes de maduración:

- Proximal (Mayor)
- Distal (Menor)

• Según la cantidad de grupos musculares participantes:

- Pequeña
- Grande

• Según el nivel de ajuste perceptivo-motor. (Clasificación cualitativa):

- Gruesa
- Fina

• Según la postura y relación espacial:

- Estática
- Dinámica

• Según su orientación:

- General
- Específica

- Según los aspectos constitutivos:
  - Dinámica General
  - Segmentaria (pie, mano, cabeza, etc.)
  
- Según el receptor sensorial:
  - Visomotora
  - Tactomotora
  - Audiomotora

Estas clasificaciones no deben comprenderse en forma estática o rígida, sino de modo flexible y aun con posibilidad de vincularse entre sí. Por ejemplo:

- Coordinación visomanual
- Coordinación tactomanual

## COMPONENTES DE LA COORDINACION

La Coordinación a nivel de análisis presenta diferentes componentes. Estos suelen ser denominados "capacidades de coordinación"

Weineck establece los siguientes componentes:

- Capacidad de reacción
- Capacidad de ritmo
- Capacidad de equilibrio
- Capacidad de orientación espacial
- Capacidad de diferenciación kinestésica

≠ Schnabel establece como capacidades coordinativas de base:

- Control motor
- Adaptación motora
- Aprendizaje motor

Frey define que los componentes de la capacidad de coordinación más importantes son

- Facultad de adaptación
- Facultad de reacción
- Facultad de control
- Facultad de combinación
- Facultad de orientación

- Facultad de equilibrio
- Facultad de destreza

Blume establece las siguientes capacidades de coordinación:

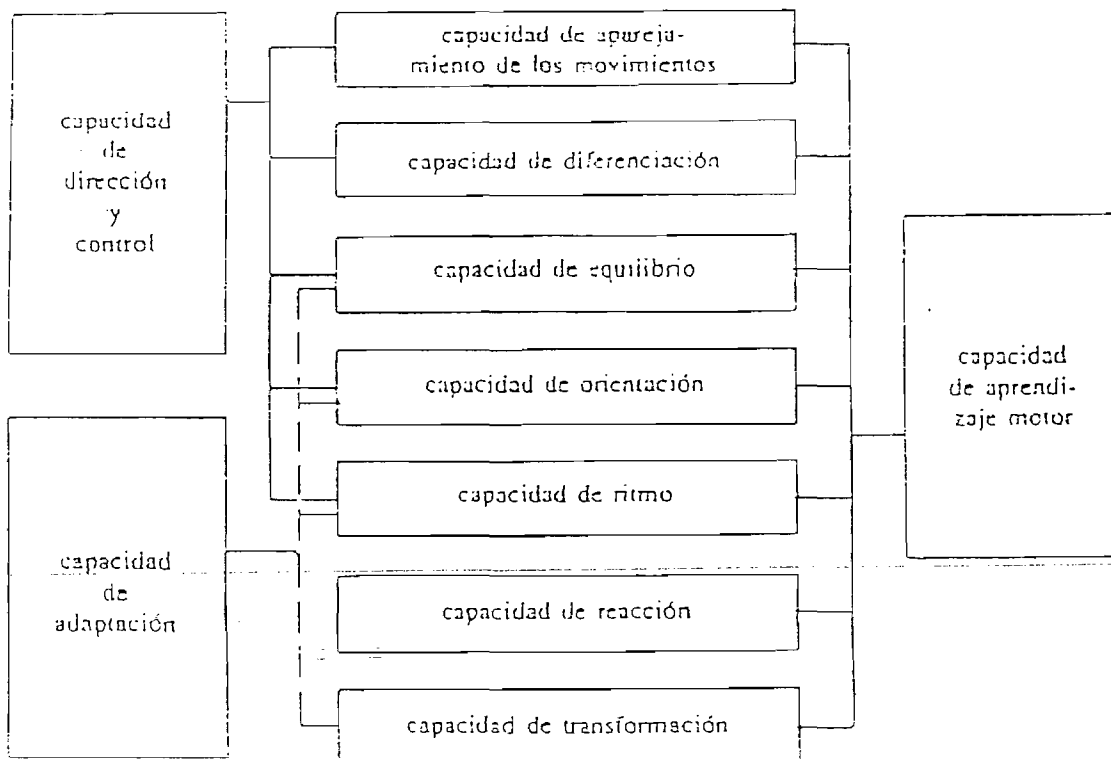


Figura 9.3

Esquema que resume la clasificación de las capacidades de coordinación (según Blume, 1981).

## DESARROLLO DE LA COORDINACION

El hombre nace con un sistema nervioso potencial genéticamente predeterminado. Las posibilidades de expresión de las capacidades de este sistema serían a priori ilimitadas y aparentemente las mismas para todos. Dependerá de la compleja interacción que el ser humano tenga con su medio, el grado de desarrollo que alcance.

El Dr. Y. Camus afirma que el hombre a lo largo de su vida manifiesta sólo un 20% de estas potencialidades, dependiendo en gran medida de la correlación que exista entre las disposiciones genéticas y la influencia del entorno en donde actúa. No pretendemos sumarnos a la ya histórica discusión "natura-nutúra" o "factores genéticos versus medio ambiente", pues es indiscutible que ambos determinan el desarrollo humano. Y mucho falta aún por conocer en este sentido.

El sistema nervioso constituye una forma especial de organización que presenta en el nacimiento una proliferación de neuronas en el cortex hemisférico. Estas no tienen

prácticamente contacto entre sí. A lo largo del proceso de maduración nerviosa (mielinización), cada neurona desarrolla numerosas ramificaciones denominadas arborizaciones dendríticas, y establece progresivamente una red muy densa de conexiones sinápticas. Al principio las sinapsis se hallan en un estado "lábil", es decir que existen, pero esperan ser activadas o habilitadas para convertirse en operacionales.

Siguiendo las leyes de maduración, próximo-distal y cefalo-caudal, el hombre progresivamente va estableciendo diferentes y jerarquizados niveles de control motor (tono, equilibrio, postura, motricidad, precisión). Paralelamente a dichos procesos, el hombre en la interacción con su medio, "va habilitando" los circuitos necesarios que demanda cada situación en particular. La habilitación de estos circuitos permitiría su estabilidad y en consecuencia la progresiva construcción-organización del sistema nervioso.

Expresado en otros términos, nacemos con un "precableado" que progresivamente se va mielinizando y disponiendo para ser habilitado. La experiencia habilita dicho precableado, es decir, operacionaliza el nivel potencial del que disponemos genéticamente. La experiencia sería "la llave" que habilita la corriente dentro del circuito.

Es menester recordar que esta aproximación neurológica de la habilitación de circuitos neuromotrices, no se agota en sí misma, puesto que el acto motor es un fenómeno total: cogno-socioafectivo-motriz.

La habilitación del sistema nervioso es el tema central del **Desarrollo y la Formación Motora**. De la habilitación progresiva de estos circuitos depende la capacidad-habilidad del hombre de construir una red o estructura funcional apta para resolver situaciones-problema que el hombre enfrenta en su vida de relación.

Si bien existen personas "incoordinadas" o con deficiencias o alteraciones en alguna faz del acto motor (privaciones sensoriales, actitudes psíquicas fallidas, debilidades coordinativas, etc.), la mayoría de las personas que desarrollan actividad física deportiva no tienen problemas patológicos, no han tenido una adecuada habilitación de dichos circuitos nerviosos, y muchas veces se los considera equivocadamente "incoordinados" sin serlo. De alguna manera, són "analfabetos motores".

Sujetos que han habilitado pocos circuitos, dispondrán de un acervo motor con pocos recursos, limitado en sus posibilidades y poco creativo. Por el contrario, sujetos que hayan habilitado oportunamente una gran red de circuitos, construirán un acervo motor más plástico y más creativo, mejor equipado para enfrentar con mayores posibilidades de éxito el sinfín de situaciones-problema que plantea la interacción del hombre-en-movimiento con su medio.

Desde este punto de vista, la Formación Motora es el resultado de un proceso de Estimulación Adecuada (oportuna, justa, diferenciada, sistematizada, saludable y fundamentada), cuyo objetivo final es la habilitación de la mayor cantidad de circuitos preestablecidos.

A partir de este planteo, ha surgido la denominada hipótesis de la variabilidad, o "variabilidad de la práctica", "variedad de contextos de práctica" o "variedad de experiencias", mencionada por primera vez por Moxley (1979) y tratada con mayor profundidad por Schmitt. Esta plantea fundamentalmente como debería estar organizada la práctica para favorecer la adquisición y desarrollar la capacidad coordinativa.

## DESARROLLO DE LA COORDINACION Y PRINCIPIO DE LA VARIABILIDAD

### Criterios Metodológicos:

Sustentado en la hipótesis de la variabilidad, para habilitar estructuras coordinativas y desarrollar así las múltiples capacidades predeterminadas por la naturaleza humana, proponemos la siguiente estructura:

### AREA MOTORA:

- Aspecto Perceptivo
  - Variar los receptores que se estimulan
  - Variar el campo perceptivo y de trabajo
  - Variar la estructura espacial
  - Variar la estructura ritmico-temporal
  - Variar el mundo de los objetos
  
- Aspecto Motor
  - Combinar o habilitar con otras habilidades motoras: "antes, durante y después"
  - Variar el orden de relación
  - Variar las alternativas técnicas
  - Variar las respuestas ante un problema
  
- Aspecto Orgánico
  - Ejecutar en condiciones aeróbicas
  - Ejecutar en condiciones aeróbicas-anaeróbicas alternadas
  - Ejecutar en condiciones alácticas
  - Ejecutar en condiciones lácticas
  
- Aspecto Corporal
  - Variar las calidades de ejecución

AREA  
COGNITIVA:

- Variar la información
- Variar las estrategias
- Variar los estilos de enseñanza
- Variar los planteos de aprendizaje
- Variar los feedbacks

AREA  
SOCIOAFECTIVA:

- Variar el predominio de las capacidades afectivas que se comprometeran
- Variar las dinámicas de los grupos
- Variar las formas de organización de los grupos
- Variar los "climas de clase"

Segun la concepcion de hombre-conducta, de la que se desprende la concepción del movimiento, del aprendizaje y de la enseñanza, surgen distintas propuestas para el desarrollo de la coordinación.

Hirtz propone estructurar el desarrollo de esta capacidad en pasos específicos:

1. Aumentar dificultad por variación.
2. Ejercitar limitando el tiempo.
3. Acortar pausas entre ejercicios.
4. Relacionar con desarrollo de las capacidades condicionales.
5. Perfeccionamiento de los patrones de movimiento
6. Perfeccionar capacidades coordinativas.
7. Técnicas deportivas
8. Combinación de capacidades condicionales y coordinativas.

Castañer Balcells, Martha (2000), "Descubre todas estas incógnitas", en *Expresión corporal y danza*, Barcelona, INDE (Biblioteca temática del deporte), pp. 61-71.

# Expresión corporal y danza



Martha Castañer Balcells

## Descubre todas estas incógnitas

### La espacialidad

Todos podemos comprobar que los niños de temprana edad y algunos ancianos tienen ciertos problemas para orientarse en determinados lugares, se suelen perder con facilidad.

El desarrollo de actividades para el conocimiento espacial pretende potenciar en nosotros la capacidad de reconocimiento del espacio que ocupa nuestro cuerpo y dentro del cual somos capaces de orientarnos.

La evolución de la conciencia de la *estructura* y la *organización* del espacio se construye sobre una progresión que va desde una *idea subjetiva*, propia de cada uno de nosotros a una *idea objetiva* o puesta en común con los demás.

La primera o *idea subjetiva* se refiere al periodo de la educación infantil y parte de la primaria en que el niño localiza objetos en un espacio confuso con el espacio que ocupa su propio cuerpo.

En la segunda o *idea objetiva*, la persona ya es capaz de discriminar la independencia del espacio ocupado por su cuerpo y el ocupado por cada objeto. Éste es un nivel que la Educación Secundaria empieza a madurar notablemente.

Con el fin de reforzar los componentes de la espacialidad cada sujeto debe reconocer su propio espacio, que es el que envuelve su cuerpo en cualquier acción que realice, el espacio próximo, propio del área o zona por la que el sujeto se mueve y el espacio lejano que es el entorno o paisaje en que se encuentra y que alcanza su vista.

Hablar aquí de la noción de espacialidad nos va a permitir tratar tres aspectos esenciales para el desarrollo de la expresividad de cuerpo en cualquier espacio de trabajo: el de la orientación espacial, el de la estructuración y el de la organización espacial.

### La orientación espacial

La orientación en el espacio la podemos definir como la aptitud para mantener constante la localización del propio cuerpo tanto en función de la posición de los objetos en el espacio como para colocar esos objetos en función de dónde estemos situados.

La orientación espacial siempre está presente en nuestras acciones motrices y es precisamente en muchas situaciones de expresión corporal y de la danza dónde este aspecto toma mucho interés

Cuando hablamos de la espacialidad, debemos considerar la lateralidad como la responsable por excelencia de la capacidad de orientación en el espacio pero que en el presente texto no trataremos por no corresponder a un contenido específico de la expresión corporal y la danza<sup>2</sup>.

Uno de los aspectos a destacar en la práctica de la danza es que te permite trabajar de manera muy completa tanto la zona derecha como izquierda del cuerpo independientemente de que uno sea zurdo o diestro... giros, saltos, desplazamientos, se suelen trabajar de manera indistinta hacia ambos costados.

### La estructuración espacial

La estructuración espacial está compuesta por diversos puntos de vista de relaciones espaciales que la persona ha de saber utilizar para poder trabajar en la organización espacial.

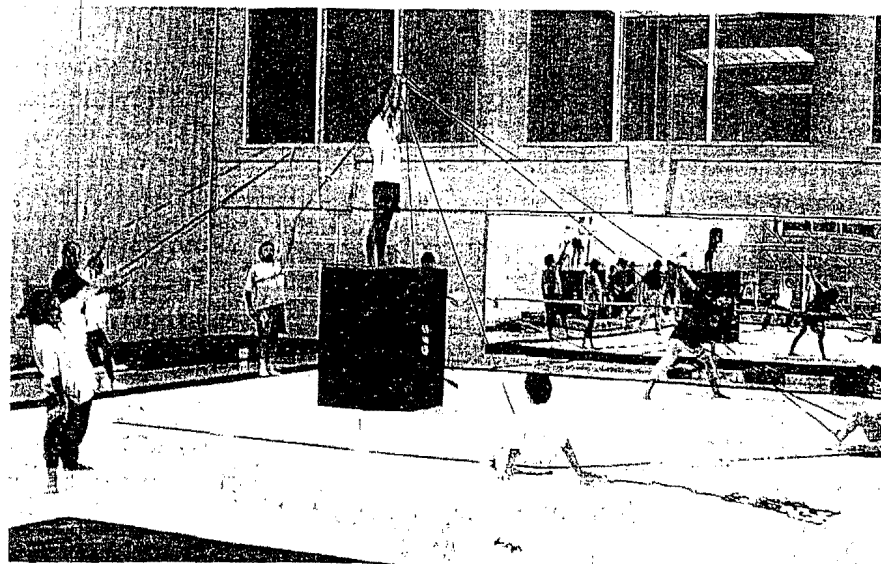
Podemos clasificar las relaciones espaciales en función de cómo las vamos adquiriendo a lo largo de nuestra evolución; así diferenciamos entre:

a) Relaciones topológicas: son las relaciones elementales existentes entre los objetos: vecindad, separación, orden, sucesión, continuidad...

(2) Para mayor conocimiento de los aspectos implicados en la lateralización motriz, el lector puede encontrar información en Castañer y Camerino (1993): *La educación física en la enseñanza primaria*. INDE: Barcelona.

b) Relaciones proyectivas: se fundamentan sobre las topológicas y responden a la necesidad de situar, en función de una perspectiva dada, los objetos o los elementos de un mismo objeto con relación a los demás.

c) Relaciones euclidianas o métricas: denotan la capacidad de coordinar los objetos entre sí en relación con un sistema o unas coordenadas de referencia. Ello implica poner en juego medidas de longitud, de volumen y de superficie. De hecho son el tipo de relaciones que hemos de utilizar cuando pretendemos dibujar un paisaje.



Trabajamos el espacio.

### La organización del espacio

Los dos aspectos fundamentales que acabamos de tratar: la orientación y la estructuración espacial constituyen los pilares base que posibilitan que podamos organizar el espacio cuando nos interesa.

La organización espacial combina el espacio que percibimos (figurativo) y el espacio que intelectualizamos (representativo).

a) El espacio figurativo de tipo perceptivo se presenta en los periodos evolutivos de 0 a 2 años, y de 2 a 7 años. Se basa en la vivencia motriz y percepti-

va inmediata que los niños y niñas poseen del espacio, que es la que le permite establecer implicaciones cada vez más complejas sobre el mismo.

b) El espacio representativo aparece a partir de los 7-8 años, cuando el niño adquiere de forma progresiva y durante la adolescencia la capacidad de analizar los datos perceptivos inmediatos y elabora relaciones espaciales de mayor complejidad.

Ahora ya se manifiesta una descentración respecto al propio cuerpo y una mayor capacidad de representar y ubicar los puntos de vista y juicios sobre las relaciones espaciales.

Esta fase goza de un establecimiento progresivo y perfeccionado durante las etapas de la ESO que permiten afinar en gran medida las posibilidades representativas y expresivas tanto a nivel individual como grupal.

Ello permite que chicos y chicas de secundaria sean capaces de inventar coreografías individuales y de grupo bastante complejas así como construir escenografías (vestir el espacio para una determinada representación).

### La temporalidad

La temporalidad corresponde al segundo elemento de estudio de la noción de todo lo externo al cuerpo.

El movimiento humano es un fenómeno que se desenvuelve en el espacio, tal como acabamos de ver, y que a su vez se realiza en un tiempo.

El tiempo, entendido en su sentido físico, no coincide con el que podemos entender por tiempo psicológico, según el cual una determinada duración puede variar en su extensión así, por ejemplo, la fracción arbitraria de una hora puede parecer larguísima o muy breve según el tipo de situación personal con que la ocupemos.

El análisis del factor tiempo lo podemos hacer desde una doble vertiente:

a) El aspecto cualitativo: dado por la percepción de una organización y de un orden (por ejemplo una canción).

b) El aspecto cuantitativo: dado por la percepción de los intervalos de duración. Es equiparable a lo que para el tratamiento espacial es la distancia (por ejemplo medir en segundos el tiempo que se tarda en recorrer X metros).

Mientras que la organización del espacio implica de modo específico a nuestro sentido visual, la organización temporal interesa particularmente a los sentidos auditivo y al cinestésico o de movimiento.

También comprobamos que en la coordinación de movimientos la sucesión ordinaria del tiempo tiene mucha más importancia que la implicación "purementemente" espacial.

De la misma manera que hemos considerado en el apartado de la espacialidad, distinguiremos entre orientación, estructuración y organización temporal.

### Orientarse en el tiempo

Si bien el tratamiento del espacio permite ver su "ocupación" y la orientación, en función de la lateralidad, que sobre él imprime el cuerpo, sin embargo el tratamiento de lo temporal no permite ni tocar ni "visualizar" ninguno de sus componentes estructurales anteriormente citados. Pero el cuerpo deviene un instrumento que puede hacer visible la "ocupación" temporal a través de su capacidad de manifestación rítmica.

### El ritmo

La estructura del tiempo de las diversas secuencias del movimiento corporal nos conduce a la capacidad de organización temporal que solemos entender por el ritmo.

El ritmo no es simplemente un factor perceptivo, sino que desempeña un papel fundamental en la mejora de los movimientos que hacemos de manera automática, a nivel inconsciente.

Así detectamos la existencia de tres sistemas que intervienen en el desarrollo de la capacidad rítmica:

a) La percepción rítmica, originada por una reacción inmediata a un estímulo sonoro. Existe una sincronización entre el estímulo sonoro y la respuesta que damos, fruto de una reacción y anticipación a una melodía o ritmo concreto. Es un proceso que se va edificando y mejorado alrededor de los 7 años.

b) La consciencia del ritmo, de los tipos de formas rítmicas, es el fruto de los procesos de asimilación, distinción y comprensión de las estructuras rítmicas. Todo este conglomerado es la base de una buena organización temporal que podríamos denominar como el "horizonte temporal" propio de cada individuo, originado por la representación mental de datos temporales pasados y futuros.

c) La ejecución del ritmo es el último nivel de la capacitación rítmica que, dependiendo del aprendizaje, hace que seamos capaces de elaborar conductas complejas y voluntarias.

### La estructura y la organización del tiempo

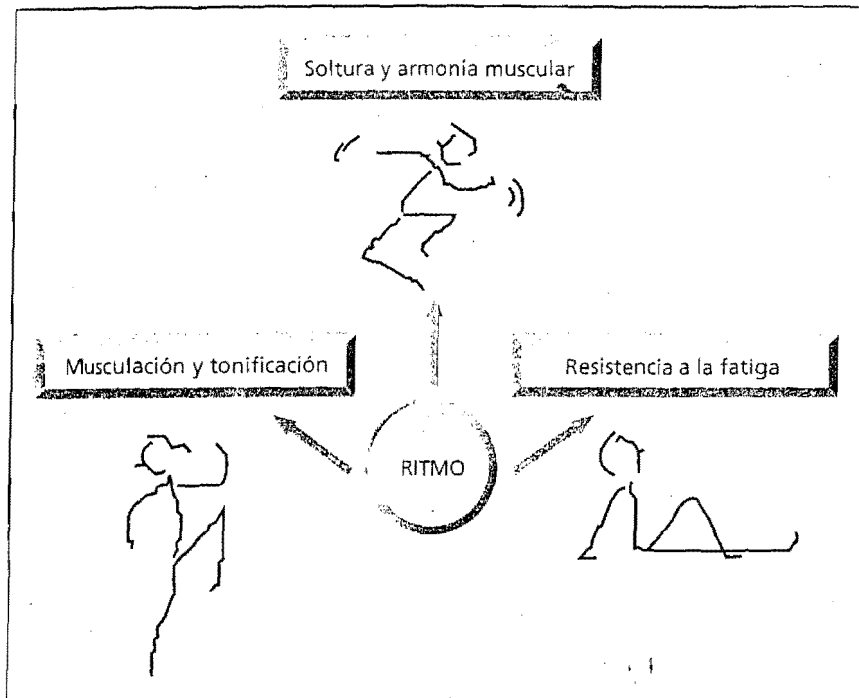
De una manera similar a como hemos hecho en el apartado de espacialidad. Dentro de este apartado podemos concretar tres componentes básicos:

a) El orden como responsable de la distribución sucesiva e irreversible de las características y cambios de los hechos y situaciones que nos acontecen.

b) La duración corresponde a la representación del tiempo físico medido en segundos, minutos, horas... que separa dos puntos de referencia temporales. Es equivalente al concepto de distancia espacial.

c) La acentuación, responsable de ofrecer el punto de referencia central de la estructura temporal. Cuando existe sincronización entre estímulos sonoros

periódicos (cadencias) y un tipo de acción motriz determinada (giro, salto, etc.), la acentuación produce un efecto estimulante y dinámico que afecta positivamente a toda una serie de factores que hemos de considerar como objetivos de trabajo:



Aspectos indirectamente implicados en la ejercitación del ritmo en la expresión corporal y la danza.

- Soltura y armonía muscular, en cuanto a que permiten la alternancia justa entre los estados de contracción muscular y los de relajación correspondientes.
- Musculación, puesto que ayuda a la ejercitación del tono muscular.
- Resistencia a la fatiga, mediante un soporte sonoro podemos superar o retardar el límite de la sensación subjetiva de cansancio.

Cualquier objeto, movimiento o sonido puede servir para hacer ver la noción temporal del ritmo por su infinita variedad de manifestaciones y expresiones. La danza, en todas sus variedades, se sirve de estas posibilidades.

Desde que nacemos poseemos un legado de ritmos corporales espontáneos que son experimentados de manera bastante instintiva.

Existen, en efecto, ritmos corporales y musicales que los seres humanos utilizamos de una doble manera:

- Desde un punto de vista racional, pensando todo lo que hacemos con el ritmo.
- Desde un punto de vista afectivo y emotivo, que tiene su origen en nuestra personalidad y que permite expresar o suscitar "sentimientos" (así hay ritmos tristes, alegres, excitantes...). Este aspecto afectivo de los ritmos sonoros y gestuales lo podemos encontrar en distintos medios de expresión: colores, formas, materiales, arquitecturas, gestos...



Divertirse creando.

## ¿Cómo podemos practicar?

### En relación a la espacialidad

El hecho de experimentar la relación de nuestro cuerpo con el espacio, nos permite:

- Diferenciar entre el espacio individual, grupal y de los objetos y materiales de nuestro entorno.

- Localizar objetos en el espacio en función de nuestro propio punto de vista.
- Saber localizar objetos en el espacio en función del punto de vista de otros.
- Ser capaz de proyectar el propio cuerpo en el espacio que nos envuelve.
- Saber combinar los elementos que estructuran el espacio para organizarlo de manera siempre distinta.

Para poder llevar a cabo todo esto podemos plantear situaciones prácticas como las que seguidamente sugerimos:

Concentrándonos en las expresiones faciales y corporales.

- *En parejas, ¿somos capaces de hacer de espejo del otro, sólo con las expresiones faciales?*
- *Uno delante del otro, imitamos, como espejo, cada una de las posturas y gestos que adopta el compañero.*
- *Repetimos la actividad, pero esta vez el espejo es rebelde y marca de forma invertida las posturas y gestos del compañero.*
- *Proponemos imitar los movimientos en grupos de tres frente a tres, de cuatro frente a cuatro, etc.*
- *Con el mismo grupo podemos buscar diferentes combinaciones de inversión de los movimientos del grupo de enfrente. Ejemplo: si uno avanza un pie hacia delante, el del espejo lo retrasa.*
- *Dos hileras de personas, una frente a otra. ¿Que hilera es capaz de imitar las posturas y de seguir los movimientos ondulantes de la otra con la prestación? Primero empiezan unos y los otros hacen de espejo; luego cambian.*

#### En relación a la temporalidad

Trabajar los distintos componentes de la temporalidad nos permite:

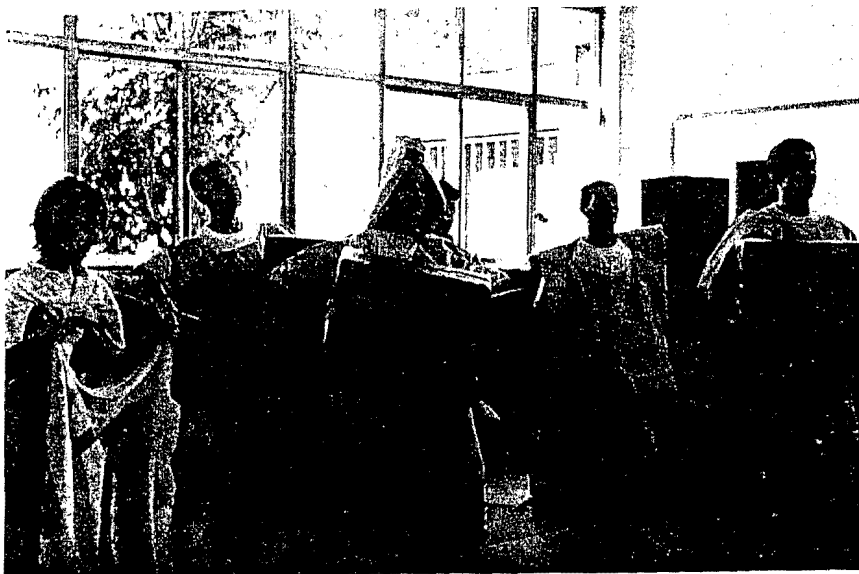
- Reconocer frases musicales compuestas con ritmos de dificultad progresiva.
- Disfrutar de las actividades de improvisación y composición de la expresión de nuestro cuerpo en función de los elementos musicales.
- Explorar los ritmos propios (orgánicos).
- Explorar el cuerpo como instrumento de obtención de sonidos.
- Confrontar los ritmos que podemos hacer con los ritmos colectivos, del grupo.



La unión hace "la fuerza expresiva".



Crear y recrear.



Crear y elaborar material.



Crear y elaborar material.

045

- Sensibilización hacia los sonidos y ritmos exteriores.
- Explorar del medio como fuente de obtención de sonidos.

Todo ello es posible adquirirlo a través de:

- Utilizar el cuerpo para la creación de ritmos simples y complejos.
- Realizar improvisaciones rítmicas de forma individual y colectiva.
- Utilizar el ritmo como estímulo de la actividad creativa, tanto individual como colectiva.
- Utilizar el ritmo como regulador del esfuerzo y la resistencia muscular.
- Crear símbolos (gráficos, gestuales...) para la representación de estructuras rítmicas.
- Interpretar códigos gestuales: danzas, movimientos, producción de sonidos...

### ¿Lo tengo claro ahora?

- El volumen es un elemento que forma parte de la estructura del espacio. ¿qué elementos más podemos reconocer?*
- Escoge un juego que conozcas, ¿sabías encontrarle dos variaciones alterando aspectos de su estructura o de su organización espacial?*
- Igualmente, ¿y si lo que modificas es su estructura u organización temporal?*
- ¿Cuál es la diferencia entre orden, duración y acentuación?*
- ¿Por qué el ritmo ayuda a trabajar la soltura, la musculación y la resistencia a la fatiga del cuerpo?*

### 3. EL TIEMPO

La danza contribuye a desarrollar una mejor toma de conciencia del cuerpo, una mejor percepción del espacio y del tiempo. La educación en la danza y por la danza es considerada incompleta si no profundiza en el tema del tiempo.

Tras el análisis en los puntos anteriores de los elementos cuerpo y espacio quisiera plantear, a continuación, algunas reflexiones en torno al tiempo. Reiterar, una vez más, que estos tres temas, al hablar del movimiento humano, son inseparables. El hecho de tratarlos, a nivel teórico, en diferentes apartados tiene como finalidad darle mayor precisión pedagógica.

#### 3.1. La percepción del tiempo

Es una noción más abstracta que la percepción espacial, de ahí la dificultad que tiene el niño para adquirir dicha noción.

La percepción del tiempo siguiendo a Fraisse (1967) se compone de dos aspectos: el primero, se refiere al orden, o distribución cronológica de los cambios o acontecimientos sucesivos y representa el aspecto cualitativo del tiempo; el segundo, se refiere a la duración y representa el aspecto cuantitativo del tiempo.

Respecto a la percepción del orden, este autor alude a que el orden es percibido inmediatamente, sin que el individuo tenga que realizar ninguna actividad perceptiva, cuando las estimulaciones sucesivas son capaces de organizarse ellas mismas. Considera el autor que para que haya percepción de una organización, los estímulos deben ser de la misma naturaleza.

En relación a la percepción de la duración, señalar que la duración representa la medida en minutos y segundos del intervalo comprendido entre dos estímulos. La percepción de la duración, al contrario de la percepción del orden, surge de una elaboración activa de los datos sensoriales, para apreciar los intervalos que separan los acontecimientos.

Para Piaget e Inhelder (1981) la noción del tiempo, se basa:

*En su forma acabada, sobre tres clases de operaciones: 1) una seriación de los acontecimientos, constitutiva del orden de sucesión temporal; 2) un ajuste de los intervalos entre los acontecimientos, constitutiva del orden de sucesión temporal; 3) una métrica temporal [...] isomorfía de la métrica espacial (p. 10)*

Piaget (1973) ha estudiado la evolución de la noción del tiempo en el niño. Merece la pena hacer una cita larga del autor sobre la interpretación psicológica de las nociones temporales.

*El tiempo constituye una combinación de los movimientos de distintas velocidades: movimientos del objeto para el tiempo físico o movimientos del sujeto para el tiempo psicológico [...]. En tanto que la idea de la velocidad no ha sido adquirida bajo una forma operativa, es decir, como relación entre el espacio recorrido (o el trabajo realizado, etc) y esta dimensión común a los distintos velocidades, que es precisamente el tiempo, el orden temporal se confunde con el orden espacial y la duración con el camino recorrido. [...] Así pues, la construcción del tiempo comienza cuando las distintas velocidades se comparan entre sí, velocidades de las actividades humanas tanto como de los movimientos materiales, y esta construcción se termina con la coordinación de esas velocidades: las nociones de tiempo y de velocidades son, pues correlativas (p. 271).*

Desde el punto de vista del autor, la noción del tiempo se elabora a partir de las relaciones espaciales y cinemáticas que determinan la velocidad. Ontogenéticamente en la organización temporal diferenciamos dos períodos: el pre-operativo y el operativo.

El primero, se caracteriza por la subordinación de las relaciones temporales a las espaciales, y por la dificultad de establecer seriaciones cronológicas y lógicas de los acontecimientos. Respecto a la duración, el niño analiza la duración en relación al resultado de la acción, asocia la duración del desplazamiento a su longitud y consecuentemente «más lejos más tiempo» independientemente de la velocidad.

En el período operativo el niño diferencia el orden espacial del orden temporal de los acontecimientos y por razonamiento deductivo establece relaciones de causa y efecto entre diversos hechos sucesivos. En relación con la duración, el niño llega al conocimiento de un tiempo homogéneo porque es capaz de independizar la duración del resultado de la acción y entiende los conceptos de sucesión, simultaneidad y velocidad.

### 3.2. El ritmo: concepto

El ritmo es uno de los grandes fenómenos de la vida y una característica primordial de la naturaleza viviente. En ella todo sigue un ritmo perfecto, las estaciones del año se suceden rítmicamente, el día sigue a la noche, las fases de la luna, la diástole y la sístole del corazón, las fases de la respiración, todos estos fenómenos se producen siguiendo un ritmo propio para cada uno de ellos.

Es evidente que son muchas las acepciones de la palabra ritmo, por ello, este concepto, que afecta a todos los niveles de la conducta humana y subyace en la propia naturaleza del hombre, es tan difícil de determinar.

Lo expuesto anteriormente, quizá explique las muchas definiciones del concepto ritmo, algunas de ellas, en función del aspecto destacado por su autor, ponen el énfasis en aspectos temporales, musicales, de periodicidad, de movimiento.

A continuación, exponemos algunas de estas definiciones.

*«Organización o estructuración de los fenómenos temporales (Le Boulch 1978, p. 200.)*

Lamour (1976, p. 43) propone dos definiciones una general: *«El ritmo es la organización de los fenómenos periódicos que se desarrollan en el tiempo»*. Otra más específica *«El ritmo es la cualidad temporal de las conductas periódicas»*.

Este mismo autor en (1981a, p. 59-60) define el ritmo en función de cuatro aspectos fundamentales: el tiempo, la organización, la percepción, la periodicidad.

- El tiempo porque todo ritmo es temporal.
- La organización porque todo ritmo nos conduce a estructurar las señales en grupos subjetivos. Por ejemplo «fuerte-débil», o «largo-corto».
- La percepción porque todo ritmo debe manifestar sus caracteres esenciales en el límite del presente (del tiempo actual) que nos acompaña. Por el contrario, si la periodicidad es larga como sucede en los ritmos cósmicos (días, noches ...), utilizamos el término ciclo.
- La periodicidad porque todo ritmo debe ser sostenido por un hilo conductor que le da su unidad, su coherencia. De acuerdo con estos cuatro aspectos Lamour define el ritmo de la manera siguiente *«El ritmo es la organización temporal de la periodicidad percibida»*.

Abbadie y Madre (1976, p.35) afirma que *«el ritmo es una organización de la duración y surge de las acentuaciones»*.

Rigal (1987, p.57a) influenciado por las descripciones de Fraisse y Platón define el ritmo como *«la repetición regular o periódica de una estructura ordenada»*.

Batalha (1985, p. 19) propone la siguiente definición *«Agrupamiento de valores donde se establecen relaciones entre sus referenciales»*. Explica, además, cada uno de los términos como sigue:

- *Agrupamiento de valores* de significado muy amplio, lo que permite englobar las variables pertenecientes a los diversos ámbitos de conocimiento.
- *Relaciones* de orden y proporción, de cantidad y cualidad, de periodicidad y estructura, en las cuales conceptos diversos son posibles.
- *Referenciales* que en este estudio apuntan hacia las estructuras dinámica-temporales del movimiento y de la música, no impidiendo con todo que sean sólo estructuras de orden temporal, o para aquellas que por ejemplo se dedican al «design», de orden espacial.

Esta misma autora en (1986, p. 13) opta por escoger la variable temporal y la noción de regularidad temporal como concepto básico de ritmo.

A la vista de lo expuesto observamos que los términos más repetidos en las diferentes definiciones son orden y organización. De acuerdo con los principios subyacentes a estos vocablos subscribimos la conocida definición que hace Platón, el ritmo es *«el orden en el movimiento»*.

### 3.3. Ritmo y movimiento

En el plano motor, la ordenación de los movimientos se estructuran en base a unos momentos de tensión y otros de relajación. En este sentido, el concepto de ritmo viene dado, sobre todo, por la organización del movimiento humano y por ende, casi todos los gestos que realizamos siguen unas reglas más o menos fijas, lo cual, permite decir que se siguen bajo unos esquemas rítmicos, ya que aparecen con una regularidad.

El ritmo forma parte de las acciones motoras y tiene un efecto positivo sobre la ejecución de las mismas. Sostiene Le Boulch (1978, p. 201) que «*la característica fundamental de un movimiento es de orden temporal*». La estructura temporal que implica una duración y una sucesión ordenada de los tiempos correspondientes a las acciones, le da al movimiento unidad, armonía y estética.

De los muchos efectos positivos del ritmo en el movimiento destacaríamos, fundamentalmente, dos:

- El efecto regulador que ejerce sobre el sistema nervioso y el sistema muscular, implicando un mejor ajuste motriz.
- El efecto eficaz sobre la creatividad y expresión en el trabajo en grupo.

### 3.4. Ritmo motor

Tomando en consideración que el concepto del ritmo viene dado, sobre todo, por la organización del movimiento, podemos afirmar que el ritmo motor es muy personal, de hecho no hay dos individuos iguales, y va cambiando paralelamente con la maduración y el desarrollo perceptivo-motor, a lo largo de la vida.

Lamour (1985a) realiza una clasificación de los ritmos motores ordenándolos en seis grupos de movimientos, que van desde los más rítmicos hasta los que no se rigen bajo esquemas repetitivos o periódicos. Su taxonomía se centra en la duración de los movimientos en el tiempo, demostrando, que no todas las acciones motrices, que realiza el individuo, son rítmicas: el ritmo es un caso particular de la motricidad humana.

- *Movimientos periódicos*: Toda acción caracterizada por una sucesión regular de acentuaciones periódicas. Por ejemplo andar, correr, aplaudir...
- *Estructuras repetitivas*: Reproducción idéntica del movimiento, presentando en su estructura interna diferencias cualitativas de duración e intensidad. Por ejemplo: diferentes pasos de danza, como el vals, en los que se repita siempre la misma estructura.
- *Estructuras no repetitivas*: Movimientos realizados sobre un tiempo constante, percibido o no explícitamente, es decir, formas motoras que no se

repite en series idénticas a ellas mismas y que forman una intelegibilidad temporal basada en datos periódicos subyacentes. Por ejemplo: la danza clásica, el patinaje artístico, el patinaje sobre el hielo.

- *Estructuras aperiódicas*: Todos los ejercicios realizados sin que sea posible determinar de forma significativa un elemento repetitivo en la motricidad del sujeto. Por ejemplo: los deportes colectivos, improvisación en la expresión corporal, en la danza.
- *Los infra-ritmos*: Todos los movimientos con una duración muy corta, es decir, estructuras temporales cortas sin periodicidad percibida. Por ejemplo: lanzamiento de disco, un bloqueo...
- *Las actitudes*: Todos los ejercicios realizados con inmovilidad más o menos prolongada, ejercicios isométricos, por ejemplo: el yoga.

### 3.5. Análisis de los componentes rítmicos

Entre los autores que dedican su atención a los componentes rítmicos, destacamos los trabajos de Batalha (1980, 1985, 1986) concretamente, las ideas que la autora presenta, en el estudio de 1985, sobre este tema, resultan de gran interés y claridad para los profesionales que abordan la educación rítmica. Pasamos, por tanto, a presentar una síntesis de su estudio, donde analiza en primer lugar, la *estructura rítmica* y en segundo la *capacidad rítmica*.

La *estructura rítmica* es definida como «una ruptura en la regularidad de la cadencia». Esta ruptura puede ser obtenida por la introducción de acentos fuertes o débiles, o por la asociación en la misma secuencia de tiempos cortos o largos. En este sentido, clasifica las estructuras rítmicas en:

- *Intensivas*, si dependen de la acentuación de los tiempos en fuertes y débiles.
- *Temporales*, afín a los valores de los intervalos de las señales y duración de los tiempos.

Ambas estructuras pueden ser observadas y analizadas, en la actividad motriz, a partir de los apoyos, es decir, de las transferencias de peso en intensivos y temporales, y a través de la dinámica de las contracciones-relajamientos en que la energía depende de la carga emocional (fuerte o débil) y se desencadena en cierto tiempo.

En relación a la *capacidad rítmica* diferencia:

- La *capacidad rítmica de predominancia perceptiva* que hace referencia a la capacidad que cada uno tiene de percibir y discriminar las variaciones temporales, intensivas o las estructuras rítmicas de un determinado modo, sea el visual (motor o simbólico) o auditivo.

— *La capacidad rítmica de predominancia motora* referida a la posibilidad que cada uno tiene de reproducir o sincronizarse con estructuras rítmicas periódicas o equívocas, bien a través de la motricidad fina o de la global, según modelos auditivos, visuales o táctiles.

La estructura rítmica es organizada a partir de tres sistemas que interactúan recíprocamente y que interfieren en la capacidad rítmica. A saber:

— *La impulsión rítmica* provocada por una percepción inmediata y natural. Existe una sincronización efectiva entre el estímulo y la respuesta, fruto de una reacción no voluntaria a un ritmo.

— *La naturaleza cognitiva* hace referencia a la discriminación de formas rítmicas sucesivas. Para una buena organización temporal hay que considerar las fases de asimilación y distinción que llevan a la comprensión de las estructuras rítmicas. En estas fases, el nivel de representación mental es capaz de proyectar datos pasados y futuros que constituyen el horizonte temporal de cada uno.

— *La ejecución motora* representa el aspecto motor en la reproducción e interpretación de las estructuras rítmicas. La ejecución motora va a depender de las cualidades psicomotoras y del aprendizaje.

### 3.6. Tiempo y ritmo

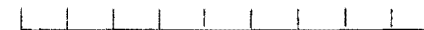
En la educación rítmica no podemos separar el tiempo del ritmo, entre ambos conceptos existe una íntima correlación. Afirma Fraisee (1976, p. 15) que el ritmo se encuentra en el tiempo y hace uso de las duraciones tanto en el plano cuantitativo como en el cualitativo.

El tiempo, respecto al movimiento, está relacionado con la duración que implica realizar una acción motriz, es decir, duración corta menos tiempo; duración larga más tiempo. Respecto a la música, el tiempo es la duración de cada una de las partes del compás musical.

Si ejecutamos una acción motriz con un soporte musical, diremos que «estamos en el tiempo» siempre y cuando exista una sincronización o coordinación entre la acción y la velocidad de la pulsación de la música. En caso contrario estamos «fuera de tiempo».

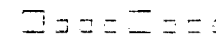
Hecho este breve prolegómeno, quisiéramos exponer, siquiera sucintamente, otros conceptos que tienen relación con el tiempo y el ritmo

— **Pulsación:** por pulsación entendemos los batimientos regulares, con iguales intervalos de tiempo entre sí y con la misma intensidad, que sirven de base al resto de la estructura musical.

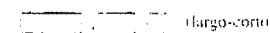


En el momento que la ejecución de las acciones motrices se realizan siguiendo una música, la pulsación puede servir de apoyo para la estructuración del movimiento.

— **Acentuación** es el aumento de la intensidad o energía aplicada en determinado batimiento de la pulsación o de un movimiento en relación con los otros. Así, el acento está relacionado con la intensidad o energía que caracteriza determinada pulsación o movimiento.



— **Duración,** en la música, hace referencia al tiempo de un sonido y, en el movimiento, al tiempo que lleva realizar una acción.



— **Pausa** en el sonido implica que haya silencio y en el movimiento que no haya producción del mismo.

— **Compás** es cada uno de las partes de igual duración de una obra musical.



— **Patrón rítmico sonoro:** secuencia de sonidos y pausas con duración variada e intensificada irregularmente o no por acentos.

— **Patrón rítmico de movimiento:** secuencia de acciones variadas, con diferentes duraciones, intensidades, pausas, velocidad...

— **Frase musical:** agrupación de sonidos o notas musicales con un principio y un fin.



— **Frase de movimiento** agrupación de diversos movimientos o acciones.

Castañer Balcells, Martha y Oleguer Camerino Foguet (1991), "Capacidades sociomotrices", en *La educación física en la enseñanza primaria*, 4ª ed., Barcelona, INDE (Educación física), pp. 111-115.

**LA EDUCACIÓN  
FÍSICA EN  
LA ENSEÑANZA  
PRIMARIA**

**INDE**

Martha Castañer Balcells  
Oleguer Camerino Foguet



### 3. CAPACIDADES SOCIO-MOTRICES

#### Introducción: Un cuerpo adjetivado

Durante la educación primaria, el *movimiento creativo*, que implica poner de manifiesto el *lenguaje del propio cuerpo y el de los demás*, deviene un aspecto fundamental en el desarrollo de la personalidad. En estas edades evolutivas los niños viven su cuerpo en razón de dos directrices básicas:

- un elevado nivel de simbolismo y
- una necesidad de relación con los demás.

La experiencia corporal, dotada de contenido emocional y afectivo, contribuyen a que emerjan con mayor facilidad las diversas funciones cognitivas y motrices claves para cada etapa evolutiva.

Para la consolidación de la consciencia corporal producida a través de los inevitables cambios de esquema e imagen corporal (apartado 1.1.), se hace imprescindible la experiencia de utilizar la totalidad del cuerpo en el juego simbólico. Es indudable que, en la edad infantil, el comportamiento motor, la espontaneidad, el gesto, la postura son los medios de expresión básicos por excelencia, y por encima del de la "palabra".

La posibilidad que tiene el niño de expresarse creativamente está directamente influenciada por la situación educativa y por el espacio operativo del que puede disponer el niño, y del material didáctico que le ponemos al alcance.

### Lenguaje corporal y lenguaje motor

Solemos referir el trabajo de expresión y de lenguaje corporal a otras disciplinas, en su mayor parte "artísticas": teatro, mimo, danza, plástica... entendidas como materias a las que hay que recurrir para ampliar el currículo de la educación física. Bajo esta concepción ignoramos el potencial creativo que de por sí posee la manifestación motriz, sea cual sea su grado de codificación y tecnicidad. Ello significa despojar a la educación física de su potencial creativo y expresivo.

La tan considerada "expresión corporal" aún intenta lograr su propia definición, formular sus principios, ampliar sus investigaciones; es por ello que el trabajo educativo centrado en la motricidad infantil debe, además de adecuar y utilizar las aportaciones de otras disciplinas artísticas, encontrar su propio "arte", empezando por ver en el lenguaje motor un portador de comunicación que, mediante el movimiento, no es más que la disposición del niño para resolver problemas de naturaleza cognitivo-motrices y para perseguir la cantidad (experiencia) y cualidad de los esquemas motrices que va incorporando.

Así pues, una elaborada educación motriz de base, desde el momento en que desarrolla el lenguaje motriz creativo, ha de pretender incidir sobre la inteligencia motriz.

Ello se traduce, a nuestro entender, en no concebir una relación unívoca entre la educación física y lo "muscular" y con el modelo "geométrico" del movimiento; sino que es necesario experimentar acerca de las múltiples posibilidades del lenguaje motor.

Todas estas posibilidades de lenguaje motor se derivan, en última instancia, de las formas primordiales del lenguaje universal: el lenguaje de los gestos que, pese a la evolución filogenéticamente creciente del lenguaje verbal y de las artes figurativas y gráficas, mantiene aún inalterado su valor, con aspectos comunicativos universales tales como el carácter *agonístico-competitivo* del juego que surge de un grupo en el que interactúan varios individuos.

### Del grupo al equipo

Si el niño entiende el concepto de **grupo**, comprenderá el concepto de **equipo**, concepto que supone un mayor nivel de abstracción.

Toda puesta en común también se lleva acabo mediante la **creatividad** y la **imaginación**; son elementos imprescindibles que los propios niños han de desarrollar ante las situaciones novedosas e imprevisibles.

Son prototipos de situaciones que el niño irá encontrando y asimilando en el engranaje normativo del **juego deportivo** y su diversidad codificativa, según sea la distinta naturaleza de la disciplina deportiva en la que interactúe.

En torno a ello no podemos omitir el nivel de reflexión que apunta Parlebás (1975, p. 59 y 62) en referencia a la doble comprensión, *personal* y *de grupo* del juego deportivo:

• El juego deportivo es el sueño de una persona. porque pone en escena la imaginación del sujeto: jugar a ladrones y policías, o a quién es el lobo no son situaciones neutras; Practicar el judo, el rugby o la espeleología siempre pone en marcha un mundo de imágenes y de pulsiones internas...; la significación se hace acción.

• El juego deportivo es también el sueño de un grupo, puesto que el juego deportivo de tipo colectivo es una situación de "comotricidad": comunicación motriz en que la cooperación, la contra-comunicación y la oposición se entremezclan. Una situación sociomotriz de esta índole es, según el lenguaje deportivo, un "encuentro" que da lugar a "cambios": pases, intercepciones, golpes, placajes, fintas, contactos, demandas y respuestas.

En esta etapa de educación primaria se hace necesario poner en marcha la iniciación deportiva.

Ante tal riqueza de aspectos de raigambre sociomotriz que conforman la adjectivación del cuerpo y la actuación motriz propias de la edad evolutiva de cada niño, confeccionamos nuestra interpretación en el siguiente diagrama:

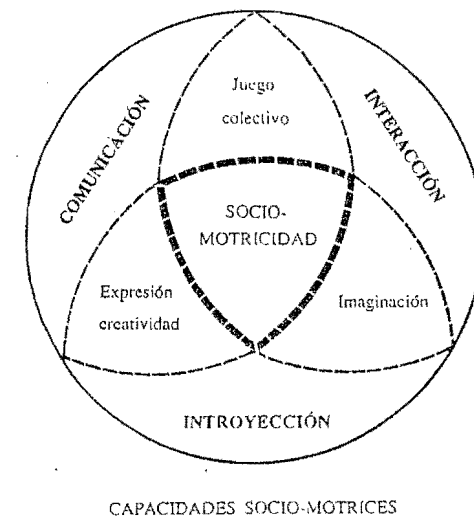


Gráfico 31: Bloque de contenidos de las capacidades socio-motrices.

### 3.1. Interacción y comunicación

Si entendemos que el hombre, y en el caso que nos ocupa, el "pequeño del hombre", se halla de forma continuada en los puntos de intersección de la red comunicativa que genera todo sistema de relaciones sociales, comprendemos que nos encontramos frente a una constante: *la dialéctica entre el yo y los demás*. En ella se conjugan *interacción y comunicación*, no sólo entendidas, de modo restrictivo, como algo relativo a la conversación diaria, sino como partes de la conducta motriz, objeto de nuestra acción educativa.

Frente al sentido amplio del concepto *acción* encontramos el de *interacción*, que comprende todo lo que hay de acción y reacción entre dos o más personas. Ambos conceptos revierten en la noción de *situación*, base del intercambio con el entorno.

A su vez, deshilvanando la idea iniciada, el concepto de acción lleva implícita la noción de *estrategia*, que, empleamos con el fin de conseguir determinados objetivos; objetivos que, siguiendo la ley de equilibración cognitiva (Piaget, 1978) y de homeostasis (como principio de determinismo biológico) abastecen la necesidad de tender a una equilibración en las situaciones de intercambio con el entorno.

Así pues, esta noción de 'estrategia' no es exclusiva del lenguaje táctico deportivo que bien conocemos, sino que está en la base de toda conducta sociomotriz, extrapolable, pues, tanto al ámbito de la *expresión* como al del *juego colectivo*, que expondremos más adelante.

Toda interacción comporta "ida y vuelta" entre emisor y receptor; la *comunicación*, en cambio, se centra preferentemente en "la ida", en la emisión, realizada con el propósito de expresar algo. No es nuestra intención profundizar en la diferencia entre comunicación e interacción, puesto que lo que nos interesa es su mutua dependencia.

#### a. Es la edad de potenciar la sociabilización

El movimiento es el medio básico por el cual el niño entra en relación con los demás; es moviéndose cuando experimenta sus niveles de capacitación, y es moviéndose cuando empieza a confrontarse con los demás y a verificar que los demás poseen características similares a las suyas. Y es de este modo que llega al deseo y/o necesidad de colaboración, sosteniendo reglas comunes y buscando el placer del juego.

Por consiguiente, resulta decisiva la intervención del educador, que, con sus propuestas de trabajo, debe transformar este 'movimiento' que en un principio tiene lugar entre los otros, en movimiento con y hacia los demás. Nos ceñimos a una edad en la que el egocentrismo característico de la etapa anterior, centrado en el propio yo y en el objeto, está ya superado. Se hace necesaria la puesta en común con los demás del propio yo y de los objetos.

#### - Objetivos terminales

Para tal fin, el juego motor colectivo representa un tipo de actividad con valores altamente socializantes.

La socialización significa aceptar progresivamente al grupo como algo positivo en la realización personal; así es en la realidad del adulto y, por tanto, hay que iniciar dicho proceso desde la educación primaria, atendiendo a sus fundamentos básicos, que podemos establecer en:

- Promover el conocimiento de la diversidad de aspectos de los demás compañeros: emotivo, intelectual, carácter, motor, social...
- Facilitar vías de acceso para la relación con los demás.
- Explicar la importancia de la colaboración como instrumento indispensable para realizar con éxito las actividades que precisen de ella.
- Percibir y adaptarse al ritmo de trabajo del/de los compañero/s.

#### - Orientaciones y procedimientos didácticos

- induciendo al niño a ponerse en condición de **observador** de la actividad del compañero.
- concediéndole un **papel activo** en el seno del grupo.
- entendiendo la educación como proceso comunicativo.

La comunicación constituye un factor esencial de socialización; se evidencia que la necesaria capacidad comunicativa, la competencia comunicativa, se fundamenta en el 'aprendizaje' de tal socialización, y ésta siempre se inscribe como un proceso que se ha de desarrollar dentro de las coordenadas de espacio y tiempo. En consecuencia, podemos entender que los procesos de transmisión y de aprendizaje son, en primera instancia, procesos comunicativos.

La educación física no se halla ajena a dichos procesos ya que puede ofrecer una doble tarea:

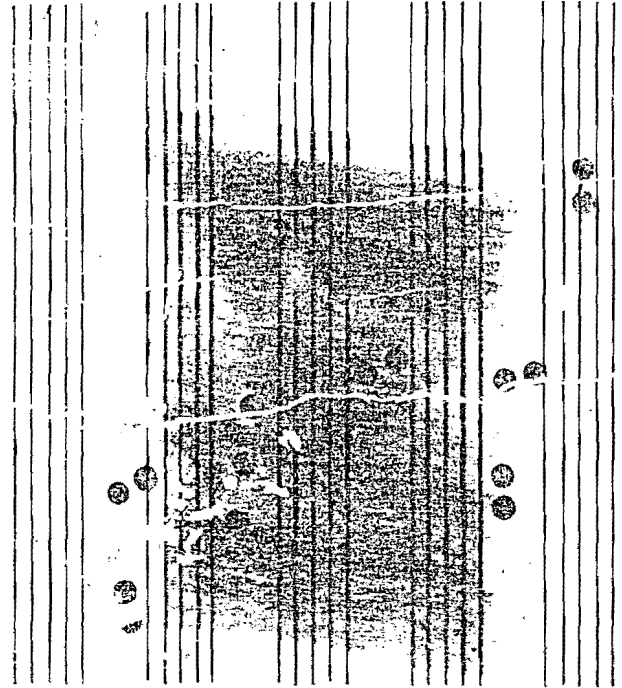
- Desarrollar la **identidad comunicativa** del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la revisión del grado de relaciones del educador con el grupo.
- Potenciar la función de **transmitir** facultades comunicativas mediante la actividad física.

Ediciones Morata

P. Fraisse

Psicología  
del ritmo

Fraisse, Paul (1976), "Los ritmos biológicos",  
en *Psicología del ritmo*, Madrid,  
Morata, pp. 17-32.



## PROLOGO

### LOS RITMOS BIOLÓGICOS

---

La psicología del ritmo no puede pasar por alto los ritmos biológicos que afectan a todos los procesos vitales, de la célula al organismo. Dichos ritmos tienen, desde el punto de vista de la psicología, una triple importancia:

1.º Algunos de ellos se hallan muy próximos a los ritmos de la actividad humana, como los del corazón y los de la respiración. Como tales, se perciben siempre en el caso de la respiración y sólo algunas veces tratándose del corazón (palpitaciones).

2.º Se perciban o no, el psicólogo del ritmo comprueba que existe una relación o al menos algunas concordancias entre los ritmos biológicos y los de la actividad. En un sentido más general, existen analogías sugestivas entre unos y otros en el plano de las estructuras y de los mecanismos.

3.º Los ritmos biológicos tienen, en fin, como vamos a ver, una gran repercusión en nuestra vida cotidiana. No obstante, no trataremos este problema en toda su complejidad. Haría falta dedicarle una obra en particular.

#### I. NOCIONES FUNDAMENTALES

Para mayor claridad de la exposición conviene precisar un vocabulario que la física ha forjado, pero que se adapta a los estudios de biología.

Un ritmo biológico puede siempre describirse como un

sistema oscilante en el cual se producen sucesos idénticos a intervalos de tiempo sensiblemente iguales.

El intervalo de tiempo transcurrido entre dos sucesos idénticos se llama *período* (o ciclo). Inversamente, la *frecuencia* es el número de períodos por unidad de tiempo. En el curso de un período, el ritmo presenta una serie de estados sucesivos o *fases*.

La *acrofase* (HALBERG y REINBERG, 1967) es la cima de la función sinusoidal que mejor se ajusta a la serie de los valores empíricos de un ritmo.

La *amplitud* del ritmo corresponde a la semidiferencia del intervalo de variación existente entre las dos crestas (o picos), positiva y negativa, del fenómeno oscilatorio.

Dos ritmos serán *sincrónicos* cuando tengan el mismo período y sus fases sean concomitantes o regularmente distanciadas. Hallaremos de nuevo el problema de la sincronización entre los ritmos físicos y los biológicos y entre los biológicos y los de la actividad.

Al período de un ritmo de referencia puede corresponder un solo período de otro ritmo, que se llamará *monofásico*. Es el caso del ritmo actividad-sueño del adulto con referencia al nictémero\*. A un período de un ritmo pueden corresponder dos o varios períodos de otro ritmo, que entonces se llamará *polifásico*.

Uno o varios factores del entorno determinan la aparición y la situación de las fases de un ritmo en la escala del tiempo. Son los llamados *Zeitgeber* o sincronizadores.

Entre los ritmos biológicos propiamente dichos distinguimos los ritmos exógenos y los ritmos endógenos.

Un ritmo es *exógeno* si su existencia y su período dependen de la presencia de estímulos periódicos. Es fácil comprobar que un ritmo es exógeno si cesa cuando se le sustrae a las influencias periódicas que lo determinan.

Un ritmo es *endógeno* si sigue manifestándose por lo menos durante algún tiempo una vez que las condiciones externas se hacen uniformes, es decir, si es auto-mantenido por el organismo. Por otra parte, puede darse el caso de mantenerse el ritmo aunque modificándose su período.

Un buen número de ritmos biológicos son endógenos, y muchos autores, entre los cuales nos contamos, ni siquiera hablan de ritmos biológicos si no es tratando de ritmos en-

dógenos, que no pueden confundirse entonces con los tropismos y los tactismos.

No obstante, el calificativo de *endógeno* caracteriza un ritmo biológico sin prejuzgar su origen. Para que un ritmo sea endógeno es preciso que haya un «mecanismo» oscilante. Sobre esto, es necesario preguntarse cuál sea la naturaleza y el origen de ese mecanismo. ¿Es hereditario? Si lo es, la genética deberá hacernos ver que, al cruzar las especies o las razas que difieren por la presencia o la ausencia de un ritmo biológico o por el período del ritmo, se puede influir sobre dichos fenómenos. ¿Es innato? Esta cuestión no se reduce a la primera, ya que, sobre todo en los mamíferos, podemos pensar que el ritmo se ha adquirido en el curso de la vida fetal. Incluso cuando el ritmo no aparece hasta después del nacimiento, la cuestión del origen sigue pendiente, puesto que pudiera aparecer tanto en un cierto estadio de la maduración como después de haber sido expuesto a los ritmos del entorno.

La ciencia actual no puede responder enteramente a esas preguntas. Puede afirmar, sin embargo, que la actividad rítmica es una propiedad fundamental de la naturaleza viva. Pero frente a cada ritmo podemos preguntarnos: ¿Qué es lo que determina su período? ¿Qué es lo que le pone en actividad?

Desde este punto de vista, más descriptivo que interpretativo, se puede intentar la clasificación de los ritmos biológicos del siguiente modo:

a) *Ritmos espontáneos*.—Su periodicidad parece enteramente autónoma y comienzan a actuar de modo espontáneo. Tenemos un ejemplo de ellos en los ritmos del metabolismo celular y del corazón. Sus variaciones no dependen de variaciones rítmicas, sino de estímulos aislados, p. ej., la elevación de la temperatura.

b) *Los ritmos desencadenados*.—Solamente se distinguen de los primeros en que basta una excitación no periódica para desencadenarlos. Ejemplo: si una planta de judías se ha desarrollado bajo una luz constante, es suficiente que se encuentre una sola vez en la oscuridad para que aparezcan los movimientos oscilatorios de las hojas.

c) *Ritmos inducidos*.—Siendo de carácter periódico espontáneo, su período puede estar influenciado en cierta medida por el de otro ritmo, siguiendo un fenómeno de sincronización. Así, el ritmo  $\alpha$  de las ondas cerebrales puede

\* Período de 24 horas que supone el día y la noche. (N. de R.)

sincronizarse con un ritmo luminoso externo. Si el inductor cesa, el ritmo  $\alpha$  torna a su frecuencia básica.

d) Ritmos adquiridos.—Su periodicidad viene engendrada por un ritmo exterior. También se les llama ritmos condicionados al tiempo, según la terminología de PAVLOV. FEOKRITOVA hizo evidente su existencia en 1912 en su laboratorio. Dando alimento a un perro cada 30 m, éste no comenzaba a salivar hasta casi el final del período de los 30 m. Al interrumpir el refuerzo producido por el alimento, el fenómeno periódico aún continuaba durante algunos ciclos. Fenómenos idénticos se han hecho patentes en conductas de evitación.

Vuelven a hallarse fenómenos análogos en el condicionamiento *operante* de SKINNER con el programa de refuerzo a intervalo fijo (*fixed interval* o *F.I.*). Entre refuerzo y refuerzo hay un plazo, siempre el mismo. En esa situación, el animal no comienza a responder más que después de una pausa más o menos larga que sigue a cada refuerzo. Así, el 50 % de las respuestas se presentan durante los últimos 30 s de un intervalo de 2 m. Esos ritmos adquiridos tardan en quedar establecidos, pero ofrecen una gran estabilidad en las especies superiores (RICHELLE, 1967).

Por otra parte, el animal puede resultar condicionado por un ritmo más complejo que la simple repetición. Así, palomas sometidas a un ritmo de 15 s de alimentación, 15 s de pausa, 15 s de alimentación, 90 s de pausa, etc., manifiestan una actividad periódica al final de las pausas y ese ritmo continúa durante varios ciclos si se suprime el alimento (POPOV, 1950). FERSTER y SKINNER (1957) han descubierto también que una paloma puede adaptarse a una periodicidad compleja que comprenda dos intervalos sucesivos diferentes.

Estos ritmos adquiridos no se reducen a meras curiosidades de laboratorio. El ritmo del hambre, si se inscribe en el cuadro circadiano de nuestra actividad, tiene una estructura temporal.

Algunos especialistas tendrán dificultad en admitir que clasifiquemos los ritmos adquiridos entre los ritmos biológicos. Los ritmos adquiridos son, no obstante, ritmos endógenos, pero podemos preguntarnos si el mecanismo que los controla es de la misma naturaleza que aquellos de que dependen los demás ritmos biológicos. En efecto, el período de estos últimos parece relativamente fijo y característico de

la especie. De todos modos, su fijeza es solamente relativa y puede ser modificada ligeramente cambiando las condiciones del entorno, lo cual demuestra su plasticidad. En ese caso, el período nuevo es «adquirido».

La importancia del estudio de los ritmos biológicos, es decir, de los cambios periódicos de la actividad, ha justificado la aparición de una nueva disciplina: la cronología o estudio de la estructura temporal de los procesos biológicos.

## 2. DE LA CELULA AL HOMBRE

Históricamente, los hombres han sido más sensibles a los ritmos de los fenómenos naturales en que vivían que a las modificaciones periódicas de los organismos vivos. Ciertamente se han dado observaciones ocasionales, pero, en general, los sabios carecían de aparatos de observación suficientemente sensibles para detectar cambios que a menudo eran muy tenues. Además, a pesar del envejecimiento de todos los organismos, la constancia de los medios internos ha sido más notable que sus fluctuaciones periódicas. Más exactamente, los sabios han tenido tendencia a interpretar los fenómenos de oscilación como regulaciones de la homeostasis y como fases sucesivas de un proceso de retorno a un equilibrio incesantemente amenazado. Por el contrario, tenemos que pensar que la homeostasis se realiza frecuentemente por procesos cuya periodicidad es en gran manera independiente de las «necesidades» del organismo.

Además, estas dos nociones de periodicidad y homeostasis no se contradicen, y cada vez se comprende mejor que la homeostasis se realiza a través de las actividades periódicas cuyos límites se inscriben en el mismo corazón de los procesos de mantenimiento. Según los problemas, un autor prestará más importancia a la estabilidad, otro a la periodicidad; pero esos procesos son complementarios.

La importancia acordada a los ritmos biológicos ha crecido con el descubrimiento progresivo de la naturaleza endógena de muchos de ellos, es decir, al constatar que la supresión de lo que se suponía ser los estímulos físicos de las variaciones no provocaba la desaparición súbita de los ritmos biológicos.

Los ritmos biológicos de los vegetales fueron los primeros en captar la atención. Es cierto que hay anotaciones anecdóticamente

dócticas que datan de la más remota antigüedad, pero solamente en el siglo XVIII comenzaron los estudios sistemáticos. Hacia 1730, el sueco LINNÉ concibió el principio de un reloj basado en el abrirse de las flores. Aquel reloj, dicen, se hizo en Upsala; a cada hora correspondía la actividad de flores diferentes. Señalaba la hora, desde las 3,5 de la mañana, cuando las flores de salsifí comenzaban a abrirse, hasta la medianoche, cuando volvían a cerrarse las del cactus.

No se trataba todavía más que de descripciones. Poco a poco se descubrió la independencia de los movimientos de las flores o de las hojas con respecto a la luz y a la temperatura.

Fenómenos semejantes se describieron entonces en fisiología animal. El genovés Ch. CHOSSAT, en conferencias pronunciadas en 1831 y publicadas en 1843, mostró la oscilación cotidiana de la temperatura de las palomas, que baja durante la noche y vuelve a elevarse en el día. Hizo ver, asimismo, que la privación de alimento no suprime este ritmo térmico.

Sin embargo, solamente después de 1950 este tipo de investigaciones alcanza un gran desarrollo al generalizarse la aclimatación artificial y aparecer medios modernos de cálculo cuya aplicación se hace posible en biología vegetal, animal y humana. Ya no es posible hoy día presentar solamente algunos ejemplos sugestivos. En realidad, la periodicidad es característica de todos los organismos vivientes a partir de los unicelulares. Estos ritmos pueden evidenciarse tanto en las células como en los órganos o en la misma actividad del organismo de los seres menos y más diferenciados.

Podrían presentarse los ritmos biológicos partiendo de las especies, pero su exposición resulta más comprensible si se hace teniendo en cuenta su frecuencia.

### 3. LOS RITMOS RAPIDOS

Incluiremos en esta categoría todos los ritmos cuyo período oscila entre algunas fracciones de segundo y alrededor de 20 h. Se llaman ultradinos.

En el reino vegetal, se pueden citar entre los movimientos más rápidos los de las pestañas y flagelos o los de las vacuolas pulsátiles. Las plantas tienen con frecuencia movimientos oscilatorios cuyo período varía de una a varias horas,

tales como los de revolución de los tallos volubles, de los zarcillos, de las hojas (BAILLAUD, 1964).

En estos ritmos endógenos no nos es posible hacer evidente el papel desempeñado por algún otro fenómeno periódico que haya podido inducirlos. Pero a veces es preciso que no cese de manifestarse alguna condición externa para que ellos se mantengan, como, p. ej., el peso en los movimientos de revolución.

En esas frecuencias hallamos los ritmos del encefalo, los del corazón y los de la respiración, que nos interesan de modo particular, pues a menudo se ha tratado de relacionarlos con las conductas rítmicas del hombre.

Las oscilaciones eléctricas de los centros nerviosos son particularmente netas sobre la corteza cerebral. Este fenómeno, conocido ya desde 1875, se ha hecho evidente y se ha estudiado por primera vez por H. BERGER en 1929. Por medio de la técnica de la electroencefalografía se detectan de ese modo ondas de frecuencias diferentes:

Las ondas delta, cuya frecuencia varía de	1 a 3-5 cps.
» theta,	4 a 7 »
» alfa,	8 a 13 »
» beta,	14 a 30 »

Las manifestaciones electroencefalográficas no son sino resultantes de la actividad de las neuronas que se sincronizan en oscilaciones complejas cuya resultante es más lenta, a consecuencia de la dispersión temporal de las actividades elementales.

El problema se reduce a saber cuál es el proceso responsable de esa periodicidad. Las fuentes son, indudablemente, múltiples, y podemos pensar en la existencia de un mando central subcortical, sobre todo en el caso de que haya sincronización de los dos hemisferios. Pero también podemos suponer que exista autorritmicidad de un fragmento de tejido nervioso después de haber sido separado de sus relaciones laterales y subcorticales. ¿Hay un contagio eléctrico de tipo físico con neuronas que se convertirían en pilotos al desempeñar el papel de *pace-maker*? ¿O no se tratará más bien de influjos recurrentes de tipo permanente que, sobreviviendo a la causa que les ha hecho nacer, seguirían bombardeando las neuronas? Estas responderían sólo periódicamente a con-

secuencia de su período refractario correspondiente a la necesidad de respetar un ciclo de recuperación de la excitabilidad (FESSARD, 1957).

El corazón posee una autonomía funcional que no tiene el sistema nervioso. Mientras el electroencefalograma «plano» es reconocido como la mejor prueba de la muerte de un organismo, el corazón separado del organismo puede seguir palpitando durante horas e incluso durante días enteros si se le mantiene irrigado.

Esta autonomía funcional se debe a las propiedades rítmicas del tejido nodal característico del miocardio. Hay dos nudos principales, pero el sinusoidal impone su ritmo a todos los demás segmentos del tejido nodal. Normalmente, ese ritmo de 120 a 150 ciclos por minuto queda frenado por la acción constante del nervio pneumogástrico, que asegura un ritmo de sobre unos 72 ciclos por minuto, ritmo que varía, como es sabido, por el ejercicio, la temperatura del cuerpo y no menos con las manifestaciones psicológicas, como la emoción.

El ritmo respiratorio, que tiene una frecuencia de 15 a 20 ciclos por minuto aproximadamente en el hombre adulto, está subordinado a un centro respiratorio situado a nivel del bulbo raquídeo. Dicho centro tiene una actividad periódica autónoma, lo que puede hacerse evidente al constatar que se mantiene después de seccionar todas las conexiones nerviosas por las cuales pudieran actuar de modo reflejo algunos estímulos.

La periodicidad de la actividad de dicho centro está controlada principalmente por la venosidad de la sangre, que depende de la tasa de CO<sub>2</sub> y de O<sub>2</sub>. Queda también influenciada por numerosos mecanismos respiratorios reflejos de origen pulmonar y circulatorio y, finalmente, por influjos provenientes del córtex, que hacen posible cierto control voluntario.

Esos ritmos, como acabamos de ver, son todos espontáneos y no dependen, en su regulación periódica, de ningún otro ritmo, a excepción del ritmo del E.E.G., que puede ser arrastrado, dentro de los límites de sus posibilidades de variación, por estímulos visuales periódicos. Pero la aceleración o el retardo pueden ser producidos por estímulos no periódicos.

#### 4. LOS RITMOS CIRCADIANOS

A la sucesión cotidiana de los días y las noches (o ritmo nictemeral) corresponden los ritmos biológicos y los de la actividad de todos los organismos, sin excluir al hombre. Hoy día se les llama ritmos circadianos porque su período puede ser un poco superior o algo inferior a las 24 h cuando los sincronizadores del ambiente (luz, humedad, temperatura, etcétera) quedan suprimidos. Esta constante diferencia que se observa entre el ritmo «en libre curso» de un organismo y el ritmo nictemeral de 24 h es, actualmente, el argumento más sólido para poder suponer que esos ritmos circadianos no son adquiridos. Añadamos a esto el hecho de que, en algunos casos, podemos desencadenar un ritmo circadiano en un organismo sin necesidad de que jamás haya sufrido la influencia del nictémico.

A) Los ritmos circadianos en los vegetales.—La lista de los fenómenos de fisiología vegetal que ofrecen un ciclo circadiano no cesa de enriquecerse proporcionalmente al aumento de nuestras posibilidades de detección y de medida. La división de las células, la transpiración, la respiración, la fotosíntesis, la rapidez del crecimiento, los movimientos de las hojas y de las flores varían regularmente de intensidad según la hora del día.

B) Los ritmos circadianos en los animales.—No son menos conocidos. Todo el mundo sabe que hay animales diurnos y animales nocturnos. Se encuentra la actividad circadiana en los seres vivos más simples, como la ameba y el paramecio, pero solamente a partir del momento en que se da una organización celular con un núcleo bien determinado.

Es bien sabido que los ritmos circadianos no solamente se refieren a los ciclos vigilia-sueño, sino también a todo el conjunto de las funciones fisiológicas.

C) Los ritmos circadianos en el hombre.—No presentan caracteres muy originales. Como en la mayoría de las especies, no se establecen sino de modo progresivo a lo largo del curso del desarrollo. El sueño del lactante es polifásico con relación al nictémico y no se hace monofásico sino hasta la edad de cinco años aproximadamente. No obstante, se esta-

blecen algunas variaciones circadianas (heterogeneidad de las fases de vigilia y sueño) a partir de la segunda o la tercera semana de su vida.

Los ritmos de muchas funciones tienen primeramente, como el sueño, períodos inferiores a las 24 h y el desarrollo de su carácter de circadianos se establece poco a poco. Algunos parecen desarrollarse independientemente; otros, por el contrario, como el pulso, la temperatura central, la excreción urinaria, la eliminación del potasio y del sodio, se establecen casi al mismo tiempo a partir del segundo mes. Otras secreciones, como la de la creatina y después la de la creatinina, solamente manifiestan su carácter de periódicas al cabo de algunos meses. Se da una periodicidad circadiana de la resistencia eléctrica cutánea algunos días después del nacimiento.

Además, la amplitud de esos cambios periódicos no cesa de aumentar durante los primeros años de vida del niño e incluso se producen cambios en la situación temporal de las acrofases (HELLBRÜGGE, 1968).

Nada en esta evolución parece permitirnos afirmar el carácter endógeno de esos ritmos, aparte de dos hechos de importancia:

a) Los niños que son alimentados a su demanda, tienen ritmos de vigilia-sueño que pueden ofrecer una diferencia de una hora con relación al ritmo nictemeral cuando se hace de un modo sistemático. Parece, pues, manifestarse un ritmo circadiano que no se ajusta a los sincronizadores del ritmo nictemeral sino después de varios meses (KLEITMAN y ENGELMANN, 1953).

b) Hemos observado la heterocronía del desarrollo de varios ritmos biológicos. Se constata también su independencia cuando el hombre altera su ritmo de vida. Las fases de algunos ritmos se desplazan mientras otras permanecen estables durante cierto tiempo. Esto demuestra que dichos ritmos no dependen simplemente de las variaciones del metabolismo ligadas al ciclo actividad-reposo.

En el adulto han podido establecerse ritmos circadianos del pulso, de la temperatura, de la coherencia del corazón, de la presión sanguínea, de la respiración, de la actividad cerebral, de las excreciones urinarias (potasio, sodio, magnesio, fosfato de 17-cetosteroides, etc.), de la composición de la san-

gre, de las mitosis, de las variaciones de volumen del hígado y de su contenido en azúcar, de la susceptibilidad a diferentes productos (en función también del ritmo de las comidas).

La acrofase de esos diferentes ritmos no coincide, como puede verse en el cuadro que a continuación presentamos. Pero esas diferencias no significan que haya necesariamente una dependencia funcional.

Esos ritmos biológicos tienen numerosas consecuencias fisiopatológicas y psicológicas. Siempre han prescrito los médicos que las medicinas se tomen a horas precisas del día (al levantarse, en las comidas, al acostarse), basándose en observaciones clínicas o costumbres. Se sabía, p. ej., que existía un ritmo nictemeral de la tasa del azúcar en la sangre y que había de tenerse en cuenta en caso de diabetes para señalar el momento de las inyecciones de insulina. Poco a poco se descubren influencias diferenciales de ciertas sustancias, particularmente de los psicótropos en relación en ciertos casos con el ritmo circadiano de las monoaminas. Así, WAHLSTRÖM (1968) ha descubierto que, en el animal, la imipramina reducía el período de actividad si se administraba al principio, mientras lo aumentaba si se administraba al final.

Es más general que haya una variación circadiana de la susceptibilidad o de la resistencia a las agresiones y a las drogas, que se ha evidenciado primeramente en las ratas, después en el hombre (HALBERG y REINBERG, 1967).

El comportamiento está así en relación con los ritmos biológicos. Bien entendido, los ritmos de la actividad y del sueño, como los de las comidas, están en interacción directa con numerosos ritmos fisiológicos. Pero hay también una evolución circadiana de la fatiga e incluso de la duración del tiempo de reacción simple (G. OLÉRON y FRAISSE, 1970). De una manera general, KLEITMAN (1963) ha mostrado que la realización máxima en un gran número de tests se daba en el punto medio del período de vigilia.

D) **Carácter rítmico de los ciclos circadianos** --A primera vista se podría pensar que la actividad circadiana de las plantas y los animales no presenta más que reacciones a los cambios de luz y temperatura que corresponden a las fases del nictémico. Si bien esas condiciones desempeñan, en verdad, el papel de sincronizadores, no es menos cierto que esas modificaciones rítmicas obedecen a una ley periódica con

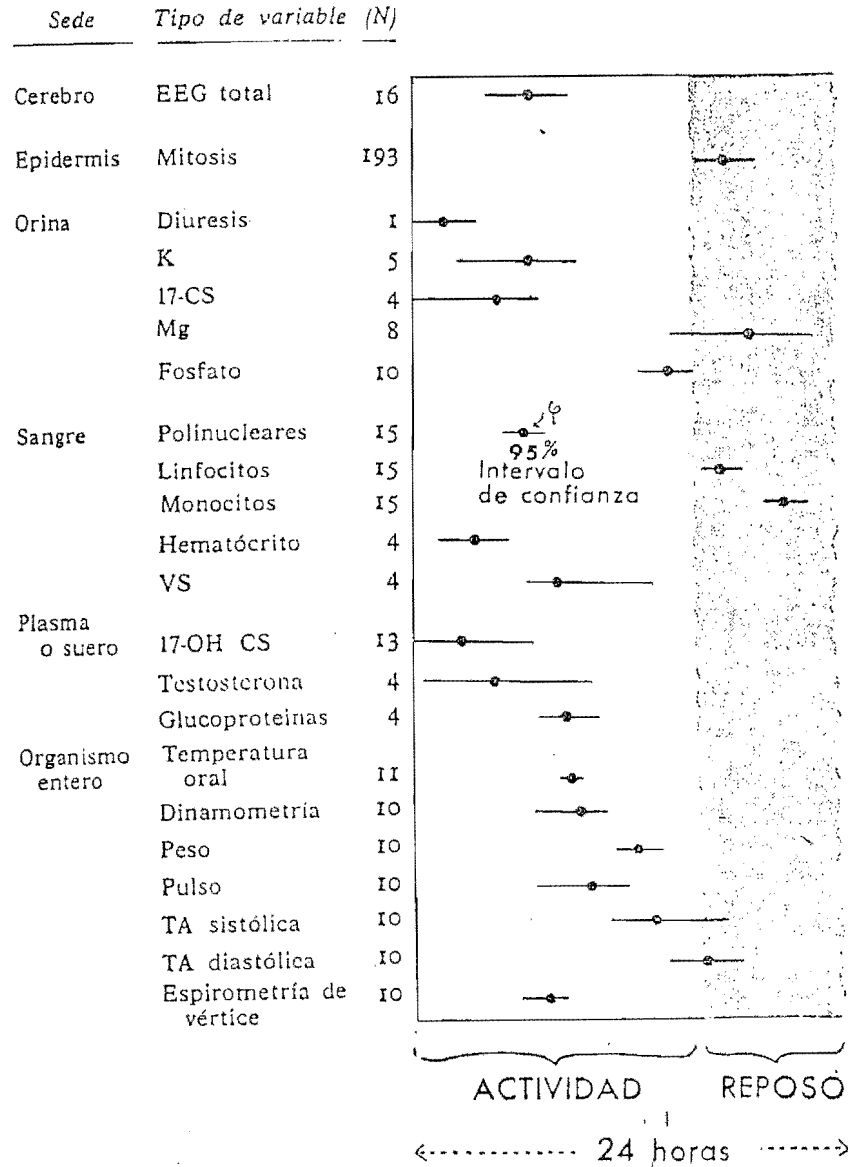


Fig. 1.—Ritmos circadianos humanos. [Según HALBERG, et al., *F. europ. Toxicol.*, 1969. Ver también REINBERG (A.), «La chronobiologie», *La recherche*, 1971, 2, pág. 245.]

regulaciones propias, como puede demostrarse de varios modos:

a) Desfase de los ritmos.—Si se cambian artificialmente las fases del sincronizador, invirtiendo, p: ej., la sucesión de luz-noche, la adaptación no se realiza inmediatamente, lo cual hace manifiesto que no nos hallamos ante simples reacciones reflejas frente a cambios externos. La readaptación puede a veces ser bastante lenta. El hamster dorado, que es un roedor de actividad nocturna, puede, si se invierten las fases de oscuridad y luz, necesitar más de un mes para invertir enteramente el ritmo de su actividad (MORIN, 1967). TOULOUSE y PIÉRON (1907) habían hallado retrasos del mismo orden para el ritmo de la temperatura central de las enfermeras que pasan de un servicio diurno a otro nocturno.

Sin llegar a la inversión, es decir, a un desfase de 12 h, la actividad puede desplazarse; es el caso de un trabajador que cambia de equipo y también el de un viajero a quien un avión hace franquear en pocas horas varios husos horarios. Este último caso se ha experimentado tanto en el animal como en el hombre. Los ritmos biológicos no se sincronizan con el ritmo actividad-sueño sino al cabo de varios días, y el tiempo requerido para la adaptación difiere con los diversos ritmos.

Esas readaptaciones llevan consigo fenómenos de fatiga, trastornos nerviosos, dificultades gastrointestinales, perturbaciones del sueño, y plantean serios problemas en la vida de los pilotos de línea y en la de los obreros que deben cambiar con frecuencia de equipo. Las exigencias sociales y las realidades biológicas están a menudo en conflicto.

b) Mantenimiento de los ritmos en condiciones de vida constantes.—Si un ritmo es endógeno, deberá mantenerse cuando se suprimen las variaciones externas que eran sus sincronizadores, en particular las de la alternancia luz-oscuridad. En general, se constata el mantenimiento de los ritmos biológicos, pero su período se hace circadiano, es decir, que puede diferir ligera pero sistemáticamente de las 24 h.

Los efectos del mantenimiento constante en la luz o en la oscuridad no son los mismos en todas las especies. La amortización del ritmo y la variación de su período pueden cambiar. Así, un estornino sometido a una luz continua de 30 lx conserva un ritmo de 24 h, que, sin embargo, se reducirá a 23 h

con 300 lx (ASCHOFF, 1960). Entre los animales nocturnos el aumento del nivel de claridad más bien elevaría la duración del período. Un animal nocturno, como el hamster dorado, conserva mucho tiempo su ritmo de actividad en la oscuridad continua, pero el período se alarga cuando está en continua luz (MORIN, 1967). En los animales diurnos el efecto es a la inversa.

Esas variaciones artificiales pueden parangonarse con las que se producen en función de la latitud. Más allá del círculo polar, los pájaros continúan viviendo en verano siguiendo un ritmo de 24 h, aunque la claridad no cesa a lo largo de meses enteros, si bien varía sistemáticamente (EMME, 1966). Los hombres hacen lo mismo, por otra parte.

En las fases del nictémero el ritmo de luz-oscuridad va asociado con frecuencia a cambios de temperatura. Si la luz tiene una gran importancia, los cambios de temperatura en las zonas medias de 10° a 35° C tienen poca influencia. Ese carácter distingue netamente los ritmos circadianos de los rápidos o de los anuales. Un primate, mantenido aislado en condiciones de luz, ruido y temperatura constantes, presenta un ritmo de 23 h en su pulso y asimismo un ritmo de actividad (apoyarse en una palanca para obtener su alimento) de la misma duración (LEVERE, 1967).

Con estos hechos pueden compararse las experiencias realizadas desde hace unos diez años por uno o varios hombres viviendo en refugios o grutas enteramente aisladas del mundo exterior desde el punto de vista del ruido y de la luz (experiencias que se llaman «de libre curso»). No tienen ningún punto de referencia temporal y pueden organizar su vida a su libre arbitrio y regular libremente la iluminación artificial, contentándose con dar aviso a los experimentadores de todos sus actos.

De los varios resultados obtenidos nos fijaremos solamente en que los hombres (o las mujeres) aislados conservan en general un ritmo de sueño-vigilia de tipo circadiano algo superior a las 24 h<sup>1</sup>. También el período de la temperatura del cuerpo puede alargarse y asimismo diferenciarse ligeramente del de la actividad. Cuando los hombres están en grupo, sus

<sup>1</sup> Algunos autores han tratado de relacionar el hecho de que se encuentran ritmos circadianos que se aproximan a las 24 h 6-24 h 8 con el hecho de que el día lunar tiene un período de 24 h 8. Esta coincidencia, que nada prueba, plantea una nueva cuestión.

ritmos circadianos tienden a sincronizarse (M. APPELBAUM y colaboradores, 1969).

No obstante, en varias experiencias ha podido observarse que pasaban a ritmos circadianos que han podido mantenerse espontáneamente durante algunas semanas. Si dicho ritmo espontáneo se refuerza por un ritmo impuesto de luz-oscuridad (34 h de luz, 14 h de oscuridad), puede mantenerse durante dos meses (SIFFRE, 1972). Al parecer, la temperatura central sigue siendo siempre circadiana.

El distanciamiento entre la actividad y los ciclos del metabolismo son aquí muy patentes. El sujeto además no se apercebe de la regularidad de esos ciclos circadiano o circabidiano. En general, subestima en casi la mitad el tiempo transcurrido.

c) *El establecimiento de ritmos circadianos.*—Dentro del ciclo de 24 h es posible organizar comportamientos ritmados del mismo período. Así, se podrán adiestrar abejas, peces, gallinas, etc., para que acudan todos los días a buscar su alimento a la misma hora y en el mismo lugar. Pero debemos insistir en el hecho de que ese adiestramiento no resulta posible más que si está basado sobre un ritmo circadiano. Esos ritmos adquiridos ligados a la alimentación pueden modular los de actividad relacionados con los períodos de iluminación, tanto más cuanto las condiciones externas sean más constantes.

d) *La dificultad para establecer ritmos no circadianos.* Se ha buscado el modo de inducir ritmos que difieren notablemente del nictémero. Resulta muy difícil tanto en los vegetales como en los animales o en el hombre. Así, se han cultivado tomates sobre ciclos muy diversos de 8 a 48 h, manteniendo una cantidad igual de luz y oscuridad. En ciclos de 20 a 30 h, el desarrollo era normal, pero sujetas a otros períodos las plantas se estropeaban (retraso del crecimiento, color amarillo de la hojas). También ha podido establecerse el movimiento de las hojas de las plantas de judías en períodos de 20 a 28 h, pero se ha fracasado cuando eran de 18 h. Un ritmo de 18 h de luz y 18 h de oscuridad perturbaba el ritmo de actividad del grillo, sin que llegue a adaptarse a un ciclo de 36 h. Por el contrario, se conocen algunos ejemplos de habituación a un semiciclo circadiano o a ciclos dobles o triples, llamados entonces circabidiano o circatridiano.

Si se someten las plantas de soja a alternativas de 8 h de luz seguidas, según los planteles, de fases de oscuridad de 10, 16, 22, 28, 34, ... 66 h, comprobaremos que las plantas no florecen de igual manera. Los planteles mejores son los sometidos a períodos de 8 + 16 h, de 8 + 40 h y de 8 + 66 h, es decir, aquellos que gozan de luz cada 24, 48 ó 72 h (EMME, 1966).

Cogiéndolos a raíz de su nacimiento, se han podido adaptar algunos pollitos a un ritmo de 8 h de oscuridad y 4 h de luz (EMME, 1966); del mismo modo, algunos monos, tales como los macacos rhesus, sometidos a dos medias horas de claridad en 24 h, pueden presentar un ritmo semicircadiano.

En el hombre, las notables diferencias individuales hacen poco sistemáticos los resultados. No obstante, podemos decir que si los hombres se adaptan a ciclos de 21 a 28 h en cuanto a su actividad y sueño (KLEITMAN, 1963; LOBBAN, 1960), ciertos ritmos biológicos, particularmente el de la temperatura y el de la excreción del potasio, son muy estables. Análisis delicados demuestran además que en esos casos puede haber superposición de dos ritmos, uno circadiano y otro que corresponde al período impuesto (CONROY y MILLS, 1970).

Se puede adaptar a un hombre a un ritmo de 12 h. W. JAMES citaba el caso de un oligofrénico a quien habían podido hacer vivir sobre ese ritmo durante varias semanas, pero que había tornado rápidamente a un ritmo de 24. Ya hemos dicho que, en experiencias «de libre curso», se ha hallado que algunos hombres presentaban espontáneamente ritmos de actividad de alrededor de 48 h, permaneciendo el ritmo de la temperatura circadiano.

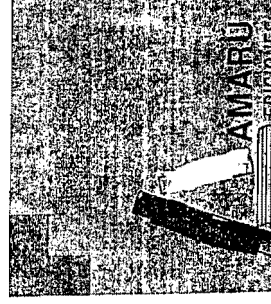
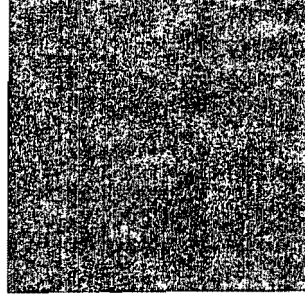
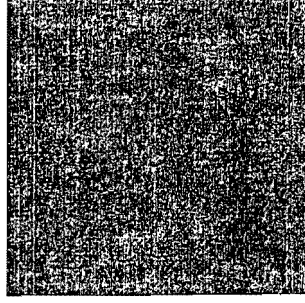
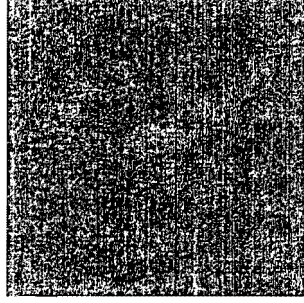
e) *La ontogénesis de los ritmos circadianos.*—Algunas veces esos ritmos se presentan espontáneamente desde el nacimiento. Así sucede con los pollos o el lagarto. Incluso ratas mantenidas durante 25 generaciones bajo una iluminación permanente manifiestan ritmos circadianos de la actividad. No sucede lo mismo con todos los animales; son numerosas las especies cuyos ritmos circadianos han de ser inducidos por el nictemeral. Otras especies, y es el caso del hombre, ofrecen a su nacimiento una actividad polifásica cotidiana que se transforma más o menos rápidamente en actividad monofásica. Lo mismo se dice de las diversas funciones biológicas cuyos ritmos no aparecen hasta un determinado estado del desarrollo.

# Educación Física en Primaria

## Temario y aspectos didácticos

Miguel Angel González Halcones  
Galo Sánchez Sánchez

serie  
Temarios



González Halcones, Miguel Angel y Galo Sánchez Sánchez (1994), "La expresión corporal en el desarrollo del área de educación física. Manifestaciones expresivas asociadas al movimiento corporal. Intervención educativa", en *Educación física en primaria. Temario y aspectos didácticos*, Amarú (Serie temarios), pp. 203-215.

Diseño cubierta: Rosa M. Barrientos

Motivo cubierta: Niños Agrupación Deportiva «Clemente Palencia», Talavera de la Reina (Toledo)

© AMARÚ EDICIONES  
Y AUTORES

AMARÚ EDICIONES  
Meléndez, 21. Teléf. (923) 261228 - Fax: (923) 267860  
37008 SALAMANCA

ISBN: 84-86368-97-9  
Depósito Legal: S. 218-1994

Imprime:  
Gráficas VARONA  
Rúa Mayor, 44. Teléf. (923) 263388. Fax 271512  
37008 SALAMANCA

Printed in Spain. Impreso en España

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de esta publicación pueden reproducirse, registrarse o transmitirse, por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea electrónico, mecánico, fotoquímico, magnético o electroóptico, por fotocopia, grabación o cualquier otro, sin permiso previo por escrito de los titulares del Copyright.

005

## 1. INTRODUCCIÓN

La evolución social del concepto de *cuerpo* tiene especial relevancia en la comprensión del hecho expresivo. Según se haya contemplado a lo largo de la historia así se le habrá dado un papel más o menos justificado. En la escuela a su vez el cuerpo ha significado ideas muchas veces contrapuestas: como objeto de represión, como receptor de castigos o premios, como medio de sacrificios, como exponente de ideologías militaristas, etc.

En los últimos años, unido a corrientes de reivindicación del cuerpo como parte inseparable de los aspectos intelectuales y afectivos de la personalidad humana, ha surgido un concepto de cuerpo enormemente capacitado para la expresión y la comunicación. Unido a este impulso se contemplan con mayor admiración las posibilidades corporales para el movimiento estéticamente bello y se habla frecuentemente, y no sólo en entornos especializados, del lenguaje corporal.

Gran avance por su parte han tenido los estudios sobre los lenguajes expresivos tanto sobre comunicación verbal como en el campo del arte (plástico, musical,...), provocando todo ello un mayor y significativo acercamiento de éstos al concreto mundo del lenguaje del movimiento corporal.

Sin embargo, alrededor de todos estos aspectos interrelacionados, se crea una espesura y la confusión llega a la escuela cargada de dificultades para situar cada parte en su justo lugar. Precisamente, ese interés de la escuela en clarificarlo todo para su mejor enseñanza y desmenuzamiento de los temas es un factor que en este caso puede resultar muy difícil de conseguir. Nos encontramos por tanto con una materia complicada y aún poco estructurada, donde abundan las experiencias aisladas de los docentes de educación física y donde muchas veces su avance e impartición con los alumnos está salpicada de dificultades.

Desde las nuevas directrices de la Reforma educativa en que estamos actualmente inmersos, se apuesta fuerte por la incorporación progresiva de este conjunto de contenidos en toda la enseñanza de la Educación Física obligatoria.

## 2. LA EXPRESIÓN CORPORAL EN EL DESARROLLO DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

### 2.1. *La Expresión Corporal*

#### *Orientaciones de su práctica*

La Expresión Corporal en términos generales y en relación con su práctica efectiva ha estado siempre mucho más unida a espacios fuera de la escuela. En la disciplina tea-

tral y en la danza, relacionada con los actores y las bailarinas a partir de los estudios de R. V. Laban y de las escuelas de actores que solicitaban la importancia del trabajo físico como Meyerhold y Grotowsky, entre otros.

Desde la perspectiva terapéutica y ayuda psicológica como propone Moreno mediante su técnica de Psicodrama o desde las propuestas de trabajo interiorizado del yoga, de la bioenergética, de la eutonía,...

En nuestro entorno más próximo a lo educativo se han hecho esfuerzos interesantes en este campo desde la Animación Sociocultural (amalgama de saberes para la intervención social y cultural) en lo que se ha llamado Educación no formal. Pero las actividades más próximas a la expresión corporal han estado siempre recogidas en una disciplina denominada Expresión Dinámica, donde se reconocían no sólo la parte corporal sino también la dramática, la plástica y la musical.

En las Escuelas de formación del profesorado este esquema es el que se mantiene a nivel de Departamento y de algún modo se entiende la gran relación que debería existir entre tales materias en la escuela. Como antes se dijo, se trata de lenguajes donde la creatividad y espontaneidad del alumno ocupa un gran relieve y precisamente será ese despertar de las capacidades lo que se le pida a la escuela.

En definitiva, la Expresión Corporal tiene diferentes orientaciones en su práctica (escénica, terapéutica, metafísica, y pedagógica), y nosotros profundizaremos en este tema en lo que nos es propio.

## 2.2. Elementos y factores a tener en cuenta

### *Elementos:*

Alrededor del eje del *Cuerpo*, se entiende que aparecen los siguientes elementos:

- Energía.
- Espacio.
- Tiempo.
- Creatividad.

Los cuatro participan en el hecho expresivo en sí mismo y consiguen que el movimiento, inicialmente considerado como una *acción física* más o menos mecánica, recobra una cualidad como es la *intención consciente* con una componente principal de comunicación.

Así, podemos resumir que:

ACCIÓN FÍSICA + INTENCIÓN = *Movimiento Expresivo*

### *Factores a tener en cuenta:*

La realidad educativa de la Expresión Corporal hace que tengamos que tener en cuenta las características siguientes, a modo de factores que tienen cada uno sus influencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- El/La Alumno/a.
- La dinámica del grupo.
- El/la Profesor/a: sus conocimientos y actitud.
- La Programación y su metodología.
- Las instalaciones y el material.
- La actitud del entorno.

Muchas veces el ambiente alrededor del maestro-a que quiere programar actividades de E.C. no es muy favorable. Existe aún cierto rechazo anclado en el desconocimiento y la desinformación de muchas personas que relacionan esta materia con actividades impropias de los niños y demasiado femeninas, cuando no otros "fantasmas" que pueblan las mentes de gentes y que animarán al maestro a superar los obstáculos.

#### *Conceptos*

Como ya he dicho anteriormente la falta de estructuración de la materia en el ámbito escolar hace que sea preciso "echar mano" de las investigaciones y experiencias realizadas por personas que no proceden del terreno pedagógico o bien que desarrollando una labor docente, no es precisamente en el marco de la enseñanza de la Educación Física.

Daremos aquí algunos conceptos más destacados que tienen transferencia directa a nuestro ámbito, como son:

#### *Y. Berge:*

"Término comodín que engloba muchas actividades todavía mal definidas, mal situadas entre sí, y que aún buscan su camino. Supone expresar nuestros sentimientos más ocultos, hacer compartir lo que pensamos, pero que no sabemos expresar, reencontrar el contacto con la naturaleza y con el otro; darnos cuenta un poco de nuestra necesidad de autenticidad".

#### *P. Stockoe:*

"Lenguaje por medio del cual el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos con el cuerpo, integrándolo con el resto de lenguajes expresivos".

#### *M. Schinca:*

"Disciplina que estudia y profundiza en el empleo del cuerpo, buscando un lenguaje propio a través del trabajo corporal".

En líneas generales la Expresión Corporal quiere favorecer en la persona una búsqueda y en lo posible un encuentro de su propia espontaneidad ofreciéndole cauces para sacar hacia afuera sus capacidades creativas siempre dentro del marco del movimiento o lenguaje corporal.

¿Cómo encaja este propósito en la dinámica propia de la clase de Educación Física? Éste es, en esencia, el reto al que los profesionales debemos responder, convencidos de que hay un lugar para ello.

### *Fases de aprendizaje*

Destacamos aquí las aportaciones realizadas por la autora Patricia Stockoe cuando estructura los siguientes momentos en el desarrollo del aprendizaje de la Expresión Corporal.

#### *Fase 1ª.....Investigación:*

Investigar para conocer y transformar (cómo, por qué y para qué) de nuestro cuerpo y sus acciones.

Sensaciones y percepciones vividas.

Actividades exploratorias.

#### *Fase 2ª.....Expresión:*

Exteriorizar las sensaciones, emociones y pensamientos.

Riqueza motriz de la acción.

Adquisición de un lenguaje propio, comunicable.

#### *Fase 3ª.....Creación:*

Opciones para seleccionar las acciones a realizar con mayor libertad.

Repetición, improvisación.

Fluidez y flexibilidad para sacarle el máximo provecho al lenguaje adquirido con las fases anteriores.

#### *Fase 4ª.....Comunicación:*

Personal, por parejas, en grupo o grupos.

Esfuerzo por hacerse comprender con la propia expresión.

¿Cómo se deben comprender estas fases?

La autora quiere mostrar un proceso interrelacionado en el que ninguna fase se da en ausencia de las otras, de manera que la persona se mueve siempre en todas ellas pero las adquisiciones que va haciendo maduran justamente cuando se es capaz de comunicarlas a los demás, en la fase final.

## *2.2. La Expresión Corporal en Educación Física*

### *Conceptos:*

Con todo lo expuesto hasta ahora nos encontramos con una disciplina autónoma respecto de la escuela, pero cuyas enseñanzas nos consta que pueden ser adoptadas por nuestra materia, con una intención de extensión de sus argumentos a nuestros alumnos en su paso por la educación obligatoria.

En efecto la legitimidad de la Educación Física como área que se encarga del desarrollo de las capacidades físicas y motrices, para recoger dentro de su campo aspectos que pretenden la mejora cualitativa del movimiento como medio de expresión y comunicación, es incontestable.

Nos consta que nuestra eficacia como docentes no se puede medir exclusivamente por la educación motriz que ofrezcamos con el objetivo de la eficiencia mecánica o funcional de nuestros alumnos. Pensamos que, al igual que sucede con el lenguaje verbal,

es preciso dar oportunidades a los niños para que depuren sus movimientos y los acerquen a su propia capacidad para generar posibilidades creativas, estéticas y comunicables a los demás. Sabemos que intentar eso nos lleva por un camino repleto de situaciones educativas en sí mismas, desde el cultivo de la conciencia de la identidad corporal, pasando por el conocimiento de los demás, la superación de la inhibición y el temor a ser mirado, a ser escuchado no sólo a través del sentido auditivo...

Sustentado en esta serie de aspiraciones y medias confirmaciones, podemos definir la Expresión Corporal, entendida como parte de la Educación Física como...

“Un área de trabajo que pretende una mayor profundización en la vivencia del propio cuerpo y sus posibilidades de expresividad hacia uno mismo y hacia los demás; fundamentado en dos ejes:

- El trabajo físico, y
- el conocimiento técnico”.

#### *Desarrollo en la etapa Primaria*

De acuerdo con la propuesta ministerial, el planteamiento del bloque de contenido de Expresión y Comunicación Corporal es el siguiente.

##### *a) Objetivos generales (que se le relacionan):*

- “Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas y estados de ánimo y comprender mensajes expresados de este modo”.
- “Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre”.

Por tanto se pone de manifiesto el objetivo de que los alumnos experimenten con su propio cuerpo toda una gama de movimientos, gestos, posturas, actitudes,... que a modo de recursos le permitan abrirse a los demás desde el plano de la satisfacción por el movimiento y del aprendizaje de nuevas formas de expresión.

##### *b) Contenidos:*

###### *b.1. Conceptos:*

- El cuerpo como instrumento de expresión y comunicación: recursos (gesto y movimiento) y manifestaciones expresivas asociadas (mímica, danza, dramatización).
- El ritmo.
- Las calidades del movimiento.
- Relación con otros lenguajes expresivos.

###### *b.2. Procedimientos:*

- Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo.
- Utilización personal del gesto y el movimiento para la expresión, la representación y la comunicación.
- Reproducción de secuencias y ritmos.

- Práctica de bailes inventados.
- Exploración e integración de las calidades del movimiento.
- Elaboración de mensajes por la simbolización y la codificación de movimientos.

b.3. Actitudes:

- Valoración de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo.
- Valoración de los movimientos de los otros analizando los recursos expresivos empleados, su plasticidad y su intencionalidad.
- Interés por mejorar la calidad del propio movimiento.
- Participación en situaciones que supongan comunicación con otros utilizando recursos motores y corporales con espontaneidad.

Se recogen en estos apartados los puntos esenciales a trabajar desde los tres aspectos de los contenidos. Observaremos en las páginas siguientes si el espíritu de todo ello se mantiene con las tareas prácticas que se lleven a cabo con los alumnos.

c) *Criterios de evaluación (que se le relacionan):*

- "Utilizar los recursos expresivos del cuerpo para comunicar ideas y sentimientos y representar personajes o historias reales o imaginarias".
- "Proponer estructuras rítmicas sencillas y reproducirlas corporalmente o con instrumentos".

Observamos que la relación con otros lenguajes expresivos como el musical, el plástico y el teatral (o dramático) es, además de inevitable, enriquecedora para nuestra área, aunque exija por parte del docente un mayor interés por actualizarse en esos campos.

### 3. MANIFESTACIONES EXPRESIVAS ASOCIADAS AL MOVIMIENTO CORPORAL

208

Como de todas las capacidades humanas de que se trate, para comprender hasta dónde llega el dominio que tiene de ella el sujeto, es necesario poderlo ver ejemplificado en una concreta manifestación. Eso nos sucede, como recordaremos, en el terreno de las habilidades y destrezas, donde hasta no ver cómo el niño corre, salta o lanza en un ejemplo determinado, no podemos comprender a qué grado de control llegan sus capacidades perceptivo-motrices.

En el caso de la Expresión Corporal es muy difícil observar el nivel de dominio si no es a partir de ciertas manifestaciones cuyas coordenadas nos permiten tener una idea más clara del uso expresivo del cuerpo.

Es por ello que se habla de manifestaciones asociadas al movimiento corporal y se destacan las siguientes:

- Juego simbólico: dramatizaciones.
- Mimo.
- Danzas colectivas.
- Otras manifestaciones rítmicas.

Expresaremos más adelante el carácter de cada una de ellas pero es preciso ahora recordar que todas nacen del origen del que ya hemos hablado, es decir de la yuxtaposición de los elementos *energía, espacio, tiempo y creatividad*.

La primera y la última nacen en el individuo, mientras que el espacio y el tiempo son variables externas pero cuyo manejo experto requiere una interiorización hasta hacerlos propios.

El estudio de cada uno de esos cuatro elementos nos llevaría a abordar con más calma las particularidades que ciertos autores como R. Laban investigaron. En realidad las cualidades del movimiento no son sino categorías de esa yuxtaposición a la que aludíamos. Dejando a un lado la intervención de la creatividad, las variables de espacio, tiempo y energía permiten hablar, según cómo se interrelacionen, de:

Cualidades en oposición:

- Fuerte / Suave.
- Directo / Flexible.
- Súbito / Sostenido.

Tomando una cualidad de cada par y relacionándolas, nacen los ocho esfuerzos básicos definidos por Laban, que son:

- |               |              |
|---------------|--------------|
| 1. Presionar. | 5. Deslizar. |
| 2. Golpear.   | 6. Teclear.  |
| 3. Torcer.    | 7. Flotar.   |
| 4. Hendir.    | 8. Sacudir.  |

Donde por ejemplo, Flotar surge de la combinación de:

espacio = flexible.  
FLOTAR = energía = suave.  
tiempo = sostenido.

Parece que todos los tipos de movimientos posibles se pueden encuadrar en estas categorías, por lo que es un código con bastante interés para los docentes que trabajan con el movimiento corporal expresivo.

Efectivamente podemos comprobar que todas las acciones motrices que podamos enumerar entre las manifestaciones de las que vamos a explicar ahora, comprenden unas cualidades del movimiento de acuerdo a cómo integren el uso del espacio, el tiempo y la energía.

Pero no podemos olvidar el cuarto elemento del que hemos hablado: la *creatividad*.

Hasta ahora podríamos decir que todos los movimientos los puede aprender el niño casi como si de una técnica se tratara a base de imitar los ejercicios que se le indiquen. Sin embargo, una cualidad que nace muy dentro del niño y que depende de sus capacidades de imaginación, de fantasía, de espontaneidad como es la creatividad, es precisamente, el elemento personal que como un sello particular marca el carácter del trabajo corporal.

Como queda bien patente en las palabras de Bachelard en su obra "La poesía del espacio"...

"La imaginación no se equivoca nunca, porque la imaginación no tiene que confrontar una imagen con una realidad objetiva".

### 3.1. *Juego simbólico. Dramatizaciones*

Para P. Santiago, "el trabajo de Expresión Corporal debe consistir fundamentalmente en jugar, sin importar la edad. El juego simbólico favorece la libre expresión de uno mismo. Es un medio de desbloqueo y liberación de ansiedades. El simple hecho de simbolizar, expresar estados de ánimo, emociones, fantasías, ... abre una nueva puerta a la comprensión de uno mismo".

Se pretende con ello provocar primero la acción, la autoexpresión, para -a partir de ella-, realizar la tarea educativa.

Y siguiendo a esta autora, "en realidad el juego simbólico es una adquisición de los 5-6 años que, si se desarrolla positivamente, se mantendrá en el individuo para toda la vida y podrá hacer uso de ella siempre que lo desee".

Ciertamente, pienso que el trabajo consistente a temprana edad de desarrollar en el niño una base de lenguaje simbólico (cuestión que subyace en la propia evolución natural infantil), va a despertar en él una capacidad de autonomía muy interesante para abordar trabajos de dramatización y de creatividad. El uso del propio cuerpo será en este caso el instrumento más natural y primigenio.

Para J. Cervera "la dramatización surge en un proceso convencional en el que las cosas (objetos, hechos, personas), dejan de ser lo que realmente son para convertirse en otras a las que representan".

El mismo autor define el *juego dramático* como "la actividad lúdica a que los niños se dedican colectivamente para reproducir acciones que les son tan conocidas que las convierten en la trama de su juego".

De cualquier forma considerar el juego dramático como una manifestación asociada al movimiento corporal nos permite proponer este contenido como prelude de todo el trabajo de Expresión Corporal. Vienen a ser los primeros pasos, los primeros ensayos de acercar al niño a ese lenguaje corporal que se irá enriqueciendo con otras modalidades de las que hablaremos en las páginas siguientes.

### 3.2. *Mimo. El gesto*

Si con las dramatizaciones ponemos en juego la imaginación del niño para crear imágenes mentales inventando situaciones diversas, una manera muy interesante de trabajar la expresividad corporal es partir de la mímica y los gestos.

El diálogo sin palabras y sólo con los gestos propone diferentes núcleos de tareas que parten del conocimiento del cuerpo propio y sus características funcionales para luego servirse de ellas con la intención de comunicar a los demás mensajes que sean comprendidos.

En la escuela se trabajará habitualmente con representaciones gestuales que solemos llamar *pantomimas*. Evitar en estos casos las palabras tiene el objetivo de solicitar a los niños el esfuerzo de expresar sólo a través del cuerpo sus ideas e intenciones. Los juegos de imitación serán interesantes medios de trabajo.

### 3.3. Danzas colectivas

Hablar de danzas colectivas, populares o folclóricas representa en el campo de la Expresión Corporal una forma de desarrollo del *ritmo*. El ritmo como capacidad perceptiva en lo temporal y en lo espacial.

Hacer uso de las danzas colectivas es un medio que se considera idóneo al suponer un tiempo de trabajo en grupo a partir de la motivación que supone para los niños la música. Las danzas nos proponen un cauce atractivo para el desarrollo del control espacial (espacio próximo y lejano) y temporal (tempo propio y coordinación de pareja, grupo). Sin olvidar por supuesto el factor lúdico que supone el placer de bailar, donde el movimiento corporal es el lenguaje por excelencia.

Estas consideraciones nos permiten diferenciar entre el *ritmo interno* y el *ritmo externo*, siendo el primero el que nace dentro de uno mismo y el segundo el que procede de una fuente exterior. De ahí que cuando queremos clasificar las actividades rítmicas de expresión distinguimos tres niveles: Música como fondo, como expresión y cómo guía.

### 3.4. Otras manifestaciones rítmicas

En los últimos años han aparecido una serie de tendencias nuevas que mezclan música y movimiento, donde la adaptación al ritmo externo es la clave estéticamente hablando. Así surgen:

#### 1. Aerobic:

Actividad física practicada con un ritmo musical y realizada mediante esfuerzos de mediana intensidad y larga duración. La base musical parte de la tendencia POP y la música disco. Los objetivos a conseguir, mediante la repetición de los ejercicios, se encaminan hacia la mejora de la coordinación, la flexibilidad, la velocidad, fuerza,... sin que se resalten en ella cualidades como libertad, originalidad, creatividad, ya que en general se trata de una imitación del modelo del profesor.

Bien es cierto que puede servir en la escuela como medio de trabajo de las nociones rítmicas aunque la falta de continuidad impediría conseguir los objetivos indicados.

#### 2. Danza Jazz

Con antecedentes afroamericanos, donde se mezclan la danza tradicional africana con los tipos de música instrumental como es el Jazz, es una variante más relacionada con el espectáculo. Gran componente de movimiento estético, con la base de la danza moderna y con un alto grado de creatividad.

Su introducción en la escuela se limita aquellos contados casos en que los profesores de Educación Física son especialistas en el tema y pueden ofrecer a sus alumnos otros modos de experimentar la vivencia de la música y el ritmo.

### 3. Danza:

Entendida aquí como una tarea más individualizada y no tanto como danzas colectivas. Los puntos de partida pueden ser de procedencia clásica o moderna y en todos los casos se trata de la combinación estética de movimientos corporales y la música como guía.

### 4. Tai-Chi:

Equilibrio, armonía de energías. Inspiración china.

## 4. INTERVENCIÓN EDUCATIVA

### *La enseñanza de la Expresión Corporal por ciclos*

#### *Actividades y medios de trabajo*

Desarrollaremos aquí una serie de temas de trabajo que incluimos en el área de expresión corporal:

1. Conciencia del cuerpo: formas básicas de movimiento. Cualidades del movimiento.
2. Conciencia del espacio: Formas, direcciones, trayectorias, ejes, planos, memoria espacial.
3. Conciencia del tiempo: Tempo, duración, acento, sucesión, continuidad, ritmo, memoria temporal.
4. Relacionados con la música: musicalidad del movimiento. Compás, obstinatos, coreografías sencillas, introducción a las danzas. Instrumentos.
5. Relacionados con las artes plásticas: forma, color, composición, observación estética.
6. Relacionados con el entorno: relaciones causa-efecto. Creaciones colectivas sobre fenómenos naturales. Transformación en personajes atmosféricos.
7. Relacionados con la voz: respiración y vocalización. Silencios, pausas. Grito.
8. Relacionados con el lenguaje: juegos de palabras, encadenamientos, adivinanzas, trabalenguas, refranes.
9. Relacionados con los objetos: transformaciones del objeto. Seres imaginarios. Uso de telas, papel...

Todos estos temas son susceptibles de trabajarse con diferentes medios (dramatizaciones, mímicas, individualmente, por grupos,...). Todos ellos se pueden poner en práctica en cualquier nivel, aunque con variaciones en cuanto a planteamientos como el grado de libertad para generar las situaciones, la duración de las intervenciones, la dificultad del tema,...

La forma de trabajar todos estos temas parte de un estudio pormenorizado de cada uno y una progresión didáctica que permita ir abordando fases de aprendizaje por parte del niño.

SECUENCIA DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS POR CICLOS

PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
<p>1. <i>Observación del entorno:</i> posturas, muecas, posiciones,....</p> <p>2. <i>Exploración de posibilidades del gesto y el movimiento:</i> Acciones espontáneas, imitación y simulación en situaciones de JUEGO.</p> <p>3. <i>Comprensión de mensajes sencillos y representación o descripción</i> de situaciones simples.</p> <p>4. <i>Danzas y bailes sencillos:</i> asociación de movimiento y ritmo.</p>	<p>1. OBSERVACIÓN-COMPREENSIÓN.</p> <p>2. PROFUNDIZACIÓN: - Técnicas sencillas de <i>mimo y dramatización.</i> - Utilización de las <i>cualidades del movimiento.</i></p> <p>3. Continuación del aprendizaje de DANZAS: mayor coordinación rítmica.</p>	<p>1. OBSERVACIÓN-COMPREENSIÓN</p> <p>2. Diferencias entre las distintas manifestaciones expresivas: Mimo, dramatización, danzas,....</p> <p><i>Improvisaciones a partir de:</i> experiencias, textos, imágenes, música...</p> <p>3. DANZAS Y BAILES: individuales, en parejas y grupos. - Pasos más complejos. - Creación de coreografías.</p>

BIBLIOGRAFÍA

LABÁN, R.: *Danza educativa moderna*, Ed. Paidós, 1972.

SANTIAGO, P.: "De la expresión corporal a la comunicación interpersonal", *Teoría y práctica de un programa*, Ed. Narcea, Madrid, 1985.

SCHINCA, M.: *Expresión Corporal*, Ed. Escuela Española, Madrid, 1988.

BERGE, Y.: *Vivir tu cuerpo*, Ed. Narcea, Madrid, 1979.

STOCKOE, P.: *La expresión corporal*, Ed. Paidós, 1986.

BOSSU, H. y CHALEQUIER: "La expresión corporal", *Método y práctica*, Ed. Martínez Roca, 1986.

## RELACIÓN DEL TEMA 12 CON EL CURRÍCULO. ASPECTOS DIDÁCTICOS

### *Objetivos generales*

1. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas y estados de ánimo y comprender mensajes expresados de este modo.

### *Contenidos*

Los que se describen en el bloque de El cuerpo; expresión y comunicación.

### *Secuencia de contenidos*

*Primer ciclo:* Exploración de posibilidades y utilización del gesto y el movimiento en situaciones de juego (juego dramático y danzas sencillas).

*Segundo ciclo:* Profundización en el uso de los recursos expresivos.

*Tercer ciclo:* Riqueza de práctica de la expresión en diferentes situaciones (improvisaciones, bailes, coreografías,...).

### *Criterios de evaluación*

*Primer ciclo:* Sincronizar el movimiento corporal mediante estructuras rítmicas sencillas.

Reaccionar ante informaciones auditivas o visuales que llegan del entorno, empleando el movimiento o los gestos.

*Segundo ciclo:* Reproducir estructuras rítmicas conocidas mediante el movimiento corporal o con instrumentos.

Representar, mediante escenificaciones o imitaciones, a personajes, objetos o acciones cotidianas, utilizando el cuerpo y el movimiento como medios de expresión.

*Tercer ciclo:* Proponer estructuras rítmicas sencillas y reproducirlas corporalmente o con instrumentos.

Utilizar los recursos expresivos del cuerpo para comunicar ideas y sentimientos y representar personajes o historias reales e imaginarias.

### *Aspectos didácticos*

Para la realización práctica del bloque de Expresión y Comunicación se deben considerar los siguientes aspectos:

1. Sus contenidos empiezan estando en el primer ciclo muy relacionados, incluso inseparablemente unidos, al bloque de Conocimiento del cuerpo. Las propuestas que se hagan siempre van a partir de los conceptos que éste incluye.

2. En principio interesa que el alumno amplíe su conocimiento mediante la observación y la exploración de estímulos que pueden venir de sí mismo o del entorno (objetos, compañeros).

3. A partir de esos estímulos cada niño deberá sentir la necesidad de expresar lo que ve, oye, entiende o siente.

4. Las posibilidades de imitación de las cosas y de los compañeros son una vía par el conocimiento propio.

5. A partir de las respuestas dadas a determinadas situaciones se producen nuevos sucesos de comunicación e interpretación a valorar.

6. El juego dramático supone en el primer y segundo ciclo gran parte de las propuestas.

7. El complemento de las nociones espacio-temporales como capacidad perceptivo-motriz lo da el trabajo del ritmo mediante las danzas y bailes sencillos.

8. El uso del gesto como medio de ser entendido se desarrolla más en el tercer ciclo.

9. El tratamiento de este bloque es homogéneo durante toda la etapa (20% del total de sesiones), lo que supone  $\pm 12$  sesiones, habitualmente dos unidades didácticas.

Rey Cao, Ana (2000), "Características de una motricidad creativa", en Eugenia Trigo (coord.), *Fundamentos de la motricidad. Aspectos teóricos, prácticos y didácticos*, Madrid, Gymnos (Motricidad humana, 1), pp. 120-127.



condicional se mejora, la visión periférica se optimiza, la energía se consume... La creatividad concibe todo esto en la motricidad, pero requiere también de la participación de la conciencia del ser humano. Para que concurren en un feliz matrimonio la creatividad y la motricidad, hay que devolverle a la segunda la dote merecida de:

- LIBERTAD DE ACCIÓN
- CAMBIO DE REGLAS EN LOS JUEGOS
- BÚSQUEDA DE NUEVAS POSIBILIDADES
- FLEXIBILIDAD ANTE LOS MODELOS DETERMINADOS
- EXPRESIÓN DE UNO MISMO
- CLIMA LÚDICO, DESINHIBIDO
- REALIZACIÓN DE LOS DESEOS Y PULSIONES PERSONALES
- COOPERACIÓN, ACEPTACIÓN Y RESPETO
- INTROYECCIÓN, PROYECCIÓN Y EXTENSIÓN

En la creatividad manifiesta en la Motricidad se activa la capacidad de expresión de la corporeidad lúdica que posee toda persona cuando se le abren los cauces de libertad y comunicación adecuados.

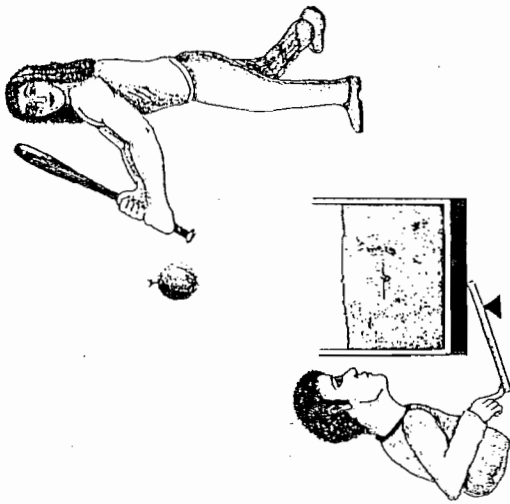
El conocimiento popular de la creatividad se circunscribe generalmente a la creatividad "genial", a la creatividad del "invento", del "resultado". Pero creatividad no es únicamente el resultado último, ¿qué ocurre entonces con todo lo que anticipa a ese producto?, ¿dónde están los procesos en los que se envuelve una persona cuando se enfrenta a su capacidad para superar su realidad? Esa es la diferencia entre creatividad primaria y secundaria, entre el proceso y el producto creativo. Si el hombre sólo viviese para culminar acciones de valor extrínseco a su persona, jamás escribiría un diario o bailarían espontáneamente buscando su propia forma de expresión. ¿Para qué, si no está produciendo nada novedoso y útil objetivable para la sociedad?

Con la creatividad primaria, la persona no pretende conseguir productos ni demostrar a los demás sus originalidades, simplemente disfruta y crece con la búsqueda de nuevas posibilidades motricias y nuevas maneras de vivir su corporeidad, trascendiéndose como ser humano. Realiza procesos "valiosos" para su desarrollo personal, al poner en actividad las potencialidades que moviliza la creatividad. Más adelante, enunciaremos cuáles son esas potencialidades (indicadores de la creatividad). No importa el resultado, no son importantes los hechos sino las sensaciones y lo que éstas proporcionan al sujeto.

Por el contrario los productos creativos, fruto de la creatividad secundaria, son el resultado de algunos procesos creativos. Estos tienen posibilidades de permanecer en la cultura social porque han dado origen a una nueva situación, que puede ser de utilidad a otros individuos. Por ejemplo: el desarrollo de un nuevo sistema de juego en fútbol, la invención de un paso en danza, la creación de un juego, etc.

## CARACTERÍSTICAS DE UNA MOTRICIDAD CREATIVA

La historia del movimiento del hombre ha secuestrado de la motricidad humana la vivencia del Ser: Un cuerpo se mueve, un músculo se activa, una capacidad



## LOS INDICADORES DE LA CREATIVIDAD EN LA MOTRICIDAD: VALORES EDUCATIVOS

Dicen los expertos que es posible identificar los indicadores de la creatividad, es decir aquellas facultades humanas que se movilizan en el transcurso de la actividad creativa. Nosotros los hemos asociado a posibles manifestaciones en el ámbito de la motricidad, que facilitan su identificación y la estructuración de una intervención que pretenda estimular la creatividad:

### FLUJIDEZ (cantidad de ideas):

- Encontrar usos diversos a un material (estructurado o no estructurado).
- Diversidad de respuestas motrices ante un determinado estímulo (un sonido, un ritmo, una imagen, un sentimiento, una palabra, un movimiento, un material, una sensación...).

### ORIGINALIDAD (diferente y valioso):

- Buscar «cómo» ante un estímulo determinado.
- Encontrar soluciones innovadoras ante un programa o gesto motrícoo estructurado.
- Invención de productos creativos relacionados con el ámbito motrícoo (materiales, espacios, juegos, relaciones...).

### FLEXIBILIDAD (facilidad de adaptación):

- Realizar una misma tarea desde distintas perspectivas.
- Capacidad de modificar las propias ideas en pro de un producto mejor, grupal o individual.
- Realizar la misma tarea en situaciones diversas (en distintos espacios, estados de ánimo, grupo...).
- Adaptación de tu motricidad a las distintas circunstancias medio ambientales.
- Iniciativa para la realización de diversas y variadas actividades

### ELABORACIÓN (completar una idea, trabajarla):

- Realizar distintos productos motrícoos a partir de distintas experiencias creativas (elaborar un nuevo juego, hilar una historia, crear una coreografía...)
- Aunar diferentes premisas para generar una nueva idea.
- Utilizar distintos canales expresivos de manera global para representar una idea.

### SENSIBILIDAD ANTE LOS PROBLEMAS (ver más allá):

- Ser capaz de corregir una acción previa
- Encontrar estímulos desencadenantes para acciones creativas.
- Questionamiento ante lo hecho y por hacer.

### REDEFINIR (utilizaciones inusuales):

- Encontrar nuevas relaciones entre el YO y los objetos, el yo y el espacio, el yo y los demás...
- Búsqueda de diferentes materiales aplicables al mundo motrícoo.

### ANALIZAR (búsqueda de nuevas relaciones y sentidos entre los elementos de un todo):

- A partir de unos elementos crear algo distinto.
- Utilizar elementos de un ámbito para aplicarlos a otro.
- Modificar el orden de los componentes de un juego, deporte, danza... para generar uno nuevo.
- Desglosar las partes de un todo para buscarle nuevas aplicaciones.

### SINETIZAR (enlazar varios elementos para formar un todo novedoso):

- Integrar dos o más elementos (danza y deporte, juego y resistencia...) para formar un nuevo conjunto.

### COMUNICACIÓN (dar a conocer nuestras ideas creativas):

- Representación de diversidad de ideas utilizando distintos canales expresivos.
- Capacidad para transformar la idea en actos.

■ **Exploración de nuevos espacios, materiales y relaciones con los demás.** La creatividad requiere de un reconocimiento de uno mismo, pero también de una gran interacción con el medio y los compañeros. Estos tres factores se constituyen como los estímulos desencadenantes necesarios para construir e incorporar nuevas relaciones de pensamiento, de sentimiento, de acción y de relación. Investigar en entornos desconocidos, es el paso previo para aprender nuevas relaciones.

■ **Adaptación a las distintas situaciones socio-motricias** que se produzcan durante el proceso creativo. La participación simultánea con los compañeros expone a continuas relaciones de cooperación y de co-competencia.

■ **Adaptación de la conducta motricia a los diferentes roles a manifestar.** La fluidez y flexibilidad en la acción de la corporeidad para expresar las nuevas creaciones. Es el reto de conseguir actualizar mi yo corpóreo en sincronía a mi aspiración.

■ **Combinar y explorar** las posibilidades motricias con vistas al logro de un producto novedoso. La creatividad secundaria no deja de ser un aliciente en la actividad creadora. La consecución de un producto «creativo» es una realidad posible.

■ **Economizar energía.** El trabajo creativo introduce al sujeto en una dinámica de actividad que acoge a toda la personalidad, ayuda y permite una involucración tal que se está «trabajando físicamente» sin darse cuenta de ello. En otros casos, si no existe una fehaciente «economía de energías», no es posible continuar en un proceso creativo motricio de una cierta duración.

■ **Espontaneidad corpórea** como fuente y base de los siguientes procesos creativos y rapidez de respuestas motricias a los distintos estímulos.

■ **Globalización y simbolización** (expresión global) a partir de una idea.

## VALORES EN LA ESFERA DEL ÁMBITO COGNITIVO

■ **Desarrollar la capacidad creativa, el pensamiento divergente y, por extensión, todo el funcionamiento intelectual.**

■ **Hacer realidad el «aprendizaje significativo», el metacognimiento sobre las acciones motricias.** El sujeto está obligado a procesar la información, los estímulos motores son transformados en una actividad consciente, intencionada, que requiere de una implicación cognitiva.

■ **Mejorar la capacidad de procesamiento, ordenación y elaboración de la información** necesaria para crear nuevos programas motores. El alumno/a ya

**NIVEL DE INVENTIVA:** productos creativos novedosos y valiosos a nivel personal y social. Es el final del proceso creativo al cual no tienen por qué llegar todos los sujetos. Es un parámetro cualitativo de medir la creatividad por el resultado que ésta produce en una determinada sociedad.

Estas actividades motricias de carácter creativo otorgan a la motricidad la posibilidad de experimentar una serie de conductas que desenvuelven valores de calidad humana y formativa. Si negásemos a la motricidad la capacidad de devolver la creatividad, estaríamos cerrando al humano la posibilidad de ser aquello que lo caracteriza como tal: «la tendencia a la proyección, a la autosuperación». Por que lo caracteriza como tal: «la tendencia a la proyección, a la autosuperación». Por que crear es una estrategia al alcance de la persona para situarse en desafío consigo mismo, pero un desafío que camina a la mejora como ser humano. Buscar con la corporeidad aquello que me comunica más con la esencia del ser humano y, por ello, con los demás seres humanos: la voluntad de modificar la realidad para hacerla más grata.

## VALORES EN LA ESFERA DEL ÁMBITO MOTOR

■ **Explorar y vivenciar formas de expresión, posibilidades motricias inusuales.** La educación física tradicional estructurada no es capaz de satisfacer todas las posibilidades de la corporeidad. Corporeidad que es manifestación cultural, histórica, del cuerpo y personal (además de ontogénica, filogenética y cosmogénica) (Lain Entralgo, 1995)

■ **Optimizar y facilitar el desarrollo perceptivo-motricia.** La característica anterior de exploración favorece la experiencia y vivencia corporal íntegra, que fortalece la tonicidad, el esquema corporal, el conocimiento corporal, la espacialidad, etc.. Todas estas capacidades serán trabajadas por el individuo de forma significativa. La sensibilidad, uno de los indicadores de la creatividad, se logrará gracias a una mejora asociada de los mecanismos perceptivo-sensoriales. La creatividad favorece el diálogo consciente de la dimensión biológica y de la psíquica.

■ **Satisfacer las pulsiones de movimientos, el deseo de catarsis.** Las propuestas creativas del sujeto marcan su propio deseo de movimiento, delimitando él mismo su ritmo, su cantidad, su intensidad de movimiento. Es expresión de uno mismo.

■ **Incidencia en todas las capacidades condicionales** como base para un trabajo cualitativo.

■ **Búsqueda de nuevas situaciones lúdicas.** Los activadores creativos favorecen la aparición de soluciones motricias inusuales que pueden dar lugar a nuevos juegos, a nuevas alternativas de ocio y placer.

no es sólo un robot que ejecuta, sino que trabaja y ejercita sus circuitos mentales.

- **Favorecer la comprensión por parte del alumno de la integridad del ser.** Gracias a este enfoque de trabajo, que implica al alumno y alumna en la totalidad en la actividad motriz, se contribuye a romper el estereotipo de cuerpo-músculo sometidos a ejercicios.
- **Potenciar la flexibilidad, fluidez, originalidad, espontaneidad, sensibilidad, adaptación, síntesis.** El sujeto debe adaptar su estructura mental al estímulo percibido, a las aportaciones de sus compañeros, a las dificultades del medio, a la crítica, etc.
- **Desarrollo de la capacidad de crítica constructiva.** La creatividad, dentro de la dimensión proyectiva del individuo es un proceso de interacción que, a través de la comunicación, llega a los demás. Las soluciones creativas son evaluadas y susceptible de mejora, son transformadas. De esta forma se favorece la flexibilidad y fluidez.

■ **Facilitar el paso de la idea al hecho.** La idea motriz se transforma en realidad, de la creatividad a la creación. De este modo se ayuda a enjuiciar las ideas válidas, factibles, posibles y se elimina una conducta irreal o excesivamente fantasiosa (comportamiento paranoico).

■ **Iniciar y desarrollar las posibilidades comunicativas del sujeto.** El proceso interior de creación ha de comunicarse para ser un objeto creativo. Para ello es necesario verbalizar, representar gráficamente, expresar corporalmente el resultado. Se trabajan diferentes canales comunicativos.

■ **Adquirir el hábito de prever posibles futuros o situaciones.** Los procesos creativos nos permiten fantasear sobre la realidad-irrealidad, lo que luego nos permite adaptarnos a situaciones imprevisibles de la vida real.

## VALORES EN LA ESFERA DEL ÁMBITO AFECTIVO

■ **Lograr la satisfacción del individuo, un sentimiento de realización, de confirmación.** El alumno-alumna participa activamente en el desarrollo de la clase, su implicación cognitiva-motora-social le lleva a sentirse hacedor y participante valioso del grupo.

■ **Mejorar la autoestima.** La creatividad del sujeto y sus aportaciones son reconocidas por sus compañeros/as y por él mismo. De esta forma, llegan a él sentimientos de aceptación, de valoración, de aprecio, de relevancia, de aptitud...

■ **Potenciar la manifestación propia, la individualización, la expresión personal.** Mientras que el movimiento mecanicista, de imitación, de técnica, tiende a la homogeneidad, a la masificación, la motricidad creativa respeta las características individuales de cada persona.

■ **Favorecer la motivación.** Todas las anteriores consideraciones generan este último. No existe una imposición, una orden rígida, sólo la sugerencia inicial para la participación libre del sujeto.

■ **Educar en la libertad, autonomía, responsabilidad y toma de decisiones.** El alumno-alumna vivencia situaciones flexibles, en las que debe de optar por una decisión de forma libre, enfrentarse a problemas y adoptar soluciones de forma responsable. Él o ella es el dueño de su actuación.

■ **Fomentar la autovaloración, la autoexigencia.** La propia persona es capaz de juzgar y valorar el resultado de su creatividad.

■ **Crear situaciones de alegría, desinhibición, placer, amistad, bienestar.** Esto permite su transferibilidad a cualquier situación de la vida.

## VALORES EN LA ESFERA DEL ÁMBITO SOCIAL

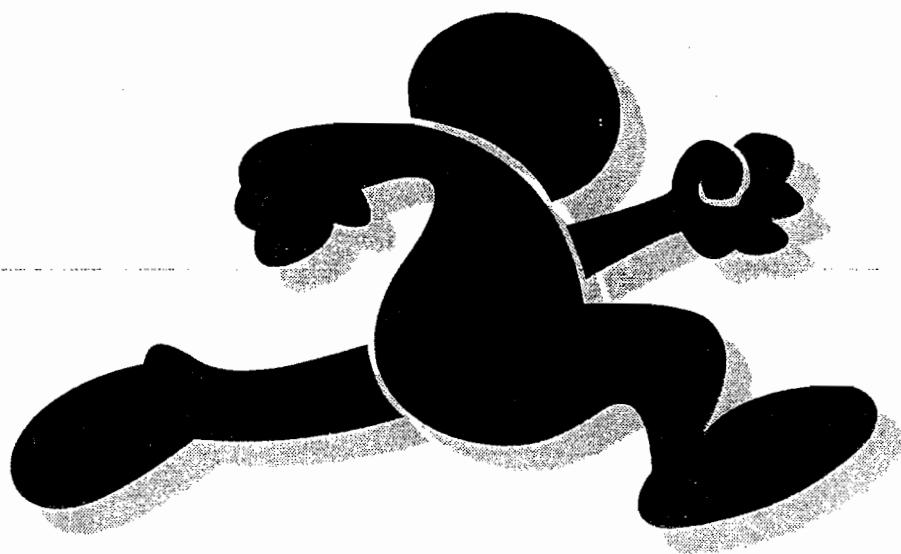
■ **Favorecer la conexión y comunicación grupal y el trabajo en equipo (cooperación).** La creatividad como proceso flexible está abierto a la mejora gracias a la intervención de todos.

■ **Educar en el respeto y la tolerancia a la opinión de los demás.** La variedad de perspectivas, la aceptación de las mismas y la flexibilidad son las bases para mejorar los resultados del proceso creativo.

■ **Crear un ambiente lúdico.** La creatividad es juego, es diversión. Sólo en este ambiente pueden lograrse los resultados óptimos. A partir de este clima de distensión y buenas relaciones, es cuando se pueden tratar otros temas más «serios» que al grupo le estén preocupando.

■ **Educar en la libertad y la responsabilidad** como dos caras de una misma moneda.

LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA DEL EDUCADOR FÍSICO  
PARA FAVORECER LA FORMACIÓN PERCEPTIVO-MOTRIZ  
DE LOS NIÑOS Y LOS ADOLESCENTES



---

**FORMACIÓN PERCEPTIVO-MOTRIZ**  
**A TRAVÉS DEL RITMO II**

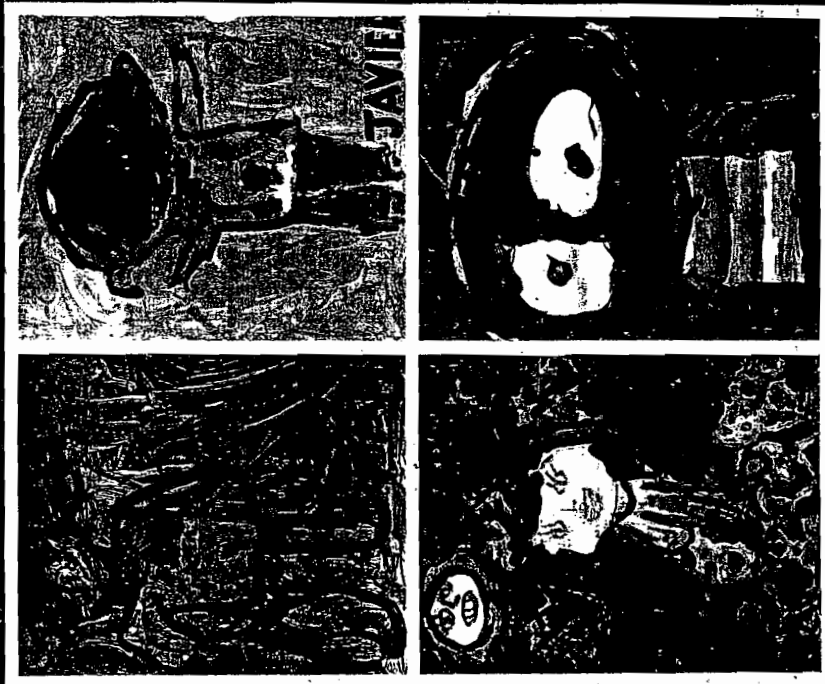
---

**4**  
semestre

**BLOQUE II**

# VENTANAS A NUESTROS NIÑOS

terapia gestáltica para niños y adolescentes



Oaklander, Violet (1996), "Experiencia sensorial", en *Ventanas a nuestros niños. Terapia gestáltica para niños y adolescentes*, Renato Valenzuela M. (trad.), 3ª ed., Santiago de Chile, Cuatro Vientos, pp. 109-115 y 127-131.

**VIOLET OAKLANDER**

cuatro  vientos

## CAPÍTULO 6

### EXPERIENCIA SENSORIAL

A través de todo este libro escribo sobre dar al niño experiencias que lo traigan de vuelta a sí mismo, experiencias que renueven y refuercen su percepción de esos sentidos básicos que un infante descubre y con los que florece: vista, oído, tacto, gusto y olfato. Es mediante estas modalidades que nos vivenciamos a nosotros mismos y nos contactamos con el mundo. Sin embargo, en alguna parte del trayecto, muchos de nosotros perdemos la plena percepción de nuestros sentidos; éstos se hacen difusos y borrosos y parecen operar en forma automática y separada de nosotros. Llegamos a funcionar en la vida casi como si nuestros sentidos, cuerpo y emociones no existieran — como si sólo fuéramos una gigantesca cabeza que piensa, analiza, juzga, resuelve cosas, amonesta, recuerda, fantasea, adivina el pensamiento, predice el futuro, censura. Ciertamente el intelecto es parte importante de quienes somos. Es mediante nuestro intelecto que habíamos con la gente, damos a conocer nuestras necesidades, manifestamos nuestras opiniones y actitudes, establecemos nuestras opciones. Pero nuestra mente es sólo una parte de nuestro organismo total que poseemos y necesitamos cuidar, cultivar y usar. Fritz Perls decía a menudo: "Pierde tu mente y vuelve a tus sentidos". Necesitamos res-petar aquellas otras partes nuestras que tienen tanto poder y sabiduría para nosotros.

No es aquí mi intención describir todos los tipos de ejercicios y experimentos disponibles para ayudar a las personas a agudizar sus funciones sensoriales. Hay muchos libros con cientos de ideas y sugerencias.

Mencionaré brevemente cada sentido y daré unos cuantos ejemplos de cómo los enfoco. Encuentro interesante el que muchos de estos ejercicios se puedan hallar en libros relacionados con las artes dramáticas, así como en libros educativos sobre artes del lenguaje. Quienes practican en estos dos campos han reconocido desde hace mucho tiempo la necesidad de dar a niños y a adultos muchas experiencias sensoriales para perfeccionar sus destrezas.

Dos niños pueden tocarse mutuamente el rostro e informar qué se siente al tocar y ser tocado. Esto se puede hacer con los ojos abiertos o cerrados.

Podemos tocarnos nosotros mismos la cara, la cabeza, los brazos, las piernas o cualquier parte del cuerpo y describir o escribir las sensaciones.

Podemos jugar a la "gallinita ciega", adivinando a quién tocamos con la vista vendada.

Podemos llevar a un niño a dar un paseo a ciegas, vendándole la vista y caminando con él por la casa o al aire libre.

A menudo incentivo a los padres para que aprendan algo de masaje y se hagan el hábito de dar masajes a sus hijos. Los niños también pueden disfrutar dándose masajes unos a otros o a sí mismos. En un grupo, los chicos pueden formar parejas y seguir instrucciones para dar masajes en la espalda, la cabeza, los brazos, las piernas y los pies.

#### Vista

Los pequeños no temen mirar. Ellos ven, observan, notan, examinan, inspeccionan todo y a menudo parecen mirar con descaro. Esta es una de las formas importantes que tienen de aprender sobre el mundo. Los niños ciegos hacen lo mismo, pero con los otros sentidos.

A medida que maduramos, con frecuencia "traicionamos a nuestros ojos". Empezamos a mirarnos a nosotros mismos y a nuestro mundo con los ojos de los demás, como el populacho en el cuento de "Las Ropas del Emperador". Los adultos incitamos a los niños a traicionar a sus ojos. Decimos: "¡No seas impertinente para mirar!" o "¡Qué pensarán de nosotros!" (refiriéndonos a lo que los otros nos ven hacer). Nos preocupa cómo se visten y lucen nuestros hijos ante los demás.

Parte del reposar nuestros ojos involucra la toma de conciencia y reforzamiento del yo, la capacidad de encontrar confort y familiaridad con el yo, confiar en nuestro yo.

La capacidad de ver el ambiente y la gente que nos rodea es necesaria para hacer un buen contacto fuera del yo. Ser capaz de ver a los demás con claridad expande nuestros horizontes.

Recuerdo a una joven que diligentemente tenía que pasar frente a un paradero de buses donde se aglomeraba la gente que esperaba transporte. Caminar frente a este grupo de personas la hacía sentirse extremadamente incómoda. Imaginaba que cada una de ellas la miraba haciendo algún juicio. Le pedí que la próxima vez pasara caminando muy lentamente, como experimento, y mirara a las personas que es-

#### Tacto

La arcilla, la dactilopintura, la arena, el agua y la pintura pedestre entregan buenas experiencias táctiles. *What Is Your Favorite Thing to Touch* (Cuál es tu cosa favorita para palpar) es un libro que he usado frecuentemente con los niños. Este encantador libro habla de muchas sensaciones y texturas que son placenteras al tacto. Los niños se motivan con él para hablar de sus experiencias táctiles favoritas. Para la experimentación táctil, he reunido una variada gama de superficies: lija, terciopelo, piel, cinta, papel, madera, piedras, conchas, metal, etc. Palpamos y hablamos sobre cómo se siente cada cosa, qué nos recuerda en nuestra vida.

A veces pongo los objetos en una bolsa y pido a un niño que saque algo áspero, suave o blando. Después tomo mi turno y el niño me dice qué sacar.

La capacidad de discriminar mediante sensaciones táctiles es una importante función cognitiva. En una bolsa pongo un lápiz, un autito, una nuez, un clip y un botón, y pido al niño que saque uno específico sin mirar. O puedo decirle: "Encuentra algo con lo que escribes" o "Encuentra algo que comienza con L". Para ayudar a los niños a distinguir letras, se pueden poner en una bolsa letras de madera o plástico. Trazar letras y palabras en arena es bueno, y hacerlas de arcilla o masa de jugar es entretenido. A veces trazo con mis dedos una letra, una palabra, un nombre o un objeto en la espalda de un niño para ver si puede adivinar qué es.

Hemos hecho un ejercicio de percepción sensorial donde escribimos todas las palabras imaginables que describan alguna sensación táctil. Podemos hacer dibujos para representar algunas de las palabras (¿qué colores tiene esta palabra?) o algo que las palabras nos evocan, o podemos hacer algún tipo de movimiento corporal que sea apropiado. Algunas palabras podrían ser pedregoso, mullido, resbaloso, duro, bando, suave, pegajoso, fofo, viscoso, tibio, frío, caliente, helado, áspero, agujereado, espinoso, pinchante, plumoso, elástico, delgado, burbujeante, esponjoso, sedoso, peludo.

Nos hemos quitado los zapatos e intentado sentir diversas texturas con los pies. Hemos caminado descalzos dentro y fuera y comentado lo que pueden sentir nuestros pies. Hemos comparado la sensación de nuestros pies sobre cartón, papel de diario, piel, alfombras, cojines, arena, pasto, hojas, una toalla, madera, goma, terciopelo, lija, algodón, porotos, metal, cemento, ladrillos, tierra, fieltro, arroz, agua.

También hemos hablado de cosas que lastiman nuestra piel.

Dos niños pueden entablar una conversación sin palabras —sólo mediante gestos y tocándose.

peraban el bus. Le pedí verlas como si ella fuera una cámara fotográfica y tomara una foto mental de dos o tres personas para que pudiera informarme lo que había visto. La vez siguiente que vino a verme me conbó de una timidez inicial (signo seguro de estar traicionando a sus ojos) que luego desapareció al recordar mi encargo. De hecho, dijo ella, encontró la tarca extremadamente interesante una vez que la entendió, y notó que en realidad ninguna de las personas la miraba, a excepción de un pequeño que le sonrió al advertir que ella lo observaba. Describió a algunas de las personas, el color de su cabello, su expresión facial, lo que llevaban puesto, la forma en que se paraban. Continuó hablando sobre lo que ella imaginaba que estaban pensando y sintiendo, los dramas que podrían estar ocurriendo en sus vidas. Analizamos la diferencia entre lo que ella podía ver realmente y lo que estaba imaginando.

Ver e imaginar a veces se entrelazan. Sólo podemos ver lo que es observable —no podemos ver los funcionamientos internos de la mente y el corazón de nadie. Sólo podemos imaginar lo que está pensando y sintiendo una persona; no podemos ver estos procesos.

El imaginar lo que piensa y siente la gente es sólo una de muchas cosas que dificultan el ver. Una de éstas es saltar hacia el futuro en lugar de permanecer en el presente. A menudo estropeamos visiones y experiencias placenteras por nuestra preocupación de qué vendrá después. Podemos admirar un hermoso crepúsculo, esforzándonos por captar cada destello antes que se oculte el sol en el horizonte. Ese mismo esfuerzo, una especie de aferrarse, nos priva del placer de ver la belleza del momento. Este tipo de asimiento es universal. Disfruto tomando fotos cuando viajo. He descubierto, sin embargo, que a menudo el deseo de capturar la hermosa vista me priva del goce de ella.

Me parece importante dar a los niños muchas experiencias con el ver, no tan sólo mirar. Como dice Frederick Franck en su maravilloso libro *The Zen of Seeing* (El Zen de ver):

Miramos mucho: miramos a través de lentes, telescopios, tubos de televisión... Nuestro mirar se perfecciona día a día —pero cada vez vemos menos. Nunca ha sido más urgente hablar sobre ver. Cada vez hay más dispositivos, desde cámaras a computadores, desde libros de arte a videos, que conspiran para apoderarse de nuestro pensar, nuestro sentir, nuestro vivenciar, nuestro ver. Observadores somos, espectadores... "Sujetos" somos, que miran "objetos". Rápidamente adherimos rótulos a todo esto, rótulos que se pegan de una vez y para siempre. Gracias a ellos reconocemos todo, pero ya no VEMOS nada. Conocemos las etiquetas de todas

las botellas, pero nunca paladecemos el vino. Millones de personas, sin ver, sin alegría, fanfarronean por la vida en su semisueño, golpeando, pateando y matando lo que escasamente han percibido. Nunca han aprendido a VER o han olvidado que el hombre tiene ojos para VER, para vivenciar. (pp. 3-4)

Aunque los ejercicios descritos en el libro de Franck se centran en mejorar nuestra capacidad de dibujar mediante lo que él describe como "ver/dibujar como meditación", también son excelentes como experiencias para conseguir que los jóvenes mejoren su capacidad de ver. El habla del ver/dibujar como el arte de desaprnder las cosas:

Mientras dibujó una roca, no aprendo nada "sobre" las rocas, pero dejo que esta roca específica me revele su calidad de tal. Cuando dibujo hierbas, no aprendo nada "sobre" la hierba, pero despierto a la maravilla de esta hierba y su crecimiento, a la maravilla de que exista la hierba. (p. 5)

Así sugiere, por ejemplo, sentarse primero frente a una flor (o una rama, una mata de lechuga, una hoja o un árbol) en una especie de estado meditativo, dejándose ser uno con el objeto, *ver* el objeto en toda su maravilla, y después permitir que la mano siga lo que ven los ojos. Siguiendo este método, los ojos comienzan a ver más de lo que alguna vez creímos posible.

Cuando permitimos que los ojos capten todo, el ver se hace uno con todos nuestros sentidos y sensaciones. He pedido a los niños tomar un objeto y observarlo por un lapso de tiempo, quizás 3 minutos, y después dibujar sus sensaciones o recuerdos evocados a través de este ejercicio de meditación, usando sólo colores, líneas y formas.

Otras formas de ejercicios visuales: experimentar con la sensación y el tacto a ojos cerrados y después con los ojos abiertos. Mirar cosas a través de vidrio, agua, celofán. Mirar cosas desde diversas perspectivas —cerca, lejos, al revés. El libro *Your Child's Sensory World* (El mundo sensorial de tu hijo) da algunos excelentes ejercicios para ayudar al niño a acrecentar su percepción visual.

#### Oído

Permitir que los sonidos penetren nuestra percepción es nuestro primer paso para contactarnos con el mundo, el inicio de la comunicación. Todos sabemos que muchos de nosotros sólo oímos lo que deseamos, dejando fuera lo que no queremos oír. Los niños lo hacen abierta y directamente poniéndose las manos sobre las orejas cuando

no quieren escuchar; los adultos con frecuencia cambian el significado de lo que oyen. La queja de muchos niños es: "¡Mi mamá/papá no escucha lo que digo!".

Tudo que exista la condición de "tener mal oído". Sin embargo, muchos niños lo creen porque alguien se los ha dicho, y sobre esa base se privan de algunos de los placeres del sonido, tales como permitir que sus propias voces experimenten con el canto. Ayudar a los niños a apreciar los sonidos aumenta su sentido de pertenencia en el mundo. He aquí algunos ejercicios para incrementar la percepción infantil de los sonidos que los circundan.

"Sientate en silencio con los ojos cerrados y deja que los sonidos que oyes vengan a ti. Percibe tus sensaciones a medida que absorbes cada sonido. Después podemos compartir nuestras impresiones". Este tipo de ejercicio adopta dimensiones totalmente nuevas en diferentes lugares —dentro de la casa, en la ciudad, en la playa, en el campo.

"Habla de los sonidos. Comenta cuáles sonidos se sienten ásperos, blancos, suaves, chirriantes, agradables, fuertes, amables". *What Is Your Favorite Thing to Hear* (¿Cuál es tu cosa favorita para escuchar?) es un buen libro para leer a los niños como preámbulo a este ejercicio.

"Hermana sonidos". He tomado algunos potes pequeños y frascos de medicinas en desuso y puesto diversos objetos —arroz, porotos, tachuelas, botones, arandelas, monedas, cualquier cosa por el estilo— en pares de frascos. Envuelvo los potes con *masking tape* o los cubro de algún modo, para que no se vean los objetos. El niño agita cada frasco y le encuentra su pareja según el sonido que produce.

Usando un xilófono de juguete, golpee varios tonos para dar práctica al niño con tonos que son iguales, más altos, más bajos, más fuertes, más suaves. También él puede ponerlo a prueba a usted. Esto se puede hacer con cualquier instrumento.

Un juego de reconocimiento de sonidos es ameno. Detrás de la espada del niño, produzca un sonido por algún medio, tal como verter agua golpetear con un lápiz, arrugar papeles. Hágalo reconocer el sonido. Siempre tome su turno para que el niño pueda ensayar lo mismo con usted.

Sonidos y sentimientos van de la mano. "Habla de sonidos tristes, sonidos alegres, sonidos atemorizantes y sonidos que evoquen otros sentimientos". Una armónica o una chitarra son instrumentos adecuados con los que experimentar para producir tales sonidos. También el tono de voz al hablar indica sentimientos. Los niños pueden oír el enojo, por ejemplo, en la voz aun cuando el adulto intente ocultarlo. "Habla abiertamente de esto. Haz sonidos con la voz para indicar emociones".

Hablar farfullando es cómico. "Intenta comunicarte mediante so-

nidos y jergonza, sin usar palabras reales". Vea usted si puede adivinar lo que el niño está expresando.

Los tambores y otros instrumentos rítmicos se prestan para una diversidad de experiencias y juegos de sonidos. Haga que un niño siga vuestro ritmo o que evoque una imagen de vuestro patrón rítmico.

"Escucha esta música y después habla de los sonidos escuchados". Pida a los niños dibujar sensaciones, recuerdos, imágenes, después de o mientras escuchan la música.

### Movimiento Corporal

Lise Liepmann, en su libro *Your Child's Sensory World*, clasifica el movimiento como uno de nuestros sentidos. "El movimiento, o percepción kinestésica, es un tipo de sensación táctil internalizada. Es lo que sentimos cuando trabajan nuestros músculos, tendones y articulaciones".

La forma en que nos paramos y movemos, cómo usamos el cuerpo, cómo se siente, cómo se le mejora, es un asunto tan importante que sería presuntuoso pensar que en unos cuantos párrafos puedo hacerle justicia. Sólo puedo dar unas pocas sugerencias para hacer trabajo corporal con niños, y espero, que el lector lea algunos de los libros disponibles en este campo.

El bebé usa totalmente su cuerpo. Observe el ensimismamiento del infante cuando examina sus manos y dedos, y más adelante, cuando se deleita con sus nuevas destrezas corporales —patalear, agarrar, darse vueltas, levantar el torso, dejarse caer. A medida que crece, observe su ensimismamiento para coger pequeños objetos entre los dedos índice y pulgar al descubrir el control muscular fino. Observe al niño cuando gatea, se alarga, se extiende, se retuerce y da vueltas y cuando finalmente puede pararse, caminar, correr, saltar y brincar. El niño parece tener una energía ilimitada y se lanza a cada actividad corporal con total concentración. A veces se le presentan dificultades, pero no desiste. Ensaya una y otra vez, practicando y practicando, hasta que finalmente se deleita con su triunfo.

Pero en algún momento de la niñez ocurre algo que empieza a bloquear este proceso. Quizás una enfermedad, o que los padres se atropellan para ayudarlo, o que el niño llora con frustración mientras los padres no saben bien qué hacer, o una sutil o franca desaprobación del goce corporal, o críticas por una torpeza o desmaño iniciales. Suceden muchas cosas que nos restringen corporalmente. Se establece la competencia, perpetuada por el marco escolar, y el niño se restringe aún más en su intento de cumplir las expectativas de los otros. Empieza a contraer los músculos en ciertas formas para no derramar lágrimas o reprimir su ira o porque está asustado. Encoge los hombros y acorta el cuello para defenderse de ataques o palabras, o para ocultar, en el caso de las niñas, el desarrollo de su cuerpo.

Cuando los niños se desconectan de su cuerpo, pierden un sentido del yo y también mucha fuerza física y emocional. Así que necesitamos enseñarles métodos que les sirvan para recuperar su cuerpo; necesitamos ayudarlos a conocer su cuerpo, sentirse cómodos con él y aprender a usarlo nuevamente.

La respiración es un aspecto importante de la percepción corporal. Observe que cuando uno está asustado o angustiado, su respiración se torna poco profunda. Así es como perdemos gran parte de nuestra capacidad corporal. Por eso son importantes los ejercicios respiratorios. Comparamos la respiración superficial con la profunda. Aprendemos a sentir los efectos de la respiración profunda a través de diversas partes de nuestro cuerpo y notamos una expansividad y calidez mientras lo hacemos. Hablamos sobre la diferencia en sensaciones cuando respiramos profundamente, y lo que imaginamos que estamos haciendo cuando contenemos la respiración. Contener la respiración parece ser una protección, un escudo, un retener al yo. Pero cuando hacemos esto, estamos aún más indefensos. Experimentamos con el contraste entre lo que podemos hacer cuando contenemos la respiración y lo mucho más que podemos hacer cuando respiramos honestamente.

Una gran cantidad de jóvenes con los que he trabajado han utilizado la respiración profunda para rendir pruebas y han informado de sus buenos resultados. Un joven de 17 años sufrió de grave angustia ante sus exámenes. Estudiaba y sabía la materia, pero cada vez le iba mal debido a su temor y ansiedad. Me dijo que su mente quedaba en blanco, que a veces tiritaba tanto que apenas podía sujetar el lápiz y que su corazón latía tan rápido que se sentía mareado. Además de tratar sus sentimientos básicos de inseguridad, sus expectativas, etc., hablamos sobre la respiración. Él necesitaba armas inmediatas para ayudarse. Cuando empezó a comprender el funcionamiento de su cuerpo y lo que se estaba haciendo al no permitirse respirar, comenzó a practicar prestando atención a su respiración en esas ocasiones. Experimentó con algunos ejercicios de concentración que practicamos y empezó a adquirir el hábito de respirar profundamente, para que pudiera llegar más oxígeno a sus pies y piernas y especialmente a su cerebro. Su compostura durante los exámenes mejoró en forma drástica.

Los niños sufren de ansiedad cada vez que deben enfrentar situaciones nuevas —mudarse de casa, cambiar de profesor, ingresar a un grupo nuevo, etc. Algunos niños que he visto se rehusan a experimentar cualquier situación y/o actividad nueva debido a su intensa angustia.

Hay una estrecha relación entre oxígeno, angustia y excitación.

Mientras más excitación sienta la persona, más oxígeno necesita para apoyar la excitación. Cuando no inhalamos suficiente aire, sentimos ansiedad, en lugar del sentimiento más placentero de excitación. Puede ser excitante enfrentar algo nuevo. La anticipación y visualización de situaciones nuevas a menudo se convierte en angustia, y no en una merecida excitación. Respirar hondo puede despejar la angustia y permitir que los sentimientos placenteros y excitantes se extiendan por todo nuestro cuerpo y nos den la sensación de fuerza y apoyo que necesitamos en tales ocasiones.

Los niños hiperkinéticos no se sienten en control de su cuerpo, aunque hacen muchos movimientos sin orden ni concierto. Los ejercicios de control corporal son esenciales para ellos y los divierten. Un grupo de estos niños, todos de 11 años, inventaron un juego que querían practicar una y otra vez. Nos parábamos en un círculo de ocho niños y dos adultos en mi diminuta oficina, creando al medio del círculo un espacio muy pequeño donde colocábamos varios almohadones grandes. Cada niño se turnaba para ir al medio y hacer algún acto de destreza, que generalmente consistía en caer de alguna manera sobre los almohadones. Debido al limitado espacio, la caída tenía que ser muy controlada. Algunos caían de espaldas, otros de bruces, etc. A ellos les encantaba hacerlo, jugando largo rato, esperando pacientemente su turno, aplaudiendo entusiasmados cuando alguno inventaba una forma novedosa de caer. Pensando sobre esta experiencia, intenté descifrar por qué les gustaba tanto. (A veces me sorprendo preguntando, como imagino sucede a muchos de ustedes: "¿Es terapia esto?"). Finalmente me di cuenta que estos niños, la mayoría clasificados como hiperkinéticos en sus escuelas, estaban gozando una sensación de control corporal.

Los niños también disfrutaban en mi oficina usando saquitos de puros, pelotas de ping-pong, bolitas y otras cosas similares. Hay diversos juegos que uno puede inventar para ayudarlos a vivenciar el movimiento y control muscular. Un niño usó un bate como raqueta y lo pasó de maravilla lanzándome una pelota de ping-pong.

Un excelente recurso para ejercicios de movimiento corporal es el libro *Movement Games for Children of All Ages* (Juegos de movimiento para niños de todas las edades). El movimiento corporal está estrechamente relacionado con todo el campo de la dramatización creativa, ya que las mejores improvisaciones exigen un alto grado de compromiso y control corporal. En libros dedicados al teatro se pueden hallar muchas ideas útiles, y en mi comentario sobre la improvisación dramática no puedo evitar hablar acerca del movimiento corporal. Mi comentario aquí, por consiguiente, se limitará a experiencias que sólo involucran el uso del cuerpo.

Ahora hay consenso en que el movimiento corporal y el aprendizaje están interrelacionados. Es característico que los niños con trastornos de aprendizaje también manifiesten un retraso en el desarrollo de sus capacidades motoras. Parecen lentos y torpes y a veces les cuesta amarrarse los zapatos, andar en bicicleta, etc. La frustración y descontento resultante agrava el problema y ocasiona que el niño evite las actividades mismas que necesita aprender, alejando aún más el sentido del yo.

Recientemente ofrecí una conferencia a un grupo de profesores, orientadores y psicólogos en una escuela secundaria, sobre cómo podían ayudar a mejorar la autoestima de sus alumnos. Hablé acerca de la necesidad de reconocer que los niños tienen sentimientos y son seres humanos —que lo que sienten, y lo que está sucediendo en sus vidas, tiene mucho que ver con cuánto aprenden en la sala de clases. Creo que muchas escuelas se están volviendo más mecanicistas y menos humanistas, con efectos dañinos en el proceso de aprendizaje. Pienso que los maestros necesitan empezar a darse el tiempo en sus clases para contactarse con sus alumnos como seres humanos íguales, y que las escuelas y quienes las administran deben concederles ese tiempo para facilitar un mejor aprendizaje.

Me referí especialmente a la educación física en las escuelas. La mayoría de los alumnos de educación media y superior con quienes he trabajado *aborrece* la educación física. Puede que les gusten algunos deportes específicos, pero incluso éstos de algún modo pierden atractivo a menos que el niño sea un muy buen atleta. Hablé sobre lo penoso que es esto, ya que al profesor de educación física se le da el período completo para trabajar con el movimiento y la percepción corporales —ambos aspectos importantes de la percepción sensorial. A diferencia del profesor de matemáticas o ciencias, el profesor de educación física está en posición de ayudar a un niño a expresar algunos sentimientos que puedan estar bloqueando su atención a las lecciones del día, sin tener que “robar” tiempo a su propio programa.

Me conmovió la reacción de los profesores de educación física. Hablaron sobre las metas que les imponen sus supervisores y las exigencias programáticas que también deben cumplir. Simplemente no les queda tiempo para prestar atención a necesidades individuales, ni para promover el gozo y la autopercepción dentro del programa de educación física. Se resignaban a lo que tenían que hacer, y mientras hablaban, la desesperanza inundaba el ambiente. ¡Otros maestros expresaron sus necesidades de ser tratados como seres humanos, de que se les diera la oportunidad de expresar sus sentimientos!

Yo recién terminaba de dar una ojeada a *The New Games Book* (El Libro de los Juegos Nuevos) y a *The Ultimate Athlete* (El Atletista Fun-

damental), de George Leonard. Ambos libros proponen una dimensión enteramente nueva para el área de educación física, deportes, juegos y el uso del cuerpo —una dimensión que enfatiza la participación de todos; el goce de jugar y vivenciar el flujo, movimiento y energía del cuerpo; y la cooperación y armoniosa interacción entre los jugadores. Presenté estos libros a los profesores con la esperanza de que de alguna manera pudieran hacer algunos cambios en los programas de educación física. Ciertamente estaban entusiasmados, aunque no optimistas, de llevar estas ideas a la práctica.

El modo en que jugamos nos dice mucho sobre cómo somos en la vida. Mientras más aprendemos acerca de cómo somos en la vida, más opciones tenemos para ensayar nuevas formas de ser si la actual no nos satisface tanto como quisiéramos. Un juego que he usado para focalizar nuestro modo de ser jugando, y por consiguiente, nuestra posición ante la vida, se llama “retrocede”. Dos personas se paran frente a frente a un poco menos del alcance de un brazo, con los pies firmes en el suelo y separados unos treinta centímetros. El objetivo del juego es desequilibrar a la otra persona —pierde la que levanta o mueve un pie. Ambas tratan de hacer esto sólo con el contacto de sus palmas. Cada una debe mantener las palmas abiertas y puede golpear (con ambas manos juntas o sólo con una), inclinándose, esquivando, retorciéndose, siempre y cuando ambos pies permanezcan firmemente asentados y sin moverse del suelo. Es interesante practicar este juego con una diversidad de parejas: del mismo sexo, del sexo opuesto, alguien más alto, más bajo, mayor, etc. Después de terminar el juego, comentamos la estrategia empleada y los sentimientos que vivenciamos cuando nos enfrentamos con cada compañero.

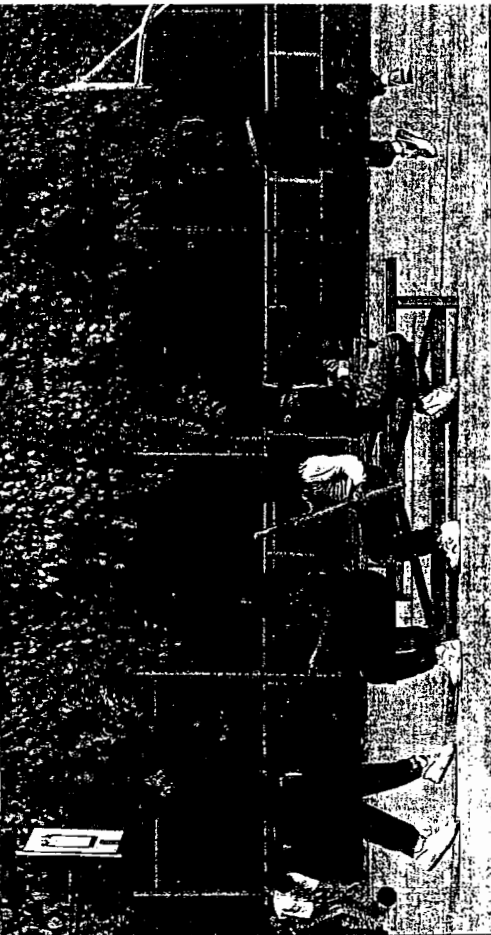
La forma en que movemos nuestro cuerpo se relaciona estrechamente con nuestra capacidad de ser asertivos, con nuestros sentimientos de confianza y autoapoyo. Una experiencia que evidencia esta correlación involucra el uso de la poesía haiku. En un taller sobre mí mismo al que asistí hace algún tiempo, aprendí tanto acerca de mí misma a través de este ejercicio, que desde entonces lo he estado usando con otras personas. El primer verso del haiku se lee en voz alta, y la persona que está haciendo el ejercicio se mueve espontáneamente en alguna forma que exprese las palabras que ha oído. Después se lee el verso siguiente, y se ejecuta otro movimiento, y así sucesivamente. Por ejemplo:

*La blanda nieve se está derritiendo* (dejarse caer al suelo lentamente).  
*Lejos en las brumosas montañas* (hacer un ademán con un brazo en un amplio movimiento envolvente, mientras el otro brazo se mueve en forma ondulante; bajar la cabeza a las rodillas; después erguirse con los brazos extendidos).

LA EDUCACIÓN  
FÍSICA EN  
LA ENSEÑANZA  
PRIMARIA

Martha Castañer Balcells  
Oleguer Camerino Foguet

INDE



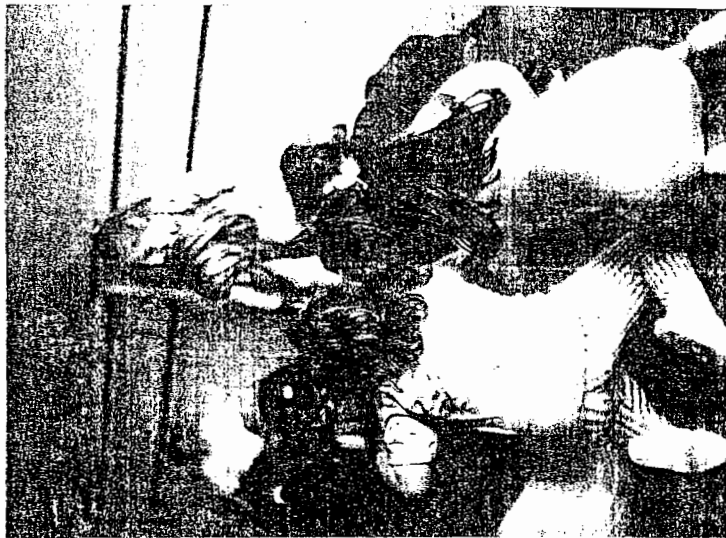
Castañer Balcells, Martha y Oleguer Camerino Foguet (1991), "Objetivos generales del área de educación física para los tres ciclos de la educación primaria", en *La educación física en primaria*, 4ª ed., Barcelona, INDE (Educación física), pp. 44-51.

perceptivo-motriz y socio-afectiva, sino que es preciso apelar a las dimensiones generales de participación cognitiva del alumno, interrelacionadas con la motricidad.

Partiendo de los objetivos generales ya prefijados en el D.C.B. (MEC, 1989), realizamos a continuación una adaptación según nuestro enfoque global de interrelación de contenidos. Así cada objetivo propuesto por el D.C.B., siete en total, es desglosado en las cinco características que acabamos de ver.

#### PRIMER OBJETIVO

- El alumno será capaz de valorar la actividad física del propio cuerpo como un medio de divertirse, de sentirse a gusto consigo mismo y con los demás. (M.E.C., 1989; p. 212).



## 2. OBJETIVOS GENERALES DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA LOS TRES CICLOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

La definición de los objetivos generales del área se establece en función de los objetivos generales de los tres ciclos que abarca la educación primaria (6 a 12 años). Estos objetivos de: hábitos-aprendizajes, capacidades motrices y elementos sociabilizadores, que queremos desarrollar mediante la motricidad, deben de estar consolidados, mediante los objetivos terminales, al finalizar la etapa correspondiente (Coll, 1986; p. 53. y Coll, 1987; p. 102).

Para definir los objetivos generales de una educación motriz de base, no es suficiente con atender a taxonomías de contenidos en los ámbitos de la aptitud física,

**Aprendizaje significativo:** El niño aprehenderá fórmulas y recursos de ocupación del tiempo libre en los momentos y espacios de ocio de la escuela (recreos, campamentos, colonias, etc.).

**Exploración:** El niño será capaz de buscar actividades motrices diversas asumiendo los factores circunstanciales de riesgo, expresión y construcción que requiera la nueva situación.

**Creatividad:** El niño será capaz de elaborar fórmulas de juego y recreación en conjunción con los compañeros y el material.

**Periodización:** El niño superará el egocentrismo inicial del primer ciclo (6 a 7 años) para llegar a una plena cooperación al final de la etapa.

**Interrelación de contenidos:** El alumno vivirá, en los momentos de tiempo libre, sus capacidades motrices de una forma autónoma y asumiendo su organización y gestión (preparar fiestas recreativas, sesiones de juegos, deportes y actividades de expresión).

## SEGUNDO Y TERCER OBJETIVOS

- El alumno regulará y dosificará el esfuerzo de su actuación y su nivel de autoexigencia, acordes con sus posibilidades reales y a la naturaleza de la tarea que se realiza. Se utilizará el esfuerzo, y no el resultado obtenido como criterio fundamental de valoración. (M.E.C., 1989; p. 212).

- El alumno aplicará las capacidades motrices básicas para el conocimiento de la estructura y el funcionamiento del cuerpo, en la actividad física y en el control de movimientos adaptados a las circunstancias y condiciones de cada situación. (M.E.C., 1989; p. 212).

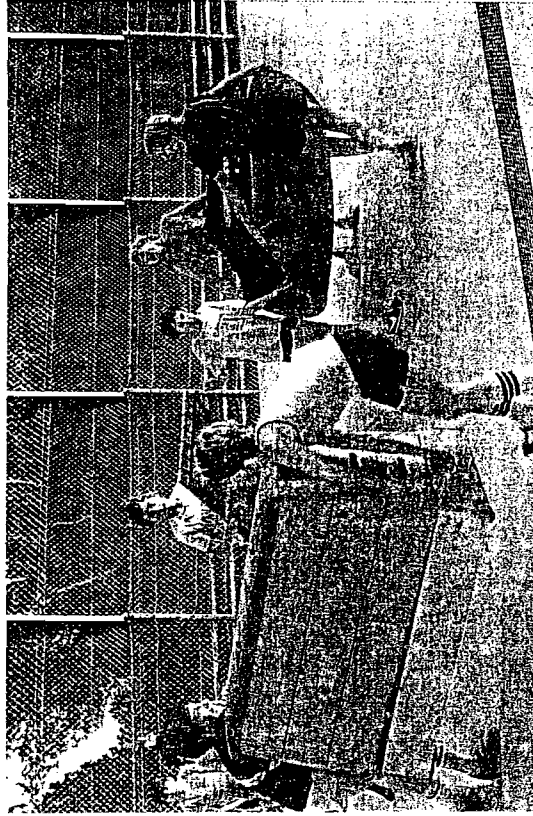
**Aprendizaje significativo:** El niño ha de entender la necesidad de desarrollar la producción de nuevas fórmulas y propuestas de trabajo autónomo que se adapten a las circunstancias de vida de cada uno y a sus motivaciones personales.

**Exploración:** El niño experimentará con las limitaciones motrices propias que cada nueva situación exige.

**Creatividad:** El niño potenciará la capacidad de empezar a diseñar sesiones de trabajo colectivo y de grupo que posibiliten el desarrollo conjunto de capacidades motrices y habilidades ya trabajadas.

**Periodización:** El niño será capaz de alternar la actividad exploratoria individual y de grupo con la presentación de modelos de habilidades y capacidades motrices elaboradas por el educador.

**Interrelación de contenidos:** El niño combinará e identificará cualquiera de los elementos específicos de la motricidad que se trabajan de forma integrada en una actividad concreta. (Juegos en los que intervengan simultáneamente cualidades perceptivas y físicas, ejercicios expresivos que requieran aprendizaje de habilidades y capacidades físico-motrices, actividades de socialización y de adaptación al entorno natural).



## CUARTO OBJETIVO

- El alumno será capaz de potenciar la resolución de problemas que exijan el dominio de habilidades motrices y la selección tanto de formas y tipos de movimientos como de evaluación de sus posibilidades. (M.E.C., 1989, p. 212).

**Aprendizaje significativo:** El niño integrará las habilidades fundamentales y específicas a sus patrones de movimiento con el fin de enriquecerlos.

**Exploración:** El niño exprimirá el hábito de búsqueda de nuevos movimientos en diversas situaciones espaciales y temporales.

**Creatividad:** El alumno será capaz de desarrollar secuencias de movimientos en progresiones y en encadenamientos, de forma que puedan incluir nuevas fórmulas de habilidades fundamentales y específicas junto con los ejercicios perceptivos y físico-motrices.

**Periodización:** El niño interiorizará las habilidades básicas propias del primer ciclo (6 a 7 años) de la etapa para poder abordar las de tipo específico en el tercer y cuarto ciclos (8 a 10 años).

**Interrelación de contenidos:** El niño empezará a dominar los patrones de habilidades y el trabajo de cualidades físico-motrices y de mecanismos perceptivos internos.



#### QUINTO OBJETIVO

- El alumno será capaz de adoptar hábitos en relación a la ejercitación física y a la higiene corporal manifestando una actitud responsable hacia su propio cuerpo y relacionando el hábito del ejercicio físico con sus efectos sobre la salud.

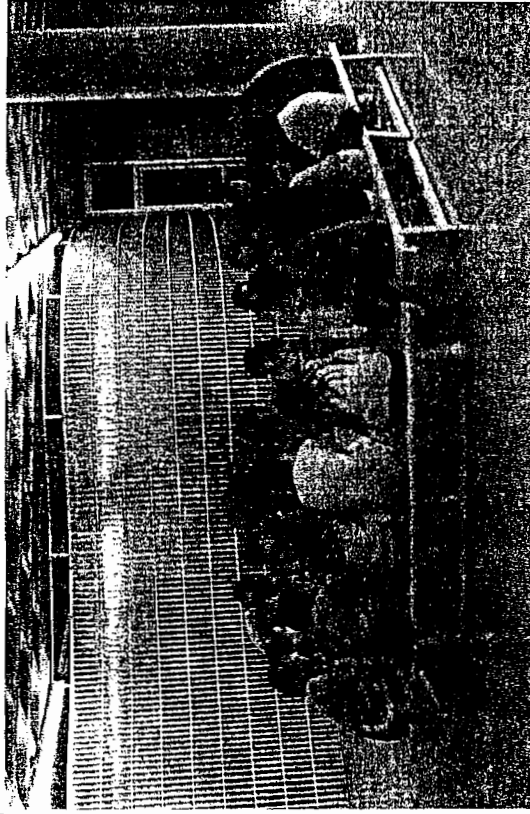
**Aprendizaje significativo:** El niño experimentará el ejercicio físico como un componente de la propia dinámica de vida personal y familiar y como una expresión de cuidado corporal e higiene personal.

**Exploración:** El niño buscará una buena combinación entre la actividad física y el descanso que pueda permitirnos un equilibrio continuo del organismo.

**Creatividad:** El alumno buscará alternativas de alimentación, prevención y control de pequeñas enfermedades en la práctica del ejercicio continuado, así como de buenas posturas y mecanismos de respiración y autorrelajación.

**Periodización:** El niño reconocerá de forma progresiva que la interiorización de hábitos implica los conceptos de salud por el movimiento y el esfuerzo físico.

**Interrelación de contenidos:** El niño ha de querer buscar por sí mismo el equilibrio de la propia personalidad y la satisfacción de realizar una motricidad amplia por medio de la socialización y de la puesta en común de los aprendizajes conseguidos.



#### SEXTO OBJETIVO

- El alumno utilizará los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas y estados de ánimo en relación con la actividad física (M.E.C., 1989, p. 212).

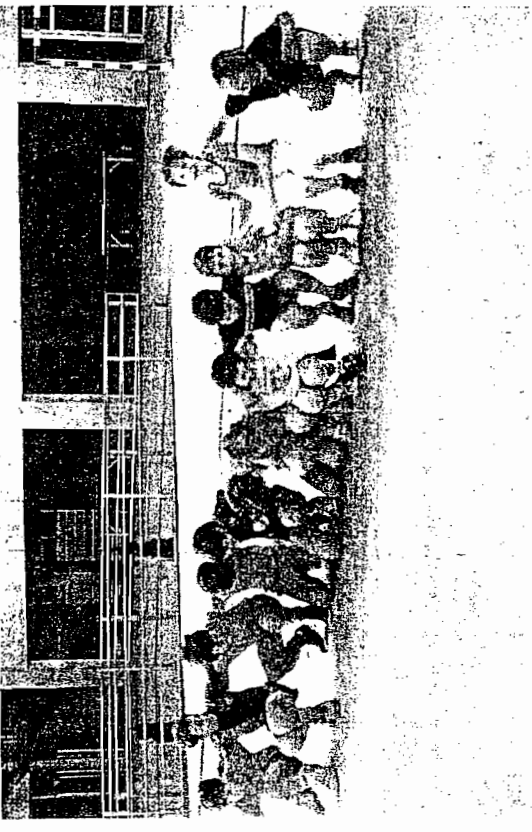
**Aprendizaje significativo:** El alumno aumentará y enriquecerá los elementos de expresión del bagaje comunicativo propio.

**Exploración:** El niño buscará fórmulas comunicativas verbales y no verbales para el intercambio de mensajes y expresiones con los compañeros.

**Creatividad:** El niño será capaz de crear e interpretar situaciones de expresión, y por tanto proyección, corporal delante de un pequeño auditorio (representaciones y funciones teatrales, de danza y mimo).

**Periodización:** El niño mantendrá al máximo los elementos válidos de la espontaneidad del primer ciclo (de 6 a 7 años) para poder crear argumentos comunicativos más codificados en el último ciclo (de 11 a 12 años).

**Interrelación de contenidos:** El niño identificará el potencial comunicativo y expresivo de los diversos contenidos motores que se trabajan en clase.

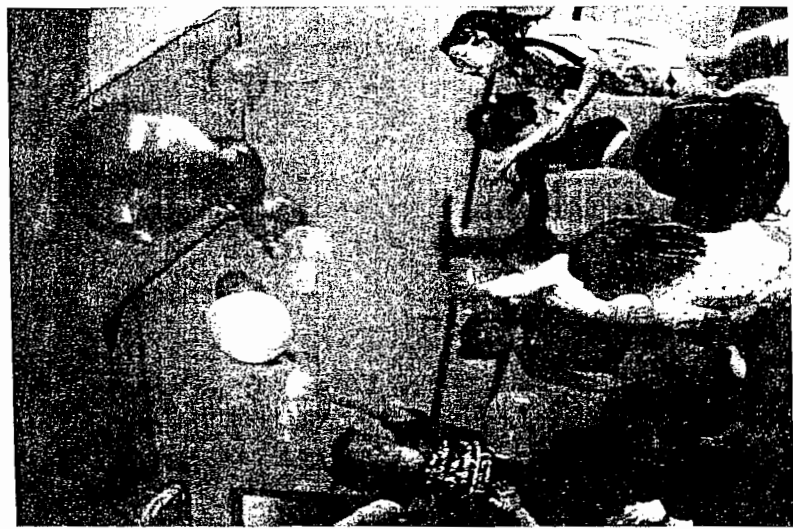


**Exploración:** El niño experimentará cualquier situación de juego para poder proponer variaciones e interpretaciones personales.

**Creatividad:** El alumno creará fórmulas personales de juego para comunicarlas y organizarlas de forma explícita con sus compañeros.

**Periodización:** El niño pasará del juego simbólico, al juego de reglas, y de éste, al gran juego, en cada uno de los tres ciclos correspondientes.

**Interrelación de contenidos:** El alumno vivirá variedad de capacidades y habilidades motrices de una forma global, desde los cuatro bloques de contenidos que a continuación expondremos (capítulo 3).



**SÉPTIMO OBJETIVO**

- El alumno será capaz de asumir la necesidad de actividad física, participando en diversos tipos de juegos, con independencia del nivel de habilidades alcanzado en los mismos, y aceptando las normas y los resultados -victoria y derrota- como elementos propios del mismo juego. A su vez, ha de ir consolidando los sentidos de la cooperación, y de la oposición, como una dificultad a superar, sin comportamientos agresivos ni actitudes de rivalidad. (M.E.C., 1989, p 212).

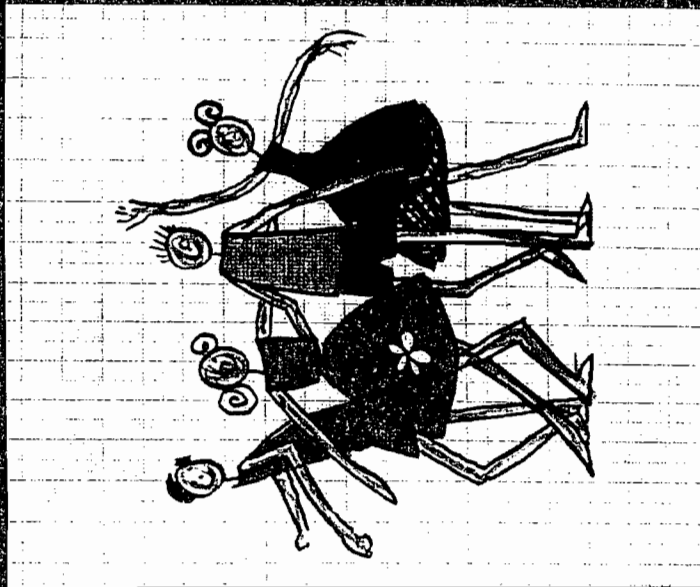
**Aprendizaje significativo:** El alumno aportará elementos lúdicos y juegos que puedan desarrollarse con diversas normas y reglas propuestas por todos.

## Colección

# La Educación Física en... Reforma

LAS ACTIVIDADES  
COREOGRAFICAS  
EN LA ESCUELA

Danzas, Bailes, Funky,  
Gimnasia-Jazz



Viciana Garófano, Virginia y Milagros Arteaga  
Checa (1997), "Conciencia corporal", en  
*Las actividades coreográficas en la  
escuela. Danzas, Bailes, Funky,  
Gimnasia-Jazz...*, Barcelona, INDE (La  
educación física en... reforma), pp. 24-  
27.

INDE

## 4.1. Conciencia corporal

### 4.1.1. Esquema corporal

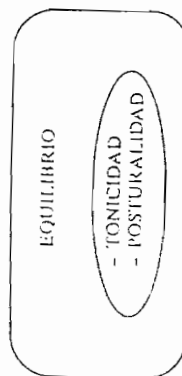
El esquema corporal lo podemos definir como la intuición global o conocimiento inmediato de nuestro cuerpo, ya sea en reposo o movimiento en función de la interacción de sus partes y de la relación con el espacio y objetos que nos rodean (Le Boulch, 1981), o como la toma de conciencia del cuerpo, de sus posibilidades y limitaciones (Serra, 1993).

### 4.1.2. Control y ajuste postural

Se puede definir como el modo de reacción personal a un estímulo constante "la gravedad" (Lapierre, 1977), condicionada tanto por factores morfológicos (músculos, huesos, etc), neurológicos (reflejos), como afectivos.

Dentro de éste, podemos encontrar:

#### CONTROL Y AJUSTE POSTURAL



Cuadro 8. Elementos que engloban el control y ajuste postural.

### A. Tonicidad, Castañer & Camerino, (1993):

- Tono muscular base.
- Tono postural.
- Tono de acción.

### B. Posturalidad.

C. **Equilibrio**, Castañer & Camerino (1993): "Es la capacidad de controlar el propio cuerpo y recuperar la postura correcta tras la intervención de un factor desequilibrador".

Para justificar el por qué ubicamos el equilibrio dentro del Control y Ajuste postural, solo leyendo la definición que hacen Castañer y Camerino de éste, podemos observar la interrelación existente entre el Control y el Ajuste del cuerpo con el Equilibrio que debemos obtener. Por ello, consideramos el equilibrio componente principal del Control y del Ajuste Postural y no de forma aislada.

El equilibrio, se considera:

- Equilibrio estático.
- Equilibrio dinámico.

Nos posicionamos como estos autores, Castañer y Camerino (1993), que defienden que los componentes posturales y de tonicidad, confluyen en el afianzamiento del equilibrio; por lo tanto, el equilibrio englobaría, tal y como muestra el cuadro 8, a la tonicidad y a la postura.

### 4.1.3. Respiración

Es una función mecánica y automática regulada por centros respiratorios, siendo su misión asimilar el oxígeno del aire, para la nutrición de los tejidos y desprender el anhídrido carbónico, producto de la eliminación de los mismos. (Comellas & Perpinya, 1987).

### 4.1.4. Relajación

Se puede definir como la acción de provocar el relajamiento de la tensión de los músculos para obtener el reposo con la ayuda de ejercicios adecuados (Comellas & Perpinya, 1987).

### 4.1.5. Lateralidad

Se puede definir, como el dominio funcional de un lado del cuerpo humano sobre el otro; que se manifiesta en particular, en la preferencia de los individuos de servirse selectivamente de un ojo o de un miembro determinado para realizar las operaciones que requieran precisión (Trigueros & Rivera, 1991).

### 4.1.6. Las sensopercepciones

Las sensopercepciones constituyen denominaciones de determinadas prácticas corporales que giran en torno a la necesidad que tiene el ser humano de abrirse a los estímulos que proceden tanto de sí mismo como de su entorno. (Leixá, 1993).

Las sensaciones pueden clasificarse en:

- Sensaciones Interoceptivas: Informan de los procesos internos del organismo, captando las informaciones procedentes de las vísceras.
- Sensaciones Propioceptivas: Informan sobre la situación del cuerpo en el espacio y sobre la postura. Son las Kinestésicas y Vestibulares. Estas sensaciones, a su vez son desarrolladas por la Conciencia Corporal, comentada anteriormente, por lo que no entraremos su desarrollo en este apartado.

- Sensaciones Exteroceptivas: Son los canales básicos por los que la información sobre los fenómenos del mundo exterior, llega al cerebro, dándole al hombre la posibilidad de orientarse en el medio circundante (Luria, 1993).

Este bloque de sensopercepciones se divide en:

- Vista
- Oído
- Gusto
- Olfato
- Tacto
- Fotosensibilidad de la piel

A continuación desarrollaremos cada sensopercepción exteroceptiva, pero teniendo en cuenta que incidiremos en aquellas sensopercepciones más relacionadas con el movimiento.

#### A. Vista

A continuación, exponemos los diferentes elementos para desarrollar la Capacidad Perceptiva Visual:

- A.1. Agudeza Visual: Capacidad para distinguir la forma y los detalles precisos del estímulo que se encuentra estático.
- A.2. Agudeza Visual Dinámica: Capacidad para distinguir la forma y los detalles del estímulo que se encuentra en movimiento.
- A.3. Motilidad Ocular: La capacidad de seguir con la mirada el estímulo que está en movimiento.
- A.4. Visión Periférica: Es la habilidad de ver e identificar lo que ocurre alrededor de un objeto particular sobre el que se fija la mirada (Quevedo & Solé, 1990).
- A.5. Tiempo de Reacción Visual: Es el tiempo que transcurre desde la presentación del estímulo visual, hasta el inicio de la respuesta motora.
- A.6. Memoria Visual: Es la capacidad de recordar experiencias visuales anteriores, sin que continúe estando el estímulo visual presente.
- A.7. Diferenciación figura-fondo: Es la capacidad de destacar una figura dominante de su entorno.

#### B. El oído

A continuación exponemos los diferentes elementos de la capacidad perceptiva auditiva:

- B.1. Agudeza Auditiva: Capacidad para captar y diferenciar los distintos sonidos y su tono e intensidad.
- B.2. Seguimiento Auditivo: Capacidad para identificar de dónde proviene el sonido y seguir la dirección que éste lleva.

- B.3. Memoria Auditiva: Capacidad que tenemos de recordar y reproducir experiencias auditivas cuando ha desaparecido el estímulo.

#### C. El tacto

El elemento fundamental de esta sensopercepción, sería:

- C.1. Discriminación Táctil: Capacidad de distinguir diferentes texturas utilizando únicamente el tacto.

El Gusto y el Olfato, son los sentidos que menos intervienen en la conducta motriz, es por ello, que su desarrollo será menos específico del área de Educación Física y serán el conjunto de las áreas del Currículum las encargadas de fomentarlos.

#### D. Fotosensibilidad de la piel

Son las sensaciones recibidas por estímulos externos al cuerpo, a través de la piel.

#### CONCIENCIA CORPORAL:

- Esquema Corporal
- Control y Ajuste Postural
- Tonicidad: + Tono Muscular Base  
+ Tono Postural  
+ Tono de Acción
- Posturalidad
- Equilibrio: + Estático  
+ Dinámico
- Respiración
- Relajación
- Lateralidad
- Sensopercepciones
  - Interoceptivas
  - Propioceptivas: + Cinestésica  
+ Vestibular
  - Exteroceptivas: + Visual  
+ Auditiva  
+ Olfativa  
+ Gustativa

# Colección Educación Física

LA EDUCACIÓN  
FÍSICA EN  
LA ENSEÑANZA  
PRIMARIA

INDE



Castañer Balcells, Martha y Oleguer Camerino Foguet (1991), "Especialidad" y "Temporalidad", en *La educación física en la enseñanza primaria*, 4ª ed., Barcelona, INDE (Educación física), pp. 78-83 y 84-88.

1.2. Espacialidad

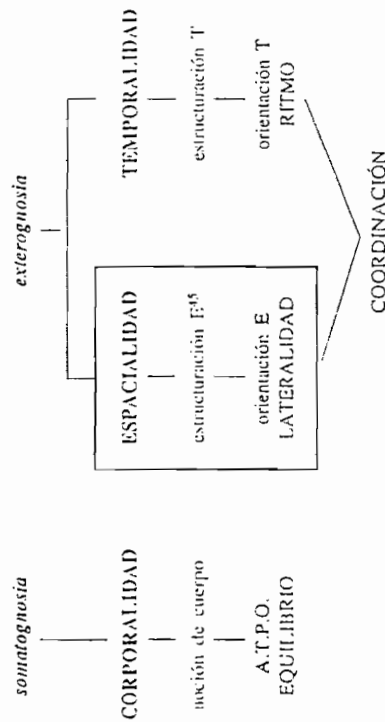


Gráfico 26: Área que ilustra los contenidos del apartado 1.2.

El desarrollo de actividades para el conocimiento espacial pretende potenciar en el niño la capacidad de reconocimiento del espacio que ocupa su cuerpo y dentro del cual es capaz de orientarse.

La evolución de la conciencia de la estructura y organización del espacio se construye sobre una progresión que va desde una localización egocéntrica a una localización objetiva.

(44) Al respecto es de gran interés el libro de Monique Calecki: *Técnicas de bien-étre pour les enfants. Expression corporelle et yoga*. Ed. Armand Colin. París, 1983.

(45) Las siglas E y T corresponden a espacio y tiempo, respectivamente.

La primera se refiere al periodo en que el niño localiza objetos en un espacio confuso con el espacio que ocupa su propio cuerpo. En la localización objetiva, el niño ya es capaz de discriminar la independencia del espacio ocupado por su cuerpo y el ocupado por cada objeto.

Para reforzar los parámetros de espacialidad el niño debe reconocer su propio espacio, que es el que envuelve su cuerpo en cualquier acción que realice, el espacio próximo, propio del área o zona por la que el niño se mueve y el espacio lejano que es el entorno o paisaje en que se encuentra y que alcanza su vista.

a. Orientación espacial

Entendida como la aptitud para mantener constante la localización del propio cuerpo tanto en función de la posición de los objetos en el espacio como para posicionar esos objetos en función de la propia posición.

La orientación espacial incluye un variado conjunto de manifestaciones motrices: reagrupaciones, escisiones, localizaciones, evoluciones... que capacitan el reconocimiento topográfico del espacio (incluso sobre un espacio gráfico).

Dentro del tratamiento exteroceptivo de la espacialidad, pasamos a considerar la lateralidad como la responsable por excelencia de la capacidad de orientación en el espacio.

- Lateralidad (hemidominancia corporal)

La lateralidad es el término que define el "sentimiento interno" de la direccionalidad o tropismo corporal en relación con el espacio circundante. Es un proceso que se desarrolla conjuntamente con la conceptualización verbal de los componentes espaciales: arriba-abajo-derecha-izquierda-delante-atrás....

El cuerpo humano se caracteriza por poseer una simetría en la distribución de sus segmentos. Pero junto a esa simetría anatómica existe una *asimetría funcional*, en el sentido que para la realización de determinadas actividades interviene una sola de las dos partes parejas. Hablamos, pues, de la lateralización cortical por la especificidad de uno de los dos hemisferios en el tratamiento de la información sensorial y en el control de las acciones. Podemos entender la lateralización como un verdadero "tropismo" de nuestro organismo.

Para comenzar a estudiar el proceso de constitución de la lateralidad, hemos de considerar la diferencia entre la *lateralidad innata* y la *lateralidad "socializada"* (adquirida según el funcionamiento de diversas actividades sociales, escolares, familiares...).

Ambas fundamentan el desarrollo de la dominancia hemicorporal en la utilización del propio cuerpo. Ello permite también comprobar la existencia de formas de

lateralidad contrariada, bien por los hábitos de funcionamiento familiar, bien por las exigencias de tipo escolar y social.

Para el análisis de la lateralidad, hemos de atender a sus diversas manifestaciones: ocular, auditiva, manual, podal y expresiva ( simulación de gestos).

Los resultados de la observación y baremación de las diversas formas de manifestación de la hemidominancia corporal nos indican el tipo de lateralidad y las diversas fases de evolución de cada sujeto, que se definen en:

- *Lateralizados integrales*: cuando existe predominancia absoluta de un costado corporal.

- *Lateralizados no integrales*: distinguimos las siguientes manifestaciones:

*crizada*: cuando la manifestación de la lateralidad en diversas partes del organismo no se da de forma uniforme desde un mismo lado.

*invertida*: cuando la lateralidad innata del individuo ha sido contrariada por los aprendizajes sufridos. Ello da lugar a que un mismo segmento cambie su dominancia lateral según la tarea que se ha de realizar.

*Ambidextros*: cuando hay dominancia equitativa de los dos lados del cuerpo en la ejecución de acciones motrices. Puede producirse como caso transitorio.

La dominancia de la lateralidad es debida al mejor funcionamiento de uno de los dos hemisferios cerebrales, precisamente aquél que se halla en la parte opuesta de la zona segmentaria dominante. Estudios de neurofisiología barajan diversas hipótesis acerca de las causas de la dominancia: una mayor disponibilidad hemática (sangünea) en uno de los dos hemisferios, el tipo de posición del cuerpo en el periodo fetal e incluso una predominancia de la tonicidad.

En general, se constata una determinación hereditaria, aunque también se evidencia una notable presión de los condicionantes socio-culturales.

#### *Desarrollo del proceso de lateralización*

La lateralización se va estableciendo entre los 4-5 años de edad, se consolida alrededor de los 7 años y se completa y afianza sobre los 11 años.

Análisis más específicos (Calabrese, 1978; Gesell, 1982; y Le Boulch, 1984) constatan una cierta dominancia de mano hacia los 10 meses de edad. La capacidad de saltar sobre un solo pie a la edad de 3 años denota una cierta dominancia de pie.

A la edad de 4-5 años algunos niños ya poseen una marcada predominancia a derecha o izquierda que va reforzándose positivamente. Otros carecen de una tendencia inicial pero, poco a poco bajo la influencia del ambiente educativo y socio-cultural, van aprendiendo a determinar y a servirse de un segmento dominante; de ellos, hay un cierto número cuya tendencia inicial se centra en la utilización del lado izquierdo en detrimento del derecho, pero la presión ambiental les conduce (con mayor o menor conciencia) a servirse del lado derecho. Es por ello que ciertos diestros lo son en apariencia, con una lateralización incierta. Hay que recordar que los zurdos viven en un mundo construido por los diestros lo que les acarrea una mala adaptación.

Los disturbios de la lateralidad (zurdos contrariados, ciertas manifestaciones de ambidextros...) son la causa frecuente de buen número de dificultades: problemas de orientación y estructuración espacial, de lecto-escritura..., problemas que se suelen acompañar de sentimientos de fracaso, de oposición, de fobia a los aprendizajes escolares, de reacciones de carácter y afectivas excesivas.

Podemos constatar que el proceso de la evolución de la lateralización se extiende durante toda la etapa infantil, de los 6-12 años, etapa que corresponde a la fase de educación primaria, que es a la que se dirige este libro. Por tanto, se hace necesario reforzar el dominio de la lateralidad en nuestra labor educativa.

#### *- Objetivos terminales*

El potenciamiento de la lateralización suma cualidad al movimiento en su desarrollo perceptivo-motor.

A tal efecto, los objetivos destacados son:

- Evitar el retraso de cualquiera de las etapas enumeradas.
- Localizar correctamente el segmento dominante.
- Concienciar al alumno del grado de eficacia motriz que posee dentro de la fase de lateralización en que se encuentra.
- Conseguir el máximo grado de capacitación motriz del segmento dominante.
- Complementar el trabajo de capacitación del segmento no dominante.

#### *- Orientaciones y procedimientos didácticos*

Tanto para pasar pruebas de lateralidad como para la ejercitación de la misma es importante introducir tareas novedosas que conduzcan al niño hacia una actitud exploratoria de tanteo, a menudo es necesaria una redistribución bilateral de la ejecución motriz de las tareas, teniendo siempre presente que existen muchas acciones, básicamente de tipo utilitario, con un fuerte carácter convencional condicionadas por los aprendizajes sociales.

Las fases citadas, que conforman la génesis del proceso de lateralización, son argumento fehaciente para comprender la necesidad de una educación predeportiva que respete las fases sobre las que se ha de fundamentar toda habilidad técnico-deportiva.

Así, por ejemplo, si un niño lanza a canasta indiscriminadamente con la mano derecha o con la izquierda, hemos de observar sus niveles de eficiencia coordinativa: si es bueno, es posible que estemos ante un caso de ambidextria transitoria; si, en cambio, el nivel de eficiencia coordinativa es incorrecto o se asocia a un nivel de

torpeza motriz generalizada, hemos de ir potenciando al niño a que reconozca qué segmento le ofrece mejor rendimiento e ir, de esta manera, "orientando" su lateralidad.

A modo de ejemplo proponemos los siguientes procedimientos:

- Actividades con mapas para orientación en el espacio (clase, gimnasio, patio, bosque...).
- Utilizar consignas de direccionalidad y de contrastes (arriba-abajo, delante-detrás...) con diversa complejidad.
- Actividades de espejo:

- Con un espejo real se invita al compañero reflejado en él.
- El compañero hace de espejo. El ejercicio conjuga:

Posturas

- imágenes reales e invertidas.
- contrastes (delante-atrás, nivelaciones, líneas y planos...).

Movimientos

- añadiendo habilidades locomotrices.
- añadiendo movimientos axiales (giros, caídas, contorsiones...)
- combinando posturas y movimientos.

#### b. Estructuración espacial

Compuesta por diversas categorías de relaciones espaciales que el niño ha de saber barajar para capacitarse en la organización espacial.

Piaget (1948) especifica la categorización de las relaciones espaciales en:

- *Relaciones topológicas*: son las relaciones elementales existentes entre los objetos: vecindad, separación, orden, sucesión, continuidad....
- *Relaciones proyectivas*: se fundamentan sobre las topológicas y responden a la necesidad de situar, en función de una perspectiva dada, los objetos o los elementos de un mismo objeto con relación a los demás.
- *Relaciones euclidianas o métricas*: denotan la capacidad de coordinar los objetos entre sí en relación con un sistema o unas coordenadas de referencia. Ello implica poner en juego medidas de longitud, de volumen y de superficie.

#### c. Organización espacial

*La orientación y la estructuración espacial analizadas constituyen los pilares base que posibilitan el movimiento del niño para organizar el espacio.*

La organización espacial es de distinto desarrollo según se produzca en etapas preoperatorias u operatorias del niño. En este sentido Piaget estableció la distinción entre el *espacio perceptivo* (figurativo) y el *espacio intelectual* (representativo).

El *espacio figurativo* de tipo perceptivo se presenta en los periodos evolutivos senso-motores, de 0 a 2 años, y preoperatorios o intuitivos de 2 a 7 años. Se basa

en la vivencia motriz y perceptiva inmediata que el niño posee del espacio, que es la que le permite establecer implicaciones cada vez más complejas sobre el mismo.

El *espacio representativo* aparece en el periodo operatorio, a partir de los 7-8 años, cuando el niño adquiere de forma progresiva la capacidad de analizar los datos perceptivos inmediatos y elabora relaciones espaciales de mayor complejidad. Ahora ya se manifiestan una descenteración respecto al propio cuerpo y una objetivación de los puntos de vista y juicios sobre las relaciones espaciales.<sup>46</sup>

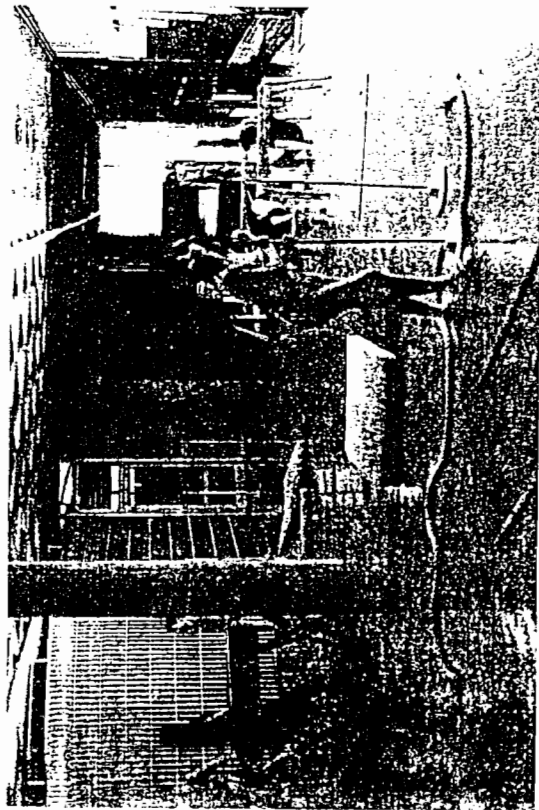
#### - *Objetivos terminales*

- Diferenciar entre espacio propio, próximo y lejano.
- Saber actuar con localizaciones de objetos en el espacio según marcos de referencia subjetivos (egocentrismo) y objetivos.
- Ser capaz de proyectar el propio cuerpo en el espacio circundante.
- Saber conjugar diversos elementos de estructura espacial (alturas, planos, distancias, ejes...).
- Reafirmar la orientación espacial.
- Promover experiencias de organización espacial que conjuen elementos propios de su estructura y de orientación en el espacio.

#### - *Orientaciones y procedimientos didácticos*

- En relación con la ocupación espacial del propio cuerpo se pueden proponer al niño consignas como:
  - Hacerse lo más pequeño o grande posible.
  - Asumir formas y volúmenes de objetos diversos: roca, teléfono, aro....
  - Adaptar su volumen a diferentes zonas espaciales: bajo una mesa, dentro de una portería, encima de una línea.
- El espacio próximo y lejano:
  - Desplazarse entre diversos objetos sin tocarlos y usando variedad de actividades locomotrices (correr, girar, saltar, arrastrarse...).
  - Diseñar carreras de obstáculos.
  - Medir distancias y localizaciones de objetos según marcos de referencia subjetivos y objetivos.

(46) Se presenta en la época del desarrollo del pensamiento lógico matemático y de la apertura creciente al mundo social.



### 1.3 Temporalidad

El movimiento humano es un fenómeno que se desenvuelve en el espacio, tal como acabamos de ver, y que a su vez se inscribe en un tiempo.

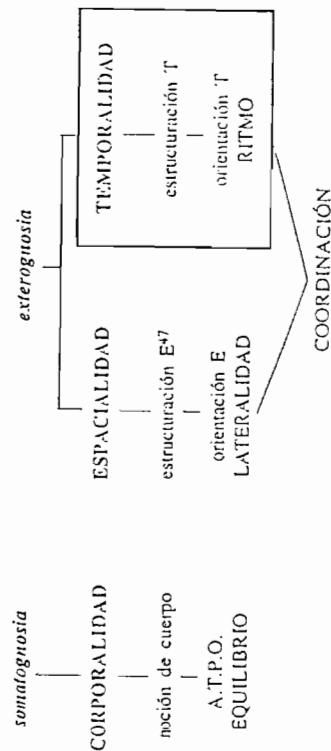


Gráfico 27: Área que ilustra los contenidos del apartado 1.3.

(47) Las siglas E y T corresponden a espacio y tiempo; respectivamente.

El tiempo, entendido en su sentido físico, no coincide con el que podemos entender por tiempo psicológico, según el cual una determinada duración puede variar en su extensión (así, por ejemplo, la fracción arbitraria de una hora puede parecer larguísima o muy breve según el tipo de ocupación personal con que la "llenemos").

El análisis del factor tiempo requiere una ponderación desde una doble vertiente:

- El *aspecto cualitativo*: dado por la percepción de una *organización* y de un *orden*.
- El *aspecto cuantitativo*: dado por la percepción de los intervalos de *duración*. Es equiparable a lo que para el tratamiento espacial es la *distancia*.

Mientras que la organización del espacio implica de modo específico a la modalidad sensorial visual, la organización temporal interesa particularmente a las modalidades auditiva y cinestésica. También comprobamos que en la coordinación de movimientos la sucesión ordinaria del tiempo tiene mucha más importancia que la implicación "puramente" espacial.

#### a. Estructuración temporal

En ella podemos concretar, de resultados de la doble vertiente cualitativa y cuantitativa citada, dos componentes básicos:

- El *orden* es la distribución sucesiva e irreversible de las características y cambios de los hechos y situaciones que nos acontecen.
- La *duración* es la representación del tiempo físico medido en segundos, minutos, horas... que separa dos puntos de referencia temporales. Es equivalente al concepto de distancia espacial.

#### b. "Orientación" temporal, o la forma de plasmar el tiempo

Si bien el tratamiento del espacio permite visionar su "ocupación" y la orientación, en función de la lateralidad, que sobre él imprime el cuerpo, sin embargo el tratamiento de lo temporal no permite "visualizar" ninguno de sus componentes estructurales anteriormente citados. *Pero el cuerpo deviene un instrumento que puede hacer visible la "ocupación" temporal a través de su capacidad de manifestación rítmica.*

#### - El ritmo

La estructura temporal de las diversas secuencias del movimiento remite a la capacidad de organización temporal representada por el *ritmo*.

El ritmo no es simplemente un factor perceptivo, sino que desempeña un rol fundamental para la mejora de los mecanismos automáticos de la ejecución motriz de base, localizados a nivel subcortical.

Así detectamos la existencia de tres sistemas que intervienen en el desarrollo de la capacidad rítmica:

1- *La inducción rítmica*, originada por una reacción de percepción inmediata. Existe una sincronización efectiva entre el estímulo y la respuesta, fruto de una reacción y anticipación a una melodía o ritmo concreto.

2- *La discriminación cognitiva* de la tipología de formas rítmicas es el fruto de los procesos de asimilación, distinción y comprensión de las estructuras rítmicas. Todo este conglomerado es la base de una buena organización temporal que podríamos denominar como el "horizonte temporal" propio de cada individuo, originado por la representación mental de datos temporales pasados y futuros.

3- *La ejecución motriz* es el último nivel de la capacitación rítmica que, dependiendo del aprendizaje, hace intervenir los procesos de elaboración superior de conductas complejas y voluntarias.

A su vez, el ritmo se asienta sobre dos nociones fundamentales que permiten una amplia gama y variedad de estructuras rítmicas:

- La noción de *regularidad* en la sucesión más o menos rápida de las "pulsaciones" rítmicas.
- La noción de *alternancia* entre dos o más elementos.

#### - *Objetivos terminales*

Según lo enunciado con anterioridad proponemos dos áreas de trabajo de la capacitación rítmica, de las cuales, derivamos sus objetivos terminales.

- a) Área de la estructuración rítmica, que comprende:
  - Desarrollo de los procesos perceptivos de:
    - la pulsación rítmica: cadencias.
    - la noción de duración.
    - la noción de velocidad.
    - la acentuación.
    - el intervalo.
  - Fomento de la reacción de anticipación.
  - Fomento de la reproducción de estructuras y secuencias rítmicas.
  - Interpretación de frases musicales compuestas por modelos rítmicos de dificultad progresiva.
  - Fomento de las actividades de improvisación y composición motriz en función de los elementos musicales.
  - Fomento de los procesos de observación, apreciación por comparación, evaluación y crítica del producto rítmico que se ha de valorar.

- b) Área de captación y simbolización del ritmo.
  - Exploración de los ritmos propios (orgánicos).
  - Exploración del cuerpo como instrumento de obtención de sonidos.
  - Confrontación con los ritmos colectivos, del grupo.
  - Sensibilización hacia los ritmos exteriores.
  - Identificación de características sonoras del ambiente externo.
  - Exploración del medio como fuente de obtención de sonidos.
  - Representación del ritmo motor con elementos de lecto-escritura.

#### - *Orientaciones y procelimientos ililácticos*

Con la adecuación del análisis teórico y la formulación de objetivos propuestos a la edad infantil escogida como marco de intervención educativa, el trabajo de ejercitación del ritmo permite potenciar el juego inconsciente del centro automático del movimiento (cuerpo estriado). El funcionamiento positivo a este nivel es reconocido bien conscientemente bien inconscientemente por el niño lo que le permite obrar con distensión tónico-emocional. Se eliminan con facilidad los movimientos parasitarios, y se consigue plasticidad, relajamiento e independencia segmentaria, bases de la capacidad coordinativa y del ajuste y control motor resultantes.

También hay que tener presente el fenómeno de la *acentuación*, responsable de ofrecer el punto de referencia central de la estructura temporal. Cuando existe sincronización entre estímulos sonoros periódicos (cadencias) y un tipo de realización motriz determinada, la acentuación produce un efecto estimulante y dinámico que afecta positivamente a toda una serie de factores que hemos de considerar en nuestros objetivos de trabajo:

- *Soltura y armonía muscular*: en cuanto a que permiten la alternancia justa entre los estados de contracción muscular y los de relajación correspondientes.
- *Musculación*, puesto que coadyuva a la ejercitación del tono muscular.
- *Resistencia a la fatiga*, mediante un soporte sonoro podemos superar o retardar el límite de la sensación subjetiva de cansancio.

Cualquier objeto, movimiento o sonido puede servir para la plasmación temporal del ritmo por su infinita variedad de manifestaciones y expresiones: sonido, color, dirección, contrastación,<sup>48</sup> velocidades...

El niño posee en su motricidad un legado de ritmos corporales espontáneos que son experimentados de manera bastante instintiva.

(48) En relación con este tema es de gran interés la obra de André Lapierre y Bernard Aucouurier: *Asociaciones de contrastes, estructuras y ritmos*. Ed Científico-Médica. Barcelona, 1977.



Tal como analiza Lapierre (1977), existen, en efecto, ritmos corporales y musicales que dotan al niño con dos aportaciones básicas:

— *Un aspecto analítico-racional.*

— *Un aspecto afectivo-emocional,* que tiene su origen en los estratos más profundos de la personalidad y que permite expresar o suscitar "sentimientos" (así hay ritmos tristes, alegres, excitantes...). Este aspecto afectivo de los ritmos sonoros y gestuales lo podemos encontrar en distintos medios de expresión: colores, formas, materiales...

De todo ello inferimos unas directrices para la elaboración de procedimientos de trabajo:

- Utilización del cuerpo para la creación de ritmos simples y contrastantes.
- Realización de improvisaciones rítmicas de forma individual y colectiva.
- Utilización del ritmo como estímulo de la actividad creativa, tanto individual como colectiva.
- Utilización del ritmo como regulador del esfuerzo en relación con su componente aeróbico.
- Creación de símbolos (gráficos, motores...) para la representación de estructuras rítmicas.
- Interpretación musical mediante códigos establecidos: danzas, movimientos, producción de sonidos...
- Búsqueda de formas de registro de dichos códigos.

# LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACION FÍSICA

EN EL NIVEL INICIAL Y  
EL PRIMER CICLO DE LA E.G.B.

**RAÚL HORACIO GÓMEZ**



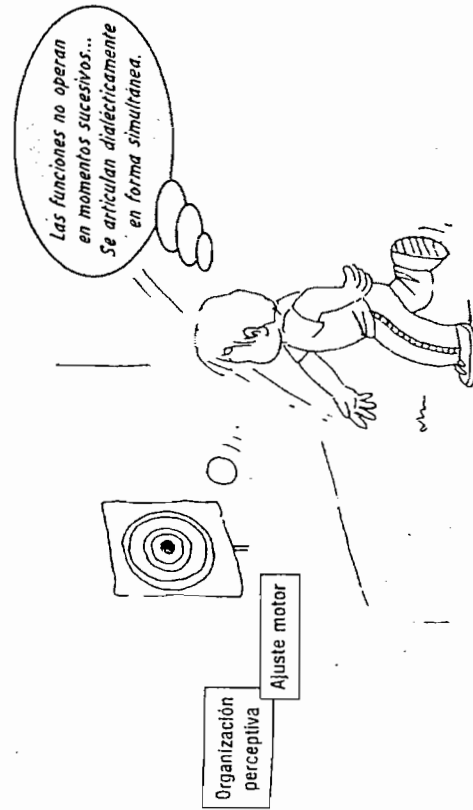
*Una didáctica de la  
disponibilidad corporal*

STADIUM

Gómez, Raúl Horacio (2002), "El ajuste motor en el niño", en *La enseñanza de la educación física en el nivel inicial y el primer ciclo de la E. G. B. Una didáctica de la disponibilidad corporal*, Buenos Aires, Stadium, pp. 147-152.

Esta función psicomotriz (Le Boulch: 1978), que actúa en forma dialéctica con la función de organización perceptiva, permite la adaptación y ejecución de las acciones motrices a los requerimientos específicos de las situaciones percibidas por el niño en la búsqueda de sus fines y la satisfacción de sus intereses.

En el proceso de ajuste motor a la situación, ante un elemento disparador en el nivel motivacional, los esquemas cognitivos-motrices que el niño posee, son empleados y ajustados a las características de la situación, características que la organización perceptiva destaca y actualiza.



La conjunción entre la percepción y acción es dialéctica: ambas funciones interactúan simultáneamente. Las posiciones sensuálicas (base de los modelos didácticos a los que llamé antes empiristas) habían imaginado que la percepción era un resultado, una consecuencia de la acción. El intelectualismo, (base de las posiciones identificadas con los modelos didácticos racionalistas), situaba a la acciones corpora-

En algunos casos, los esquemas disponibles se adaptan perfectamente a la situación: se ejerce la función de asimilación. En otros casos los esquemas deben reorganizarse y hasta reinventarse esquemas nuevos: prevalece la acomodación.  
Se distinguen dos modos de ejercicio de la función de ajuste motor <sup>2</sup>:

- ◆ El ajuste motor global.
- ◆ El ajuste motor por interiorización.

En la primera modalidad, el ajuste motor global, el sujeto es conciente del objetivo de la acción, pero mantiene por debajo de los niveles de conciencia las características espacio-temporales (angulaciones, velocidades, trayectorias de los segmentos) y dinámicas (fuerza empleada) del acto motriz.

La organización perceptiva (imagen del cuerpo, organización espacial y temporal, organización objetiva) proporciona la información necesaria para que el esquema motor disponible se actualice en función de la situación a resolver.

Esta modalidad prevalece en las adquisiciones motrices de la etapa que va hasta los 6-7 años. El aprendizaje motor opera principalmente por la vía del ensayo y error y del insight <sup>3</sup>.

En la segunda modalidad el sujeto es conciente del objetivo de la acción y por medio del trabajo de interiorización del esquema utilizado, intenta el ajuste de la acción motriz al esquema representado mentalmente. En este caso, el aprendizaje motor opera principalmente por la vía del aprendizaje por representación del modelo.

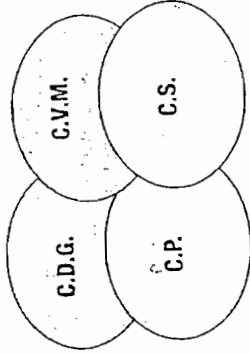
### 7.1. LAS ESTRUCTURAS FUNCIONALES DEL AJUSTE MOTOR.

El ajuste motor opera por medio de cuatro estructuras funcionales <sup>4</sup>:

.....  
los como consecuencia de las representaciones previas, reflejando una concepción dualista de base. Nuestra postura va fue expresada, percepción y acción son dos planos de significación de una misma estructura de significación. La acción exterioriza las imágenes, mientras que la imagen mental interioriza las acciones. Las investigaciones actuales en neuropsicología relativas a la copia de eternidad, confirman lo anticipado por la fenomenología: la acción tiene como razón de ser la de actualizar las anticipaciones perceptivas sobre cómo se transformarían las aferencias sensoriales (Pribram:1971), o también (Corraze: 1989).

2. Así ocurre, en el plano de la motricidad transitiva. En el plano de la motricidad expresiva, el fenómeno de la interiorización va acompañado por el paso de la expresión espontánea del niño a la comunicación intencional.
3. El análisis de las modalidades que asume el aprendizaje motor en la infancia, lo hemos intentado con mayor detalle en otro trabajo (Gómez: 2000).
4. Recuérdese el concepto de estructura funcional.

### AJUSTE MOTOR ESTRUCTURAS FUNCIONALES



- ◆ **La coordinación dinámica general (C.D.G.)**  
Esta estructura neuropsicológica, es la responsable de la organización de las acciones motrices caracterizadas por la traslación del eje corporal y la participación protagónica y activa de la totalidad de la masa muscular en la consecución del objetivo del acto (carreras, saltos, trepas, suspensiones, balanceos, etc.).
- ◆ **La coordinación visomotriz (C.V.M.)**  
Esta estructura prevalece en la organización de acciones cuyo criterio de ajuste es el enlace entre el campo visual y el campo motor, primordialmente los actos motrices de las extremidades superiores.  
Pueden distinguirse dos tipos de acciones motrices <sup>5</sup>:
  - ✓ Ligadas a la coordinación visomotriz fina. Implican a las terminales de la extremidad, tales como enhebrar, dibujar, cortar con tijeras, etc.
  - ✓ Ligadas a la coordinación visomotriz gruesa. Involucran actos de la extremidad entera, tales como lanzar, patear, patear, atrapar, etc.
- ◆ **La coordinación segmentaria (C.S.)**  
Esta estructura prevalece en las acciones motrices cuyo criterio de ajuste es la relación armónica y sinérgica de movimientos combinados de las extremidades, sin que el control visual juegue un papel preponderante. Estas acciones incluyen movimientos de los brazos, las piernas o el eje corporal, con diferentes combinaciones de planos espaciales y sincronías o asincronías, tales como balancear un brazo mientras realiza una cifra.....

5. En la tradición anglosajona se utilizan los términos coordinación fina o gruesa para referirse al grado de precisión en el movimiento. Así llama coordinación fina a las conducidas de puntería, y gruesa a actos como lanzar sin pretensión de acertar. Parece un contrasentido que no toma en cuenta el punto de vista del sujeto, dado que todo lanzamiento implica para el sujeto, algún grado de precisión, determinado por los fines del sujeto.

conducción con el otro. Este tipo de control segmentario está en la base del aprendizaje de los movimientos que, más tarde permiten las adquisiciones de las diferentes formas de la gimnasia rítmica, los movimientos contruidos propios de la gimnasia danésica, neosueca y las formas de las gimnasias con soporte musical.

Con el mismo criterio comentado para la coordinación visomotriz, también puede clasificarse en:

- ✓ *Coordinación segmentaria fina:* involucra a los actos de coordinación segmentaria de los dedos, tales como el juego de tocarse el pulgar con el resto de los dedos, o hacer una bolillita de papel con una sola mano.
- ✓ *Coordinación segmentaria gruesa:* actos de coordinación segmentaria de los brazos y piernas, o tronco, disociaciones entre los movimientos de los brazos y las piernas, de los brazos entre sí, del tronco y los brazos (como en el juego de dar la sogá) con o sin soporte rítmico y musical.

#### ◆ *Coordinación postural o equilibrio (C.P.)*

Esta estructura prevalece en actos motrices comprometidos con el mantenimiento y la traslación de determinada actitud postural.

Tradicionalmente se han clasificado a estos actos en tres grupos:

- ✓ Acciones de equilibrios estáticos, tales como mantenerse sentado en el banco escolar con determinada alineación postural, mantenerse en posición de cuadrupedia o tripedia, quedarse de pie con los ojos cerrados, etc.
- ✓ Acciones de equilibrios dinámicos, tales como caminar por sobre una viga, por sobre una línea, la flotación ventral o dorsal en el agua, caminar por sobre cubiertas de automóvil, etc.
- ✓ Acciones de recuperaciones del equilibrio después de una acción como por ejemplo, saltar desde fuera hacia adentro de un aro y quedarse inmóvil, saltar al agua y recuperar la posición de pie, etc.

Como se verá en el próximo punto, las estructuras del ajuste motor se manifiestan en conductas motrices donde prevalece alguna de ellas durante la etapa 2 a 7 años, tendiendo a superponerse e integrarse después de esta edad.

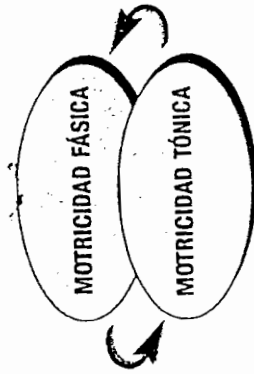
## 7.2. LA MOTRICIDAD.

De acuerdo al esquema general presentado en la página 103 la interacción dialéctica entre las estructuras que conforman la organización perceptiva y el ajuste motor,

producen la motricidad humana o cualidad de producir o inhibir el movimiento en función de fines <sup>6</sup>.

Esta cualidad humana se expresa en las conductas motrices observables.

Siguiendo a Le Boulch, se distinguen dos clases de motricidad humana <sup>7</sup>:



### 7.2.1. La motricidad tónica.

La motricidad tónica se relaciona con el atributo que tiene el sistema nervioso de mantener un determinado estado de tensión muscular uniforme o de intervenir voluntariamente para modificarlo, determinando el estado tónico de reposo y el estado tónico de sostén.

El tono de reposo es el tono muscular mínimo que mantenemos en nuestra musculatura al dormir, descansar, etc.

Cuando el tono muscular es el soporte de la actitud postural ligada a actividades de relación estáticas (estar parado, sentado conversando, etc.) o de actividades dinámicas de otras partes del cuerpo (el tono de la musculatura de la pelvis, mientras lanzo y atrapo una pelota de trapo), se habla de *tono de sostén*.

### 7.2.2. La motricidad fásica.

Las acciones corporales de la vida de relación demandan la realización de actos motrices que implican movimientos de los segmentos y del cuerpo en el espacio.

6. Subrayemos una vez más el alcance de este controvertido término, citando a Ajuaguerra: "... la motricidad no es una simple función instrumental puramente realizadora y dependiente de la puesta en marcha de unos sistemas por una fuerza que le es extraña, tanto si es externa como si es propia del individuo, despersonalizando por completo la función motora..." (Ajuaguerra: 1984). O como señala Käunders "... no existe un límite entre la serie de fenómenos motores y psíquicos..." (1984).

7. Clasificación que se sustenta en concepciones neuropsicológicas recientes. Frente a la tradicional clasificación de los sistemas neuromotores en piramidal y extrapiramidal, a partir de los trabajos de Hesse se

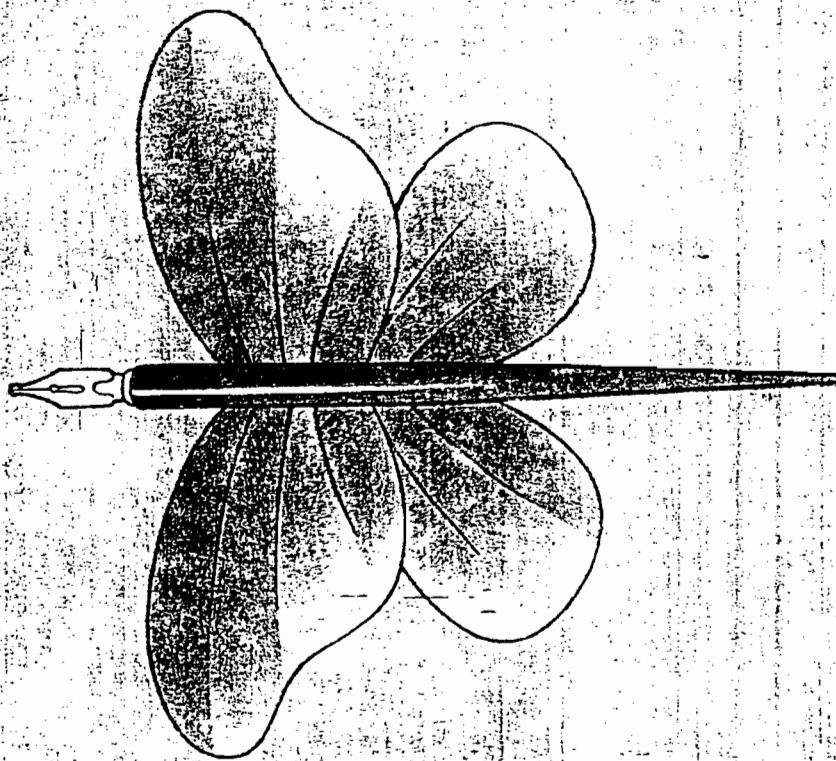
Estos movimientos se producen debido a cambios bruscos en el estado de tensión de la musculatura implicada.

Estos cambios de tensión, en lugar de mostrar un estado uniforme, muestran organización en fases de contracción y fases de decontracción.

Cuando las fases de contracción en un período dado son regulares y uniformes en su organización (correr, pedalear, caminar), estamos ante movimientos cíclicos. Cuando no existe regularidad en las fases, estamos ante movimientos acíclicos (lanzar, saltar).

Carl R. Rogers

# Libertad y creatividad en la educación



Rogers, Carl R. (1983), "La relación interpersonal en la facilitación del aprendizaje", en *Libertad y creatividad en la educación*, Silvia Vetrano (trad.), México, Paidós (Educador), pp. 88-99.



Daidós Educador

#### CAPITULO 4

### LA RELACION INTERPERSONAL EN LA FACILITACION DEL APRENDIZAJE

A pesar de que parece incorrecto decirlo, este capítulo me gusta mucho porque expresa algunas de mis convicciones más profundas acerca de los que trabajan en el campo educacional. Presenté los conceptos fundamentales en una conferencia en la Universidad de Harvard, pero éstos han sido revisados y ampliados para su publicación en este libro.<sup>1</sup>

Deseo comenzar este capítulo con un pensamiento que resultará sorprendente para algunos y quizás ofensivo para otros: simplemente que, en mi opinión, la enseñanza es una actividad sobrevalorada.

Después de hacer esta afirmación, me apresuro a consultar el diccionario para comprobar si expresé bien lo que quería decir. Enseñar quiere decir "instruir". Personalmente, no estoy interesado en instruir a nadie en cuanto a lo que debe saber o pensar. "Impartir conocimientos o destreza". Me pregunto si no sería más eficaz usar un libro o la instrucción programada. "Hacer saber." Esto me eriza la piel. No deseo *hacer* saber nada a nadie. "Mostrar, guiar, dirigir." A mi modo de ver, se ha guiado, mostrado o dirigido a demasiada gente. Luego llego a la conclusión de que efectivamente quise decir lo que expresé. Desde mi punto de vista, enseñar es una actividad relativamente poco importante y sobrevalorada.

Pero mi actitud implica más. Tengo un concepto negativo de la enseñanza. ¿Por qué? Creo que porque hace todas las preguntas equivocadas. Cuando pensamos en enseñar, surge la pregunta de qué enseñaremos. ¿Qué necesita saber una persona desde nuestro superior punto de vista? Me pregunto si en este mundo moderno tenemos el derecho a presumir que somos sabios sobre el futuro y que la juventud

<sup>1</sup> Este capítulo es una versión revisada de un trabajo publicado por primera vez en R. Leeper (comp.): *Humanizing Education*. ASCD, NEA, 1967. Copyright de la Association for Supervision and Curriculum Development, NEA.

es tonta. ¿Estamos realmente seguros acerca de lo que deberían saber? Luego está la pregunta ridícula sobre la extensión del programa. El concepto de extensión está basado en el supuesto de que todo lo que se enseña se aprende y todo lo que se presenta se asimila. No conozco ningún otro supuesto tan falso. No necesitamos hacer una investigación para comprobar su falsedad. Sólo nos bastaría hablar con unos pocos estudiantes.

Pero me pregunto: "¿Mi prejuicio hacia la educación hace que no encuentre ninguna situación en que sea útil?" Inmediatamente pienso en mis experiencias en Australia, hace poco tiempo. Me interesaron mucho los aborígenes de aquel país. Es un grupo que durante 20.000 años se ha ingeniado para vivir y existir en un ambiente desolado, donde un hombre moderno perecería en poco tiempo. El secreto de la supervivencia aborígen ha sido la enseñanza. Han transmitido a los jóvenes toda pizca de conocimiento sobre cómo conseguir agua, cómo seguir el rastro de un gamo, cómo matar un canguro y cómo encontrar el camino en el desierto. Transmiten este conocimiento a la joven generación como *el* modo de conducirse, y se desconfía de cualquier innovación. Es evidente que la enseñanza les proporcionó el medio para subsistir en un ambiente hostil y relativamente estático.

Ahora me estoy acercando al núcleo de la pregunta que me interesa. La enseñanza y la transmisión de conocimientos tienen sentido en un mundo estático. Por esta razón ha sido durante siglos una actividad incuestionable. Pero el hombre moderno vive en un ambiente de *cambio continuo*. Estoy seguro de que la física que se enseña hoy a los estudiantes habrá sido superada en una década. Y en cuanto a la enseñanza de la psicología, dentro de 20 años no tendrá validez. Los llamados "hechos de la historia" dependen en gran medida del modo y costumbres actuales de la cultura. La química, la biología, la genética y la sociología están en un proceso tal que cualquier afirmación casi con seguridad habrá sido modificada en el momento en que el estudiante se halle en condiciones de aplicarla.

Creo que nos enfrentamos a una situación enteramente nueva en educación, en la cual el propósito de ésta, si hemos de sobrevivir, debe ser *la facilitación de cambio y el aprendizaje*. Sólo son educadas las personas que han aprendido cómo aprender, que han aprendido a adaptarse y cambiar, que advirtieron que ningún conocimiento es firme, que sólo el proceso de *buscar* el conocimiento da una base para la seguridad. El único propósito válido para la educación en el mundo moderno es el cambio y la confianza en el *proceso* y no en el conocimiento estático.

Sólo ahora, con cierto alivio, vuelvo a una actividad, un propósito que realmente me entusiasma: la *facilitación del aprendizaje*. Cuando he sido capaz de transformar un grupo —y aquí me refiero a todos los miembros del grupo, incluso yo— en una comunidad de *aprendizaje*, mi entusiasmo no conoce límites. Liberar la curiosidad, permitir que las personas evolucionen según sus propios intereses, desatar el sentido de indagación, abrir todo a la pregunta y la exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio, aunque nunca lo logre de manera total, constituye una experiencia grupal inolvidable. En este contexto surgen verdaderos estudiantes, gente que aprende realmente, científicos, alumnos y profesionales creativos, la clase de personas que pueden vivir en un delicado pero cambiante

equilibrio entre lo que saben en la actualidad y los mudables y fluidos problemas del futuro.

He aquí una meta a la que me puedo dedicar de todo corazón. Veo la *facilitación del aprendizaje* como el *objetivo* de la educación, como el modo de formar al hombre que aprende, el modo de aprender a vivir como individuos en evolución. La *facilitación del aprendizaje* es una actividad que puede formular respuestas constructivas, cambiantes y flexibles a algunas de las problemáticas más profundas que enfrenta el hombre moderno.

Pero, ¿sabemos realmente cómo lograr este nuevo objetivo o es un fuego fatuo que se presenta sólo algunas veces y que no nos ofrece una esperanza real? Mi respuesta es que poseemos vasto conocimiento sobre las condiciones que estimulan un aprendizaje autoiniciado, significativo, vivencial de las fibras más íntimas de la persona total. No es frecuente poner en práctica estas condiciones porque significaría un enfoque revolucionario de la educación, y las rebeliones no son para los tímidos. Pero hemos encontrado algunos ejemplos de esta acción revolucionaria, como vimos en los capítulos anteriores.

Sabemos —y aquí mostraré algunas pruebas— que la iniciación de tal aprendizaje no depende de las cualidades didácticas del líder, de su conocimiento erudito de la materia, de la planificación del currículum, del uso de materiales audiovisuales, de la aplicación de la enseñanza programada, de sus conferencias y presentaciones ni de la abundancia de libros, aunque todos estos elementos podrían constituir recursos útiles en algunas ocasiones. La *facilitación de un aprendizaje significativo* depende de ciertas actitudes que se revelan en la *relación* personal entre el facilitador y el alumno.

Hemos hecho nuestros primeros descubrimientos en el campo de la psicoterapia, pero cada vez son más las pruebas sobre la eficacia de este enfoque aplicado a la educación. Sería fácil pensar que la intensa relación entre el terapeuta y el cliente es la que posee estas cualidades, pero estamos descubriendo también que *podrían* existir en las incontables relaciones interpersonales (casi 1000 por día, según Jackson, (1966) entre la maestra y sus alumnos.

### CUALIDADES QUE FACILITAN EL APRENDIZAJE

¿Cuáles son las cualidades y actitudes que facilitan el aprendizaje? Las presentaré de manera breve e ilustradas con ejemplos referentes al campo educacional.

#### Autenticidad en el facilitador del aprendizaje

Quizá la principal de esas actitudes básicas sea la autenticidad. Cuando el facilitador es una persona auténtica, obra según es y traba relación con el estudiante sin presentar una máscara o fachada, su labor será proclive a alcanzar una mayor eficiencia. Esto significa que tiene conciencia de sus experiencias, que es capaz de vivirlas y de comunicarlas si resulta adecuado. Significa que va al encuentro del alumno de una manera directa y personal, estableciendo una relación de persona a persona. Significa que *es* él mismo, que no se niega.

Desde este punto de vista, el maestro puede ser una persona real en su relación con los alumnos. Puede entusiasmarse, aburrirse, *puede* interesarse por

podrían ocuparse de ordenar todo... les respondí que no me parecía justo que siempre trabajaran las mismas personas para todos los demás, pero que eso resolvería mi problema. "Bueno, a algunas personas les gusta limpiar", me replicaron. De modo que así quedaron las cosas (Shiel, 1966).

Espero que este ejemplo aclare mis frases anteriores de que un facilitador "es capaz de vivir, de vivir esas experiencias y de comunicarlas si resulta adecuado". Elegí un ejemplo que se refiere a experiencias negativas porque creo que para la mayoría de nosotros es más difícil interpretar su significado. En este caso, la señorita Shiel corre el riesgo de transparentar su colérica frustración frente al desorden. ¿Y qué sucede? Lo mismo que, según mi experiencia, casi siempre ocurre: los niños aceptan y respetan sus sentimientos, los toman en cuenta y proyectan una nueva solución que ninguno de nosotros hubiera sugerido. La señorita Shiel comenta sabiamente: "Me turbaba y me sentía culpable cuando me enfadaba. Pero al fin advertí que los niños también podían aceptar *mis* sentimientos. Es importante que ellos sepan cuándo me 'presionan'. Yo también tengo mis límites" (Shiel, 1966).

Quiero demostrar con el siguiente ejemplo que cuando son auténticos, también los sentimientos positivos son eficaces. Esta es la reacción de un estudiante de otro curso:

... Era muy alentador su sentido del humor en la clase; todos nos sentimos aliviados cuando se mostraba tan humano y no meramente una imagen mecánica del maestro. Tengo la impresión de que ahora comprendo y confío más en mis maestros... y también de que estoy más cerca de mis compañeros...

Otro estudiante comenta:

...Dirigía la clase en nivel personal, de modo que me pude formar una imagen de usted como persona y no sólo como la encarnación del libro de texto.

Otro estudiante del mismo curso habla de la siguiente manera:

Usted no actuaba como maestro de la clase, sino como alguien en quien podíamos confiar e identificar como "uno de nosotros". Era muy perceptivo y sensible con respecto a nuestros pensamientos y en esto residía, para mí, su "autenticidad". Era una *experiencia* "auténtica" y no solamente una clase (Bull, 1966).

Espero que no queden dudas acerca de que no siempre es fácil ser auténtico ni que se logre de un momento a otro, sino esencial para aquel que desea llegar a ser revolucionario: un facilitador de aprendizaje.

los estudiantes, enojarse, ser sensible o simpático. Porque acepta estos sentimientos como suyos no tiene necesidad de imponérselos a los alumnos. Puede gustarle o disgustarle el trabajo de un estudiante, al margen de que sea correcto o deficiente desde un punto de vista objetivo o de que el estudiante sea bueno o malo. Expresa simplemente la impresión que le despierta el trabajo, una sensación que lleva dentro de sí. De este modo, para sus estudiantes es una persona y no la encarnación anónima de los requerimientos del currículo ni un conducto estéril por donde pasan los conocimientos de una generación a otra.

Es obvio que este conjunto de actitudes, que demostró su eficiencia en psicoterapia, es muy diferente del de la mayoría de los maestros, que tienden a mostrarse simplemente como roles ante sus alumnos. Es un hábito muy común entre los maestros el de parapetarse tras la máscara, el rol, la fachada de maestro, para volver a ser ellos mismos sólo cuando dejan la escuela.

Pero no todos los maestros son así: Sylvia Ashton-Warner tomó a su cargo a los alumnos mayores de una escuela de Nueva Zelanda, que eran niños rebeldes y supuestamente lentos para aprender, y les permitió desarrollar su propio vocabulario de lectura. Todos los días cada uno de los niños elegía una palabra que ella escribía en una tarjeta que luego le entregaba, por ejemplo, "beso", "fantasía", "bomba", "lucha", "amor", "papá". Pronto los alumnos llegaron a construir oraciones que también conservaban: "Le darán una tunda", "el gatito está asustado". Los niños no olvidaron los conocimientos que habían autoiniciado. Pero mi propósito no es describir el método de la señorita Ashton-Warner. Sólo quiero demostrarles su actitud y la apasionada autenticidad que percibieron tanto sus pequeños alumnos como sus lectores. Un compilador le hizo algunas preguntas y ella respondió: "Usted me pide algunos pocos y fríos hechos... no tengo hechos fríos sobre este tema en particular. Sólo tengo hechos ardientes y anécdotas sobre el tema de la enseñanza creativa que me abrasan y abrasan lo que digo" (Ashton-Warner, 1963, pág. 26).

Aquí no hay ninguna máscara estéril. Hay una *persona* vital, con convicciones y vivencias. Su transparente autenticidad fue uno de los elementos que le permitieron facilitar el aprendizaje. Su método no se adecua a ninguna fórmula educacional rígida. Ella es, y sus alumnos evolucionaron en contacto con una persona que es real y abiertamente.

Tomemos el caso de otra persona, Bárbara Shiel, cuyo trabajo de facilitación de aprendizaje en un sexto grado ya hemos descrito. Dio a sus alumnos un alto grado de libertad responsable y más adelante mencionaré algunas de las reacciones de sus alumnos. Pero aquí expondremos un ejemplo de cómo compartieron con sus alumnos, no sólo su dulzura y claridad, sino también sus enojos y frustraciones. Puso a disposición de los alumnos todos los materiales de arte y así éstos los utilizaron de modos muy creativos, aunque la clase ofreciera un panorama de caos. Este es el relato que hizo de su experiencia y de lo que hizo con ella.

Es enloquecedor vivir en el desorden, ¡con D mayúscula! Pero a nadie parece importarle excepto a mí. Por último, un día les dije a los niños... que soy muy prolija y ordenada por naturaleza y que el desorden me distraía de mis tareas. ¿Tenían alguna solución? Se sugirió que algunos voluntarios

### Aprecio, aceptación, confianza

Existe otra actitud característica de los que tienen éxito en la facilitación del aprendizaje. He observado esta actitud; sin embargo, es muy difícil darle un nombre, por eso utilizaré varios. Pienso que significa apreciar al alumno, sus sentimientos, opiniones y toda su persona. Es preocuparse por el alumno pero no de una manera posesiva. Significa la aceptación del otro individuo como una persona independiente, con derechos propios. Es la creencia básica de que esta otra persona es digna de confianza de alguna manera fundamental. Ya sea que la llamemos aprecio, aceptación, o confianza o cualquier otro nombre, esta actitud se manifiesta en una variedad de formas. El facilitador que adopta esta actitud podrá aceptar totalmente el miedo y las vacilaciones con que el alumno enfrenta un nuevo problema, como también la satisfacción del alumno por sus progresos. Ese maestro podrá aceptar la apatía ocasional del estudiante, sus erráticos deseos de explorar nuevas vías de conocimiento, tanto como sus disciplinados esfuerzos para lograr objetivos más importantes. Podrá aceptar experiencias personales que tanto perturbaban como estimulan el aprendizaje (la rivalidad entre hermanos, el rechazo de toda autonomía, la preocupación por exhibir conductas adecuadas). Estamos describiendo una apreciación del alumno como un ser imperfecto con muchos sentimientos y potencialidades. La apreciación o aceptación del alumno por parte del facilitador es la expresión funcional de su confianza en la capacidad del ser humano.

Quisiera dar algunos ejemplos de esta actitud tomados de la situación de clase. Todos los comentarios de los maestros estarán bajo sospecha, pues a todos nos gustaría tener esas actitudes, y este deseo determinará la percepción parcial de nuestras cualidades. Pero además quisiera demostrar de qué manera ve el estudiante la actitud de apreciación, aceptación y confianza cuando tiene la fortuna de experimentarla.

He aquí el comentario de un estudiante de college que asiste al curso del doctor Morey Appell:

Su modo de estar con nosotros es una revelación para mí. En su clase me siento importante, maduro y capaz de hacer cosas por mí mismo. Me gusta pensar sin ayuda y esto no lo puedo lograr sólo con los libros de texto o las conferencias, sino viniendo. Creo que usted me ve como una persona con sentimientos y necesidades concretos, como un individuo. Lo que digo y hago son expresiones importantes de mi persona y usted así lo reconoce (Appell, 1959).

Uno de los alumnos de sexto grado de la señorita Shiel expresa con mayor brevedad y con faltas de ortografía su apreciación de esta actitud: "¡Usted es una maestra maravillosa (sic)!".

Los estudiantes de college que asisten a un curso de la doctora Patricia Bull describen no sólo estas actitudes de apreciación y confianza, sino los efectos que ellas tuvieron sobre sus otras interacciones.

Tengo la impresión de que a usted le puedo decir cosas que no puedo decir a otros profesores... Nunca antes tuve tanta conciencia de mis compañeros o de sus personalidades. Nunca interactué tan intensamente con mis compañeros en el college. El clima de la clase ha ejercido una profunda influencia sobre mí... la atmósfera libre para la discusión y la general de cada sesión me afectaban. Muchas veces continué pensando fuera de la escuela un tema de discusión de la clase, por largo tiempo.

§ § §

...Aún me siento cerca de usted, como si entre nosotros hubiera un entendimiento tácito, casi una conspiración. Esto me estimula a participar en la clase porque sé que por lo menos una persona me escuchará, aunque no esté segura de la actitud de los otros. No importa realmente si su reacción será positiva o negativa, simplemente ES. Gracias.

§ § §

...Aprecio mucho el respeto y preocupación que demuestra hacia todos nosotros... Como resultado de mis experiencias en esta clase y de la influencia de mis lecturas creo sinceramente que el método de enseñanza centrado en el estudiante proporciona un marco ideal para el aprendizaje; no sólo por la acumulación de conocimientos sino y más importante, por aprender sobre nosotros mismos en relación con los demás... Cuando comparo mi superficial apatía en setiembre con la profundidad de mis conocimientos actuales, sé que este curso me ha ofrecido una experiencia muy valiosa de aprendizaje que no hubiera podido adquirir en ningún otro curso.

§ § §

...Muy pocos maestros intentarían este método porque temerían perder el respeto de los alumnos. Por el contrario, usted ganó nuestro respeto gracias a su capacidad para hablarnos en nuestro nivel y no en un nivel 10.000 veces más elevado. Ante la ausencia de comunicación en esta escuela, fue una experiencia maravillosa comprobar cómo nos escuchábamos unos a otros y nos comunicábamos en un nivel adulto e inteligente. Más clases deberían ofrecernos esta experiencia (Bull, 1966).

Como ustedes supondrán, los estudiantes del college siempre sospechan que este tipo de actitudes son hipócritas. Uno de los alumnos de la doctora Bull escribe:

...En las primeras semanas, en vez de dedicarme a observar a mis compañeros me dediqué a observarla a usted. Traté de descubrir sus motivaciones y propósitos. Estaba convencido de que usted era hipócrita... sin embargo, pronto cambié de opinión. Usted no es en absoluto hipócrita... realmente desearía que el curso continuase. "Que cada uno llegue a ser todo lo que es capaz de ser"... (Bull, 1966).

Estoy seguro de que estos ejemplos son más que suficientes para demostrar que un facilitador que confía en sus alumnos y los aprecia crea un clima de aprendizaje tan diferente al del aula tradicional que ninguna semejanza puede ser "pura coincidencia".

### Comprensión empática

Otro de los elementos esenciales para la experiencia de aprendizaje autoiniciado es la comprensión empática. Cuando el maestro tiene la capacidad de comprender desde adentro las reacciones del estudiante, cuando tiene una percepción sensible de cómo se presenta el proceso de aprendizaje al alumno, entonces podrá facilitar un aprendizaje significativo.

Este tipo de comprensión es totalmente diferente de la común evaluativa y que responde al modelo de "comprendo tus deficiencias". Sin embargo, cuando existe una comprensión empática la reacción del alumno responde al siguiente modelo: "Por fin alguien comprende cómo siento y cómo soy yo, sin querer analizarlo ni juzgarme. Ahora puedo prosperar, crecer y aprender".

Esta actitud de ponerse en el lugar del otro, de ver el mundo desde el punto de vista del estudiante es casi inaudita en el aula tradicional, donde es posible escuchar miles de interacciones sin encontrar un solo ejemplo de comunicación clara, sensible y empática. Pero cuando esto ocurre, tiene un efecto de total liberación.

Tomemos un ejemplo de Virginia Axline con respecto a un niño de segundo grado. Juan, de siete años, era agresivo, provocaba problemas y era lento en lenguaje y en todo su aprendizaje. A causa de su sucio vocabulario fue llevado a la oficina del director, quien lo golpeó sin que la señorita Axline se enterara. Durante las horas de trabajo independiente construyó con detalle un hombre de arcilla, desde el sombrero hasta el pañuelo de bolsillo. La señorita Axline le preguntó quién era. "No lo sé", respondió Juan. "Quizá sea el director. También tiene un pañuelo como éste en el bolsillo", sugirió la señorita Axline. Juan miró la figura de arcilla y respondió que sí. Luego le arrancó la cabeza, levantó la vista y sonrió. La señorita Axline dijo: "Muchas veces sientes deseos de arrancarte la cabeza ¿no es cierto? Tanto te enfurece". Juan le sacó un brazo, luego el otro y de un golpe lo destruyó totalmente. Otro alumno, con la percepción de la infancia, explicó: "Juan está furioso con el señor X porque le dio una tunda esta mañana". La señorita Axline comentó: "Ahora debes sentirte mucho mejor". Juan hizo una mueca y comenzó a reconstruir al señor X (Adaptado de Axline, 1944).

Los otros ejemplos citados también indican cómo se sienten los estudiantes muy sensibles cuando se los *comprende* simplemente sin evaluarlos ni juzgarlos, cuando se los comprende desde su *propio* punto de vista y no desde el del maestro. Si todo nuestro se propusiera la tarea de esforzarse para brindar una respuesta diaria no evaluativa, comprensiva y empática a la vivencia manifestada o verbaliza-

da de un estudiante, creo que descubriría todas las potencialidades de este tipo de comunicación casi inexistente.

### ¿CUALES SON LAS BASES DE LAS ACTITUDES DE FACILITACION?

#### Un "rompecabezas"

Es natural que no siempre tengamos este tipo de actitudes que he descrito. Algunos maestros se preguntan: "¿Qué pasa si no me siento empático o si en este momento no aprecio, acepto o me gustan mis alumnos?" Mi respuesta: la actitud más importante entre las mencionadas es la autenticidad y no es casual que la hayamos analizado primero. Si el maestro no comprende el mundo interior de los alumnos y le disgustan tanto éstos como sus conductas, es más constructivo ser *auténtico* que *seudoempático* o tratar de parecer interesado.

Pero esto no es tan simple como parece. Ser sincero, auténtico, honesto o coherente significa tener las mismas actitudes hacia *sí mismo*. No se puede ser auténtico con otra persona si no se es auténtico para sí. Si quiero ser verdaderamente honesto sólo debo decir lo que me sucede.

Tomemos un ejemplo. Al comenzar este capítulo mencioné la sensación de la señorita Shiel frente al desorden en las clases de arte. Ella decía: "¡Es entloquecedor vivir en tal desorden! Soy prolija y ordenada y todo esto me distrae de mi trabajo". Pero supongamos que hubiera manifestado en forma diferente sus sentimientos, que hubiese fingido como sucede en la mayoría de las clases en todos los niveles. Podría haber dicho: "¡Tú eres el niño más desordenado que jamás haya visto! No te preocupan la prolijidad ni la limpieza. ¡Eres terrible!" Definitivamente esto *no* es un ejemplo de autenticidad o sinceridad, en el sentido en que utilicé estos términos. Existe una profunda diferencia entre estas dos afirmaciones que me gustaría analizar.

En la segunda afirmación la maestra no revela nada de sí misma ni comparte ninguno de sus sentimientos. Sin duda los niños *percibirán* que está enojada, pero como son muy perceptivos, dudarán de si su enojo proviene de la conducta de la clase o de una discusión con el director. Esta segunda expresión no tiene la honestidad de la primera en donde la maestra manifiesta su *propia* incomodidad y cómo el desorden motiva su distracción.

Otro aspecto de la segunda forma es que está enteramente compuesta de juicios o evaluaciones, que como tales, son refutables. ¿Los niños están provocando un desorden o simplemente están excitados y concentrados en lo que hacen? ¿*Todos* provocan el desorden o algunos también se sienten molestos como ella? ¿No les preocupa nunca la prolijidad o simplemente ocurre de vez en cuando? Si reciben la visita de otro grupo ¿sería diferente su actitud? ¿Son terribles o simplemente niños? Sé que los juicios son casi siempre inexactos y que por lo tanto provocan resentimiento, enojo y también culpa y miedo. Si la señorita Shiel hubiera empleado el segundo tipo de expresión, la reacción de los alumnos hubiera sido completamente diferente.

Me extenderé sobre este punto para aclararlo porque sé por experiencia que muchos maestros interpretan ser auténtico, o ser los propios sentimientos, como una licencia para emitir juicios sobre los demás o para proyectar sobre ellos las vivencias que se "deberían tener". Nada más ajeno a mis pensamientos.

En realidad es muy difícil ser auténtico y aun cuando realmente se lo desee, ocurre muy raras veces. Por cierto, no es cuestión de *palabras* y si se cree uno juez, es inútil usar una fórmula verbal que suene a compartir los propios sentimientos. Este es otro caso de fingimiento o falta de autenticidad. Sólo muy lentamente podemos aprender a ser auténticos. En primer lugar, debemos estar cerca de nuestras sensaciones y ser capaces de percibir las. Luego se debe desear el riesgo de comparirlas tales cuales son, sin disimularlas tras la apariencia de juicios o atribuyéndolas a los demás. Por todas estas razones admiro la manera de la señorita Shiel de compartir su enojo y su frustración con sus alumnos, sin tratar de distraerlos.

### La confianza en el ser humano

Sólo se podrán lograr estas tres actitudes y se llegará a ser un facilitador del aprendizaje si se tiene una profunda confianza en el ser humano y sus potencialidades. Si no confío en él deberé intentar ahogarlo con información que yo elija para evitar que siga un camino equivocado. Pero si tengo confianza en la capacidad del individuo para desarrollar sus propias potencialidades, puedo darle la oportunidad de elegir su camino y su propia dirección en el aprendizaje.

Creo que los tres maestros cuyos trabajos hemos comentado en los capítulos precedentes se basan en la tendencia del estudiante hacia el cumplimiento y la actualización. Su trabajo se funda en la hipótesis de que cuando los estudiantes tienen un real contacto con problemas importantes para ellos, quieren aprender, evolucionar y descubrir, se esfuerzan por dominar, desean crear y desarrollan autodisciplina. El maestro trata de crear cierto clima en el aula y un tipo de relaciones personales tales que impulsen estas tendencias naturales hacia su realización.

### La incertidumbre del descubrimiento

Creo necesario decir que esta confianza en el hombre, estas actitudes hacia los estudiantes que he descrito, no aparecen súbitamente de un modo milagroso en un facilitador del aprendizaje. Por el contrario, surgen a costa de riesgos, cuando se *arriesgan* hipótesis. Esto es evidente en el capítulo que describe el trabajo de la señorita Shiel cuando al actuar según la hipótesis de la que no está segura y arriesgándose a entablar un nuevo tipo de relación con sus alumnos, confirma estos nuevos conceptos por lo que sucede en la clase. Estoy seguro de que el profesor Faw paso por el mismo tipo de incertidumbre. En lo que a mí se refiere sólo puedo decir que comencé mi carrera con el firme concepto de que se debe manejar a los individuos para su propio bien. Sólo asumí las actitudes que he descrito, y la

confianza en las personas implícita en aquéllas, cuando descubrí que estas actitudes tenían mayor poder para un cambio constructivo en el aprendizaje. Por lo tanto, creo que el único modo que tiene el maestro de *descubrir*, para sí, si estas modalidades son eficaces o adecuadas para él es precisamente corriendo el riesgo de ensayarlas.

Basado en las experiencias de varios facilitadores y de sus alumnos, he llegado a una conclusión. Cuando un facilitador crea, aunque sea en menor escala, un clima de autenticidad, apreciación y empatía en la clase; cuando confía en las tendencias constructivas del individuo y del grupo, entonces descubre que ha iniciado una revolución educacional. El resultado es un aprendizaje cualitativamente diferente, con un ritmo distinto, con un grado mayor de penetración. Sus vivencias —negativas, positivas o confusas— pasan a formar parte de la experiencia del aula. El aprendizaje se vuelve vital. Cada estudiante, a veces con placer y otras con renuencia, se convierte, a su modo, en un ser que aprende y cambia constantemente.

# Hacia una pedagogía de la creatividad "Expresión plástica"

Galia Sefchovich

Gilda Waisburd

Sefchovich, Galia y Gilda Waisburd (1985), "La creatividad de cada persona es recuperable", en *Hacia una pedagogía de la creatividad. Expresión plástica*, México, Trillas, pp. 24-27.



Trillas

### 3 La creatividad de cada persona es recuperable

En el transcurso de nuestra formación, el desarrollo del potencial creativo va sufriendo frustraciones y alteraciones.

¿Qué podríamos hacer para recuperar los procesos naturales perdidos? En primer lugar, tendremos que conocer cuál es en realidad nuestra filosofía de la vida, pues hemos visto que "el mal procede de una filosofía de la vida, generalmente aceptada, según la cual la vida es lucha, competencia y sólo respeta al vencedor".<sup>1</sup> En segundo lugar, es necesario saber quiénes somos; conocerse es la base de la salud mental, pues la individualidad es creativa por el hecho mismo de ser diferente. Como sostiene Rogers: el común denominador entre todos los pacientes es la búsqueda de sí mismos para confiar más en lo que son. Y si posteriormente podemos equilibrar las cosas que debemos hacer con las que queremos hacer, estaremos ya iniciando la recuperación.<sup>2</sup>

Al iniciarnos en este proceso, es necesario dejar pasar un tiempo antes de iniciarnos en el análisis de los antecedentes de nuestra formación creativa: es decir, regresar a los años de infancia y revivir aquellos momentos en que fueron propiciadas las oportunidades para desarrollar el potencial creativo; o, por lo contrario, aquellos que interfirieron en nuestro desarrollo. Al revivir y entender estos momentos estaremos avanzando en el proceso de recuperación.

Este análisis es difícil y a veces doloroso, pues recordamos tanto las vivencias agradables como las frustrantes. En los talleres para el desarrollo de la creatividad, los participantes han expresado recuerdos tan tradicionales como: "mi maestra no me quería, cuando me movía de mi silla me encerraba en el closet"; "me pedían repetir exactamente lo que el maestro decía, o tal como estaba en el libro"; "la poesía me gustaba, pero se burlaban de mí"; "mis padres pensaban que cuando me sentaba a dibujar estaba perdiendo el tiempo"; "yo soy zurda, y cada vez que to-

maba el lápiz con la mano izquierda me daban un reglazo"... etc. Estas situaciones se presentaban para la mayoría de la gente, pues así ha sido tradicionalmente concebida la educación. Es indispensable aclarar que tales actitudes se siguen adoptando en la actualidad.

La escuela descuidaba, por lo general, el desarrollo afectivo, haciendo vivir al niño una educación rígida y sin posibilidad de expresión. Como afirma el doctor Torrance, "en la mayoría de escuelas, el niño enfrenta un riesgo calculado cada vez que formula una pregunta insólita o postula una idea nueva, por miedo a verse ridiculizado por sus compañeros y a veces por el maestro".<sup>3</sup>

Se repetían patrones preestablecidos, por desconocimiento de que la "producción divergente" de ideas es uno de los rasgos más notables de las características de la personalidad creativa.<sup>4</sup> De ahí que ésta produjera un choque en la escuela tradicional, ya que la fuerza de acción de ésta reside en el pensamiento convergente, es decir, lograr la reproducción de datos y no considerar una realidad en constante movimiento y cambio. "Los psicólogos norteamericanos constataron que ni la sociedad ni la educación nos han preparado para tener ideas. Por el contrario, han tratado de que nos conformemos a ciertos modelos y han ridiculizado la expresión de nuestro potencial creativo."<sup>5</sup>

En la pedagogía tradicional, las áreas de expresión se han considerado como disciplinas menores, sin profundizar, como sostiene el doctor Torrance, en el hecho de "que la creatividad infantil se ponga de manifiesto tan a menudo por medio de la pintura o la escultura; lo cual no quiere decir que al crecer esos niños se convertirán en pintores o escultores, ni incluso que han de poseer un talento artístico excepcional. Simplemente ello significa que por medio de la pintura y la arcilla están expresando las cualidades mentales necesarias para que algún día puedan convertirse en seres creativos, como médicos, científicos, estadistas, como esposos y esposas, padres y amigos."<sup>6</sup> La falta de conocimiento sobre estas áreas ha provocado que en la escuela no se les dé gran importancia, de ahí que hoy surja la necesidad de formular una pedagogía creativa que abarque todo el programa de estudios y trate en revalorarlas e integrarlas.

En muchos ambientes se propiciaba la competencia, sin tomar en cuenta lo que el niño sentía o quería, de modo que los niños creativos que no eran canalizados adecuadamente se convertían en niños con problemas de conducta, "señalados" por ser los diferentes. En el curso de los últimos seis años el doctor Torrance y sus colaboradores, investigaron a más de 15 000 niños de ambos sexos, desde su ingreso a la guardería hasta el sexto grado. Sus descubrimientos demuestran que en el comienzo de sus vidas la mayoría de los pequeños exhiben un valioso potencial creativo, que es destruido, en la mayoría de los casos, alrededor del cuarto grado. No es sólo criticable el que los padres y los educadores delibera-

<sup>1</sup> Lageman, J. K., *Cuifford J. P. y otros*, pág. 35.

<sup>2</sup> Cuifford, citado en Lageman, *op. cit.*, pág. 15.

<sup>3</sup> Jaoui, H., *Claves para la creatividad*, pág. 29.

<sup>4</sup> Lageman, *ibidem*, pág. 33.

damente sofoquen la creatividad del niño, sino que no logren siquiera reconocerla, y con frecuencia la tomen por desobediencia, excentricidad e incluso estupidez.<sup>7</sup>

Así pues, si cada uno de nosotros hace un análisis personal estará cumpliendo con uno de los principios del psicoanálisis al revivir las fuentes de la infancia, fase muy importante, puesto que son los años en que se forma la personalidad. Este tipo de regresiones se consigue en los talleres para el desarrollo de la creatividad y es posible que se produzca una liberación con respecto a ciertos bloqueos afectivos. La recuperación no es un camino corto que suceda en el curso de un taller, sino un esfuerzo constante y personal, y el tiempo de su duración reside en el individuo que inicia tal proceso.

Si partimos de este análisis, entenderemos por qué existen adultos reprimidos, dependientes de la crítica, pasivos, y que no pueden expresarse en público. Durante las dinámicas que se llevan a cabo en los talleres, se escuchan comentarios como: "yo no nací para eso"; "a mí no se me ocurre nada"; "yo no sé dibujar"; "no se fijen en lo que voy a hacer", y toda suerte de expresiones de este tipo, antes de intentar crear algo con el material.

En la vida cotidiana son pocas las personas que están definidas en una línea de pensamiento y que luchan por ella.

Antes, un ser creativo era sinónimo de un ser genial o neurótico. Según la interpretación de Freud, el más creativo sería el más neurótico, pues ubicaba la creatividad en el inconsciente.<sup>8</sup> "La explicación freudiana del inconsciente no ve en la expresión de lo imaginario más que una liberación de los fantasmas reprimidos, pero casi nunca ve en lo imaginario la plataforma de una obra creadora".<sup>9</sup>

En la actualidad encontramos estudios, como los del psicólogo y psiquiatra Kubie, quien, por el contrario, cree que el comportamiento más sorprendente e impredecible es a menudo producto de una mente sana. El objetivo de su investigación es demostrar que la neurosis aguda interfiere en la creatividad y ésta se sitúa en el subconsciente.<sup>10</sup>

Podríamos decir que un ser creativo es aquel que se preocupa por buscar información, la procesa, la transforma y la aplica adecuadamente a su realidad.

En estudios recientes, se ha encontrado que para los adultos es más difícil convivir con niños creativos, pues éstos son más demandantes, críticos y seguros de sí mismos, lo cual exige de los educadores otra forma de ver y percibir las cosas. "La creatividad implica huir de lo obvio, lo seguro y lo previsible para producir algo que, al menos para el niño, resulte novedoso", escribe el doctor Torrance. "Ello plantea una serie de problemas extra para los educadores y para los padres, pues las constantes preguntas, experimentos y actos exploratorios del niño pueden llegar

a exasperar a quienes lo rodean."<sup>11</sup> La solución está sin duda en la teoría y, simultáneamente, la capacitación vivencial; es necesario buscar experiencias que involucren los sentidos, redescubriendo las percepciones y sensaciones que han permanecido olvidadas en nosotros.

Recuperar los procesos naturales perdidos y propiciar el desarrollo en los niños es un compromiso: entendemos compromiso cuando va acompañado de acción y reflexión. Así como la creatividad es un proceso dinámico, también lo es el compromiso que adquirimos; en constante movimiento, cuestionamiento y acción, a fin de poder autoevaluar en la práctica nuestras reflexiones. Este proceso traerá como resultado un cambio en nuestras actitudes: apertura a la experiencia, dar y recibir, aceptar las diferencias individuales de los seres humanos, respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás y, por último, la libertad.

"La educación de los niños no se realiza sólo en la escuela; así como el desarrollo de la creatividad de los alumnos no puede hacerse más que a través de la reeducación creativa de los maestros y los padres. Que no sueñen los padres con el milagro de ver que sus hijos expresarán y enriquecerán su divergencia si ellos no abandonan sus modelos de convergencia."<sup>12</sup>

La recuperación y el desarrollo del potencial creativo no es un don exclusivo de los genios, es recuperable en todo ser humano.

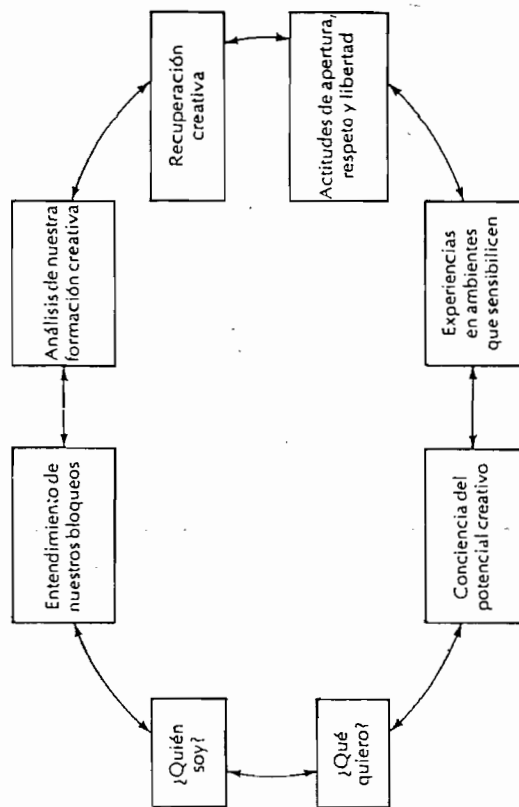


Figura 1. Proceso de la recuperación creativa.

<sup>7</sup> *Idem*, págs. 14-25.

<sup>8</sup> Samples, B., Wohlford, W., *Apertura*, pág. 46.

<sup>9</sup> Jaoui, H., *op. cit.*, pág. 18.

<sup>10</sup> Samples, B., Wohlford, W., *op. cit.*, pág. 46.

<sup>11</sup> Lageman, *ibidem*, pág. 25.

<sup>12</sup> Jaoui, H., *ibidem*, pág. 91.

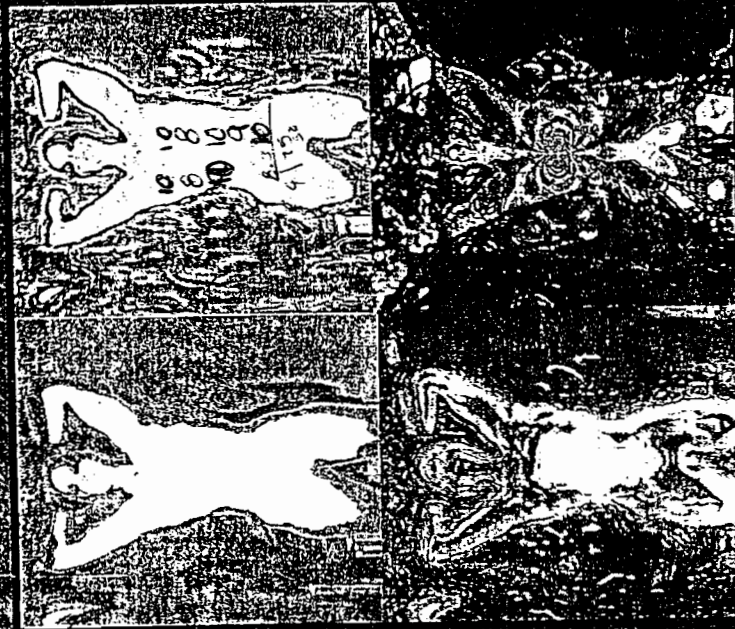
**Colección**

**La Educación Física en... Reforma**

**DIDÁCTICA DE LA  
EDUCACIÓN  
FÍSICA**

*Un enfoque constructivista*

Contra R. Contreras Jordán



**INDE**

Contra R. Jordán, Onofre R. (1998), "Los factores educables de la expresión corporal", en *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*, Barcelona, INDE, pp. 250-252.

El trabajo habría de estar orientado a conseguir mejorar la capacidad de percepción, elaborando y haciendo más conscientes las sensaciones. La utilización de un único sentido para conseguir una mayor agudización, o los contrastes entre sensaciones (equilibrio-desequilibrio) serían algunos temas de trabajo para la mejora de las percepciones.

### 5.2. Interiorización

Supone una vivencia consciente de nuestras experiencias lo que requiere una adecuada *observación* o capacidad de atención y de interpretación de los lenguajes que llegan hasta nosotros, cuestión que a su vez es susceptible de aprendizaje, significa asimismo, un momento de *análisis* o capacidad de seleccionar aquellas informaciones recibidas a través de nuestra observación y que tiene un significado para nosotros, y por último, la *reflexión* que hace referencia a la capacidad de concentrar nuestro pensamiento en el análisis de las informaciones recibidas.

El contexto actual en que se desenvuelven los alumnos no es el más adecuado para una práctica reflexiva, por lo que este aspecto de atención a lo que ocurre en su interior y a su alrededor ha de constituir el primer momento del trabajo de interiorización, de ahí que la observación de gestos y posturas de los compañeros así como los de uno mismo sean la base sobre la que se edifique el resto de tareas.

### 5.3. La espontaneidad

Es la consecuencia de la interiorización previa de nuestras ideas, movimientos o percepciones, ya que ello nos ha de permitir expresarnos a través de acciones inmediatas. A estos efectos, es conveniente distinguir entre espontaneidad e impulsividad ya que la primera es una acción consciente y adaptada al medio social donde la persona se desenvuelve, mientras que la segunda es una acción irreflexiva.

El trabajo en orden al desarrollo de la espontaneidad es consecuencia directa del de interiorización, pues sin observación, atención y análisis no surgirán respuestas espontáneas sino imitaciones o impulsos. En todo caso, este momento se caracteriza por una especie de *laissez faire* sobre nuestras experiencias a través de la verbalización de estas o pensamientos que han inspirado, así como la participación espontánea y desahogada de los miembros del grupo.

## 5. LOS FACTORES EDUCABLES DE LA EXPRESIÓN CORPORAL

La función educativa de los profesores de Educación Física a través del contenido de Expresión Corporal es fundamentalmente la de eliminar aquellos "ruidos" o aspectos oscuros de la personalidad que impiden al individuo expresarse con comodidad, exteriorizando aquellos sentimientos y emociones que de forma espontánea quisieran transmitir. Tal disposición precisa de determinados aprendizajes que de acuerdo con Villada<sup>257</sup> podemos cifrar en los siguientes factores: las sensaciones corporales, la interiorización, la espontaneidad y la creatividad, veamos cada uno de ellos.

### 5.1. Las percepciones corporales

A través de ellas el cuerpo capta mensajes tanto de su propio interior como del medio ambiente que le rodea. De tal manera que dichas percepciones pueden ser *exteroceptivas* cuando las señales o estímulos provienen del exterior, se captan a través de la vista, oído, olfato, tacto y gusto; *propioceptivas*, referidas al conocimiento del cuerpo y de sus partes, tanto en movimiento como al adoptar una postura determinada, se captan a través del sentido cinestésico; *vestibulares*, son las sensaciones que nos informan de los movimientos de la cabeza en relación al cuerpo, dependiendo de ellas el control sobre el equilibrio y la postura; e *interoceptivas*, que están referidas a la consciencia del estado de los procesos internos de nuestro organismo (dolor, angustia, hambre, etc.).

<sup>257</sup> Ver Villada Hurtado, P.: *Expresión Corporal* en la obra colectiva *Manual del Maestro Expresivista en Educación Física*. Editorial Pita Teleña. Madrid, 1997.

#### 5.4. La creatividad

Es la capacidad para producir y expresar contenidos originales de cualquier tipo, supone por tanto, un proceso intelectual que tiene como resultado la producción de nuevas ideas, cuyo vehículo de expresión, en nuestro caso es el propio cuerpo. Todas las personas, en mayor o menor medida, tienen capacidad creativa, si bien, no todas son capaces de expresarla, por lo que la acción educativa ha de ir encaminada a fomentar esa actitud creadora basada en los elementos antes mencionados.

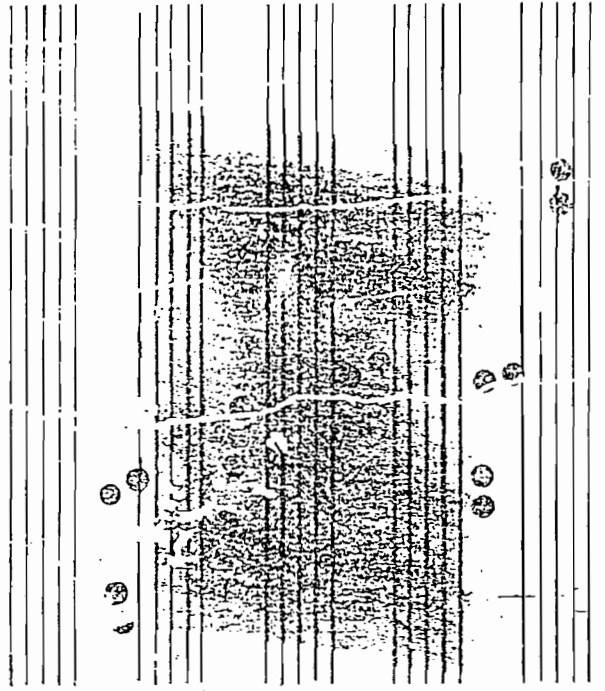
De ahí, que el trabajo deba ir enfocado a dotar a los alumnos de un bagaje de experiencias que posibiliten su expresión creativa, fomentando la observación, para desde ella imaginar nuevas acciones, o expresen ideas a través del movimiento decidiendo cuales y en qué momento.

Ediciones Morata

P. Fraisse

Psicología  
del ritmo

Fraisse, Paul (1976), "La educación del ritmo",  
en *Psicología del ritmo*, Madrid, Morata,  
pp. 211-214.



## 2. LA EDUCACION DEL RITMO

Cualesquiera que sean sus variedades, se presenta como educación conjunta del movimiento, de la percepción y de la coordinación del gesto y del sonido.

Esta educación puede seguir diferentes orientaciones, y diferentes han sido según las escuelas y los tiempos. Hacia 1920, a consecuencia del impulso que le diera aquel gran educador que fue Jacques DALCROZE, se ha dirigido hacia la rítmica, ordenada como está a la cultura musical. El mismo DALCROZE explicando la finalidad de su método decía: «Para el desarrollo del instinto rítmico y métrico musical, del sentido de la armonía plástica y del equilibrio de los movimientos y la regularización de los hábitos motores.» Siendo profesor de solfeo en el Conservatorio de Ginebra, probó a educar a los alumnos «arrítmicos» haciéndoles realizar estructuras rítmicas con el cuerpo entero.

Hace observar que su método se basa en experiencias corporales y análisis de sensaciones físicas. Parte, pues, de la música e invita a los maestros a improvisar al piano como él mismo hacía con tanto brío. Los ejercicios siguen una progresión que se adapta a la complejidad de la medida. El parte de la medida a dos tiempos y después extiende los aprendizajes con medidas de tres y cuatro tiempos, etc.

La educación por el ritmo comienza buscando sincronizaciones entre movimientos alternantes y estímulos repetidos. Desde el comienzo se basa en la captación del grupo rítmico y en la combinación de por lo menos dos posiciones del movimiento: bajar y levantar los brazos, por ejemplo.

Es fundamental que se distingan las medidas, es decir, los grupos rítmicos: un brazo puede seguir la primera medida, el otro la segunda y así sucesivamente. Las frases

pueden ejecutarse con los pies «tres medidas adelante, una hacia atrás», por ejemplo.

Bien pronto el niño siente el impulso de distinguir las notas de duración doble o mitad de la nota base y hacer que la longitud de su paso, por ejemplo, sea proporcionada a la de las notas. Seguidamente se le inicia a la sincopación: mientras el brazo marca los tiempos, se da el paso entre dos movimientos del brazo, etc. Bien entendido, sobre estas construcciones rítmicas se va variando poco a poco la forma de los movimientos, se desarrolla la independencia de los miembros, etc.

Otros maestros que siguen la misma escuela, ponen en primer lugar la discriminación por la duración de las notas (ejemplo: correr en las corcheas, andar con las negras), después la de los tiempos fuertes y débiles, la de las medidas y, más tarde, la de los crecimientos y decrecimientos, etc.

Hoy día, siguiendo la línea general de la evolución pedagógica, los métodos de educación rítmica no parten ni del solfeo ni de la música sino de los ritmos espontáneos y naturales del niño para obligarle a tomar conciencia de ellos y estabilizarlos. Christiane Boucquoy (1970), p. ej., aconseja que se parta siempre de las producciones infantiles para seguidamente corregirlas y enriquecerlas paso a paso. Una delicada observación forma la base de su método: a) ritmos llamados naturales y espontáneos del niño abandonado a sí mismo en su medio natural; b) improvisaciones del niño provocadas por estímulos rítmicos y melódicos e incluso los producidos sin estímulos externos. De este modo define doce movimientos tipo que reagrupa en cinco clases: el salto (con los pies juntos), el galope, los brinco, el paso de carrera, la marcha. Estos movimientos tipo no se manifiestan a la misma edad. Así, el salto es un movimiento muy frecuente de los 5 a los 7 años, mientras que los brinco girando sobre sí mismo se observan sobre todo de los 11 a los 13.

De acuerdo con este método, la educación del ritmo se pone al servicio de la educación física a base de ritmos en la que predominan las formas simples engendradas o creadas con instrumentos de percusión aprovechando los estrabillos, las canciones infantiles, las danzas folklóricas y más tarde las danzas tradicionales (vals, polka...).

Con esta educación se trata de perfeccionar lo ya exis-

tente variando los dominantes de la expresión espontánea. Son cinco: «el dominante 'espacio' desarrolla el sentido de orientación en el espacio y la lateralidad; el dominante 'partenaire' (uno o varios) es un poderoso factor de socialización; el dominante 'material menudo' favorece la destreza y la coordinación (uso de la cuerda de saltar, de una pelota...); el dominante 'imitación-identificación' ayuda a tomar posesión del mundo exterior (imitando un animal, por ejemplo); el dominante 'ritmo-melodía' que corresponde a la noción de acompañamiento rítmico o melódico del movimiento y facilita la articulación del lenguaje por el uso de palabras con ritmo o cantadas. Permite la iniciación musical básica utilizando el fraseado de las cantinelas y las canciones empleadas para acompañar los movimientos» (páginas 25-26).

Para hacer resaltar la evolución de la pedagogía, hemos presentado dos métodos y sus diferentes finalidades: educación musical o educación física; desarrollo de las coordinaciones senso-motoras o expansión de las formas motóricas espontáneas (o más bien de las formas que el niño toma). Unas y otras se encaminan a hacer que el niño tome conciencia de las posibilidades y de las resistencias de su cuerpo, mejorar su porte, la coordinación de sus movimientos, enseñarle a realizar los ritmos percibidos, a armonizar su propia actividad con la de los demás.

El problema de la educación del ritmo puede plantearse con vistas a la formación del músico. Es lo que ha hecho Teplov (1966) inspirándose a la vez en los trabajos occidentales y en los de los músicos rusos.

También para él, los factores motores son una componente orgánica de la percepción del ritmo, pero rechaza una visión formalista del mismo. No se puede separar el ritmo de su sentido, es decir, de su contenido. Hay, pues, un ritmo musical específico que es siempre expresión de un contenido afectivo. Este sentido músico-rítmico, como a él le gustaba llamarlo, «se caracteriza como una aptitud para sentir activamente la música (para reflejarla en forma motora) y, por consiguiente, para un fino sentido de la expresividad afectiva del curso temporal del movimiento musical» (página 352). Dicho sentido no puede despertarse ni desarrollarse más que dentro de la música. Teplov rechaza, pues cualquier rítmica que no sea un ejercicio musical, subrayando al

mismo tiempo la importancia de la base motora de esta educación.

Reconoce que la educación músico-rítmica es difícil, pero la cree posible. Sin pretender hacer pedagogía, estima que el uso de procedimientos «mediatos» para desarrollar la experiencia y la práctica del ritmo no es adecuado. Todo lo que atomice esta experiencia, como sería contar, descomponer lentamente los movimientos en la polirritmia, estorba a su desarrollo. Терлов valora, pues, la experiencia completa, «el efecto sonoro», el ritmo global. El alumno ha de sentir el movimiento rítmico y tener de él una imagen global y no un esquema aritmético. Esto no es condenar lo que él llama «dirigir contando» que lo mismo pudiera ser golpear con el pie como llevar un compás vocal en que la aritmética no interviene para nada. Esta práctica tiende a mantener inmutable la regularidad del movimiento rítmico siempre en tensión bajo la presión de la dinámica emotiva.

#### BIBLIOGRAFIA

- BUTTERLEY (Ch.): *Le rythme en éducation physique*, 1970.
- COMBESON (G.), THOMAS (M.): *Éducation du sens rythmique*, Paris, Bourrellet, 1931.
- DALCROZE (J.): *Le rythme, la musique et l'éducation*, Lausanne, Jobin, 1920.
- DUBUNEAU (M.-A.): «La rééducation psychomotrice à base de conditionnement», *Rev. Neuropsychiat. inf.*, 1966, 14, 297-311.
- HINSCHE (Th): *Musique et rééducation*, Paris, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1966.
- JOLY (A.): *La rythmothérapie*, Paris, A. Joly, 1970.
- ROBINS (F.), ROBINS (J.): *Rythmique éducative*, Paris, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1970.
- STEVENS (E. A.): «Some effects of tempo changes on stereotyped rocking movements of low level mentally retarded children», *Amer. J. ment. Defic.*, 1971, 76, 76-81.
- ТЕРЛОВ (B. M.), *op. cit.*, 1966, pág. 208.

# Hacia una Pedagogía de la Creatividad Exposición plástica



Galia Sefchovich

Gilda Waisburd

Sefchovich, Galia y Gilda Waisburd (1985),  
"Inteligencia y creatividad" y  
"Programación de las actividades  
plásticas", en *Hacia una pedagogía de la  
creatividad. Expresión plástica*, México,  
Trillas, pp. 28-30.y 62-65.

# 4 Inteligencia y creatividad

En el capítulo anterior, analizamos el proceso de la recuperación creativa, ¿caso para ser creativos y recuperar estos procesos naturales perdidos es necesario ser muy inteligentes?, ¿qué relación existe entre la creatividad y la inteligencia?, si desarrollamos la inteligencia ¿estamos desarrollando la creatividad?

En los últimos años se han realizado investigaciones sobre la relación entre la inteligencia y la creatividad. Expondremos algunas opiniones de especialistas en el tema, así como nuestras propias conclusiones.

Como ya se dijo en el capítulo 2, el término creatividad ha sido definido de muy variadas formas. Los especialistas han adaptado la definición del término al momento, la realidad, la necesidad y los objetivos de cada investigación, de ahí la complejidad de su estudio y de los resultados encontrados.

La elaboración de pruebas para el estudio de las características de la personalidad creativa exige del investigador elaborar un marco teórico y definir su concepción acerca de la creatividad, así como saber qué es lo que quiere investigar respecto de las características de la personalidad creativa.

Sobre el tema existen investigaciones que arrojan datos muy interesantes, entre otras las de Torrance, Wallach, Kogan, Guilford, Taylor y Rieben.

Hemos encontrado que el común denominador de las pruebas de creatividad consiste en tratar de medir en el sujeto investigado tres factores de sus respuestas y éstas son:

- Fluidez
- Originalidad
- Flexibilidad

Otro factor importante es el problema de la medición de la creatividad, pues los indicadores los crea o adapta cada investigador según sus

necesidades y objetivos. Sabemos que el coeficiente intelectual sí puede ser medido, mientras que el "coeficiente de la creatividad" no puede serlo. Las pruebas de CI miden memoria, vocabulario y razonamiento en general, pero no pueden medir cuantitativamente signos como la sensibilidad, la conciencia de sí mismo y la originalidad, entre otros.<sup>1</sup>

Toda investigación arroja nuevas dudas y nuevos supuestos. Guilford ha elaborado una teoría muy completa que incorpora la creatividad a un análisis de conjunto de las funciones intelectuales. Este autor demostró científicamente que no hay correlación alguna entre la creatividad y la inteligencia; sostiene que en el "comportamiento inteligente el sujeto tiene que identificar algún problema y seleccionar cuáles informaciones y operaciones de entre las que dispone, serían aquellas que se adaptarían mejor al problema que debe resolver, esto lleva al individuo al pensamiento convergente. En el comportamiento creativo, el individuo ya no se contenta con sólo utilizar lo adquirido, sino que se muestra capaz de elaborar nuevos modelos de respuestas, de estructurar el campo del problema mismo y de provocar un corto circuito, cuyo resultado será una operación original y más eficaz, lo cual lleva al individuo a desarrollar el pensamiento divergente".<sup>2</sup>

Según Guilford, para enfrentar el mundo de hoy necesitamos más de un comportamiento creativo que de uno inteligente.

Citemos algunos autores y los criterios con los cuales han aplicado pruebas de creatividad, a fin de tener un panorama más amplio de lo realizado en el campo de la investigación:

Taylor es un seguidor de la corriente logicista<sup>3</sup> que investiga la creatividad expresiva, productiva, inventiva, innovadora y súbita. Guilford investiga el pensamiento convergente y el pensamiento divergente.

Wallach y Kogan enfocan su trabajo hacia las asociaciones estereotipadas, las no convencionales y las originales.

Dewey estudia la capacidad de la persona para resolver un problema. Torrance centra sus investigaciones en las capacidades receptoras de problemas; reconocer dificultades, ordenar hipótesis y la capacidad de comunicar resultados.

Rieben investiga un aspecto poco conocido y estudiado: la relación entre la inteligencia operatoria definida por Piaget y la creatividad. Su investigación está basada en niños superdotados. Él quería observar lo que sucede cualitativamente en la creatividad del niño cuando pasa del nivel preoperatorio al nivel de las operaciones concretas.<sup>4</sup>

En la teoría de Piaget encontramos que para que haya un aprendizaje significativo deben presentarse dos momentos importantes: la asimila-

<sup>1</sup> Guilford, J. P., *Creatividad y educación*.

<sup>2</sup> Jaoui, H., *op. cit.*

<sup>3</sup> Corriente logicista: la lógica como estructura del pensamiento creativo.

<sup>4</sup> Rieben, L., *Inteligencia global, inteligencia operatoria y creatividad*.

lación y la acomodación (véase página 68). Primero se recibe la información, se asimila, se procesa y después se acomoda a la realidad personal.

Rieben se basa en esta teoría y encuentra tres niveles de los problemas del desarrollo cognoscitivo del niño para que se dé el pensamiento operatorio. Estos son:

- a) Proceso de adquisiciones
- b) Adquisiciones ya constituidas
- c) Capacidad de adaptación

En el trabajo diario en el taller, hemos observado y registrado cuándo pasa el niño, en el desarrollo del arte de forma natural y autodidacta, del estadio de los diagramas nacientes a los diagramas más complejos y de los soles y radiales a la figura humana (véase página 40). La metodología que aquí presentamos para un taller de plástica permite al niño desarrollar estas estructuras mentales y favorece los tres niveles que cita Rieben, desde el proceso de adquisición de experiencias e informaciones, a las adquisiciones ya constituidas, y éstas aplicadas a su realidad. Todo lo cual nos demuestra que un taller de plástica de esta naturaleza no sólo favorece el desarrollo del potencial creativo, sino probablemente el pensamiento operatorio del niño, o sea la inteligencia; dichas observaciones se obtienen en distintas investigaciones en proceso.

En su investigación, Rieben concluye: "Nuestros resultados confirman que es difícil admitir la unidimensionalidad de la creatividad como también su total autonomía respecto de la inteligencia global".

En cuanto a las relaciones entre la creatividad y la operatividad, nuestros resultados en su conjunto, no se oponen a la hipótesis de que la aparición de las operaciones concretas podría modificar cuantitativa y cualitativamente la creatividad.<sup>5</sup>

En síntesis: a) está comprobado que no es necesario tener un CI elevado para ser creativos y recuperar los procesos naturales perdidos, si así lo deseamos y buscamos oportunidades para lograrlo, y b) algunos autores han negado que exista relación entre los procesos creativos, los procesos del pensamiento operatorio y la inteligencia global, otros han comprobado tal relación en diferentes estudios. Por nuestra parte, hemos encontrado relación entre el proceso del pensamiento operatorio y el proceso creativo, siempre siguiendo el desarrollo autodidacta del arte en el niño (véase página 40), según la metodología presentada en este trabajo.

Por último, la educación ha estado preocupada por desarrollar la inteligencia suponiendo que así desarrollaría la creatividad. Hoy sabemos que para desarrollarla y fortalecerla en el proceso educativo se requiere de atención especial.

<sup>5</sup> Rieben, *op. cit.*

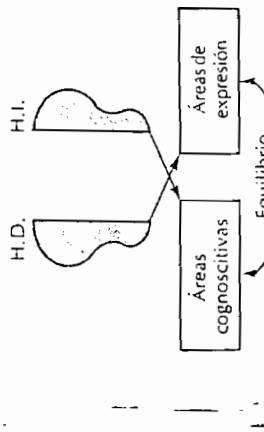


Figura 3. Cada uno de los hemisferios cerebrales tiene funciones diferentes.

ampliamente la importancia de las áreas de expresión creativa en la formación de personas y apoya su teoría en estos principios.

La programación comprenderá todas las áreas de expresión y las cognitivas.

Ahora bien, ¿cuáles son las características de una buena programación? Por principio, debe ser flexible, ofrecer la posibilidad de cambios o aportaciones durante su desarrollo por parte del maestro o del alumno; seguir una secuencia lógica que conduzca al niño de lo conocido a lo nuevo y fundamentarse en las necesidades reales del niño y del grupo, su edad y grado de madurez, conocer sus intereses y problemas. La programación apuntará a la integración armónica con las demás materias. No se aislará a la plástica de los otros cursos, sino que se buscará la interrelación. Es necesario incluir tanto trabajo individual como por equipos y fomentar la cooperación y socialización entre todos los niños.

- La experiencia adquirida por el maestro es un elemento importante que se tomará en cuenta, pues con base en ella sabrá qué funciona mejor y qué no ha dado los resultados esperados.
- La ambientación del salón, lo estético y atractivo de la presentación de los materiales, serán la motivación que despierte en los niños el deseo de trabajo y el éxito de la actividad. Deberá existir un orden externo para que el niño consiga un orden interno.
- En la programación, el maestro debe tener presente la importancia de brindar todas las oportunidades para que la riqueza del mundo interior del niño encuentre una vía de expresión.
- La sistematización de las actividades plásticas asegura los resultados deseados.
- El maestro deberá descubrir, recuperar, desarrollar y aplicar su potencial creativo, asimismo, definir claramente los hábitos al interior del taller, y hacer énfasis en que el respeto, el orden y la limpieza, son principios indispensables que deberán observarse por todos los miembros. Al iniciar un taller de plástica parecería que los alumnos nunca aprenderán a dejarlo limpio, lo cual provoca que los maestros desistan de insistir al respecto, en especial con los niños más pequeños. Pero si el animador tiene claro con qué

## 4 Programación de las actividades plásticas

La programación es una estrategia que estructura una serie de elementos que el maestro utiliza como apoyo didáctico en su realidad educativa. La programación surge de la necesidad de sistematizar el trabajo y establecer su secuencia, de tal forma que su correcta aplicación traiga como resultado la captación, la asimilación y el desarrollo de los alumnos.

Existen programas que son sólo portadores de información y otros que se preocupan de la formación del alumno. Estos últimos son los que nos interesan y de los cuales nos ocuparemos.

Al iniciarnos en la programación de las actividades plásticas, hay que tener presente que en cada niño se lograrán resultados a corto, mediano y a largo plazo, pues la creatividad es un proceso que no puede ser forzado; es necesario aguardar a que surja en un medio ambiente adecuado y en cada persona de manera espontánea según sus experiencias, vivencias, necesidades y motivación.

Una programación bien equilibrada es una exigencia. ¿Qué es una programación equilibrada?, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de equilibrio en una programación?

Una programación equilibrada es aquella en la cual se toman en cuenta las necesidades del alumno en las áreas afectivo-expresivas y cognitivas. El educador debe cumplir con las necesidades afectivas de cada alumno, para que éste pueda expresar y desarrollar su personalidad y adquirir seguridad y creatividad; asimismo, motivar a la búsqueda y la investigación de los conocimientos que le van a servir para su vida futura. Apoyar un área más que otra provoca que la programación pierda equilibrio. El individuo es un ser integrado que busca y necesita del equilibrio.

En el capítulo 2 desarrollamos el tema del cerebro humano; gracias a estudios recientes, podemos conocer las funciones de cada uno de sus hemisferios. Buscar programas que las desarrollen es ya un avance en la formación de personas "más sanas mentalmente".<sup>1</sup> Maslow analiza

<sup>1</sup> Maslow, A. H., *The farther reaches of human nature*.

técnicas se va a trabajar y cuáles son los hábitos que desde el primer día debe "exigir", los niños aprenden y gozan al darse cuenta de que el beneficio es para ellos, y es responsabilidad del maestro hacer saber y sentir estos beneficios.

- El animador debe conocer cuáles son los objetivos, la metodología, los tiempos, los recursos y la evaluación con los que hará su programación.

Los beneficios de la programación son inmediatos, pues si se tiene todo organizado, se ahorrará tiempo y esfuerzo.

El alumno sabe lo que el maestro espera de él cuando están bien establecidos los hábitos de trabajo y se propicia así, un clima de seguridad.

Al tener una buena programación el alumno asimila lo fundamental, lo cual reduce en un ahorro de energía y facilita al animador la observación; además, se evita la rutina al hacer el trabajo más continuo e interesante.

¿Qué debe incluir la programación de las áreas creativas?

La programación incluirá respuestas a las preguntas ¿qué enseño?, ¿para qué enseño?, ¿cómo enseño?, ¿con qué enseño? y ¿cómo evalúo?

El qué y el para qué serán los objetivos. Existe un objetivo general y objetivos específicos. El objetivo general en el taller será el desarrollo del potencial creativo y la creación de un ambiente que facilite la expresión no verbal. Los objetivos específicos podrán ser diferentes en cada caso y tener un orden de importancia distinto según el punto de vista de cada animador. A continuación se citan algunos objetivos específicos que se podrían plantear en un taller de este tipo:

- Creación de un sistema propio de trabajo.
- Adquisición de hábitos de respeto, orden y limpieza.
- Apertura a nuevas experiencias.
- Socialización en el grupo, compañerismo.
- Mejora en la coordinación gruesa y fina.
- Favorecer la investigación.
- Facilitar la planeación.
- Propiciar la experimentación.
- Como apoyo didáctico a otras materias.
- Favorecer la independencia.
- Estimular la seguridad.
- Facilitar la expresión escrita.
- Facilitar la expresión oral.
- Facilitar la expresión gestual.

Cada animador podrá anexar a esta lista otros objetivos que considere importante lograr.

Es necesario que los objetivos sean pocos y claros en la programación. Es importante tomar en cuenta el tiempo de que se dispone para la realización de cada programación, y no pretender alcanzar tanto que lo esencial se pierda.

Debe existir coherencia entre los objetivos. Dentro del aula hay que dar oportunidad a los alumnos para que junto con el animador puedan desarrollar la programación.

La respuesta a la pregunta ¿cómo enseño?, es la metodología, y la respuesta a la pregunta ¿con qué enseño?, es la didáctica. Ambos constituyen los instrumentos, los recursos y la ambientación.

La metodología y la didáctica deberán apuntar a los objetivos y ofrecer además instrumentos de evaluación que puedan ser generados por el propio animador. Daremos algunas sugerencias sobre cómo evaluar el trabajo realizado:

- a) En las puestas en común al terminar el trabajo práctico.
- b) Por medio de gráficas.
- c) Por medio de cuadros sinópticos.
- d) Archivar trabajos de los niños y observar su proceso de desarrollo.
- e) Pautas de observación de cada niño y del grupo en su conjunto.

La evaluación servirá para constatar los objetivos alcanzados y detener los errores, los cuales pueden ser siempre superados. Cada objetivo tendrá que ser evaluable.

Es recomendable que cada niño tenga una tarjeta de control donde él mismo pueda evaluarse.

La falta de una buena programación en las actividades plásticas causa problemas de disciplina. En la elaboración de la programación hay que tomar en cuenta la prospectiva, ya que de hecho se prevé la continuidad.

Debemos comprometernos a la elaboración de programas equilibrados para la formación de seres más completos y felices, pero no debemos considerar a los programas como lo más importante, sino al niño que estamos formando.

# Colección La Educación Física en... Reforma

Díaz Lucea, Jordi (1999), "Las sensaciones y percepciones en la construcción del movimiento" y "Desarrollo de las habilidades motrices en la edad escolar", en *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*, Barcelona, INDE (La educación física en... reforma), pp. 22-23 y 50.



*percepción es diferente. Vas sobre un canto o en el aire, con las sensaciones a flor de piel. Es muy radical*".

En esta frase se recogen dos palabras y conceptos claves para entender cómo los individuos vamos adquiriendo nuestro bagaje cultural común y, particularmente, nuestro bagaje motor a través de las sensaciones y las percepciones. Las personas vamos descubriendo la realidad y almacenando experiencias en la memoria de una manera determinada, originando a través de este proceso la construcción de la personalidad de cada uno.

Así pues, sensaciones y percepciones, constituyen los elementos a través de los cuales el individuo interactúa con el exterior y va adquiriendo, entre otros aprendizajes, nuevas capacidades de movimiento. Cuando esa interacción es intencional, es decir, se produce a través del movimiento voluntario se originan procesos cognitivos que contribuyen al aprendizaje significativo de la motricidad.

Las sensaciones son todos aquellos estímulos que somos capaces de captar a través de los órganos sensoriales, es decir, de los sentidos (vista, oído, gusto, olfato, tacto...). Estos estímulos, a través del proceso descrito en el apartado anterior, llegan a los centros de control, produciendo en cada individuo una percepción concreta de la realidad.

Las percepciones son, pues, aquellas vivencias que cada individuo experimenta a partir de las sensaciones provocadas por los estímulos. Esto quiere decir que cada persona construye de una manera exclusiva y única las percepciones recogidas por los sentidos. En respuesta a un mismo estímulo es posible que distintas personas construyan percepciones diferentes y genuinas.

En la formación de estas percepciones coinciden diferentes aspectos tales como experiencias anteriores del individuo, interés, motivaciones, etc. Las percepciones se van acumulando en la memoria en forma de experiencias o vivencias y van construyendo todo un bagaje cultural, en definitiva, la personalidad de cada individuo.

En el ámbito de la actividad física, estas percepciones van construyendo un bagaje motor en el individuo que tiene incidencia en la globalidad de la persona.

Es evidente pues que la educación física contribuye de manera especial al desarrollo de todas las áreas de la personalidad. El objetivo de la misma no debe ser sólo el desarrollo físico –ya que éste no puede aislarse y separarse del conjunto que forma toda la personalidad–, sino que tiene que contribuir igualmente al desarrollo cognitivo, emocional, social..., de la persona.

Una visión de la motricidad escolar reducida sólo al ámbito motor es una visión errónea ya que se reduce al concepto de cuerpo/máquina. En el ámbito escolar nos interesa una visión pedagógica y educativa de la motricidad, es decir, un tratamiento pedagógico del cuerpo (Yaca, 1996).

#### 4.1. Las sensaciones y percepciones en la construcción del movimiento

En una entrevista realizada a un esquiador de snowboard respondía a la pregunta de lo que para él representaba esta nueva modalidad de esquí diciendo: "La

## 2. DESARROLLO DE LAS HABILIDADES MOTRICES EN LA EDAD ESCOLAR

El aprendizaje de habilidades y destrezas motrices básicas se inicia en la etapa de la educación primaria continuando éste hasta prácticamente el primer ciclo de la etapa de la enseñanza secundaria obligatoria. Por otra parte, las habilidades específicas se inician al finalizar la etapa de primaria, es decir, hacia el tercer ciclo de la misma, para continuar de forma progresiva a lo largo de los siguientes ciclos y etapas educativas. Podemos considerar que entre el final del último ciclo de primaria y durante todo el primer ciclo de secundaria se produce el tránsito de las habilidades básicas a las específicas.

Todo ese repertorio de actividades que se realizan en esta franja de edades no corresponde claramente a aquéllas consideradas básicas ni tampoco específicas, es por ello que las hemos denominado de iniciación a las habilidades específicas. En algunos casos estas actividades serán todavía habilidades básicas orientadas al establecimiento de coordinaciones motrices como base o sustento de posteriores aprendizajes y, por otra parte, se realizarán actividades que, aun no teniendo las características de las habilidades específicas, se les acercan y, a la vez, han perdido la inespecificidad de las habilidades básicas.

A este respecto, el Diseño Curricular del MEC (1992) destaca que los alumnos y alumnas de la etapa de educación primaria han venido explorando su entorno con un movimiento natural, global y espontáneo, y han adquirido, al iniciar la etapa de primaria, unos esquemas motores globales y polivalentes. Ya hemos dicho anteriormente que el aprendizaje motor en primaria supone un salto cualitativo en su desarrollo y maduración y se sustenta en los contenidos referentes a la imagen, percepción, control y consciencia corporal. El trabajo de habilidades y destrezas motrices básicas como contenido importante a partir del segundo ciclo se orienta a movimientos culturalmente más elaborados y organizados. Se trata de desarrollar capacidades motrices de habilidades y destrezas básicas para futuras prácticas, bien de actividad física (habilidades específicas), o bien de acciones y actividades de la vida diaria de los alumnos. Así pues, la orientación en el trabajo de las habilidades y destrezas motrices básicas no debe orientarse sólo al mundo del deporte o de la actividad física sino que debe también posibilitar al alumno una mejor calidad de vida.

Con respecto a la intervención del maestro para lograr estos objetivos, el Diseño Curricular de educación física para primaria del MEC (1992, pág. 103) describe que es función del maestro graduar la dificultad de los aprendizajes partiendo de la consideración del movimiento como un todo, así como analizar los elementos que intervienen en la acción, y ayudar a los alumnos a hacer lo propio, mediante la comparación con modelos de acción. Estas actividades se plantean como juegos de destreza en los que aplicar repertorios diferentes de movimiento; para ello se deben potenciar los tipos y variedades de movimiento.

# La Educación Física

Blázquez Sánchez, Domingo (2001), "Síntesis final", en *La educación física*, Barcelona, INDE (Biblioteca temática del deporte), p. 104.



## Síntesis final

- La educación física ha reivindicado, a veces con exasperación, un lugar más noble en la escuela y en la sociedad. La justificación de su presencia en los currículos escolares ha sido el potencial educativo de la actividad física.
- La evolución de las teorías que han servido de argumento para su práctica ha constituido un itinerario lleno de conflictos, rupturas y dependencias.
- Más movilizada por las exigencias externas que por su propio desarrollo, la educación física ha estado supeditada a las concepciones del cuerpo de cada momento.
- Su incorporación y permanencia en la escuela se produce, casi siempre, en ruptura con los principios y concepciones al uso de la educación.
- Sus contenidos han evolucionado de forma tan frecuente, que han favorecido el que los profesionales hayan perdido, a veces, las referencias sobre las que construir saberes sólidos, conocimientos y capacidades estables en el currículum específico de esta área.
- La educación física posee una especificidad propia. No es ni será nunca una asignatura como las demás, y en virtud de sus propias características debe encontrar las vías originales de su expansión.
- La concepción del cuerpo entendido como algo mecanizado, mitificado, reducido a veces a un estereotipo estético-atlético, debe ser liberado y sustituido por una concepción corporal más autónoma, aceptado y gestionado por el propio individuo. La educación física debe contribuir a ello.
- No obstante, la educación física no puede ni debe permanecer insensible y pasiva frente a las nuevas tendencias corporales que promueven el consumo o el rendimiento como criterios predominantes.
- Ya no hay un único modelo corporal. Nos encontramos abocados a un mestizaje en el que el cuerpo ocupa un lugar central, de tal forma que la actividad física puede constituir una excelente posibilidad para alcanzar un verdadero mundo intercultural. Ahí radica, justamente, uno de los desafíos más importantes para la educación física: conformar un universo motriz simbólico y relacional en torno a la motricidad humana que, en lugar de ser usurpada, pueda estimular la conciencia de una nueva realidad social.
- Si la educación física quiere permanecer vinculada a la escuela, debe proponer una nueva fórmula de escolarización. Eso la puede convertir en área pionera de una nueva vía de cambio.
- Si quiere constituirse como ciencia, necesita desarrollar principios y postulados que permitan, poco a poco, racionalizar sus intenciones y su metodología.