Universidad de Huelva

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

La práctica psicomotriz en Educación Infantil y Educación Especial en la provincia de Huelva : valoración de los profesores

Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:

Delia Martín Domínguez

Fecha de lectura: 24 de mayo de 2004

Bajo la dirección del doctor:

Antonio Soto Rosales

Huelva, 2010

ISBN: 978-84-92944-49-1
D.L.: H 78-2010

TESIS
UHU
2004
5

Universidad de Huelva

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

TESIS DOCTORAL

LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA PROVINCIA DE HUELVA. VALORACIÓN DE LOS PROFESORES.

Presentada por:

Delia Martín Domínguez

Dirigida por:

Antonio Soto Rosales

Universidad de Huelva 2010

Universidad de Huelva 2010

REFLEXIONES Y AGRADECIMIENTOS

Cuando inicias un trabajo de esta magnitud discurres sobre el enorme desgaste psicológico que ello conlleva, pero al mismo tiempo te apasiona reflexionar sobre los continuos aprendizajes y pequeños logros intermedios que vas a conseguir durante el recorrido hasta llegar a la meta. Los objetivos y las tareas previstas implican la aceptación de las múltiples renuncias que tienes que efectuar. Debes aprender a no apresurarte y considerar todo aquello que vayas ganando en el trayecto, sabiendo valorar la espera y enriqueciéndote con ello hasta alcanzar la finalidad prevista.

Finaliza un proceso prolongado cuyo itinerario ha supuesto senderos, unos complicados y otros menos dificultosos, con fases caracterizadas por una excesiva actividad intelectual llevada a cabo en soledad, con muchos interrogantes a los que dar respuesta, unido a otras etapas en las que prevalecían las negociaciones con las personas implicadas, el coloquio, el debate y los acuerdos. Un camino largo, rico en experiencias, en conocimiento, con momentos de inseguridad, pero con muchas ilusiones y expectativas en el proyecto a emprender.

Concluye un trabajo al que le has dedicado numerosas mañanas de verano e invierno en que, con cierta tristeza, decides encerrarte en un estudio algo pesado, pero que despierta tu curiosidad y en el que felizmente descubres la luz; deteniéndote en varias paradas del camino para admirar las pequeñas recompensas que vas consiguiendo y que

Universidad de Huelva 2010

continúan seduciéndote y abriendo otras nuevas vías de actuación, a veces insospechadas, pues la obtención de determinados datos nos van sugiriendo nuevas dudas. Pero todo este contexto de cierta perplejidad nos ha mantenido en un proceso reflexivo a lo largo de todo el recorrido de la investigación, del que hemos obtenido nuevos e incesantes aprendizajes que incitan a nuevos análisis y novedosos aprendizajes, en una pugna constante, con el firme deseo "de hacer posible mañana el imposible de hoy" (Freire, 1992).

No quiero terminar sin expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas de la Universidad (compañeros de los Departamentos de Psicología, de Educación y de Filología, así como de la Biblioteca Central), e igualmente de otros contextos no universitarios (miembros de los Equipos de Orientación Educativa e Inspectoras de Educación) que han contribuido de alguna manera a la realización de este estudio, ya que con sus orientaciones, ayuda en los análisis, búsquedas bibliográficas, transcripción, gráficos, presentación... y muchas cosas más han hecho posible este trabajo. Asimismo, quiero agradecer la participación de los maestros de la capital y de la provincia de Huelva que tanto en la realización del Grupo de Discusión como en la contestación del cuestionario han colaborado desinteresadamente, y que han hecho posible este trabajo de investigación.

Quiero dar las gracias a Antonio, mi director, por su confianza, cariño, tolerancia y continua ayuda.

También quisiera recordar a mi familia y mis amigos por sus constantes ánimos. Y, muy especialmente, a Alfonso, mi compañero, por su infinita paciencia, por su apoyo persistente, por su gran capacidad para soportar mis angustias, mis ausencias; por su continua incondicionalidad, disponibilidad permanente y aliento incesante, por el tiempo que no os he dedicado y por muchas cosas más.

Universidad de Huelva 2010

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS. 7

INTRODUCCIÓN. 11

BLOQUE PRIMERO: EL SENTIDO DE LA PSICOMOTRICIDAD

CAPÍTULO I. LA FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL E HISTÓRICA. LA INTERVENCIÓN PSICOMOTRIZ

I.1. INTRODUCCIÓN. 17

I.2. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL. 19

I.2.1. Revisión terminológica. 20

I.2.2. Respecto a la epistemología psicomotriz. 26

I.2.3. Concepto de psicomotricidad. 28

I.3. HACIA UN DESARROLLO HISTÓRICO DE LA PSICOMOTRICIDAD.

I.3.1. Los primeros antecedentes.

I.3.1.1. La influencia neuropsiquiátrica. 34

I.3.1.2. La explicación psicobiológica de H. Wallon. 36

I.3.1.3. La perspectiva cognitiva de J.Piaget. 44

I.3.1.4. La influencia del Psicoanálisis. 50

I.3.1.5. Otras fuentes. 51

I.3.2. La Psicomotricidad en Francia.

I.3.2.1. La contribución de E. Guilmain. 53

I.3.2.2. Otras aportaciónes de la Neuropsiquiatría y la Psiquiatría. 54

Universidad de Huelva 2010

I.3.2.3. La concepción psicopedagógica de Picq y Vayer. 56
I.3.2.4. La educación por el movimiento: la Psicocinética de J.Le Boulch. 58
I.3.2.5. La educación dinámico-vivenciada de Lapierre y Aucouturier. 59
I.3.2.6. Otras interpretaciones de la psicomotricidad. 60
I.3.3. La Psicomotricidad en otros países.
I.3.3.1. La educación psicomotriz en los países anglófonos. 65
I.3.3.2. La Psicomotricidad en España y en el resto del panorama europeo. 68
I.3.4. Tendencias actuales.
I.3.4.1. Aportación del Psicoanálisis. 75
I.3.4.2. Influencia de la Comunicación no Verbal. 76
I.3.4.3. Contribución de la Etología. 77
I.3.5. Visión crítica. 78
I.4. LA INTERVENCIÓN PSICOMOTRIZ.
I.4.1. Modalidades de la práctica psicomotriz.
I.4.1.1. Educación, reeducación y terapia psicomotriz. 80
I.4.1.2. Educación psicomotriz y educación física. 88
I.4.2. Metodologías actuales de intervención psicomotriz.
I.4.2.1. Supuestos metodológicos de la práctica psicomotriz. 90
I.4.2.2. Metodología psicopedagógica. 91
I.4.2.3. Metodología dinámico-vivenciada. 98
I.4.2.4. Metodología globalizada. 108

Universidad de Huelva 2010

CAPÍTULO II. LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN ESPECIAL.

II.1. Concepto de Educación Infantil. 115
II.2. Concepto de Educación Especial. 118
II.3. Influencia de la educación psicomotriz en el rendimiento del niño. 119
II.4. El Diseño Curricular Base de Educación Infantil para niños con o sin problemas y la psicomotricidad. 130
II.5. Visión crítica. 153

CAPÍTULO III. LA INVESTIGACIÓN EN PSICOMOTRICIDAD. OPINIONES DE LOS MAESTROS.

III.1. Introducción. 159
III.2. Temáticas de investigación en psicomotricidad. 160
III.3. Experiencias psicomotrices en el contexto escolar.
III.3.1. En el ámbito de la Educación Especial. 168
III.3.2. En el ámbito de la Educación Infantil. 174
III.4. La investigación sobre opiniones del profesorado. 180

BLOQUE SEGUNDO: LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV. OBJETIVOS Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

IV. 1. Origen y justificación de la investigación. 189
IV. 2. Propósito del estudio. 191
IV. 3. Objetivos de la investigación. 192
IV. 4. Problemas de la investigación. 194

Universidad de Huelva 2010

IV. 5. Proceso metodológico. 200

CAPÍTULO V. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

V.1. Identificación del marco metodológico. 207
V.2. Fases de la investigación. 210

CAPÍTULO VI. PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

VI.1. Fase preliminar. Descripción de la población
VI.1.1. Situación de los centros. 218
VI.1.2. Distribución de la población en comarcas. 218
VI.2. Fase primera. Las opiniones del profesorado
VI.2.1. Selección de la muestra. 219
VI.2.2. Instrumento: El cuestionario al profesorado.
VI.2.2.1.Algunas consideraciones. 220
VI.2.2.2. Procedimiento: Proceso de Construcción. 222
VI.2.2.3. Estructura y Dimensiones Analizadas. 228
VI.2.2.4. Técnicas de Análisis de Datos. 242
VI.2.3. Análisis y descripción de los resultados.
VI.2.3.1. *Estadística descriptiva.* 245
VI.2.3.1.1. Cuestiones preliminares. ... 246
VI.2.3.1.2. Datos personales y profesionales de los encuestados. 251
VI.2.3.1.3. Formación de los docentes. 256
VI.2.3.1.4. Opiniones, creencias y expectativas. 263
VI.2.3.1.5. Dinámica del aula. 276

Universidad de Huelva 2010

VI.2.3.1.6. Adecuación de la programación. 284
VI.2.3.2. *Reducción de la dimensionalidad.* 297
VI.2.3.2.1. Análisis de Correspondencias Múltiples. 301
VI.2.3.2.2. Análisis de Cluster. 319
VI.2.3.3. *Análisis bivariados.* 331
VI.2.3.3.1. Resultados sumatorios de opiniones. 334
VI.2.3.3.2. Resultados opiniones (item a item). 350
VI.3. Fase segunda: El Grupo de Discusión
VI.3.1. Algunas consideraciones sobre el Grupo de Discursión. 393
VI.3.2. El proceso
VI.3.2.1. Configuración del grupo. 397
VI.3.2.2. Procedimiento.
VI.3.2.2.1. Esquema de actuación. 402
VI.3.2.2.2. Análisis e Interpretación del discurso. 406
VI.3.3. Análisis y descripción de los resultados obtenidos. 411

BLOQUE TERCERO: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO VII. APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y CONSIDERACIONES FINALES

VII.1. Una mirada a los planteamientos iniciales. 451
VII.2. A modo de síntesis. 496
VII.3. Limitaciones del estudio. 500
VII.4. Propuestas de actuación a partir de las conclusiones del estudio. 501
VII.5. Nuevas líneas de estudio. 505

Universidad de Huelva 2010

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS. 507

ANEXO I Cuestionario de profesores 541

ANEXO II Transcripción del Grupo de Discusión 559

ANEXO III Abreviaturas 597

Universidad de Huelva 2010

TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

Tabla 1. Denominaciones de psicomotricidad. 20

Tabla 2. Construcción del Yo corporal. 93

Tabla 3. El mundo de los objetos. 94

Tabla 4. Intenciones educativas. 95

Tabla 5. Examen psicomotor. 97

Tabla 6. Temáticas de investigación en psicomotricidad. 164

Tabla 7. Esquema general del proceso metodológico. 204

Tabla 8. Fases de la investigación. 213

Tabla 9. Situación de los centros. 218

Tabla 10. Distribución de la población en comarcas. 219

Tabla 11. Distribución de la población y de la muestra. 220

Tabla 12. Bloques y Dimensiones del cuestionario. 229
414

Tabla 13. Distribución procedencia de los centros. 246

Tabla 14. Distribución de la muestra en la capital, según la especialidad. 247

Tabla 15. Distribución de la muestra en comarcas, según la especialidad. 249

Tabla 16. Número de profesores de la misma especialidad existentes en tu centro. 250

Tabla 17. Distribución por edades. 251

Tabla 18. Título académico. 253

Universidad de Huelva 2010

Tabla 19. Especialidad que imparten. 254
Tabla 20. Años de experiencia. 255
Tabla 21. Situación administrativa. 256
Tabla 22. Formación inicial recibida. 257
Tabla 23. Formación continua - puntual. 259
Tabla 24. Necesidades formativas. 261
Tabla 25. Concepciones generales. 264
Tabla 26. Ámbitos de intervención. 266
Tabla 27. Aspectos vinculados con la práctica. 268
Tabla 28. Contenidos psicomotores. 271
Tabla 29. Demandas de futuro. 274
Tabla 30. Características del aula. 276
Tabla 31. Materiales. 278
Tabla 32. Organización del aula. (items 54 a 56) 280
Tabla 33. Organización del aula. (items 57 a 63) 282
Tabla 34. Planificación de tareas. (items 64 a 66) 285
Tabla 35. Planificación de tareas. (items 67 a 69) 288
Tabla 36. Planificación de tareas. (items 70 a 72) 290
Tabla 37. Aspectos metodológicos. 291
Tabla 38. Evaluación. 295
Tabla 39. Histograma. 301
Tabla 40. Descripción del factor 1. Variables activas. 302
Tabla 41. Descripción del factor 1. Variables ilustrativas. 304
Tabla 42. Descripción del factor 2. Variables activas. 307
Tabla 43. Descripción del factor 2. Variables ilustrativas. 310
Tabla 44. Descripción del factor 3. Variables activas. 313
Tabla 45. Descripción del factor 3. Variables ilustrativas. 315
Tabla 46. Cluster 1/2. 321

Universidad de Huelva 2010

Tabla 47. Cluster 2/2. 326

Tabla 48. Resultados sumatorio de opiniones y datos preliminares-personales-profesionales. 334

Tabla 49. Resultados sumatorio de opiniones y formación. 336

Tabla 50. Resultados sumatorio de opiniones y dinámica del aula. 337

Tabla 51. Resultados sumatorio de opiniones y adecuación de la programación. (items 64 a 72) 339

Tabla 52. Resultados sumatorio de opiniones y adecuación de la programación. (items 73 a 92) 342

Tabla 53. Resultados sumatorio de opiniones y adecuación de la programación. (items 93 a 100) 347

Tabla 54. Resultados opiniones (item a item) y datos preliminares. 350

Tabla 55. Resultados opiniones (item a item) y datos personales-profesionales. 352

Tabla 56. Resultados opiniones (item a item) y formación recibida. 355

Tabla 57. Resultados opiniones (item a item) y formación continua-puntual. 358

Tabla 58. Resultados opiniones (item a item) y formación demandada. 360

Tabla 59. Resultados opiniones (item a item) y dinámica general del aula. (items 55 y 56) 362

Tabla 60. Resultados opiniones (item a item) y dinámica general del aula. (items 57 a 62) 366

Tabla 61. Resultados opiniones (item a item) y adecuación de la programación. (Items 64 a 66) 369

Tabla 62. Resultados opiniones (item a item) y adecuación de la programación. (Items 67 a 69) 372

Universidad de Huelva 2010

Tabla 63. Resultados opiniones (item a item) y adecuación de la programación. (Items 70 a 72) 377

Tabla 64. Resultados opiniones (item a item) y adecuación de la programación. (Items 73 a 78) 380

Tabla 65. Resultados opiniones (item a item) y adecuación de la programación. (Items 88 a 92) 382

Tabla 66. Resultados opiniones (item a item) y adecuación de la programación. (Items 93 a 97) 385

Tabla 67. Resultados opiniones (item a item) y adecuación de la programación. (Items 98 a 100) 388

Tabla 68. Opiniones, creencias y expectativas y tipo de metodología. 391

Tabla 69. Configuración del grupo previo. 397

Tabla 70.Categorías y subcategorías del grupo de discusión. 409

Tabla 71. Metacategorías y categorías del grupo de discusión. 411

Tabla 72. Características de los sujetos pertenecientes al grupo de discusión. 412

FIGURAS

Figura 1. Bases de datos. 162

Figura 2. Modalidades de investigación. 163

Figura 3. Nivel educativo. 163

Figura 4. Desarrollo psicomotor. 165

Figura 5. Déficits. 165

Figura 6. Otras temáticas. 166

Figura 7. Sexo del profesorado. 252

Figura 8. Dendograma. 319

Figura 9. Fases del Grupo de Discusión. 394

Universidad de Huelva 2010

INTRODUCCIÓN

La importancia dada al cuerpo en el contexto escolar es incuestionable, ya que hasta el primer ciclo de la Educación Primaria, las experiencias y vivencias, a partir de la acción corporal, se convierten en una gran fuente de aprendizaje.

Así, tener la oportunidad de vivir en la escuela el propio cuerpo, mediante la práctica psicomotriz, garantiza que los centros escolares no se transformen en un entorno donde prima exclusivamente la transmisión de conocimientos, sino que sea un lugar de comunicación y creación para el niño. Un lugar en el que el cuerpo, como un todo que integra lo motriz, lo cognitivo y lo afectivo, permite aprender al niño.

A lo largo de la historia de la educación, el cuerpo ha jugado diferentes papeles en la acción educativa. Desde la noción de cuerpo objeto, soporte o instrumento, que prácticamente quedaba marginado del proceso educativo, a la de cuerpo vivido que predomina en la mayoría de los métodos de educación psicomotriz actuales.

Desde hace varias décadas la educación psicomotriz está teniendo cada vez más auge, debido a la necesidad de reformar estructuras, métodos y contenidos en la institución escolar, devolviendo al cuerpo el valor y el significado que había perdido.

La educación psicomotriz, orientada en sus comienzos hacia los sectores reeducativos y terapéuticos, se ha extendido hacia el campo educativo recientemente. A finales del siglo pasado se observó que cualquier cambio inducido psicológicamente en pacientes psiquiátricos repercutía en el aspecto corporal de los mismos y viceversa. De igual forma, hasta la edad

Universidad de Huelva 2010

de los 7 años, aproximadamente, en que el ser humano adquiere el pensamiento operatorio concreto, que le da acceso a los aprendizajes escolares instrumentales, existe una estrecha unión entre motricidad e inteligencia, entre acción y pensamiento. Los grandes maestros de la psicología genética se dieron perfecta cuenta de ello. Wallon (1942) afirmaba que el pensamiento nace de la acción para volver a ella y Piaget (1936) sostenía que mediante la actividad corporal el niño piensa, aprende, crea y afronta los problemas. Al mismo tiempo se da en este estadio evolutivo un predominio general de la vida emocional que afecta a cualquier actividad del individuo. Esta etapa de globalidad es irrepetible y debe ser aprovechada por planteamientos educativos de tipo psicomotor (Sassano y Bottini, 2000).

Por otra parte, se publican libros sobre este tema y se demandan actividades formativas sobre el mismo. Se despierta el interés por los aspectos aplicados de la psicomotricidad, fundamentalmente en el campo de la Educación Infantil y de la Educación Especial. El propio currículum oficial del Ministerio de Educación y Ciencia establece como contenidos de las diferentes áreas de Educación Infantil temas como *El cuerpo y la propia imagen*; *El juego y el movimiento*; *La actividad y la vida diaria*; *La expresión corporal*, todos ellos vinculados con la psicomotricidad, a pesar de que en este currículum no aparece ni una sola vez la palabra "psicomotricidad". Este hecho nos permite comprobar la importancia que se concede a los contenidos curriculares relacionados con la experiencia de movimiento, la imagen corporal y el conocimiento de si mismo que, en definitiva, no son otra cosa que los contenidos que se desarrollan con la educación psicomotriz. En esta misma línea, la propia Ley de Calidad recoge que entre los objetivos de esta etapa educativa se encuentran *El conocimiento del propio cuerpo.* Igualmente, en lo referente a los alumnos con necesidades educativas especiales, esta ley señala que *se contemplarán las necesidades educativas especiales de los alumnos, incluidos aquellos con trastornos graves de personalidad.* Todas las intervenciones realizadas en este ámbito aconsejan la necesidad de la psicomotricidad como uno de los medios que la escuela debe poner a disposición de estos niños para lograr el máximo desarrollo de sus potencialidades (Lázaro, 2000b, 2000c; Palomero y Fernández, 2000).

Existe un gran número de investigaciones que muestran experiencias prácticas, tanto en el campo de la Educación Especial como en el de la Educación Infantil, utilizando la psicomotricidad como eje canalizador de

Universidad de Huelva 2010

diversos proyectos de intervención en los centros educativos. Entre ellas: Arnaiz y Lozano, 1998; Bolarín, 1994; Camps y Viscarro, 1999; Castelo y Herrero, 1994; Costa, 2000; Lázaro, 2000b, 2000c; Palomero y Fernández, 2000; Serrabona, 2002; Vaca, 1998, 2000 y Viscarro y Camps, 1997. Todos estos estudios nos muestran que la psicomotricidad tiene un lugar privilegiado en algunos colegios, demostrando con ello la importancia que tiene el cuerpo en el desarrollo global, tanto en niños normales como en niños con necesidades educativas especiales y, por consiguiente, las actitudes altamente favorables que manifiestan ciertos enseñantes, que son los encargados de impartirla en estos centros.

A pesar de lo expuesto, también hemos encontrado una falta de tradición corporal en muchas escuelas, ya que asignaturas directamente relacionadas con la psicomotricidad como "la Gimnasia" se ha constituido en una materia con grandes dificultades para integrarse en la práctica docente debido a la apatía e ignorancia de muchos maestros (Vaca, 2002).

Este es el contexto en que hemos de ubicar la presente investigación. La práctica de la psicomotricidad no está generalizada en la escuela debido, entre otras razones, a que muchos centros tienen una organización y estructura convencional, sin espacios ni material adecuados para la realización de proyectos psicomotores; a la falta de comprensión de algunos profesores que no favorece la creación de un ambiente propicio a la aceptación de este tipo de prácticas psicomotrices; a la escasa formación de muchos maestros; a la existencia de términos confusos, afines al de "psicomotricidad" (disciplina, técnica o actividad corporal) y a los diferentes enfoques psicomotrices en los "modos" de concebir lo específico y original de la práctica psicomotriz en el currículum escolar.

Esta es la situación que nos encontramos, ante la que hemos sentido la necesidad de recoger información para determinar qué opinan los profesores implicados en dicho proceso. Es por ello, que nos preocupa saber: ¿qué ocurre en las escuelas de Huelva y provincia?; ¿qué piensan los enseñantes sobre la relevancia o no de la psicomotricidad?; ¿qué experiencia previa tienen?; ¿qué formación poseen?; ¿qué otras variables condicionan estas opiniones manifestadas por los maestros?; ¿existen diferencias entre las creencias de los maestros de la provincia, contrastándolas con los de la capital?; ¿hay discrepancias entre las opiniones de los profesores, según la

Universidad de Huelva 2010

especialidad a la que pertenecen?; ¿qué y cómo se trabaja?; ¿qué expectativas tienen?.

Los pocos trabajos existentes, sobre opiniones de los profesores y la necesidad de dar respuesta a estas cuestiones, justifican la presente investigación.

Cuando comenzamos esta investigación, lo que pretendíamos preferentemente conseguir eran algunas respuestas ante los diversos interrogantes, aclarar ciertas dudas sobre el tema objeto de estudio.

A través de los distintos capítulos vamos a describir la situación que presenta la psicomotricidad en el momento actual; los propósitos de la investigación sobre las opiniones de los profesores de Educación Infantil y Educación Especial, en relación con la relevancia de la práctica psicomotriz, en la escuela, en la provincia de Huelva, expresando, igualmente, los planteamientos iniciales y los resultados conseguidos en nuestro estudio.

En el capítulo I procederemos a analizar el *desarrollo histórico de la psicomotricidad*, que incluye una *aproximación al concepto de psicomotricidad*, delimitándolo y contextualizándolo, para pasar seguidamente a la *evolución histórica* de la misma y de sus orígenes, al objeto de comprender la situación actual por la que atraviesa y en las corrientes en las que ha quedado configurada.

Y, una vez expuesto el análisis histórico, pasaremos a comentar los aspectos relacionados con la intervención psicomotriz propiamente dicha, analizando las distintas *Modalidades de la práctica psicomotriz* utilizadas en función del los diferentes sujetos a los que va dirigida, así como las diversas *Metodologías actuales de intervención psicomotriz.*

El capítulo II, dedicado a la *Educación psicomotriz en Educación Infantil y Educación Especial*, desarrollará cómo se configura la educación psicomotriz y su relación con estas etapas educativas. Comenzará con un repaso al concepto de Educación Infantil y Educación Especial ante la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo Español (L.O.G.S.E) y la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (L.O.C.E.). Seguidamente, nos dedicaremos a analizar la influencia de la educación psicomotriz en el

Universidad de Huelva 2010

rendimiento escolar y en los distintos niveles educativos. Para finalizar, nos centramos en el estudio de la educación psicomotriz para niños con o sin problemas en la Educación Infantil, planteando el desarrollo del Currículo Básico de esta etapa educativa, justificando la importancia de la misma a medida que vamos direccionando dicho currículo (objetivos generales y contenidos por áreas). Para lo que, en el desarrollo del mismo, subrayaremos e introduciremos un comentario de todos aquellos aspectos de la Ley donde pensamos que la educación psicomotriz tiene incidencia, partiendo, para ello, del Real Decreto 107/1992 (BOJA de 20 de junio de 1992) y (B.O.E. de 24 de diciembre de 2002).

Dedicaremos un capítulo a la *Investigación* en psicomotricidad, dando un breve repaso a las temáticas sobre las que se viene escribiendo en los últimos años; a las experiencias prácticas en psicomotricidad en Educación Especial y Educación Infantil en el contexto escolar, así como a las investigaciones sobre opiniones del profesorado, y que nos han reportado la certeza de que estamos inmersos en un campo con unas amplias posibilidades investigadoras y, a la vez, necesitado de avances y estudios. En palabras de Linaza (2002, 14):

> *El progreso de la psicomotricidad pasa por recorrer ese camino de permanente puesta en común de las creencias y de permanente crítica a esas mismas creencias en función de nuevas perspectivas desde las que considerarlas.*

Los capítulos IV, V y VI están dedicados a la investigación. En ellos describiremos el proceso metodológico que hemos efectuado hasta el logro de los datos: estableceremos los objetivos que se persiguen con esta investigación; expondremos los sujetos e instrumentos utilizados en cada fase; analizaremos el procedimiento seguido en las distintas fases, así como la explicación de los resultados conseguidos tras la aplicación de un *Cuestionario* y la puesta en práctica de un *Grupo de Discusión*, al objeto de facilitar la comprensión e interpretación de las opiniones de los maestros participantes en este trabajo de investigación.

Para la descripción de los datos obtenidos con el cuestionario, presentaremos la estadística descriptiva correspondiente. Seguidamente, procederemos a través del Análisis de Correspondencias Múltiples a reducir

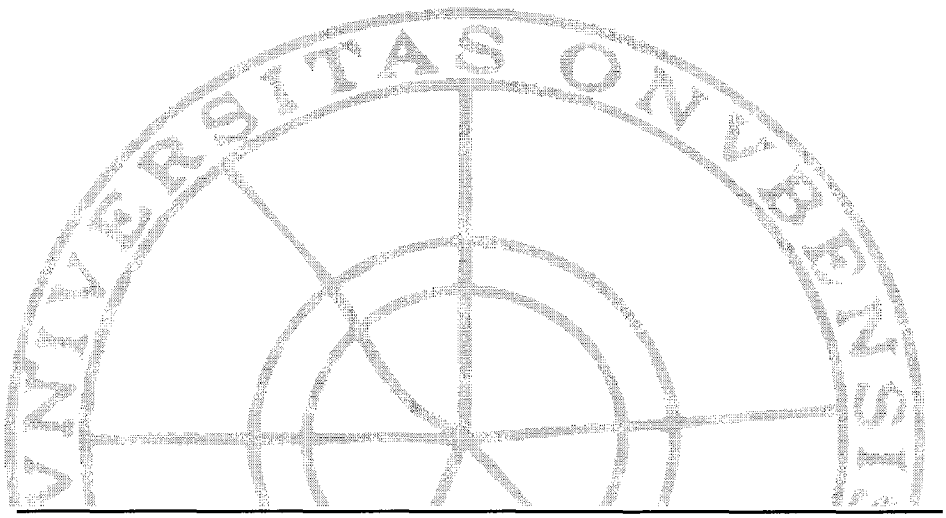
Universidad de Huelva 2010

la multidimensionalidad del cuestionario en unos pocos factores; obtendremos los Clusters que conforman la muestra, así como los datos correspondientes a los Análisis Bivariados del cuestionario.

Para el análisis e interpretación de la información, conseguida con los sujetos con más peso específico pertenecientes al Grupo de Discusión, procederemos a la transcripción de la información lograda. A continuación, explicaremos el sistema categorial seguido, así como la codificación, análisis y descripción de los resultados obtenidos.

En el séptimo y último capítulo hemos realizado una síntesis de los datos más relevantes, fruto de las interrelaciones aportadas por los distintos instrumentos utilizados y que hemos comparado con otros procedentes de la literatura experimental. La finalidad de ello ha sido exponer qué aportan los resultados obtenidos, en función de los objetivos iniciales propuestos, y cómo se integran en el conjunto de la investigación sobre el tema, siendo necesario también indicar algunas limitaciones del presente trabajo, así como sugerir posibles lineas de estudio promovidas por las nuevas inquietudes que esta investigación fomenta en la investigadora.

Universidad de Huelva 2010



CAPÍTULO I

LA FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL E HISTÓRICA. LA INTERVENCIÓN PSICOMOTRIZ.

Universidad de Huelva 2010

Universidad de Huelva 2010

BLOQUE PRIMERO: EL SENTIDO DE LA PSICOMOTRICIDAD

CAPÍTULO I. LA FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL E HISTÓRICA. LA INTERVENCIÓN PSICOMOTRIZ.

I.1. INTRODUCCIÓN.

Al hablar de *PSICOMOTRICIDAD* nos encontramos con una realidad que supone la inclusión del movimiento corporal como base para el desarrollo de la persona en su totalidad. Con dicho nombre estamos haciendo referencia al concepto de psicomotricidad ("Psico" se refiere a la actividad psíquica con sus componentes: cognitivo y afectivo-social, "Motricidad" hace alusión al movimiento).

Hablar de psicomotricidad no es considerar a la motricidad desde la óptica anátomo-fisiológica, sino de la integración de acciones que ponen en juego a la totalidad del sujeto, como sugieren Sassano y Bottini (2000, 17): *Cuando decimos psicomotricidad, hablamos de las producciones del sujeto: miradas, sonrisas, llantos, movimientos en tanto que gestos, juegos, lenguaje, producciones todas ellas que tienen lugar en el cuerpo, en relación con el otro.*

A través del dilatado recorrido de la historia de la educación, el cuerpo ha representado diversos papeles en la acción educativa. Desde la noción de cuerpo objeto, apoyo o instrumento, que casi lo ignoraba del proceso educativo, a la de cuerpo vivido que prevalece en muchos métodos de educación psicomotriz actuales.

Así lo expresa Gervilla (2000, 11): *Desde la concepción platónica de cuerpo cárcel o tumba del alma hasta la famosa, internacional y hasta olímpica*

Universidad de Huelva 2010

canción dale a tu cuerpo alegría Macarena, las valoraciones sobre este objeto y sujeto han sido variadas y hasta antagónicas.

Al definir la psicomotricidad nos encontramos, por tanto, con que podemos analizarla desde perspectivas diferentes, ya que hay corrientes que consideran como esencial el aspecto psíquico que encierra el concepto, y otras el motriz. Hay autores que la enfocan desde el punto de vista práctico (conjunto de ejercicios); otros la vinculan con situaciones educativas no directivas, en las que se intenta favorecer la comunicación, creatividad, desarrollo de la personalidad... Otros se dedican más bien a los trastornos psicomotores.

La educación psicomotriz dirigida en sus inicios hacia los ámbitos reeducativos y terapéuticos, se ha propagado hacia el sector educativo hace varias décadas. La importancia de la psicomotricidad en el desarrollo neuropsicológico del niño se ha puesto de relieve en los últimos años, condicionando de forma importante los aprendizajes escolares, tanto del niño normal como del que presenta necesidades educativas especiales (principalmente en las primeras etapas educativas). De ahí, la necesidad de considerarla en el currículo escolar de *Educación Especial* y en el Diseño Curricular Base de *Educación Infantil*, ya que, en estas primeras etapas, la educación psicomotriz constituye un elemento esencial para el desarrollo de la inteligencia, la afectividad y de la personalidad del niño, puesto que:

a) de esta forma va tomando conciencia de su cuerpo y del mundo que le rodea.

b) Supone, igualmente, una buena manera de que el niño realice sus primeros contactos sociales dentro de un grupo, fomentando el desarrollo de la espontaneidad, la creatividad y la responsabilidad.

Como nos señala Piaget (1975), la afectividad es el motor (o el freno) de la inteligencia, no existiendo nada en nuestra razón que no haya pasado por la actividad.

La psicomotricidad fundamentada, entre otras disciplinas, en la Psicología del Desarrollo, asume que es necesario tener en cuenta las actividades que abarca la noción de "realización" y de "acción" en vez de limitarse solamente a la reflexión. La práctica y la experiencia perfeccionan

Universidad de Huelva 2010

las acciones, por lo que, como indica Arnold (1990, 4) *parece claro que si la educación se refiere a la expansión y enriquecimiento de la conciencia, entonces, el aprendizaje de destrezas posee un lugar importante en el desarrollo de la persona, sea cual fuere la utilidad de los propósitos a que puedan orientarse.*

De esta manera, la psicomotricidad se va desembarazando progresivamente del confusionismo conceptual en el que ha estado inmersa y de la escasa valoración a que ha estado sometida, constituyéndose como una disciplina con un ámbito propio, un objeto de estudio (el cuerpo/movimiento), una metodología específica, y un desarrollo conceptual y teórico, fruto de las aportaciones de diferentes disciplinas que sitúan la psicomotricidad en un contexto más amplio del conocimiento científico. Estamos haciendo referencia:

a) de un lado, a las disciplinas médicas (psiquiatría, neurología...),

b) de otro lado, a las educativas y reeducativas (educación psicocinética, educación y reeducación psicomotoras...),

c) y por último, a las aportaciones de la Psicología del Desarrollo (Piaget, Wallon, Gesell...), con la noción de estadios del desarrollo, entre otras contribuciones.

En este capítulo, de la presente investigación, abordaremos la clarificación conceptual e histórica de la psicomotricidad.

I.2. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL.

La delimitación conceptual de la psicomotricidad presenta numerosas dificultades. Comienzan las mismas con la falta de acuerdo en el uso de una terminología precisa y común. Distintos países y distintos autores... usan, o han usado, nomenclaturas diversas, lo que ha contribuido, sin duda, a aumentar la ambigüedad en lo que haga referencia o constituya la educación psicomotriz.

Universidad de Huelva 2010

I.2.1. *Revisión terminológica.*

En Francia (que fue donde se fraguó el término) se han interesado, casi exclusivamente, por la práctica de la educación y la reeducación psicomotriz. Los países anglófonos han manifestado escaso interés por la aplicación práctica de la psicomotricidad a nivel educatitivo y reeducativo, y una gran preocupación por la investigación científica. En España, la educación psicomotriz, influenciada por los planteamientos franceses, se dirige más hacia la línea pedagógica de la educación y reeducación que hacia la investigación. Y podríamos continuar con un largo etcétera.

Soubiran (1988,45) señala *un cierto vacío evidente... a nivel de las definiciones, así como de las concepciones.*

En la revista *Psicomotricidad* aparecen reflexiones y estudios explícitos sobre la definición de psicomotricidad: Bergès (1986); Berruezo (1995); Boscaini (1988, 1992, 1994); Castro (1983); Fernández (1994); Lázaro (1989); Más (1991); Sassano (1992); Schrager (1996) y Sergio (1989).

En un repaso bibliográfico, sin intención de exhaustividad, de las documentaciones referidas a este tema, hemos encontrado denominaciones como las que se recogen en el gráfico.

Tabla 1.Denominaciones de psicomotricidad.

Denominaciones de psicomotricidad		
Autor	***Fecha***	***Corriente***
RAMOS, F.	1979	TÉCNICA
ORLIC, M.L.	1980	REEDUCACIÓN PSICOMOTRIZ
SCHINCA, M,	1980	EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ
GUILMAIN, G.	1981	REEDUCACIÓN
MAIGRE, A. y DESTROOPER, J.	1982	TÉCNICA EDUCATIVA O REEDUCATIVA

Universidad de Huelva 2010

Denominaciones de psicomotricidad		
Autor	***Fecha***	***Corriente***
GERDA ALEXANDER.	1982	EUTONÍA
DEFONTAINE, J.	1982	TÉCNICA
WINTREBERT, H.	1982	RELAJACIÓN TERAPÉUTICA
MURCIA, R.	1987	EUTONÍA
SEISDEDOS, A.	1988	TÉCNICA EDUCATIVA, REEDUCATIVA O TERAPÉUTICA
BOSCAINI, F.	1989	FISIOTERAPIA
MIRANDA, J.	1991	EDUCACIÓN FÍSICA
MAS C.	1991	TERAPIA PSICOCORPORAL

Continuación de la tabla 1.

Todo ello contribuye a crear un gran confusionismo terminológico que oscurece la univocidad de lo que conforma la educación psicomotriz.

No obstante, se trataría de un problema menor, si a lo único que nos enfrentáramos fuese a la diversidad terminológica. En ocasiones, también nos encontramos ante planteamientos totalmente opuestos en lo referente al objeto de estudio. Veamos algunos testimonios:

- Ramos (1979, 15) considera que la psicomotricidad *Es una técnica que tiende a favorecer por el dominio corporal la relación y la comunicación que el niño va a establecer con el mundo que le rodea.*

- Según Orlic (1980, 15), se dirige a *reestructurar el cuerpo (reconstruirlo) después de que una serie de agresiones físicas o mentales lo han perturbado. Después de esta reestructuración recupera su expresión auténtica. Mediante la ejecución de movimientos significativos (gestos) se pone en juego la personalidad total.*

Universidad de Huelva 2010

- Schinca (1980, 17) se refiere a este término, insistiendo en la necesidad de potenciar las conductas motoras del niño, para favorecer el desarrollo psicológico en las primeras edades. De acuerdo con esta concepción, delimita su objeto de estudio del siguiente modo: *La educación psicomotriz se dirige a favorecer la adquisición o a desarrollar la capacidad de percepción temporo-espacial y de simbolización, partiendo de la toma de conciencia y control del propio cuerpo, como base indispensable sobre la que se afirmará posteriormente la concienciación de esas nociones.* Desde esta perspectiva, la educación psicomotriz significa que la actividad del niño es un elemento esencial en el proceso de aprendizaje, en cuanto que es su acción la que le permite descubrir y verificar las nociones, los conceptos abstractos.

- Guilmain (1981, 179) la describe como: *La reeducación que se dirige al cuerpo no es "instrumental", sino siempre total; pone en juego los elementos imaginativos, afectivos, intelectuales que contribuyen a formar la personalidad.*

- Maigre y Destrooper (1982, 67) la ha denominado como: *Estas técnicas... son un medio indispensable de educación que llevan progresivamente al dominio de los movimientos, y como consecuencia a la disponibilidad del ser. Designaremos bajo el término de educación psicomotora los métodos o concepciones dirigidos a una acción educativa o reeducativa por mediación del cuerpo.* En esta última definición, entre otras, aparece la concepción de la psicomotricidad como técnica educativa o reeducativa (modalidad bastante generalizada entre distintos autores: Berruezo, Coste, Fernández Vidal y García Núñez, entre ellos).

- Una nueva acepción del término es aportada por Wintrebert (Maigre y Destrooper, 1982, 13) al considerarla como: *Terapéutica esencial que tiende, ante todo, a un acercamiento completo de la personalidad por vía somática. Como la dinámica afectiva está ligada estrechamente a la corporal, es a través de un diálogo tónico progresivamente dominado como el sujeto va a reencontrar, con su cuerpo liberado, las posibilidades de expresarse y comunicarse con el mundo que le rodea.*

- Gerda Alexander (1982, 67) ha potenciado la siguiente

Universidad de Huelva 2010

denominación: *Concepción distinta de la relación educativa: la del diálogo y la aceptación.*

- Defontaine (1982, 2) considera que: *Es una técnica que por medio del cuerpo y del movimiento, se dirige al ser en su totalidad.*

- Siguiendo la línea del anterior autor, Murcia (1987, 14) manifiesta la apreciación siguiente: *Busca desarrollar la liberación de todo el ser, el movimiento en unidad, superando la tendencia a segmentar el movimiento. El tono es un elemento esencial, en relación con la afectividad (en la línea de Wallon sobre todo, Ajuriaguerra, Reich). Trata de limitar la hipervaloración de las funciones corticales (movimiento voluntario), de que maduren adecuadamente las estructuras subcorticales, responsables del tono, postura, donde se integran los deseos, los afectos... Procura el contacto corporal con los objetos, los otros y consigo mismo: luego el contacto a distancia, etc.*

- Una definición especialmente cuidadosa de la delimitación conceptual, y bastante aceptada por diversos autores, es la señalada por Seisdedos (1988, 13): *la psicomotricidad es una técnica educativa, reeducativa o terapeuta, que actuando sobre la globalidad del ser y a través del movimiento, tiende a desarrollar las capacidades motoras, socioafectivas e intelectuales.* Una vez más, aparecen indistintamente los términos de "educación", "reeducación" y "terapia", que reflejan claramente los diferentes intereses y pretensiones de quienes los usan.

- La aproximación psicomotriz a la relación rehabilitativa propuesta por Boscaini (1989, 19) consiste en: *instaurar un diálogo corporal, tónico, sensoriomotor...mediante un intercambio activo-pasivo de sensaciones superficiales y profundas, de modulaciones tónicas, de sensaciones por contacto y a distancia... pero sin dejarse envolver demasiado emotivamente... hacia formas más adecuadas de ser y de actuar. Es la llamada"empatía"tónica.* El objetivo es reducir, eliminar o devolver la mayor funcionalidad posible a los distintos déficits, con el fin de permitir al individuo ser lo más autónomo posible, para adecuarse a las distintas exigencias situacionales.

Universidad de Huelva 2010

- Miranda (1991), incluyendo algunas citas de Bettelheim, ha reforzado otra concepción, que da un valor fundamental al juego motriz, considerado como:

* reflejo de la unidad esencial de la persona (lógica-fantasía);
* como impulso vital del Ello, como seguridad del Yo y de su prolongación objetal (Schilder,1950);
* cargado de emocionalidad limitada por la norma, por la ley: que por tanto compromete a toda la persona (es libertad, regla, totalidad);
* que transcurre en un espacio potencial, ni dentro ni fuera, como el objeto transicional (Winnicot), lo que permite el equilibrio personal en la relación (alternancia de entrar/salir);
* que se realiza en el ámbito del "*como si*" (realidad invisible e imaginaria, que facilita la adaptación a lo real, la autoconstrucción, la unidad entre lo imaginario y lo real);
* que permite superar las contradicciones corporo/existenciales básicas: vida-muerte, placer-peligro...

- Por último, Más Costa (1991, 42) la define como: *Es una aproximación holística al ser humano en el sentido que hace una especial referencia a la integración del cuerpo y la mente, de la personalidad en su totalidad... Va más allá del concepto dualista del cuerpo y la mente, busca la identidad funcional de todos los componentes del ser humano.*

Las definiciones terminológicas planteadas por los distintos autores reflejan una gran dispersión.

El término psicomotricidad se acuña con el propósito de superar el dualismo cuerpo-alma, imperante en educación hasta mediados del siglo XIX; con la intención de expresar la totalidad de la persona, más específicamente, la correlación entre déficit psíquico y trastorno psicomotor.

Universidad de Huelva 2010

Pero existen autores que señalan críticas al término. Así, por ejemplo, Bernard (1980); Lapierre y Aucouturier (1974); Maigre y Destrooper (1982); Sassano y Bottini (1992); Sazzo (citado por Coste, 1979), entre otros, consideran que es ambiguo, dualista, pleonástico... Vayer (1985b) sustituye la denominación Educación psicomotriz por educación corporal, como reflejo de la superación de la educación psicomotriz mediante una educación global. En la misma posición se alinean Maigre y Destrooper (1982, 121) al señalar que: *En la concepción global de la acción educativa, no hay educación psicomotora en sí, la educación corporal deviene su principio mismo.*

Conviene señalar que la educación corporal surge como una concepción básicamente distinta de la educación física tradicional. Las diferencias afectan no sólo a sus planteamientos de base, sino también a sus fines, y contiene implicaciones metodológicas evidentes, entre las cuales destaca la noción de "acción vivida o vivenciada" (acepción que, por su importancia, trataremos más detalladamente en otro apartado de la presente investigación), y que hace alusión a que toda la actividad corporal debe ser creada, construida y vivida por el niño.

El propósito de tal educación es conseguir la disponibilidad corporal imprescindible para cualquier actividad intelectual o física. La importancia de la misma es manifestada, igualmente, por autores como: Ramos (1979, 69); Le Boulch (citado por Maigre y Destrooper,1982, 55); Sassano y Bottini (1992, 63).

La educación corporal se presenta, asimismo, como una "necesidad de base" para asegurar al niño un desarrollo más armonioso de su personalidad, ya que se relaciona con el mundo sobre todo a través de su cuerpo, que se convierte así en un elemento indispensable para la organización de todo el aprendizaje. Se comprende, pues, de esta forma, que la educación del niño deba iniciarse por la educación corporal y a partir de ésta integrar sucesivamente los demás niveles educativos.

Todas estas oscilaciones terminológicas sugieren que la psicomotricidad es un cuerpo sin límites bien definidos, precisando de una clarificación epistemológica para superar el confusionismo existente en torno al mismo.

Universidad de Huelva 2010

I.2.2. *Respecto a la epistemología psicomotriz.*

La naturaleza de la psicomotricidad es analizada desde distintos puntos de vista:

A/ Es una ciencia:

- Le Boulch propone el método derivado de la Educación Física denominado la Psicocinética, que define como la ciencia del movimiento. Lo afirma, igualmente, en el título mismo de una de sus obras: "*Hacia una ciencia del movimiento*".

- Sergio (1989, 14) viene a decir: *Es una ciencia del hombre, una ciencia unitaria; es un saber independiente y singular, que trata de descubrir, comprender, educar, investigar al hombre en la motricidad.*

- Para Coste (1979, 7) *Es una ciencia-encrucijada*, compuesta de cuantas ciencias se nutre. Un conjunto de ciencias. Molina de Costallat (1986c).

B/ No es una ciencia: *Es una forma empírica de saber... se caracteriza por ser una práctica, no una teoría; no es una ciencia* (Calmels, (1991, 113).

C/ Es una disciplina:

- *Una disciplina científica.* García Núñez (1993, 35). Morales y García (1994, 16).

- Es una disciplina (educativa, reeducativa y terapéutica). Para Picq y Vayer (1977a, 269) *Es una disciplina original, básica. Es una disciplina educativa, reeducativa y terapéutica.* Ajuriaguerra (1985b, 14); Calmels (1991, 113); Boscaini (1994) y Arnaiz (1994b, 47).

D/ Es una praxis:

- Aucouturier (1985b) enfoca su práctica psicomotriz con esta denominación.

Universidad de Huelva 2010

- Para Castro Llano (1987) y Levin (1991, 38-39) prevalece la práctica sobre otra orientación.

E/ Es una técnica (Coste 1979, 8). De igual forma opinan: García Núñez y Fernández Vidal (1994) y Berruezo (1995, 22).

F/ No es una técnica: Lapierre y Aucouturier (1977, 10-12) minusvaloran con frecuencia todo lo referente a la tecnicidad. En la misma línea: Lapierre (1979); Antón (1979); López Muñoz (1988); Sassano y Bottini (1992).

G/ Es una filosofía: *La educación psicomotriz es una forma de estar y hacer con los alumnos basada en una cierta concepción filosófica del hombre.* Garrido (1986, 7); Grupo Agazzi (1986, 108) y Arnaiz (1994).

H/ No es una filosofía: Sassano y Bottini (1992).

I/ Viene a ser un concepto de educación: García Núñez (1993); Morales y García Núñez (1994).

J/ Es un enfoque: Sassano y Bottini (1992, 62).

K/ Es un saber: *La psicomotricidad estaría encuadrada dentro de las ciencias empíricas del saber... el saber del cuerpo que se expresa a través de gestos y movimientos con significación* (Calmels, 1991, 10).

L/ Es una metodología: *la psicomotricidad es una parte intrínseca de una metodología educativa que considera al ser humano como... da primacía a la metodología sobre los restantes elementos de la programación de Psicomotricidad.* Castro (1987, 8) y López (1988).

M/ La metodología es secundaria: Aucouturier y Lapierre (1980, 10).

N/ Es la persona: *no se hacen las mismas cosas (en reeducación y psicomotricidad) aunque aparentemente se hagan los mismos ejercicios y se utilicen los mismos objetos: lo que hace diferente el trabajo somos nosotros*

Universidad de Huelva 2010

como personas (Boscaini, 1988, 36).

Ñ/ Es una actitud, un estado de ánimo: Lapierre (1984a, 14); Vayer (1985a, 201); Boscaini (1988, 31-32) y Arnaiz (1994, 46).

O/ Es una relación: Boscaini (1988, 33-34).

P/ No es Educación Física: Boscaini (1988, 34-35).

Q/ No es el mero movimiento: Boscaini (1988, 35-38).

Hasta ahora, hemos descrito el marco general que nos servirá de apoyo para definir esta disciplina, que es lo que a continuación abordamos.

I.2.3. *Concepto de psicomotricidad.*

Como ya hemos comentado anteriormente, el concepto de psicomotricidad es, desde hace unas décadas, de uso bastante corriente entre psicólogos, pedagogos, neurólogos, psicofisiólogos... con diferente formación técnica y diferentes objetivos e intereses que utilizan el mismo recurso, a saber, el movimiento o actividad corporal, provocando confusiones terminológicas y contraponiendo los conceptos de educación, reeducación o terapia.

Tanto la filosofía como la medicina francesa han contribuido a la utilización del término de forma ambigua, preocupadas por los problemas del dualismo cuerpo-espíritu, centrándose sobre uno u otro de los aspectos del ser humano.

A principios de siglo, con Maine de Biran y los trabajos de los neuropsiquiatras, se realizaron las primeras aproximaciones entre psique y soma al crear el término *psicomotórica* fundamentado sobre bases psicológicas y científicas.

Desde una perspectiva psicolingüística, el término psicomotórica es un pleonasmo, ya que el lenguaje corporal está siempre en toda relación y

Universidad de Huelva 2010

comunicación humanas. Un análisis lingüístico señala dos componentes en el término -psico y motricidad-.

El primero se refiere a la actividad psíquica del ser humano con sus dos manifestaciones comportamentales: la cognoscitiva y la socio-afectiva.

El segundo se define como la acción del sistema nervioso central que determina la contracción muscular. Puede ser entendido como movimientos en los que existe intervención de la vida psíquica, es voluntario y presenta formas de realización variada, en las que se denota la influencia del estado psíquico.

La unión de ambos componentes en una concepción *unitaria y global* de la persona, manifiesta la relación mutua entre actividad mental y motriz, siendo éste el significado fundamental del término psicomotricidad.

Tradicionalmente la educación, al menos en sus resultados prácticos, ha consistido en favorecer las capacidades cognitivas de los individuos y la acumulación de información. Sin embargo, hoy reconocemos abiertamente que el hombre no puede, ni debe ser reducido a sus aspectos intelectuales.

El proceso de formación y desarrollo de la capacidad intelectual, psíquica y humana del niño sería incompleta y antinatural si atendiera solamente al área cognitiva; no sólo se debe pensar, sentir y vivir las experiencias desde la unidad psicofísica (Schinca, 1980, 15).

El contenido de esta disciplina está fuertemente vinculado al concepto de cuerpo y sus experiencias. Ésa es la causa por la que, Madelaine Abbadie (1977, 5) concibe la psicomotricidad como una técnica que facilita *el descubrimiento del cuerpo propio, de sus capacidades en el orden de los movimientos, descubrimiento de los otros y del medio de su entorno.* Evidentemente, esto forma parte de la educación.

Mediante la educación psicomotriz, que es la disciplina primera y primordial a nivel cronológico en la educación del niño, se puede conseguir que el niño descubra su propio cuerpo y que adquiera su propia autonomía a través de los procesos de asimilación y acomodación. Facilita la educación

Universidad de Huelva 2010

del yo corporal al:

* Implicar a las grandes funciones fisiológicas.
* Ser el medio ideal para que el sujeto libere sus tensiones.
* Favorecer el conocimiento del mundo y la integración del sujeto en ese mundo de las cosas y de los demás.

La educación psicomotriz se vincula con la pedagogía activa y relacional, pensada en función del niño. Debe adecuarse, igualmente, a las distintas etapas del desarrollo del niño, teniendo como finalidad la de facilitar la relación niño-mundo, en la que la educación corporal juega un papel fundamental y es la base de la educación del niño pequeño. Vayer (1985a).

En su estricta acepción etimológica, el término psicomotricidad hace referencia a las funciones del movimiento corporal que son procesadas psíquicamente. En el concepto de psicomotricidad confluyen dos vertientes o perspectivas:

1.- La Neurológica, con su referencia a los tres sistemas: el piramidal, regulador del movimiento voluntario; el sistema extrapiramidal, que regula la actividad automatizada y el sistema cerebeloso, regulador del equilibrio interno.

2.- La Psicológica, que considera el movimiento como relación y comunicación con los demás seres humanos, que permite el contacto, la acomodación al mundo exterior, el poder de actuación; el movimiento está unido, entretejido con la afectividad, el lenguaje y la inteligencia.

La psicomotricidad se sitúa en la frontera de la neurofisiología y de la psicología. La neurofisiología aporta la explicación de su funcionamiento y desde la Psicología es posible comprender sus significaciones y sentido como actividad humana de relación.

En las últimas décadas, aparecen numerosas publicaciones sobre el tema y con ello distintas definiciones, en las que cada autor refleja su orientación. Presento algunas de ellas:

Universidad de Huelva 2010

Vayer (1985a, 20) dice que *La primera educación no puede ser otra cosa que global partiendo de lo ya vivido, y esto es precisamente lo que se propone la psicomotricidad.*

Para Lagrange (1978, 34), la psicomotricidad *Es la educación del niño en su globalidad, porque actúa conjuntamente sobre sus diferentes comportamientos: intelectuales, sociales y motores.*

Lapierre (1984, 74) dice lo siguiente: *todo movimiento es indisociable del psiquismo que lo produce, implica por este hecho, a la personalidad completa. Y a la inversa: el psiquismo, en sus diversos aspectos (mental, afectivo, reaccional, etc.) es indisociable de los movimientos que han condicionado y siguen condicionando su desarrollo...*

Para Defontaine (1978b, 83), la psicomotricidad es: *el cuerpo con sus aspectos anatómicos, neurofisiológicos, mecánicos y locomotores, coordinándose y sincronizándose en el tiempo y en el espacio, que percibe significados y es significante.* Por la intervención del psiquismo, el movimiento se convierte en gesto, en portador de intencionalidad y significación.

A este respecto, Da Fonseca (1988a, 74) dice: *El movimiento ha de poseer un carácter de significación e intencionalidad que confiere a la acción una organización propia portadora de significado y dirigida globalmente a un fin.*

Al mismo tiempo, el movimiento del cuerpo es inseparable del aspecto relacional del comportamiento; y esta relación e interacción del individuo con su medio ambiente, constituye, la causa del desarrollo psíquico. Por este motivo, Martínez y García (1990, 33) la definen como: *una concepción del desarrollo según la cual se considera que existe una identidad entre las funciones neuromotrices del organismo y sus funciones psíquicas.* Lo que supone una superación del dualismo cartesiano que se constituyó en objeto de estudio del ser humano desde los comienzos de la cultura. En la misma línea, Martínez, García y Montoro (1988, 13-14).

Universidad de Huelva 2010

El desarrollo de las complejas facultades mentales de análisis, síntesis, abstracción, simbolización, etc.; se logra solamente a partir del conocimiento y control de la propia actividad corporal, es decir, a partir de la construcción y asimilación por parte del niño de lo que se llama *esquema corporal.*

En general, una definición válida para todas las corrientes expuestas anteriormente, propuesta por Muniáin Ezcurra (1997, 79), y que nosotros compartimos, es la siguiente: *es una disciplina educativa/ reeducativa/ terapéutica, concebida como diálogo, que considera al ser humano como una unidad psicosomática, y que actúa sobre su totalidad por medio del cuerpo y del movimiento, en el ámbito de una relación cálida y descentrada, mediante métodos activos de mediación principalmente corporal, con el fin de contribuir a su desarrollo integral.*

Luria (1984) defiende que en un primer estadio el lenguaje del niño depende de la acción. Progresivamente, a medida que el niño adquiere la capacidad de referirse a objetos, acciones o relaciones no presentes, su lenguaje se va independizando de la acción y permite crear relaciones nuevas.

Bruner (1978) manifiesta que son las habilidades comunicativas que el niño desarrolla durante su edad preverbal, las que facilitan la adquisición del lenguaje posterior. Considera que el habla es una conducta social significativa, aunque no es la única. Cualquiera que sea el sistema de signos empleados para comunicarse socialmente, debe incluir algún aspecto del contexto en el que tiene lugar el signo.

Por último, la definición consensuada por las asociaciones españolas de psicomotricidad y psicomotricistas, puesta de manifiesto por Berruezo (1996, 60), queda como sigue: *Basado en una visión global de la persona, el término "psicomotricidad" integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensoriomotrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial. La psicomotricidad, así definida, desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad. Partiendo de esta concepción se desarrollan distintas formas de intervención psicomotriz que*

Universidad de Huelva 2010

encuentran su aplicación, cualquiera que sea la edad, en los ámbitos preventivo, educativo, reeducativo y terapéutico... y constituir cada vez más el objeto de investigaciones científicas.

Ante todo lo expuesto, se desprende la relevancia del cuerpo como integrador de las características psicofísicas del sujeto y como mediador relacional entre éste y el ambiente en el cual está inmerso.

Por tanto, un objetivo primordial de la psicomotricidad es aumentar la capacidad relacional del sujeto con el mundo de los objetos y de las personas. De esta manera, esta disciplina cumple como función principal el estimular y/o mantener las capacidades madurativas del sujeto.

Por ello, la psicomotricidad conceptualiza el movimiento como "acto psicomotor, concibiendo éste como expresión práxica tanto de las capacidades sensoriomotoras del sujeto como de sus capacidades mentales y emotivas, ligando la realidad externa con la interna en un continuo trasvase entre la acción (movimiento externo) y la representación (movimiento interno).

Estas son las bases que delimitan una disciplina de especial complejidad y diversidad, guiada por la idea de optimizar las posibilidades para conseguir un desarrollo integral del niño.

A continuación, expondremos la evolución histórica del concepto, con el objeto de analizar, sin ánimo de exhaustividad, los modelos más relevantes aportados por Francia, algunos países anglófonos y España, haciendo alusión igualmente a otros países europeos que han colaborado a un mayor entendimiento de la posición en que se encuentra la psicomotricidad. Lo cual no nos impide la necesaria consideración, aunque sólo sea a título de mención, de autores tan relevantes y significativos en este contexto, como han sido: Bernstein, Luria, Vygotski... que han contribuido a una mejor comprensión de la situación actual.

Universidad de Huelva 2010

I.3. HACIA UN DESARROLLO HISTÓRICO DE LA PSICOMOTRICIDAD.

I.3.1. *Los primeros antecedentes.*

I.3.1.1. *La influencia neuropsiquiátrica.*

Analizando la evolución que se ha producido en este campo, encontramos que los primeros esbozos de lo que hoy es la psicomotricidad aparecen a finales del siglo XIX con los grandes descubrimientos de la fisiología nerviosa. Ésta ponía de manifiesto que el modelo anátomo-fisiológico que se tenía del cuerpo era insuficiente, como demuestran los trabajos de Bell y Magendie que diferencian los nervios sensoriales y nervios motores. A su vez, el pensamiento era entendido como propiedad del espíritu; unas veces se le yuxtaponía, otras se le aproximaba y otras se le unía. Debido a estas diversas acepciones de cuerpo y espíritu, llegamos a la configuración de una nueva idea de cuerpo, difícil todavía de designar y concebir, pero que ya se puede considerar como el precedente de la conceptualización y de la institucionalización de la psicomotricidad.

Fue Tissié (1894), un médico, el que trató por primera vez "un caso de inestabilidad mental con impulsividad mórbida" por medio de la llamada "gimnasia médica". Para él, un trabajo muscular médicamente dirigido, aliviaría los impulsos enfermos de sus pacientes.

Según Tissié (1894), la gimnasia médica y el control respiratorio *desarrollan el auto-control, requiriendo en ello el concurso de los centros cerebrales donde se encuentran los pensamientos y los movimientos y el lugar donde nace la voluntad.* Este autor es el primero en abordar las conexiones entre el movimiento y el pensamiento, construyendo un nuevo espacio de conceptos que basculan entre la fisiología y la psicología, además de preconizar históricamente la medicación por el movimiento.

En el primer cuarto del siglo XX se observa la influencia Neurológica en el concepto de psicomotricidad. Esto viene determinado por:

* los avances que se producen en el terreno de la *patología*

Universidad de Huelva 2010

cortical con Liepman (1900) y Monakow (1914), citados por Arnaiz (1991a), como figuras destacadas, ante el descubrimiento de trastornos en las funciones simbólicas que provocaron una primera ruptura epistemológica. El esquema anatomo-clínico, que establecía una estricta correspondencia entre la lesión y el síntoma, resultó ineficaz para explicar determinados hechos; era posible constatar disfuncionamientos graves sin una lesión cerebral localizada, como había sostenido Broca después de su descubrimiento de la afasia en 1861. Se admite que la actividad gestual puede estar perturbada sin que haya parálisis o demencia y sin que quede ninguna secuela anatómica;

* los de la *neurofisiología*, terreno en el que cabe señalar a Sherrington (1906), citado por Arnaiz (1991a), quien destaca la interacción del medio y el sistema nervioso, llegando a la conclusión de que todo movimiento, incluso el más simple, tiene una significación biológica;

* y la *neuropsiquiatría* representada por el médico neurólogo francés Dupré, el cual, en 1907, describe el síndrome de la debilidad motriz que más tarde (1909) relacionaría con la debilidad mental y constituiría la primera exposición de lo que podría llamarse "la psicomotricidad del niño". Dupré pone de manifiesto que este síndrome no era debido a una lesión cerebral del sistema piramidal sino tan solo a una insuficiencia. Para él entre ambas existe una unión tan íntima y un parecido tan grande, que constituyen auténticas parejas psicomotrices. Apoyándose en ellas formuló, posteriormente, la ley de la *psicomotórica*, que como vemos tiene su punto de partida en el trabajo en psicopatología, tan importante en neuropsiquiatría infantil.

Así, la principal característica de la psicomotricidad en este período es el paralelismo psicomotor que determina que el hombre no sea concebido como un todo, sino que es un ser compuesto por dos entes totalmente independientes y que son el cuerpo y el alma, hecho que traduce el dualismo filosófico que desde Platón a Descartes ha predominado en la concepción occidental del hombre.

Heuyer (1948) partió de la concepción de Dupré, y utilizó el término psicomotricidad para destacar "la asociación estrecha entre el desarrollo de

Universidad de Huelva 2010

la motricidad, de la inteligencia y de la afectividad".

Esta forma de entender la psicomotricidad es un adelanto de la perspectiva actual de la psicomotricidad de Aucouturier quien, asimismo, defiende esta idea de globalidad del ser (como veremos en otro apartado del presente estudio).

Heuyer constata de nuevo la influencia del paralelismo psicomotor al comprobar, a través de sus investigaciones, que la aplicación de un tratamiento psicomotriz a niños inestables, con ligeras paratonías, etc; era positivo para ellos y les proporcionaba una mejoría considerable del carácter.

I.3.1.2. *La explicación psicobiológica de H. Wallon.*

Wallon es uno de los primeros psicólogos ocupados de la problemática de la psicomotricidad. Es en la obra de este autor, fundamentalmente, donde encontramos por primera vez la noción de unidad biológica de la persona humana, donde motricidad y psiquismo ya no son dos aspectos distintos o yuxtapuestos, sino que representan la expresión de la relación del ser con el mundo físico y social.

Le da gran importancia al movimiento que considera influye en la evolución global y facilita la adquisición de los aprendizajes. El movimiento es la expresión de la vida psíquica del niño pequeño, pues hasta el inicio del lenguaje, éste sólo puede hacerse entender a través de gestos. Después, el gesto se convierte en el acompañante de las representaciones mentales. Dada la importancia que le concede a la comunicación previa a la palabra, basada en las emociones y manifestada mediante el tono, el gesto y la actitud, se le puede considerar, como veremos posteriormente, un precursor de las recientes investigaciones que se han llevado a cabo sobre la génesis de los comportamientos de comunicación preverbal y no verbal (Parlebas, Corraze, Bernard, Montagner...).

Realiza las siguientes matizaciones conceptuales en torno al movimiento:

Universidad de Huelva 2010

- Movimientos relacionados con el "equilibrio". Hace referencia con ello a las reacciones de compensación, de adaptación del cuerpo a la acción de la gravedad. La sucesión de estos movimientos va desde la postura supina a sentarse, arrodillarse, hasta ponerse de pie.

- Movimientos de "prensión y locomoción", configuran los desplazamientos corporales y la relación con el mundo de los objetos.

- "Reacciones posturales", que se manifiestan a través de los gestos, las actitudes y la mímica.

Estas tres formas de movimiento son el resultado de la acción muscular, que se evidencia a la vez por el alargamiento o contracción de los músculos (función clónica), fundamentalmente orientado hacia el mundo de los objetos; y por las actitudes y posturas dirigidas básicamente al contacto con las demás personas y por el mantenimiento del equilibrio (función tónica).

El tono tiene, pues, un importante papel en la vida afectiva y relacional, ya que, desde el nacimiento, los indicadores de satisfacción e insatisfacción por parte del niño son los espasmos y crispaciones, acompañados por la relajación posterior, con lo cual, este autor acentúa la existencia de las relaciones entre la actividad emocional y los cambios del tono muscular. Wallon considera que si el movimiento tiene un significado en la relación con el otro, manifiesta, del mismo modo, su comportamiento habitual. Esto le condujo a asociar ciertos trastornos psicomotores con determinados trastornos del comportamiento.

La noción de la función tónica ha sido desarrollada posteriormente por Ajuriaguerra, representante fundamental de la neuropsiquiatría.

Entre las aportaciones más importantes de Wallon se encuentran los estudios referentes a la formación del esquema corporal, que contribuyeron a la aparición de métodos psicomotores a partir de los años sesenta, y que aún hoy, tienen una importante valoración.

Para Zazzo, (1980, 24) *lo que Wallon nos ha dejado como herencia no*

Universidad de Huelva 2010

es una doctrina ni un sistema; es un modo de plantear los problemas, un enfoque para resolverlos. En resumen, nos ha legado un método.

El método walloniano está estrechamente vinculado a su concepción de la psicología, la cual reacciona contra el sustancialismo introspeccionista y el mecanismo del paralelismo psicofisiológico (si bien, cuando publica, entre otras obras, su tesis doctoral "El niño turbulento", aunque aportará su análisis sobre los estadios y los trastornos del desarrollo psicomotor y mental del niño, queda encerrado en dicho paralelismo), que era la característica fundamental de la primera mitad del siglo XX, como ya vimos anteriormente. Por esta razón, Wallon reacciona contra la mistificación de la conciencia como único lugar sobre el que ejercer el conocimiento psicológico y contra el reduccionismo que sólo ve en lo psíquico trasposiciones de los hechos psicológicos.

Este autor estudió el paso de lo biológico a lo social, considerando que la maduración del psiquismo se produce por un proceso de interacción del organismo con el medio ambiente que le rodea.

Wallon (1959b) ha mostrado cómo cambia la significación de un movimiento en el transcurso de la ontogénesis; en otras palabras, nos hace ver cómo el movimiento tiene un papel diferente en cada uno de los estadios que él propone en su estudio de la evolución de las funciones motrices, que, por otra parte, coincide con los propuestos para la evolución intelectual por Piaget. Así, considera:

1) - Estadio de la "impulsividad motriz" (0-6 meses) en el que se presentan más descargas musculares que movimientos coordinados. Es la impulsividad motriz en su estado puro, la actividad motora refleja. Gestos explosivos, sin orientación emocional. Su evolución está básicamente ligada a sus necesidades alimenticias y posturales.

A medida que van madurando los sistemas de sensibilidad interno, propio y exteroceptivas, el niño va evolucionando de las reacciones puramente fisiológicas hacia el psiquismo y la toma de conciencia, esto le induce a hacer diferenciaciones cada vez mayores y a tener mayor capacidad de acción en el mundo que le rodea.

Universidad de Huelva 2010

Merece la pena señalar que, para Wallon, la sensibilidad de las manos es la más precoz de todas. De ahí que, a partir del tercer mes, se observe ya la predominancia de una mano sobre la otra estando aquí, a juicio de Wallon, el origen de la lateralización.

Los límites del primer estadio no son muy precisos. Wallon considera la aparición de un nuevo estadio, cuando prevalece un nuevo tipo de conducta.

2) - Estadio "emocional" (6 meses-1 año) caracterizado por una simbiosis afectiva con su ambiente familiar. La afectividad circular es constante en el niño, el efecto producido por un gesto suscita un nuevo gesto que lo reproduce o modifica. Las primeras emociones se manifiestan por el tono muscular o la función postural y suponen el inicio de una vida de relación con el medio, resultando, estas experiencias, esenciales en el origen del carácter.

Debemos tener en cuenta que, para Wallon, el primer mundo exterior es el mundo humano, del que el niño recibe la satisfacción de sus necesidades fundamentales.

3) - Estadio "sensorio-motor" y "proyectivo"(1-3 años), los cuales aparecen por el desarrollo de los sistemas de sensibilidad exteroceptiva y por la maduración de los centros nerviosos, que permiten al organismo salir de la reacción circular, quien a partir de este momento unirá el movimiento a los datos sensoriales, es decir, a las excitaciones provocadas por los objetos exteriores.

El estadio sensoriomotor se caracteriza por la automatización de lo adquirido. Comienza el manejo efectivo de la mano. La marcha y la palabra marcan la entrada en este estadio y, debido a los progresos en las posibilidades de desplazamiento, aumentan considerablemente las oportunidades de investigar y de descubrir el propio cuerpo, el espacio exterior de los objetos y a los otros niños y adultos, así como, la capacidad para orientarse temporalmente en el presente, pasado y futuro.

La manipulación de objetos conduce al niño hacia la inteligencia

Universidad de Huelva 2010

práctica o inteligencia de las situaciones. La exploración del espacio le orienta hacia la actividad tónica o postural; la cual, a través de la imitación y el simulacro, le llevará al niño hacia la segunda mitad del segundo año a la representación, cuya constitución definitiva se realizará por el lenguaje.

Este momento fue denominado por Wallon (1959, 258) como estadio proyectivo: *el estadio proyectivo es en el que el niño se expresa con gestos como con palabras, donde parece querer imitar su pensamiento que desfallece fácilmente, y distribuir las imágenes de este pensamiento en su contorno actual, como para conferirles una especie de presencia.*

En el nivel proyectivo, el lenguaje se convierte en una serie de realizaciones ideomotrices donde las imágenes mentales son inmediatamente proyectadas en actos. Esta objetivación produce una figuración motriz que se hace representación cuando se desprende de la acción.

El movimiento, en este estadio, se convierte en el acompañante de las representaciones mentales y sirve de soporte a las mismas. El niño exterioriza su pensamiento con gestos, y es por ello que la imitación adquiere un papel importante, puesto que supone: dominio del cuerpo como instrumento y conocimiento del modelo a imitar. Se constituye el *yo* distinguiéndose de los otros y de las cosas.

Para Wallon, la representación no proviene exclusivamente de la actividad práctica, del sistema de posturas y de los movimientos por muy complejos que sean, sino que siempre precisa de la intervención de la sociedad y, como consecuencia de ello, aparece el lenguaje.

Esta forma de acceder a la representación propuesta por Wallon es opuesta a la formulada por Piaget (1961), para el que la sociedad no interviene en la evolución individual, puesto que es una causa extrapsicológica que aparece hacia los 18 meses de la movilidad de los esquemas sensoriomotrices y de la velocidad de sus combinaciones.

4) - Estadio del "personalismo"(3-6 años) en el cual, la personalidad del niño, después de estar confundida con la de los demás en

Universidad de Huelva 2010

el estadio emocional, se hace autónoma, gracias a las actividades exploratorias del niño que le van a permitir objetivarse, relacionarse con los objetos y los demás, hasta conseguir apropiarse de sí mismo y de los objetos. Por la apropiación de sí mismo en su doble aspecto (apropiación de su ser corporal y de su ser psicológico), el niño accede a la conciencia de sí, por la cual se inicia el presente estadio.

Los logros psicomotores más destacados en este período son: la adquisición y consolidación de la dominancia lateral, que permiten la orientación espacial y afianzan la estructuración del esquema corporal.

Hasta los tres años, los gestos del niño son torpes y pesados. Pero, a partir de los cuatro años, su precisión va en aumento y *los gestos parecen ahora señalar una especie de perfeccionamiento funcional* (Wallon y Otros, 1979, 28), que determina una motilidad y una Kinestesia más coordinada y precisa en todo el cuerpo.

Se va desarrollando la actividad postural espontánea del niño, y la actividad tónica influye en las actividades generales, proporcionando al gesto sus características particulares. El tono disminuye la hiperextensibilidad, típica de anteriores estadios.

A los tres años se inicia la crisis de la personalidad, durante la cual el niño se opone a todo. Tras este negativismo, aparece hacia los cuatro años, la "edad de la gracia", etapa del narcisismo motor. El niño busca hacerse valer, busca que lo admiren y se admira a sí mismo, está ansioso por desarrollar su personalidad, pero necesita para ello de la relación con lo demás, pues todavía no ha llegado a ser autónomo.

El niño puede participar simultáneamente en la vida de diversos grupos, sin hacer siempre la misma función ni ocupar el mismo puesto. Aumentan las posibilidades de las relaciones sociales. Wallon insiste en la importancia de las mismas, por los beneficios que le proporcionan al niño.

El esquema corporal se presenta, en este período, como una forma de aprehensión del propio cuerpo en relación con el mundo circundante.

Universidad de Huelva 2010

La motricidad fina alcanza un gran desarrollo, que le proporciona al niño una gran exactitud y precisión en sus actividades manuales.

5) - Estadio "categorial" (6-11 años) determinado por el inicio del poder de autodisciplina mental, más comúnmente conocido con el nombre de atención. Hasta los 6-7 años, la actividad del niño está regulada exclusivamente por las necesidades externas y funcionales. El niño, en sus ejercicios, está preocupado por los automatismos y repeticiones. Pero, a partir de este momento, predomina la actividad de conquista y de conocimiento del mundo exterior objetivo.

Su personalidad se organiza de forma polivalente. Como sugieren Wallon y Otros (1979, 38): *de los seis a los once años el sincretismo de la persona y el de la inteligencia podrán resolverse haciendo lugar a las diferenciaciones necesarias... Aprenderá a conocerse como una persona polivalente.* A partir de lo cual, el niño accede al conocimiento polivalente de su persona, mediante el cual comprende que la persona puede ser una pero tener diferentes facetas en relación con los otros. Esta capacidad de razonamiento (de reversibilidad, análisis y síntesis en Piaget) significa el final de la práctica psicomotriz (7/8 años) y el comienzo de la práctica corporal, más vinculada a la educación física.

En cuanto al desarrollo psicomotor, los logros alcanzados por el niño le posibilitan tener una visión más objetiva del mundo y orientar su propio cuerpo a nivel de representaciones y significaciones propias.

Entre las adquisiciones más relevantes se encuentran el tono, que consigue en esta etapa sus características definitivas. El niño llega al reconocimiento del esquema corporal y a la adquisición de la lateralidad a nivel de representación mental.

6) - Estadio de la "pubertad" y de la "adolescencia" (desde los 12 años). Se destaca por presentar un gran contraste con respecto al precedente, ya que, las necesidades personales adquieren toda su importancia; el niño se interesa por su propio *yo* y por su persona; la afectividad pasa a primer plano y acapara todas las disponibilidades del individuo.

Universidad de Huelva 2010

Como ya expresara Piaget, es la etapa del acceso a los valores sociales y morales abstractos.

A nivel de desarrollo motor, ya se han conseguido los logros fundamentales en los estadios anteriores.

En los estudios e investigaciones de Wallon hemos encontrado una serie de consideraciones psicopedagógicas que nos parecen esenciales por su utilidad para la realización de una sesión de psicomotricidad:

- En relación con el modo de estudiar al niño, Wallon plantea *la observación frente a la experimentación.* Él manifiesta que no se puede decidir sólo desde el exterior, ya que el comportamiento no tiene una significación inmediata para el observador. Defiende que *no es la materialidad de un gesto lo que importa, sino el sistema al que pertenece en el instante en que se manifiesta* (Wallon, 1977, 23).

Este principio debe tenerlo presente el psicomotricista, intentando cumplirlo, a través de la observación de los parámetros psicomotores (utilización del espacio, los objetos, etc.) que el niño usa cuando se trabaja en psicomotricidad, y la adaptación de sus respuestas ante las demandas del niño. Esto viene justificado por la consideración de la psicomotricidad como la historia del niño que se manifiesta mediante su expresividad psicomotriz, mostrándonos sus vivencias más profundas.

- Entiende que la psicomotricidad es *un método activo,* que transforma al individuo desde el punto de vista externo o interno, a través de la función motriz, mediante el gesto y el lenguaje.

Cuando el niño realiza el mismo gesto en varias ocasiones, llega a dominarlo y le sirve como fuente de información y de transformación de uno mismo. Hay que considerar también en este punto otros aspectos, como la "teoría del juego" elaborada por Wallon. En ella plantea la dualidad que existe entre la actividad lúdica y la función de lo real, probando en qué medida la actividad del niño se asemeja al juego.

El juego es el fundamento del conocimiento para el niño. A través de

Universidad de Huelva 2010

él se enriquece, descubre todas las posibilidades que le aporta su maduración, es decir, el espacio, los objetos y el mundo que le rodea. Cuando advertimos que un niño no juega, podemos pensar que algo falla, ya que este sujeto no se desarrolla con normalidad, porque las integraciones sucesivas que se deben originar en su organismo se producirán a partir de funciones pobres que no han conseguido el punto óptimo de su evolución.

En resumen, para Wallon la motricidad se constituye en uno de los orígenes de la vida intelectual, convirtiéndose en uno de los elementos fundamentales de la educación.

I.3.1.3. *La perspectiva cognitiva de J. Piaget.*

Si hasta aquí hemos destacado la influencia que el pensamiento walloniano ha tenido en el devenir de la psicomotricidad, sería totalmente injusto no reconocer la influencia que en ella han tenido, asimismo, otros investigadores y estudiosos del comportamiento. Es así obligado reconocer la influencia que la Psicología Genética de Piaget ha ejercido en el conocimiento del desarrollo psicológico del niño.

Los trabajos de investigación realizados por Piaget a lo largo de su vida, desde una perspectiva epistemológica, no tuvieron nunca la intención de aportar soluciones específicas a los problemas concretos y prácticos que plantee el mundo de la educación. Sin embargo, no podemos sustraernos a la influencia que ejercieron, tanto en sus colaboradores como en otros investigadores, que sí se interesaron en la adaptación de los descubrimientos del genio suizo al ámbito de la enseñanza (Moreno, 1988).

Piaget (1979, 11) considera que *el crecimiento mental es indisociable del crecimiento físico, especialmente de la maduración de los sistemas nerviosos y endocrinos que prosiguen hasta alrededor de los dieciseis años.* Sin embargo, esta unidad psicobiológica adquiere un significado distinto.

Efectivamente, Piaget (1979, 28) *concibe la personalidad en su desarrollo de forma global e integrada, pero sus investigaciones se centran especialmente, en el desarrollo cognoscitivo: la afectividad y la inteligencia son,*

Universidad de Huelva 2010

pues, indisociables y constituyen dos aspectos complementarios de la conducta humana.

Destaca la importancia que las acciones motrices tienen en el proceso de adquisición del conocimiento, describiendo cómo los movimientos del niño forman parte del desarrollo cognitivo infantil y cómo dichos movimientos van perdiendo influencia en la medida en que el propio niño va teniendo acceso a posibilidades más elevadas de abstracción.

Entiende que cualquier conducta, motora, perceptiva, o propiamente inteligente, supone un intercambio entre el sujeto y el mundo exterior, en el que el primero, asimila al segundo mediante la acción del organismo sobre los objetos que le rodean; modificándolos, imponiéndoles su propia estructura o sus esquemas motores elaborados a través de su experiencia. Pero, a su vez, el medio actúa sobre el sujeto, ya que, al ser los objetos diferentes tiene que acomodarse a ellos modificando, consecuentemente, la función asimiladora. Del equilibrio entre la asimilación y la acomodación surge la adaptación.

Esta elaboración progresiva del mundo a partir de la actividad corporal, queda descrita por este autor a través de las diferentes etapas del desarrollo intelectual, de las cuales destacaremos, a nivel de breve resumen, aquellos aspectos que están directamente relacionados con el desarrollo psicomotor.

1/ Período sensorio-motor (0-2 años):

Se caracteriza por la existencia de una noción sensoriomotriz del cuerpo, es decir, el niño tiene noción de su cuerpo en actividad, dentro de un espacio práctico o de acción. La organización del esquema corporal se crea a partir del establecimiento de los distintos espacios corporales (bucal, táctil, visual, etc.) y por el comienzo de las relaciones topológicas entre los mismos.

La adquisición de la marcha es fundamental en el desarrollo del niño, debido a que gracias a ella el niño amplía su campo de acción y descubre su mundo circundante, enfrentando su cuerpo con los objetos situados en su medio ambiente.

Universidad de Huelva 2010

Hacia el año y medio o los dos años, el niño adquiere la posibilidad de utilizar nuevos medios de imitación y llega a reconocerse en el espacio como un cuerpo distinto a los otros y situado en el espacio. A través de la imitación de otra persona situada enfrente de él, el niño llega al reconocimiento de su cara y de las partes que la componen. Progresivamente va reconociendo la boca, los ojos, la nariz, los cabellos, la frente, etc. Estas conquistas del esquema corporal son relevantes para el desarrollo del niño.

En lo referente a las relaciones espaciales, el niño desarrolla las relaciones cualitativas simples o topológicas de: vecindad, separación, orden, contorno y continuidad de los objetos y del propio cuerpo situado en el espacio.

2/ Período preoperatorio (2-7 años):

En este período, el niño desarrolla:

a) El pensamiento simbólico y preconceptual.

Mediante la aparición de la función simbólica y la interiorización de los esquemas de acción en representaciones, el sujeto comienza a traducir la percepción táctilo-kinestésica del objeto invisible a una imagen mental de carácter visual.

En este estadio surgen conductas tales como: la función simbólica y la representación cognoscitiva, que permitirán la imitación, el juego simbólico, el lenguaje, la representación gráfica, etc; acciones que son fundamentales para la iniciación en los aprendizajes.

El juego simbólico posibilita al niño en este período representar a través de gestos, diferentes formas, direcciones y conductas progresivamente complejas de su cuerpo. Supone la asimilación de un objeto a otro cualquiera por medio de imágenes imitativas, es decir, la imitación exterior consiste en una copia directa del modelo mediante el propio cuerpo o de los movimientos que proyectan los actos imitados.

b) La orientación espacial.

Universidad de Huelva 2010

El niño se orienta en el espacio exterior a partir de las referencias proporcionadas por los elementos de su propio cuerpo, es decir, arriba-abajo, delante-detrás y derecha-izquierda. Estas relaciones el niño las tiene a nivel perceptivo; es por lo que, se limita a organizarlas como ejes de referencia.

Pero las relaciones espaciales que intervienen en la representación de la imagen tienen un retraso considerable en relación con las adquiridas por la percepción. Por este motivo, el niño de esta etapa posee una noción del cuerpo aún muy dependiente de la percepción.

c) El lenguaje.

Hacia los 3 años, el niño adquiere la posibilidad de verbalizar y denominar las diferentes partes del cuerpo, permitiéndole tener una mayor significación conceptual y favoreciendo la distinción entre la mera percepción de las diversas partes del propio cuerpo y las del otro, y la representación de las mismas.

Por este motivo, el niño a esta edad, normalmente, puede nombrar sus manos, pies, boca, nariz, orejas, cabello, espalda, brazos, piernas y cabeza. Hacia los 4 años, muestra y nombra, con facilidad, sus dientes, hombros, rodillas, frente, cuello, mejilla, pulgares, barbilla, uñas, labios y talones. Esto muestra que la discriminación se hace cada vez más precisa. Hacia los 5 años, el niño puede localizar y denominar correctamente las demás partes del cuerpo y de la cara.

No obstante, el lenguaje de este período está fijado al objeto concreto y el niño se dirige al mismo reconociéndolo por su nombre.

d) La lateralidad.

En este período se desarrolla en el niño la lateralidad, que consiste en el conocimiento de una cierta topografía del cuerpo (lado derecho e izquierdo). La adquisición de este conocimiento permite la orientación del cuerpo en el espacio ambiental. A través de él, el sujeto tenderá a orientar a las personas y a los objetos con relación a su propio cuerpo, de tal forma que puede diferenciar su derecha e izquierda.

Ahora bien, el niño fracasa en su intento de proyectar la derecha e

Universidad de Huelva 2010

izquierda en el cuerpo del otro (cara a cara), debido a que la inversión del orden (relación topológica) no es posible, ya que el pensamiento en el niño, de este período, no es reversible.

Por esta razón, la derecha-izquierda aparecen como nociones absolutas del propio cuerpo, siendo incapaz de instrumentarlas como relaciones espaciales.

Piaget dice al respecto que: *en esta edad la derecha e izquierda no son nada más que el nombre de una mano o pierna determinada, ya que éste es incapaz de poner estas nociones en relación con los diferentes puntos de vista de los interlocutores.* Piaget (1974, 89).

e) El juego.

A continuación, presentaremos las tres categorías fundamentales de juego, apuntadas por Piaget, por su vinculación con las diversas modalidades de práctica pertenecientes al campo de la psicomotricidad:

- El "juego ejercicio" que carece de simbolismo y de teoría lúdica precisa. Comprende la repetición por placer de actividades adquiridas con un objetivo adaptativo. Están vinculadas al placer sensoriomotor del niño y se encuentra representado por el espacio del placer sensoriomotor en la práctica psicomotriz.
- El "juego simbólico" que tiene su aparición entre lo 2-3 años y los 5-6 años. Mediante el juego lúdico el niño puede realizar juegos de construcción llenos, aún, de símbolos lúdicos pero a base de los cuales elaborará auténticas adaptaciones (construcciones con maderas, mecánicas, entre ellas) o soluciones y creaciones inteligentes. Este tipo de juego se encuentra representado por el espacio de distanciación o espacio pedagógico en la práctica psicomotriz.

- Los "juegos de reglas", en el que el niño puede descentrarse de sí mismo, aceptando las normas sociales, indicando el final de pensamiento preoperacional, e igualmente, el fin de la práctica psicomotriz y el comienzo de la práctica corporal.

Universidad de Huelva 2010

3/ Período de las operaciones concretas (7/8-12 años):

En este período, gracias al principio de la "reversibilidad" o "descentración", el niño llega a estructurar el esquema corporal, por la combinación que se adquiere entre todos los elementos de su cuerpo y sus relaciones espaciales consideradas como un todo, desde la perspectiva propia y desde otras. Existe un cierto nivel de coordinación entre las relaciones del espacio proyectivo y euclidiano. A los 11 años el esquema corporal queda elaborado definitivamente.

4/ Período de la inteligencia formal (12-16 años):

El niño, en esta etapa, se libera de lo concreto para pasar al razonamiento abstracto sin necesidad de tener como soporte las manipulaciones, como sucedía en el estadio precedente. Las características más destacadas en este nivel de desarrollo son: la aparición del pensamiento formal y del razonamiento hipotético deductivo.

La influencia de los trabajos de Piaget en España se deja sentir a finales de los años 60 mediante el surgimiento de dos núcleos de investigación; uno en Madrid, centrado en Delval y otro en Barcelona, el cual extendió su influencia más allá de nuestras fronteras, siendo conocido como "Escuela de Barcelona", desarrollando una serie de trabajos de investigación, tanto de enfoque teórico como aplicado, que desemboca en la denominada Pedagogía Operatoria (Moreno, 1988).

Esta Pedagogía Operatoria propone una alternativa a la enseñanza tradicional, basándose en una concepción constructivista del pensamiento, donde el aprendizaje esté apoyado en actividades aceptadas (no impuestas) o sugeridas por el propio alumno, y donde el papel a desarrollar por el profesor sea, fundamentalmente, el de comprender el funcionamiento infantil e involucrarse en su proceso, estableciendo un diálogo no sólo verbal, sino también a través de situaciones de acción individual y colectiva que faciliten el aprendizaje y, consiguientemente, el desarrollo. Moreno (1988).

En definitiva, se nos está proponiendo considerar al niño como un ser en su conjunto, con sus intereses, sus afectos, sus actuaciones y su

Universidad de Huelva 2010

conocimiento del mundo, que debemos tener en cuenta y esto es precisamente lo que también nos propone la psicomotricidad, una consideración del niño como globalidad.

I.3.1.4. *La influencia del Psicoanálisis.*

No es nuestro objetivo hacer un planteamiento generalizado de todas las posiciones que han realizado contribuciones al contexto de la psicomotricidad, más bien pretendemos desarrollar aquellas que han ejercido una mayor influencia en los contextos educativos. Y en este sentido, la incidencia de las posiciones psicoanalíticas ha resultado ser más bien escasa, lo que no quiere decir que neguemos el valor de sus aportaciones al contexto general de la psicomotricidad.

La importancia que el psicoanálisis ha dado al cuerpo es innegable. Distintas partes del cuerpo, llamadas zonas erógenas, tienen una gran *carga afectiva* y un significado relacional distinto, dependiendo del desarrollo del ser humano. En este desarrollo, la formación del primer yo que lleva a cabo el niño, es un yo corporal y, esto, gracias a la aportación de la dimensión relacional de los comportamientos psicomotores.

Anna Freud y Melanie Klein plantearon ciertas repercusiones del desarrollo afectivo sobre la educación. Spitz expresó la significación e importancia del componente afectivo en la toma de conciencia del *yo corporal*. Este autor manifestó que los trastornos en el área afectiva, denominados por él "trastornos psicotóxicos del lactante", son causados, casi siempre, por el repudio o exceso de cuidados y suelen producir un estado depresivo en el niño, con los consiguientes trastornos vegetativos.

De nuevo vemos cómo vuelve a ponerse de manifiesto el reconocimiento del valor del cuerpo, durante tanto tiempo marginado en el campo de la educación, como un elemento a tener en cuenta para favorecer un desarrollo global de la persona, en el que no sólo primen los aspectos intelectuales, sino en el que también se tengan en cuenta los aspectos relacionales y afectivos. Esto sólo puede conseguirse cuando en el proceso educativo procuramos un abordaje del sujeto como una totalidad, donde las

Universidad de Huelva 2010

diferentes facetas de su persona son concebidas en estrecha y permanente interacción. Esta consideración del sujeto es la que defiende la psicomotricidad.

I.3.1.5. *Otras fuentes sobre el desarrollo psicomotor.*

a) Gesell y Amatruda (1981) consideran que el desarrollo de la conducta está vinculado a la maduración nerviosa. La maduración de las células sensoriales, motrices, coordinatorias, entre otras, posibilita el progreso de las diferentes esferas del comportamiento. Se destacan cuatro tipos de comportamientos: motriz, social, verbal y adaptativo.

Gesell estudia el desarrollo global del niño, elaborando unas pruebas psicomotoras para seguir la evolución psicológica del bebé, mediante la expresión corporal psicomotora. El método descriptivo de Gesell supuso una gran aportación para el conocimiento del desarrollo psicomotor del niño desde el punto de vista evolutivo.

Gesell, desde una aproximación descriptiva, Spitz, desde una perspectiva psicoanalítica e Lézine, desde una posición experimental, ponen de manifiesto la importancia del desarrollo motor para la formación global de la personalidad infantil.

En las investigaciones neuropsicológicas podemos encontrar otro antecedente del concepto de psicomotórica, por la importancia relevante dada al cerebro como organizador de nuestro cuerpo.

b) Métodos diversos.

Desde finales del pasado siglo, al menos desde el punto de vista teórico, se le otorga un tiempo a la práctica de la educación física en la escuela. Esta práctica está basada, en los países latinos, en los métodos de Ling y de Amorós, Demeny y Herbert.

b1.- El método de Ling fundamenta, por primera vez, la educación física en los conocimientos de la anatomía y de la fisiología. Estudia el

Universidad de Huelva 2010

sistema muscular y el sistema óseo, así como las funciones respiratorias, circulatorias y digestivas. Plantea una tabla de ejercicios que abarca cuatro partes: actividades preparatorias, básicas, derivadas y actividades respiratorias. No obstante, lo sorprendente es que su objetivo era potenciar las facultades del alma.

b2.- Los métodos de Amorós, Demeny y Herbert siguen la corriente francesa de educación física. En los tres, señala Defontaine (1978, 211): *están presentes las ideas de utilidad, humanismo, altruismo, fondo, endurecimiento, resistencia a la fatiga, rendimiento, esfuerzo moderado y movimiento técnicamente perfecto.*

La gimnasia de Amorós se basa en la fuerza y la dureza, de aplicación preferencial en escuelas militares. Demeny, por el contrario, entiende que lo más importante no es la fuerza, sino el uso armónico de ella. Utiliza medios para medir la fuerza y los tiempos de latencia, debido a sus conocimientos matemáticos; su método puede ser aplicado en la escuela.

b3.- Desde otra perspectiva, Herbert incluye ejercicios de locomoción, a los que le da prioridad sobre todos los demás y, mediante comparaciones, organiza un control perfecto de los resultados. Su método se parece más a una técnica médico-pedagógica que a una técnica puramente gimnástica.

Los progresos posteriores de la educación física, que incluye en sus métodos los logros alcanzados por las ciencias biomédicas y psicológicas, nos conducen a una corriente de educación psicomotriz, que trataremos en otro apartado del proyecto, cuyo representante fundamental es Le Boulch.

c) Finalmente, podemos encontrar el origen de los métodos de la psicomotórica en ciertas técnicas cuyo propósito es reducir las tensiones, especialmente en el yoga, puesto que las nociones de control de la respiración, de equilibrio vertebral, de mínimo esfuerzo, de calma interior... que defienden los precursores de dicha doctrina, las encontramos en numerosos métodos de educación corporal y de relajación. Un ejemplo es el libro de Carlos Vacas Belda. (1981). *Relajación y yoga para escolares*. Madrid: Narcea.

Universidad de Huelva 2010

Son estas algunas de las corrientes que, debido al especial valor concedido al cuerpo y a la acción, estimulan el nacimiento y posterior relevancia de la psicomotricidad. Dado que la mayoría de estos autores son franceses, no es de extrañar que la historia de la psicomotricidad sea la historia de la psicomotricidad en Francia.

De hecho, es Francia el único país donde existen estudios oficialmente reconocidos, desde 1963, para la formación de educadores y reeducadores de psicomotricidad. Hecho que en España, a pesar de la obligatoriedad de impartir la psicomotricidad en el sistema educativo, aún no se ha producido.

I.3.2. *La Psicomotricidad en Francia.*

En Francia, y a partir de las ideas de Wallon, surge el primer servicio de reeducación psicomotriz creado por el profesor Ajuriaguerra en 1947. Sus trabajos se verán culminados en 1974 con la creación del Diploma de Estado de Psicorreeducador y posteriormente -1985- Diploma de Estado de Psicomotricidad. El último logro conseguido es la inscripción de la profesión en el libro IV del Código de la Sanidad Pública que dota a los psicomotricistas del estatuto de auxiliar de la medicina alcanzado en 1995. Si bien la corriente oficial francesa se enmarca en el ámbito de la sanidad, no podemos olvidar la corriente educativa que surge de la educación física a partir de Picq y Vayer, Le Boulch, Lapierre y Aucouturier y cuyas enseñanzas han creado escuela en muchos países, sobre todo los latinos.

I.3.2.1. *La contribución de E. Guilmain.*

La concepción psicomotora de Guilmain se puede considerar como la primera formulación de la educación psicomotriz. Este autor, a partir de los trabajos de Wallon, expuso consecuencias reeducadoras al poner en evidencia el paralelismo, ya referido anteriormente, entre trastornos psicomotores y trastornos del comportamiento. Pero sus conclusiones indican una formulación poco clara y bastante simple, al plantear que los movimientos propios de la educación física, pueden ser relevantes en la

Universidad de Huelva 2010

reeducación de los trastornos comportamentales. A pesar de lo cual, supone una vía de comunicación entre educación física y las reeducaciones escolares, que proporciona el primer intento de creación de la educación psicomotriz.

Elaboró un examen psicomotor publicado en 1935 y revisado posteriormente, que proporciona información cuantitativa y cualitativa sobre funciones posturales, sensomotora e intelectuales. En su segunda obra, publicada en1948, describe las diversas pruebas relativas a la observación psicomotora, planteadas por el ruso Ozeretsky, en las que realiza las modificaciones oportunas para poder ser utilizadas en sujetos con patologías.

Al igual que Gesell, estudia el paso de la actividad tónica a la de relación y de ésta a la actividad intelectual, otorgándole gran importancia al medio social.

La reeducación, en consecuencia, va dirigida fundamentalmente a: la actividad tónica, la actividad relacional y a conseguir el dominio intelectual sobre las funciones afectivo-activas.

De esta forma ha contribuido a divulgar la concepción psicobiológica de Wallon en los medios reeducativos y a consolidar la psicomotricidad, con sus propias técnicas y métodos de intervención.

I.3.2.2. *Otras aportaciones de la Neuropsiquiatría y la Psiquiatría.*

Ajuriaguerra y Diatkine, discípulos de Heuyer, contribuyeron a la concepción de la identidad de la psicomotricidad. Todas sus aportaciones van a focalizarse sobre las relaciones del síndrome de debilidad motriz con otros síndromes. Insisten, igualmente, sobre las posibilidades de educación y reeducación de los débiles motores. Estos trabajos aportarán la base científica para aplicar tratamientos en el niño, lo cual indica un avance en la práctica psicomotriz.

Ajuriaguerra insiste en que, el papel de la función tónica es, no sólo,

Universidad de Huelva 2010

el soporte de la acción corporal, sino también un modo de relación con el otro: "la hipertonía" de aviso y llamada y la "hipotonía" de consuelo o satisfacción, lo que supone un uso diferente en la escuela.

A partir de estos trabajos surge en Francia, en 1960, la primera carta de Reeducación Psicomotriz, que proporcionó la fundamentación teórica del examen psicomotor, así como una serie de métodos y técnicas de tratamiento de los distintos déficits motrices, tales como: psicoterapia, técnicas de relajación corporal, de gimnástica, etc; puesto que estos trastornos corporales dificultan la relación del niño consigo mismo, con los demás y con los aprendizajes escolares.

En esta corriente podemos ver cómo sus máximos representantes se sitúan bajo dos formas prácticas de intervenir, según consideren la actividad psicomotriz como *terapia general* o como *terapia relacional* de inspiración psicoanalítica. Dentro de la primera, encontramos los trabajos de Naville, inspirados en Ajuriaguerra y en las técnicas de educación musical y rítmica de Dalcroze. En la segunda, existen concepciones numerosas y personales que la diversifican notablemente.

Para la aplicación de la reeducación psicomotora como *terapia general*, puede ser analizado como modelo el método de S. Naville. Éste se basa en la influencia del movimiento en la estructuración de la personalidad del niño, por esta razón propone intervenir sobre los siguientes aspectos:

- La motricidad global, motricidad fina, disociación de gestos y relajación.
- El esquema corporal y la lateralidad.
- La organización espacio-temporal.
- La educación por el movimiento.

En la aplicación práctica, Naville trata de llevar al niño a hacer lo que no sabe hacer. Utiliza la motivación para conseguir que el niño se esfuerce al máximo, tanto desde el punto de vista físico como mental, de tal forma que el estímulo sea aportado por el movimiento mismo, el acompañamiento del ritmo, de los objetos, de las construcciones y del juego.

Universidad de Huelva 2010

En la actividad motora como *terapia relacional*, podemos encontrar dos tendencias claramente diferenciadas:

a) La concepción no directiva de la actividad motriz, basada en Rogers, cuya acción terapéutica va dirigida a la aceptación incondicional del niño por el adulto y a la organización por parte del adulto de situaciones y tareas adaptadas al niño. Ante tal posición, la acumulación de éxitos permite al niño superar sus sentimientos anteriores de impotencia, dirigiéndole hacia la imitación, la identificación.

b) La concepción según la cual el movimiento es considerado como un lenguaje y la relación de ayuda al niño está basada en presupuestos psicoanalíticos.

Las técnicas de relajación se convierten en un medio esencial para disminuir las tensiones, fruto de las distintas vivencias del niño frente al mundo.

Al transformar las experiencias vividas se va a posibilitar la creación de nuevas relaciones con el otro y de una nueva conciencia del mundo que le rodea.

Todas estas aportaciones constituyen la base de la disciplina psicomotriz, ya que empiezan a tratar las disfunciones, se especifican objetivos y se elaboran programas de reeducación para los trastornos psicomotores. Todo ello contribuye a considerar esta nueva metodología como la estructura que enmarca los grandes ejes de la psicomotricidad actual, tales como: coordinación estática, dinámica y óculomanual; organización espacial y temporal; estructuración del esquema corporal; afirmación de la lateralidad; y, en definitiva, el dominio tónico.

I.3.2.3. *La concepción psicopedagógica de Picq y Vayer.*

En 1960, Picq y Vayer publican su obra "Educación psicomotriz y retraso mental", que contribuye a considerar a la psicomotricidad como una

Universidad de Huelva 2010

actividad independiente con objetivos y medios propios, logrando así su autonomía.

Estos autores, aunque parten de una situación patológica, utilizan una técnica expresada en términos psicopedagógicos, como se refleja en su definición de educación psicomotriz: *es una acción pedagógica y psicológica que utiliza los medios de la educación física con el fin de normalizar o mejorar el comportamiento del niño* (Picq y Vayer, 1977a, 9). No suelen usar el término retraso mental, sino que hablan de niños inadaptados para los que la educación debe ser prioritariamente una educación psicomotriz.

Picq y Vayer se diferencian de los que sostienen una aproximación psiquiátrica, como Ajuriaguerra y Bonvalot-Soubiran, en que critican las técnicas clásicas de la reeducación física, especialmente la gimnasia correctiva.

Para ellos, la educación psicomotriz tiene un carácter preventivo, ya que *si una educación psicomotriz bien comprendida fuese llevada a cabo en el curso de la segunda infancia, el número de casos de inadaptación se vería claramente disminuido* (Picq y Vayer, 1977b, 270).

Fueron Picq y Vayer (1977a) quienes, al introducir la expresión "educación corporal", comenzaron un planteamiento globalizado que llevaba implícito el binomio "cuerpo-intelecto", el cual está presente en todo el desarrollo evolutivo de la infancia, y por tanto, en las implicaciones desde la vivencia de las actividades que son creadas y construidas por el niño.

No obstante, conviene señalar que la armonización de movimientos y expresiones corporales con la adquisición de los diferentes aprendizajes no siempre se utiliza así en su metodología, y mientras unos entienden que la "educación corporal" es un medio para conseguir objetivos de tipo psicoterapéutico a través de la danza, la dramatización, el ritmo o el psicodrama, otros practican la "educación corporal" como un medio para la consecución de los automatismos básicos que constituyen los prerrequisitos para un buen establecimiento de la prelectura, la preescritura y los primeros conceptos de cantidad.

Universidad de Huelva 2010

La psicomotricidad se enfoca, por tanto, como una técnica, que aunque fue creada para aplicarse a deficiencias graves, puede utilizarse para cualquier tipo de niños, incluidos los normales.

I.3.2.4. *La educación por el movimiento: la Psicocinética de J. Le Boulch.*

Este autor critica, al igual que Picq y Vayer, los métodos de la educación física y la gimnasia, encontrándolos asociados al tradicional dualismo psique-soma. Propone una concepción científica de la utilización del movimiento humano como medio de educación global de la personalidad: la psicocinética. *Se trata de un método general de educación que, como medio pedagógico utiliza el movimiento humano en todas sus formas* (Le Boulch, 1997, 17).

Este método, nacido de la educación física, tomando los conocimientos de la neuropsicología, de la psicofisiología y de la psicología, tiene propiedades profilácticas, pues *en realidad, muchos problemas de reeducación no se plantearían jamás, si junto a la lectura, escritura y aritmética, una parte del horario escolar fuera dedicado a la educación psicomotriz, utilizando el movimiento como principal medio educativo, asociado con ejercicios gráficos y de manipulación. Ello no obligaría a modificar los programas escolares sino tan sólo a aprovechar mejor la legislación vigente* (Le Boulch, 1982, 35).

En efecto, hay una orden ministerial en Francia que traduce una voluntad de cambio en los métodos de enseñanza, ante el excesivo número de fracasos escolares en los aprendizajes elementales. Se conoce como "tercer tiempo pedagógico", y supone el disponer de seis horas semanales para la práctica del movimiento educativo.

El propósito de la psicocinesia es facilitar el desarrollo humano mediante la realización de actividades, vinculadas con las necesidades de los alumnos, que posibiliten la adquisición de: una estructuración perceptiva (conocimiento del propio cuerpo y percepción espacio-temporal), el ajuste

Universidad de Huelva 2010

postural y el ajuste motor.

En una obra posterior, Le Boulch (1995), sintetiza los conocimientos actuales sobre el desarrollo psicomotor. A partir de ellos, y teniendo como referente el nivel actual del niño, propone una concepción globalizadora de educación psicomotriz, incidiendo en la relevancia de la estructuración del esquema corporal para el desarrollo de la personalidad. En consecuencia, plantea las sesiones incluyendo ejercicios de coordinación motriz, esquema corporal, etc.

I.3.2.5. *La educación dinámico-vivenciada de Lapierre y Aucouturier.*

Como ya veremos más detalladamente en el apartado dedicado a las "Metodologías actuales de intervención psicomotriz", estos autores, siguiendo la línea pedagógica de Vayer y Le Boulch, rechazan el dualismo cartesiano cuerpo-espíritu. Proponen "una educación vivida". El desarrollo global del niño, para ellos, precisa de una organización tanto del Yo como del mundo que le rodea, a base de una serie de nociones fundamentales denominadas contrastes y que son oposiciones entre polos: alto-bajo, delante-detrás, delgado-grueso, etc. La educación psicomotriz tiene como finalidad el favorecer el desarrollo de la organización perceptiva que posibilite el descubrimiento de esos contrastes. Sin embargo, este objetivo no se cumple en la escuela, según estos autores, como se manifiesta por el excesivo número de niños que no siguen con normalidad los aprendizajes escolares.

A diferencia de los autores mencionados anteriormente, Lapierre y Aucouturier no utilizan exámenes psicomotores para delimitar el nivel del niño y trabajar con sus carencias. Ellos se basan en las capacidades que el niño tiene, que serán valoradas por el educador. De esta forma la seguridad del niño queda reforzada, y descubrirá aquellas capacidades que no posee.

Otro matiz diferenciador de Vayer y de Le Boulch es que, Lapierre y Aucouturier proponen también series de ejercicios, pero sin el objetivo de que sean aplicados sistemáticamente, sino con la intención de que se utilicen como referentes orientadores.

Universidad de Huelva 2010

Lapierre y Aucouturier (1973c, 13) plantean que: *el sistema de educación que proponemos no puede por tanto estar codificado y metido en fichas, sin correr el riesgo de perder todo su valor.* Sin embargo, este modo de enfocar la práctica psicomotriz no ha sido bien entendido, puesto que en muchas ocasiones esta obra se ha aplicado como un verdadero manual de actividades programadas, sobre las que se organizaba la sesión psicomotriz.

Por otra parte, en sus obras posteriores (Aucouturier y Lapierre, 1977; Lapierre y Aucouturier, 1980) refieren una experiencia de terapia psicomotriz, que comentamos brevemente por no ser ese nuestro ámbito de intervención. Merece la pena resaltar que estos autores dejan la influencia de la psicología genética manifiesta en sus obras precedentes, y se interesan por un enfoque psicoanalítico.

Desde esta perspectiva, consideran que: *el acceso a lo cognitivo no es posible hasta no haber dominado la angustia fantasmática* (Lapierre y Aucouturier, 1980, 119).

Conviene aclarar, para una mejor comprensión de estos interrogantes, cuál es el sentido para estos autores del término fantasma. *Es una producción imaginaria inconsciente, capaz de motivar unos comportamientos de los que el sujeto no tiene consciencia. Al revés que la pulsión, que es un elemento primario, vinculado a lo biológico, el fantasma se estructura con respecto a una vivencia. Esa vivencia, de tipo emocional, es anterior a la aparición de la consciencia y ha quedado grabada únicamente en el inconsciente. Constituye el marco de referencia de rechazos o deseos inconscientes.* (1980, 120).

I.3.2.6. *Otras interpretaciones de la psicomotricidad.*

a) Soubiran y Mazo (1980): Se basan en una reeducación especializada para niños perturbados, a los que se les expone ante un examen psicomotor constituido por 23 pruebas, muchas de ellas sin baremar, por lo que es difícil valorar el estado del niño frente a ellas.

Universidad de Huelva 2010

Después de aplicar el examen se planean una serie de actividades tipo, dependiendo de la perturbación manifestada. Estos autores se aproximan más a la reeducación psicomotriz que a la educación.

b) Bucher (1966 y 1985): A partir de un examen psicomotor, que consta de nueve pruebas, plantea la reeducación psicomotriz de los trastornos diagnosticados. Esta reeducación se hace a base de una serie de actividades adecuadamente elaboradas. A continuación, se estudia la personalidad infantil, dependiendo del examen psicomotor.

c) Rossel (1983): En oposición a los autores que consideran al niño de forma global y unitaria, éste opina que la educación psicomotora es una educación del control mental sobre la expresión motora. Su obra está dirigida al niño de 5 a 10 años. Expone cinco estadios de desarrollo partiendo de unas pruebas psicomotoras que traducen el estadio en que se halla el niño, dependiendo del grado de integración de su esquema corporal, de una serie de movimientos rítmicos y capacidad de reproducir formas e, igualmente, según el control de la coordinación visual.

d) Loudes (1973 y 1974): Sus obras iniciales plantean la educación psicomotriz como parte integrante de la educación física, pero intentando articular ambas disciplinas. Posteriormente (1976 y 1978), deja este enfoque y empieza a considerar a la educación psicomotriz como independiente, manifestando la influencia que, los materiales básicos proporcionados por ella tienen para la iniciación en los aprendizajes escolares.

e) Los métodos de relajación: A partir de la gran importancia del tono en la relación *yo - mundo de los otros* aportada por Wallon y Ajuriaguerra, los métodos de relajación parten del mismo presupuesto. Los aspectos emocionales son vividos a través del tono, pues se exteriorizan por tensiones que distorsionan las distintas funciones motóricas y de relación.

El objetivo de estos métodos es conseguir, con la liberación de la contracción de los músculos estriados, una desconexión corporal que permita aumentar las capacidades normales y compensar las deficiencias anormales.

Universidad de Huelva 2010

Las principales técnicas empleadas son:

- El entrenamiento autógeno de Schultz, cuyo propósito es observar los efectos locales de la relajación muscular.

- La relajación progresiva de Jacobson, cuyo objetivo es conseguir la relajación segmentaria progresiva de los músculos para controlarlos a voluntad.

- La relajación como terapéutica de Wintrebert, cuya técnica centrada en el contacto y la movilización pasiva, supera los objetivos de la relajación tradicional basada en la descontracción muscular como medio y fin de la terapia. El método de este autor utiliza las inducciones verbales, táctiles y las propioceptivas como medios para que el sujeto desconecte y viva mejor su cuerpo. Al estar, la dimensión afectiva y corporal, estrechamente vinculadas, el sujeto va a reencontrar con su cuerpo liberado, a través de un diálogo tónico dominado progresivamente, las posibilidades de expresión y comunicación con el mundo exterior.

f) Los métodos de educación y reeducación a través del gesto, ritmo o la actividad corporal: La importancia de la acción corporal del niño como medio educativo se ha destacado desde los tiempos de Pestalozzi, pero con un matiz excesivamente mecanicista, reflejo del dualismo imperante en la educación de la época.

Ciertos métodos pueden considerarse precursores de los planteamientos actuales de educación psicomotriz, tales como:

- El método Montessori, centrado en la actividad del niño pequeño desde la doble vertiente de actividad funcional que parte de los intereses infantiles y de actividad sensomotora, considerada como soporte de la actividad intelectual.

- El método de Borel Maisonny, aplicado a la reeducación ortofónica y pedagógica. En la reeducación de trastornos del habla utiliza la actividad rítmica, y en la educación psicomotora ha usado dos tipos

Universidad de Huelva 2010

de trabajos: de un lado, tests de lenguaje y pruebas sensoriales y de esquema corporal y de otro, un método de aprendizaje lector a través del gesto, ya que éste aumenta la impresión de las sensaciones auditivas y proporciona un símbolo intermediario entre el sonido y su representación. Igualmente, posibilita el proceso analítico y representativo del lenguaje escrito.

- El método Bon Départ, que asocia simultáneamente las actividades perceptivas, visuales, auditivas, táctiles y cinestésicas necesarias para el aprendizaje de la lectura. Conjuga la ejecución de gestos, sobre una línea cantada, con el ritmo en la reproducción de los grafismos. Combina el equilibrio corporal y el desarrollo motor global con los ejercicios de educación de la mano y los dedos.

- El método Ramain, que consiste en un aprendizaje de la coordinación manual y gestual a base del control del equilibrio postural, con el objetivo de conseguir un buen desarrollo motor global y diferenciado. Se considera como un método de base, que se propone el aprendizaje de la capacidad de atención en el sujeto a través de: ejercicios para educar las actitudes y gestos corporales; ejercicios para fomentar las actitudes de percepción y representación gráfica y ejercicios gráficos que suponen modificaciones del modelo inicial.

- Los métodos de educación rítmica de Dalcroze, Camus y Delacour, estos dos últimos autores, en su obra publicada en 1966, proponen una gimnasia rítmica para conseguir el dominio motor, condición necesaria para la consecución de gestos y automatismos. Utilizan dos tipos de ejercicios: de disociación e independencia segmentaria y actividades que favorecen el aprendizaje manual. Finalizan con actividades de libre expresión, respiración, equilibrio...

- Los métodos de expresión corporal de Béjart y de Orlic. Este último autor se plantea conseguir el dominio de las actitudes y gestos, entendiendo por tales la movilización consciente y controlada de los distintos elementos corporales, para proporcionar al cuerpo su pleno valor existencial. Su método está constituido por tres partes interrelacionadas entre sí: toma de consciencia de sí, basada en el

Universidad de Huelva 2010

control de la respiración; estructuración e integración de sí, que se propone el aprendizaje comunicativo con los demás mediante la educación gestual; y la expresión de sí e integración social, que posibilita la manifestación de las propias intenciones a través del gesto, así como los contactos con el otro.

- La eutonía de Alexander (1982). Para este autor, la educación corporal debe fomentar la eutonía, considerada como una tensión armoniosamente equilibrada que requiere la toma de conciencia de las sensaciones corporales, las distintas posturas que posibilitan controlar el grado de tensión, los movimientos conscientes y económicos del cuerpo (individuales y en grupo), y el dominio del equilibrio conseguido a través de la acción. Al ser movimientos intencionales supone una estrecha interrelación entre motricidad y psiquismo.

- Los métodos de educación y reeducación físicos, sobre todo, la gimnasia sueca y técnicas derivadas, aunque superadas hoy en día estas últimas por la educación física. Sus principios fundamentales basados en la importancia concedida al equilibrio, es decir, a la coordinación, la educación respiratoria, la actitud y al dominio de los gestos, continúan inspirando bastantes técnicas de educación psicomotriz.

En general, podríamos decir que la educación psicomotriz es un intento de integración de los datos aportados por la psicología del niño, la psicología genética, la neuropsicología, el psicoanálisis... en un acercamiento a la personalidad del niño a través del cuerpo, así como una aproximación al ser considerado como único y global.

I.3.3. *La Psicomotricidad en otros países.*

El concepto de psicomotricidad, de origen francés, se desarrolla paralelamente en otros países, ante el deseo de encontrar soluciones a los problemas escolares de los niños. Nos vamos a centrar solamente en el estudio de la psicomotricidad en los países anglófonos y en España, haciendo

Universidad de Huelva 2010

mención igualmente a otros países europeos, por su mayor contribución al contexto educativo, debido a la gran amplitud del análisis histórico.

I.3.3.1. *La educación psicomotriz en los países anglófonos.*

Así como en Francia se han preocupado, casi en exclusiva, por la práctica de la educación y la reeducación psicomotriz, estos países se han interesado, preferentemente, por la investigación científica demostrando poco interés por la aplicación de la psicomotricidad a nivel educativo y reeducativo, aunque sus aportaciones en los años sesenta, a nivel de programas de intervención perceptivo-motores al contexto escolar, son incuestionables.

Centrándonos en los autores más representativos, merecen destacarse:

1°/ En el ámbito educativo y reeducativo:

- Kephart: fundamenta su hipótesis de trabajo en que las capacidades cognitivas dependen del desarrollo progresivo de las aptitudes motoras. Así destaca la influencia del desarrollo perceptivo-motor como premisas necesarias para los aprendizajes escolares básicos. Considera que ninguna técnica debe tomarse como un fin sino como un medio para el entrenamiento y desarrollo de destrezas y capacidades, insistiendo que antes de ir a la orientación de las tareas se tiene que hacer una orientación al proceso. Antes de enseñar a leer al niño se deben remediar las capacidades y generalizaciones básicas de las que depende el acto de leer. Elabora una escala para diagnosticar estas capacidades con pruebas motoras globales, percepción espacio-temporal y percepción de formas, e igualmente, plantea actividades para reforzarlas a partir del nivel alcanzado.

- Delacato: analiza los distintos estadios del desarrollo neurológico del niño y propone una serie de actividades

Universidad de Huelva 2010

perceptivo-motoras en consonancia con estos estadios. Su método se usa fundamentalmente para niños con lesiones cerebrales y posibles implicaciones motoras.

- Cratty: intenta establecer relaciones entre las capacidades motrices, cognitivas y afectivas. Destaca la asociación existente entre las aptitudes perceptivas y las motoras, y la relevancia de las mismas para el proceso educativo. Con la finalidad de facilitar la vinculación entre estas capacidades, plantea series de actividades para favorecer el desarrollo de ambas.

Asimismo, analiza las dificultades de los niños con cierta torpeza, al constatar este autor que de 8 al 15 % de los niños admitidos en las escuelas primarias reflejan ciertos problemas a la hora de moverse bien en los juegos, o de enfrentarse a las tareas escolares. Sus problemas habituales suelen ser incapacidad para integrar las distintas partes del cuerpo, dificultad para ejecutar una serie de acciones después de observarlas, e incapacidad para limitar la actividad motriz sólo a las partes del cuerpo implicadas en su realización. El propósito del programa que presenta es hacer que el niño descubra y emplee estrategias más eficaces a la hora de ejecutar estas tareas.

- Frostig: centra su interés en los procesos visomotores del sujeto de aprendizaje. Es una figura de gran relevancia en el terreno del diagnóstico de las dificultades de aprendizaje y su conexión con la psicomotricidad. Trabajó en la construcción de instrumentos diagnósticos tan importantes como el Test de Percepción Visual, el Programa de Figuras y Formas y el Programa para el desarrollo de la Percepción Visual. Procura integrar el movimiento, el lenguaje y la percepción, dando gran importancia al estadio sensomotor por considerar fundamental la intervención en el mismo como condición previa a la educación de la percepción, ya que ésta es considerada como acondicionadora de la formación de los conceptos y los aprendizajes escolares.

Universidad de Huelva 2010

Estos autores, pertenecientes a la escuela norteamericana, consideran que el principal problema del organismo radica en desarrollar tipos de comportamientos que le permitan adaptarse al medio. En este proceso el aprendizaje motor es el elemento facilitador de la serie de intercambios necesarios para llegar a la adaptación y a la supervivencia, así como más tarde para la maduración escolar y el rendimiento en los aprendizajes instrumentales.

2°/ Investigaciones científicas:

Así como las prácticas pedagógicas se caracterizan por la pobreza y la escasa fiabilidad, los estudios de investigación, en el campo de la neuropsicología experimental y clínica, son destacables.

- Fleishman: realizó un análisis factorial de las conductas psicomotoras, encontrando la presencia de aptitudes potenciales motoras ("abilities") frente a una serie de destrezas ("skills") que supondrán el saber-hacer, el éxito de una tarea. El niño desarrolla las aptitudes potenciales mediante diferentes situaciones de aprendizaje, lo que conducirá a un incremento progresivo de las destrezas en cantidad y calidad. Hay que mencionar que Fleishman destaca sólo las capacidades motoras, y que hace una distinción entre éstas y las capacidades perceptivas.

- Connolly: estudia la unidad entre motricidad y percepción, y pone de manifiesto la asociación entre ambas.

- Bruner: destaca que el niño desarrolla las capacidades psicomotoras de forma progresiva, mediante las cuales va elaborando las series de movimientos que se adaptan a la acción. La aparición de estas capacidades se relaciona con la actividad visomotora y con la intención. Por este motivo tiene un interés fundamental para él la coordinación manual estrechamente asociada con los procesos intencionales.

- Mcgrew: señala la influencia que para la estructuración de la

Universidad de Huelva 2010

acción por parte del niño desempeñan, tanto la percepción espacio-temporal como la disponibilidad o motivación de éste para la acción. Investigaciones posteriores ponen de relieve la veracidad de estas afirmaciones (Kuhl y Koch, 1984).

- Las investigaciones más recientes quedarán completadas en el apartado específicamente dedicado al respecto.

I.3.3.2. *La Psicomotricidad en España y en el resto del panorama europeo.*

La educación psicomotriz en España, al estar enormemente vinculada a la fundamentación francesa, se dirige más hacia el enfoque pedagógico de la educación y reeducación que hacia la investigación.

Al inicio de la década de los 70 nace la psicomotricidad en este país, gracias a las traducciones de los autores franceses más destacados, Picq y Vayer, Le Boulch, Lapierre y Aucouturier, Bergès, Soubiran... que van calando sobre todo entre los docentes que incorporan la idea de la psicomotricidad como un instrumento de cambio en la escuela. Posteriormente, aparece otro tipo de influencias, más con un carácter investigador que aplicado (autores rusos, o anglosajones).

Pero todas estas obras son interpretadas como reeducativas y se empieza a usar la serie de actividades planeadas como recetas para la recuperación de niños que manifiestan, normalmente, trastornos escolares (dislexia, disgrafia, entre ellos), lo que supone una profunda falta de conocimiento de los planteamientos franceses, entre los que se encuentran la aplicación de estas técnicas en la escuela normal con el objetivo de prevenir esas dificultades.

Es a partir de las Jornadas Nacionales de Psicomotricidad, realizadas en Madrid en 1976, cuando se analiza la importancia de utilizar estas técnicas en los primeros años escolares.

Es entonces cuando surgen las primeras obras de autores españoles,

Universidad de Huelva 2010

entre ellas: Alonso (1976); Luján (1977); Fernández Iriarte (1980); Gómez Tolón, García y Aguirre (1980);Odena (1980a). Posteriormente, siguieron otras obras, tales como: Balcels y Muñoz (1981); Antón (1983); Blázquez y Ortega (1984); Herrera (1985); Herrera (1985); Seisdedos (1988); Martínez López y García Núñez (1991); Mesonero (1994); Martín y Soto (1997); Arnaiz (2001), entre otras.

Todas ellas representan un acercamiento a la práctica psicomotriz en preescolar y primeros años educativos. Pero, y esto es lo cuestionable, plantean una serie de actividades adecuadamente organizadas para trabajar cada una de las capacidades fundamentales para la iniciación en el aprendizaje lectoescritor. Ante las cuales el niño queda limitado y sin otras opciones.

Compartimos con Seisdedos (1988b) el planteamiento de educación psicomotriz, puesto de manifiesto en la definición de psicomotricidad presentada en el análisis terminológico que se ha expuesto en otro apartado del proyecto y, coincidimos con Jiménez Díaz (1985, 318) en que: *no se mueve en un plano estrictamente mecanicista... sino en un plano vivencial de la corporeidad infantil, como elemento integrador de los aspectos no solamente físico-sensoriales, sino también intelectuales, afectivos y sociales.*

El enfoque mecanicista o instrumental de la psicomotricidad se encuentra también en los autores hispanoamericanos alrededor de los ochenta (Molina de Costallat, 1979; Esparza y Petroli, 1980; Zapata y Aquino, 1980, entre ellos).

La falta de práctica psicomotriz educativa o la presencia de práctica instrumental se sigue registrando en los últimos años. No obstante, se está observando a nivel de publicaciones un abandono de la psicomotricidad centrada en serie de actividades, para dirigirse hacia un tipo de práctica psicomotriz más libre para el niño, como lo manifiestan autores tales como: Castro Llano, 1983; Escribá y Otros (1999); Fernández Vidal, 1982; Garrido, 1986; Gutiérrez, 1983; Lapierre y Aucouturier, 1980; Lázaro (2000b) y Vaca, 1984.

Afortunadamente, el avance en lo que se refiere al desarrollo y a la

Universidad de Huelva 2010

práctica psicomotriz se va impregnando de la idea de que la educación psicomotriz no sólo beneficia al niño de cara a los aprendizajes escolares, sino que debe tener un sentido más global, donde, mediante el desarrollo de la comunicación interpersonal, del gesto y del autocontrol, prepare al niño para ser un sujeto más autónomo, equilibrado, crítico, metódico y feliz, permitiéndole realizar una mejor interpretación del mundo a partir de su propio autoconocimiento.

Es ésta la panorámica que nos encontramos en educación psicomotriz, situación bastante esperanzadora, ya que cada vez se tiene más conciencia de la relevancia de la psicomotricidad y de la importancia de incluirse en la escuela, fundamentalmente en las primeras etapas del desarrollo.

Hay una fecha clave que determina la definitiva introducción de la psicomotricidad en España: el Congreso Internacional de Psicomotricidad, cuya preparación corrió a cargo de la Organización Internacional de la Psicomotricidad (OIP) que fue celebrado en Madrid en 1980. A partir de esta fecha la formación empieza a realizarse en España a través de Institutos, como CITAP, la Escuela Internacional de Psicomotricidad, la Escuela de Expresión y Psicomotricidad, u otros centros especializados en completar la formación académica de los profesionales educativos o sanitarios en determinados aspectos, técnicas o conocimientos de la psicomotricidad. La formación siempre, hasta el momento, recae en manos privadas y se busca un mayor reconocimiento a través de vinculaciones con universidades o institutos nacionales o de países donde los estudios de psicomotricista tengan validez oficial. La formación orienta a los profesionales hacia diversas tendencias de aplicación, lo que hasta ahora no ha facilitado la consideración de la psicomotricidad como algo unitario y ha impedido el progreso profesional de un colectivo que ni siquiera ha sido capaz de organizarse como tal y definir sus competencias y su campo de actuación.

Quizá el hecho de la integración escolar que se produce en España desde 1985 determine también el impulso que la psicomotricidad, como medio de atención de las necesidades educativas especiales de ciertos alumnos, ha recibido en nuestro país. Aunque se mantiene la educación especializada para necesidades educativas graves se establece que, siempre

Universidad de Huelva 2010

que sea posible, la respuesta educativa se proporcionará en el marco de la escuela ordinaria, respetando las diferencias individuales, pero partiendo del principio de que cualquier niño o niña es educable. Tanto en los centros específicos de educación especial como en los equipos de apoyo, aunque no de manera oficial, en muchos casos se incorpora la psicomotricidad y al psicomotricista como medio y como profesional especializado en determinadas acciones o procesos de reeducación. A este respecto, Lázaro (2000c, 123) sugiere que *La dificultad de cada alumno/a nos plantea un reto para encararlo... el acento está en los medios que la escuela debe poner a su disposición para lograr el máximo desarrollo de sus potencialidades.*

Fruto de este interés creciente y del mantenimiento de las relaciones entre las personas formadas o que desempeñan su trabajo alrededor de la psicomotricidad, y la defensa común de sus intereses, surge el asociacionismo. Se crean en España varias asociaciones de psicomotricidad. Desgraciadamente, estas asociaciones nacen con un ámbito muy limitado de influencia (a veces una única escuela de formación) y por ello surgen en excesivo número para la escasa cantidad de personas a las que van dirigidas, de modo paralelo y, paradójicamente, compitiendo entre sí.

La realidad actual es clara: en España la psicomotricidad no es una carrera universitaria ni existe titulación oficial para llegar a ser psicomotricista. Consecuentemente, en teoría, no existe la posibilidad de trabajar como psicomotricista, pues esta profesión no se encuentra en el catálogo de las profesiones que se pueden ejercer en nuestro país.

A pesar de ello, la psicomotricidad existe como puede deducirse de diferentes hechos:

*En algunas facultades de psicología o educación se incluye como materia del plan de estudios o como área dentro de materias tales como técnicas de reeducación.

*La reeducación psicomotriz se encuentra entre las prestaciones que pueden solicitar las personas que tienen calificación de minusvalía en el sistema de servicios sociales.

Universidad de Huelva 2010

*El propio Instituto de Servicios Sociales tiene contratados a profesionales ocupando plazas de psicomotricista, para realizar diagnóstico y orientar el tratamiento en el ámbito de la psicomotricidad.

*El Ministerio de Educación ha creado una profesión denominada Técnico Superior en Educación Infantil (nivel de formación profesional) entre cuyas competencias se encuentra " aplicar la educación psicomotriz como la necesidad de exploración del ser humano que le lleva al conocimiento de sí mismo y de su entomo", y para cuya formación recibe enseñanzas de una materia denominada "la psicomotricidad y la práctica psicomotriz".

* En nuestro país, la presencia editorial de la psicomotricidad es innegable. Cada año se publican nuevas obras de psicomotricidad, sobre todo propuestas de trabajo práctico. Desde 1981 CITAP publica la revista PSICOMOTRICIDAD de manera ininterrumpida y ahora, quince años después, acaba de aparecer una nueva revista de psicomotricidad editada por la Asociación Profesional de Psicomotricistas. Ambas pretenden ampliar la difusión de los estudios y las experiencias en psicomotricidad, tanto entre los psicomotricistas como entre otros colectivos profesionales interesados.

Se puede considerar que son varias las dificultades que han impedido un mejor desarrollo de la psicomotricidad en España, algunas han sido ya mencionadas:

- La falta de entendimiento entre los profesionales formados en distintas tendencias dentro de la psicomotricidad.

- La escasa delimitación del campo de trabajo en colisión con otros profesionales, como fisioterapeutas o profesores de educación física.

- La confusión terminológica que se mantiene en torno al término psicomotricidad, que se entiende simultáneamente como una disciplina (la ciencia del movimiento), como una técnica (la práctica o terapia psicomotriz) y como sinónimo de la actividad corporal

Universidad de Huelva 2010

(destreza psicomotriz).

- La dispersión de los profesionales formados y su escasa conciencia colectiva, que ha impedido contar con propuestas claras para la creación de la figura profesional.

A pesar de todo lo expuesto, en un intento de cambio, se han iniciado varios encuentros con las asociaciones de psicomotricidad del país. Fruto de estos encuentros se ha elaborado una única definición de psicomomotricidad suscrita por las asociaciones que van a constituir la Federación de Asociaciones de Psicomotricidad del Estado Español.

La definición consensuada por las asociaciones españolas de psicomotricidad y psicomotricistas, puesta de manifiesto por Berruezo (1996b, 60), queda como sigue: *Basado en una visión global de la persona, el término "psicomotricidad" integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensoriomotrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial. La psicomotricidad, así definida, desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad. Partiendo de esta concepción se desarrollan distintas formas de intervención psicomotriz que encuentran su aplicación, cualquiera que sea la edad, en los ámbitos preventivo, educativo, reeducativo y terapéutico... y constituir cada vez más el objeto de investigaciones científicas.*

La intervención psicomotriz se dirige tanto a sujetos sanos como a quienes padecen cualquier tipo de trastorno, limitación o discapacidad, cualquiera que sea su edad, y consiste en un planteamiento preventivo, educativo o terapéutico realizado a partir de la vivencia corporal. El trabajo puede desarrollarse individual o colectivamente, y tanto en práctica privada (liberal) como integrado en estructuras institucionales educativas o socio-sanitarias.

El trabajo preventivo se desarrollaría tanto en centros de estimulación como en hogares o escuelas infantiles, teniendo por finalidad la evitación de trastornos o la reducción de previsibles consecuencias de factores de riesgo. Igualmente se puede hacer un trabajo preventivo de situaciones que afectan

Universidad de Huelva 2010

a la vivencia del cuerpo, como son el embarazo y el parto, o la degeneración de la tercera edad.

El trabajo educativo se centraría en las escuelas de educación infantil y primaria, e iría orientado a conducir el desarrollo por los cauces de la adaptación y el ajuste a los aprendizajes. El trabajo reeducativo o terapéutico se orientaría a los casos patológicos, bien a la rehabilitación de síndromes psicomotores, como a trastornos psicomotores secundarios a otra alteración. La terapia psicomotriz puede hacerse en cualquier edad, y ha de orientarse no tanto a la adquisición funcional de destrezas como a la integración personal y mejora de las relaciones con el mundo que rodea al individuo.

En el resto de los países de Europa la situación es dispar. Hay países con reconocimiento de la profesión y titulación específica (Francia, Alemania, Dinamarca). Así, en Alemania, la psicomotricidad como tal no existe. Se desarrolla una disciplina científica, vinculada a las ciencias de la educación física y el deporte denominada "motología" que se configura, sobre todo, a partir de los trabajos de Kiphard y Schilling e intenta ser una ciencia del movimiento en la que confluyen la pedagogía, la psicología y la medicina. A su vez, la motología, concreta su aplicación en el ámbito educativo (motopedagogía) y en el de la rehabilitación (mototerapia). En la actualidad los alemanes han homologado su motología a nuestra psicomotricidad, en un intento de crear una estructura común que reúna a los profesionales que trabajan en este mismo ámbito de intervención, pero respetando las peculiaridades de la práctica en cada país.

Quizá a mitad de camino entre las dos corrientes (gala y germana) se encuentre la historia de los "educadores del movimiento y la relajación" daneses. Con un Diploma de Estado consolidado tras 20 años de existencia, con un planteamiento amplio de la práctica profesional y con un enorme peso en el panorama europeo.

Hay países con la profesión reconocida como auxiliar de la medicina, pero sin formación específica (Luxemburgo). Hay otros que cuentan con estudios de especialización en psicomotricidad para fisioterapeutas o profesores de educación física (Italia, Bélgica), por tanto sin que exista una figura profesional específica, incluso a pesar de contar con una titulación

Universidad de Huelva 2010

universitaria de "terapeuta psicomotriz" (Holanda). Y finalmente hay países donde no existe una formación oficial reglamentada ni reconocimiento de la profesión (Austria, Suecia, Portugal y España).

En nuestro país, se ha emprendido la tarea de definición de la profesión, partiendo de la experiencia realizada por otros, pero adecuándola a nuestra situación y a nuestras posibilidades (Berruezo, 1999).

I.3.4. *Tendencias actuales.*

Abordaremos este apartado, sin pretensiones de exhaustividad, más bien con el objeto de reseñar las teorías que actualmente tienen significación.

Partiendo de esta premisa, diremos que, desde 1974, la característica más relevante es la influencia científica e ideológica de disciplinas tales como el Psicoanálisis, la Psicología de la Comunicación no Verbal y la Etología.

I.3.4.1 *Aportación del Psicoanálisis.*

El auténtico acercamiento al psicoanálisis empieza sobre los años sesenta, a partir de que los psicomotricistas comenzaran a plantearse que el uso de la psicomotricidad se estaba limitando a la aplicación del examen psicomotor, acompañado de unas técnicas de rehabilitación, es decir, como simple actividad evaluadora y rehabilitadora.

En oposición a este reduccionismo, surge un enfoque muy diferente, como lo indica el auge alcanzado por la psicomotricidad relacional. Lapierre (1978).

Si en un comienzo se priorizaba lo instrumental, ahora, en contrapartida, lo relacional. Surge, por lo tanto, una psicomotricidad preocupada por la expresión libre del niño y por la capacidad de empatía del psicomotricista, cuestionándose, por tanto, el papel del psicomotricista como "reparador de averías".

Universidad de Huelva 2010

La importancia en aumento del psicoanálisis en la psicomotricidad es proporcionada por el creciente número de publicaciones en esta línea que encontramos tanto en las diferentes revistas especializadas de psicomotricidad, como en el mercado en general (Demangeat y Gibello, 1975; Lapierre y Aucouturier, 1977a, 1977b, 1980, entre ellas). También es destacable la importancia que para los psicomotricistas tiene los terapeutas psicoanalistas, tales como Bettelhein (1981); Sami-Ali (1979a); Sapir (1975) y Winnicott (1978, 1979).

Esta fuerte influencia psiquiátrica nos hace pensar en la unión posible entre psiquiatría-psicomotricidad, lo que implicaría para esta última la pérdida de autonomía conseguida anteriormente.

A pesar de lo que acabamos de comentar, hay bastantes argumentos a favor de que el estatus de la psicomotricidad va en aumento, ya que debe ser analizada como una realidad viva que evoluciona con los hombres que la crean. La teoría y la práctica psicomotrices proporcionan todavía muchas y valiosas contribuciones para el desarrollo del niño (Ajuriaguerra, 1973; Aucouturier, 1985; Auzias, 1977; Galifret-Granjón, 1974; Vayer, 1984; Zazzo, 1976,entre ellas); los deseos de continuidad y de que la psicomotricidad vaya evolucionando (Le Camus, 1979); las demostraciones realizadas por las neurociencias (Damasio 1979; Eccles 1989; Luria 1965, 1974, 1975; Paillard 1961; Schejenov 1965, entre otros autores).

I.3.4.2. *Influencia de la Comunicación no Verbal*

Las contribuciones más relevantes en este campo son aportadas fundamentalmente por: Parlebas, Pujade-Renaud, Bernard y Corraze.

Parlebas (1975) se ha centrado prioritariamente en el estudio de situaciones lúdicas y situaciones deportivas desde la vertiente de la psicología social y la lingüística.

Pujade-Renaud (1972, 1974) ha focalizado su trabajo al terreno de la expresión corporal, entendiendo ésta como un medio de liberación, negándose, por tanto, a la competición y a la hieratización. No obstante, su

Universidad de Huelva 2010

relevancia en los psicomotricistas ha sido escasa.

Bernard (1976, 1980), en contrapartida, ha colaborado enormemente, desde 1970, a la definición y consolidación de la teoría francesa de la Psicomotricidad, al enlazar las distintas contribuciones filogenéticas, ontogenéticas, fenomenológicas y semiológicas de la expresividad del cuerpo.

Corraze (1986, 1981) ha colaborado con sus múltiples obras a que se conozca la teoría de la comunicación no verbal entre los psicomotricistas.

I.3.4.3. *Contribución de la Etología.*

La importancia de la etología está determinada por los trabajos naturalistas del comportamiento que han contribuido a la renovación de toda la psicología del niño.

Los estudios de Montagner (1977, 1978) han revelado que, en los grupos de niños expuestos ante actividades libres en las guarderías o en los parvularios, la mayor parte de los mensajes se transmiten a través de la mímica, las posturas y los gestos.

Cosnier (1980) ha redundado en este aspecto al presentarnos cómo la comunicación humana es un proceso de "multicanal" mostrando con ello al lenguaje del cuerpo en relación con el lenguaje verbal.

Rouchouse (1979, 1980) ha aportado con gran vigor metodológico y epistemológico, la descripción, categorización y evolución ontogenética de los comportamientos de comunicación en el niño.

Como consecuencia de la influencia de todas estas disciplinas, se ha creado una gran dispersión en el ámbito de intervención; una controversia en cuanto a las referencias teóricas; un acercamiento hacia técnicas semimotrices; una descentración de los terapeutas de la psicomotricidad; y para terminar, un abandono de las prácticas educativas para dedicarse a las terapéuticas.

Universidad de Huelva 2010

A partir de los años 70, el cuerpo puede no sólo recibir información sino también emitirla. Es un cuerpo con lenguaje personal, a nivel preverbal y no verbal, que descubre nuevas metodologías de expresión. Debido a todo ello, el modelo de intervención del psicomotricista se modifica, así como la imagen del cuerpo.

Podemos concluir manifestando, que la crisis de la psicomotricidad en estas últimas décadas es fruto de una moda exagerada. En caso de que los psicomotricistas definan de nuevo su especificidad, impidiendo dejarse condicionar por otras prácticas (funcionales y psicoterapéuticas fundamentalmente) hallará su verdadero camino y se consolidará cada día más como disciplina científica.

I.3.5. *Visión crítica de la psicomotricidad*

Las tendencias mecanicista y relacional que tan fuerte han calado en nuestro país, creando no pocos confusionismos y enfrentamientos, tienen en común el "cuerpo" a través del cual tratan de actuar sobre el psiquismo, principalmente por el esquema corporal, en torno al cual se estructuran los elementos de la educación psicomotriz.

Las técnicas que se emplean son en apariencia diversas, pero existen elementos en común que hacen que la educación psicomotriz tenga un efecto terapéutico desde vertientes neurofisiológicas, psicológicas y psicopedagógicas, destinadas a intervenir sobre el cuerpo, el cual actúa como intermediario sobre las funciones mentales. De una manera directa o indirecta ambas corrientes, desde unas técnicas centradas en actividades motoras parecidas a la gimnasia o desde una expresión corporal más dinámica, mejoran el desarrollo muscular y cardiovascular, favoreciendo la resistencia y flexibilidad física, y al mismo tiempo, al tener como centro el esquema corporal y sensorial, se consigue una mejora del tono, mejor integración del tiempo y del espacio, de la coordinación y la estimulación de la percepción del medio.

En España, como hace observar Pérez y Col. (1980) la psicomotricidad se ha inclinado más por la vertiente reeducativa y terapéutica, relegando el

Universidad de Huelva 2010

sentido educativo de la misma y confiriendo a la psicomotricidad una función específica dentro del campo de la Educación Especial. La planificación de la educación psicomotriz, dentro del período preescolar, se introdujo con cierto retraso, como elemento preventivo frente a los niños inadaptados que constituían el grueso de las aulas de la Educación Especial. Inicialmente, quienes la implantaron adolecieron de criterios claros, e incurrieron en planteamientos metodológicos que desbordaban el momento evolutivo motriz y cognitivo de los niños, abusando del hiperverbalismo e impidiendo al niño una deducción de las nociones desde la ejercitación y educación del movimiento de su propio cuerpo, antes de realizar cualquier transferencia al cuerpo de los demás o a cualquier símbolo gráfico.

Otro de los abusos que se dieron y que actualmente todavía se advierte, es el excesivo recurso a los patrones mentales del adulto para hacer comprender al niño determinadas nociones por medio de una psicomotricidad muy dirigista y exenta de la creatividad necesaria para que el niño a través del movimiento corporal pueda producir y experimentar el máximo de sensaciones acerca del tono de los músculos, de la posición espacial de los segmentos corporales, de la temporalidad respecto a las nociones de duración e intervalo, de la actitud y equilibrio corporal, de la respiración etc., sensaciones de cuya existencia se trata de hacer consciente al niño. Dicha consciencia se ha de plasmar a través de la expresión gráfica, del mimo, de la dramatización o de su propio lenguaje, pero sin abusar de elementos fantasiosos, para no crear en él un mundo de excesiva ficción. También se le hará adquirir consciencia a través de la manipulación de diferentes elementos, de los cuales capta múltiples cualidades: forma, tamaño, peso, color... estos elementos deben integrarse, no disociarse, como unos aprendizajes más que tienen la ventaja de ser vivenciados, siendo elementos esenciales para permitirle más tarde una progresiva diferenciación de su actividad.

A través de la relación anterior, el niño vuelve a encontrar en el "otro" lo que ha sido comprobado y reconocido en su propio cuerpo, o realizar la correcta transferencia gráfica.

El desconocimiento por parte de bastantes parvulistas y reeducadores de las bases neurológicas del movimiento, como de los mecanismos que

Universidad de Huelva 2010

regulan el aprendizaje a partir del movimiento voluntario y procesos que genera su representación mental, lleva con excesiva frecuencia a la fragmentación y parcelación de áreas cuyo efecto más visible es la desorganización y desestructuración en las actividades psicomotrices, produciéndose una desorientación en el niño y gastando gran cantidad de energía por ambas partes, no palpándose resultados positivos.

Por último, recordar que la educación psicomotriz no sólo beneficia al niño de cara a los aprendizajes, como muchas veces busca la escuela, sino que la psicomotricidad debe tener un sentido más global, donde el niño, a través del desarrollo de la comunicación interpersonal, del gesto y del autocontrol se prepare para ser un alumno más autónomo, equilibrado, crítico, metódico y feliz, y busque una mejor interpretación del mundo a partir de su óptimo autoconocimiento.

I.4. INTERVENCIÓN PSICOMOTRIZ

I.4.1. *Modalidades de la Práctica Psicomotriz.*

I.4.1.1. *Educación, reeducación y terapia psicomotriz.*

Como ya hemos comentado en otro apartado del presente estudio, el concepto de psicomotricidad es ambiguo, debido, entre otros factores, al uso indiscriminado que se hace de él. Efectivamente, los conceptos "Educación, reeducación y terapia" surgen indistintamente dependiendo del autor que los utilice.

Los objetivos de cada uno de los tres grandes ámbitos de intervención psicomotriz: educativo, reeducativo y terapéutico, son diferentes. Así, el ámbito educativo se encamina a "ayudar al niño en su proceso evolutivo", de manera que se haga posible el acceso a etapas posteriores de su desarrollo; el ámbito reeducativo se dirige a "ayudar al niño a conseguir o desarrollar conductas motrices, cognitivas, comunicativas y sociales que se deberían haber adquirido en etapas anteriores de su desarrollo y que por diversas circunstancias no ha conseguido". Por último, el ámbito terapéutico, se encamina a "ayudar al niño a establecer relaciones adecuadas con los demás

Universidad de Huelva 2010

y a potenciar los procesos de comunicación interpersonal".

Berruezo (2000b, 88) explica estas distintas modalidades de intervención de la siguiente forma: *Por un lado existe una orientación clínica, que parte del diagnóstico y establece un tratamiento, normalmente individual y basado en propuestas concretas y funcionales; y por otra parte existe una orientación educativa, que parte de un programa, utiliza la observación, trabaja normalmente con grupos de edad y cuyas propuestas son menos determinadas.*

A) Las diversas valoraciones de la educación corporal fruto de los conceptos señalados cambia como consecuencia de múltiples variables. Maigre y Destrooper (1982, 57) subrayan las siguientes:

1. El origen y la formación profesional de los usuarios que contribuyen a crear ciertas estructuras mentales.

2. Los intereses profesionales que se evidencian provocando oposiciones tales como:

- *educación o reeducación;*
- *pedagogía o terapia.*

3. Las grandes corrientes del pensamiento:

- *la psicología cognitiva;*
- *la psicopedagogía;*
- *el movimiento psicoanalítico.*

En un intento de perfilar los distintos conceptos, Ramos (1979a, 65) considera que *la educación corporal es una educación de la persona humana basada en el movimiento e integrada en la educación general. Esta educación corporal, considerada en sus diversos aspectos y según a quien vaya dirigida es:*

a) una educación psicomotriz cuando se dirige a los niños de edad escolar.
b) una reeducación psicomotriz cuando se dirige a personas aquejadas

Universidad de Huelva 2010

de trastornos psicomotores.

c) una terapia psicomotriz cuando los trastornos psicomotores están asociados a trastornos de personalidad.

Como han manifestado diversos autores (Picq y Vayer, Lapierre y Aucouturier, Le Boulch, entre ellos), la educación psicomotriz en el ámbito educativo debe ser concebida como una educación básica, fundamental en la iniciación al aprendizaje lectoescritor. Se aboga por una "educación integral" en la que el sujeto, como realidad activa, no pasiva, en relación con el aprendizaje, es el responsable de su propia educación y donde la "vivencia" es la primera fuente de conocimiento y de aprendizaje.

La observación del desarrollo general del niño, en términos de Rigal y Paoletti (1987), hace aparecer la importancia de la vivencia corporal como medio de acceso al mundo del pensamiento operatorio. En efecto, la diversidad de situaciones didácticas, vividas por el niño, le permite elaborar esquemas a partir de los cuales se forman conceptos.

El niño aprende, básicamente, a través de la vivencia (Blázquez y Ortega, 1984; Darrault y Empinet, 1985; Herrera y Ramírez, 1993; Lapierre y Aucouturier, 1977d; Lázaro, 2000c; Maigre y Destrooper, 1982; Picq y Vayer, 1977a; Rigal, Paoletti y Portmann, 1987).

Está muy patente la idea de que la conciencia o vivencia no se da nunca al margen de las acciones, sino que se constituye a través de ellas.

La educación psicomotriz se presenta, pues, como una "necesidad de base' para asegurar al niño un desarrollo más armonioso de su personalidad, ya que éste se relaciona con el mundo, sobre todo, a través de su cuerpo que se convierte así en un elemento indispensable para la organización de todo el aprendizaje.

Se comprende, por tanto, que la educación del niño deba iniciarse por la Educación psicomotriz (educación corporal) y, sucesivamente, integrar los demás niveles educativos.

Para Rigal y Paoletti (1987) la educación motriz actúa antes sobre la

Universidad de Huelva 2010

actualización de potencialidades del niño que sobre el aumento directo de su nivel intelectual.

Según Ángel (1987), la Escuela Infantil debe atender con gran interés, especialmente, esta necesidad motora del niño, aceptando su actividad, estimulándola y aplicando una metodología que parta de la acción, del movimiento del niño, de la vivencia con el cuerpo, para conseguir el desarrollo de su personalidad global y la consecución de un tipo de pensamiento cada vez más elaborado y de una forma de comunicación progresivamente más rica y expresiva.

La importancia que la propia actividad del alumno tiene en el proceso educativo, para Díaz-Aguado (1985), es algo cada vez más evidente, pero, de forma muy especial en esta etapa, dadas las características neurofisiológicas y psicológicas.

Como señala Vayer (1985a), desde la vertiente educativa, la educación psicomotriz en la educación general debe corresponder a las distintas etapas del desarrollo del niño:

- En la pequeña infancia, toda educación es educación psicomotriz.
- En la media infancia, la educación psicomotriz sigue siendo el núcleo primordial de una acción educativa, que empieza a diferenciarse en actividades de expresión, organización de las relaciones lógicas y los aprendizajes fundamentales de escritura-lectura-dictado.
- En la gran infancia, la educación psicomotriz conserva la relación entre las diversas actividades que confluyen simultáneamente al desarrollo de todas las facetas de la personalidad.

Eso quiere decir que la educación psicomotriz ha de ser pensada en función del niño, de sus posibilidades evolutivas y, para ello, es conveniente poner al niño "en situación", es decir, proporcionarle "situaciones ad hoc", siendo conscientes, como afirma Molina (1983), de que las mejores situaciones educativas son aquellas que requieren la participación activa, crítica y creativa por parte, del niño.

Universidad de Huelva 2010

García y Holgado (1990) al referirse a la educación psicomotriz considera como "sujeto del hecho educativo" a niños cuyas edades cronológicas oscilan entre los 0-8/9 años, concibiendo la metodología psicomotriz como acción educativa integral, preventiva de posibles trastornos y potenciadora del desarrollo armónico global.

Arnaiz (1991a) plantea que esta práctica en el ámbito educativo puede ser un medio fundamental para potenciar la expresividad corporal del niño. Es decir, posibilita el desarrollo de las capacidades motrices, afectivas y cognitivas. Ya que, hasta los 7/8 años, se da una unión entre las tres estructuras, facilitándole vivir en un estado de gran plenitud psicomotriz.

Como señala Aucouturier (1985), la "edad de oro" de la psicomotricidad se sitúa entre el nacimiento y los 7/8 años y, lentamente vamos pasando de una práctica psicomotriz (que respeta la globalidad del niño y que interviene modificando el medio utilizado por él) a una práctica corporal (que interviene sobre la actividad motriz del niño, es decir, en su capacidad para dominar, para matizar esa actividad motriz en relación con el espacio y el material).

Transcurridos los 7/8 años, la psicomotricidad ya no constituye el "camino real" para el desarrollo del niño, salvo en aquellos casos que presenta una inmadurez global o ciertas formas de evolución disarmónica.

B) En la segunda modalidad podemos presentar la definición dada por el artículo 7 de la proposición de ley francesa del 15 de febrero de 1974, que considera la "reeducación psicomotriz" como *neurológica en su técnica; psicológica y psíquica, en su meta, destinada a actuar por la intermediación del cuerpo sobre las funciones mentales y psicológicas perturbadas tanto en el niño como en el adolecente o en el adulto.* De esta manera, la educación psicomotriz fundamenta su eficacia en buscar los orígenes, los mecanismos básicos que sustentan el desarrollo psíquico, tales como: el control de las reacciones tónico-emocionales, el equilibrio, el control gestual y la estructuración espacio-temporal.

La finalidad que se propone es conducir al sujeto a un estado de

Universidad de Huelva 2010

equilibrio y armonía, para que sus capacidades afectivo-intelectivas se desarrollen y se regularicen.

Es de destacar que, tanto en el concepto como en el objetivo planteado, la reeducación psicomotriz está relacionada con la noción de terapia psicomotriz, de ahí, la convencionalidad de la distinción entre ambas que se basa más en términos lingüísticos que objetivos.

No obstante, podemos hacer las siguientes apreciaciones:

- Si el trastorno psicomotor es lo prioritario de la deficiencia y no está vinculado con la personalidad; la aplicación instrumental de la técnica psicomotriz puede conseguir buenos resultados.

- Si el trastorno psicomotor está relacionado con la personalidad y es síntoma de una alteración más grave; la intervención de la técnica, a nivel instrumental, sin atender al reequilibrio global de la personalidad, supone un fracaso de aplicación de la técnica, puesto que el síntoma permanece.

Ante esta situación, el educador tiene una doble función en relación con el desarrollo global de la persona: la de un técnico de la acción y la de un terapeuta en la relación con el sujeto para que éste consiga su autonomía.

C) En relación con la "terapia psicomotora" Fonseca (1996, 116) manifiesta que *es fundamentalmente en el ámbito de la patología de la relación que la TPM utiliza el movimiento como medio extraordinariamente rico en modificaciones relacionales del individuo, consigo mismo, con los objetos y con los otros.*

En este sentido, es ampliamente reconocido el papel de la psicomotricidad en el campo de la salud como técnica terapéutica en las diferentes disfunciones del desarrollo, en los trastornos psicomotores y en los diversos trastornos psiquiátricos que aparecen en el ámbito clínico (Ajuriaguerra, 1973; Boscaini, 1992; Richard y Rubio, 1996). Además, existe un acuerdo mayoritario entre los diferentes expertos sobre sus aplicaciones

Universidad de Huelva 2010

reeducadoras y rehabilitadoras en el campo de la educación especial (Defontaine, 1978b, 1978c, 1982a; Rossel, 1983; Soubiran y Mazo, 1980).

A continuación, presentaremos las matizaciones que en torno a los términos de "Educación-reeducación-terapia" señala Boscaini (1992, 9-10): *Existe un cuerpo pedagógico, cuerpo cognitivo de aprendizaje, cuyas reglas van ligadas a lo social, a los códigos comunes, a las expectativas de los demás. La competencia de este cuerpo es propiamente la del educador que actúa conforme al propio bagaje cultural, al título académico adquirido, a la institución en la que realiza su trabajo (la escuela), y en relación al rol que desempeña tanto dentro como fuera de ella. Existe un cuerpo patológico que sufre... , tanto que la intervención terapéutica es fundamental.*

Berruezo (2000a), a este respecto, insinúa que la psicomotricidad se centra en dos campos de actuación: uno se preocupa del *cuerpo pedagógico,* cuyo objetivo es, desde la vertiente educativa/reeducativa, conseguir llevar al niño/a al desarrollo máximo de sus posibilidades; el otro se interesa por el *cuerpo patológico,* cuyo propósito es, desde la óptica rehabilitadora/terapéutica, la superación de los déficit o las inadaptaciones que se originan por trastornos en el proceso evolutivo debidos a diversas causas, orgánicas, afectivas, cognitivas o ambientales.

Es interesante, por tanto, distinguir la educación psicomotriz de la terapia psicomotriz. En realidad no porque se trate de cosas totalmente diferentes, sino por la mayor o menor especificidad técnica que se precisa del psicomotricista. Por una parte la psicomotricidad como instrumento educativo (papel que reivindicamos en la presente investigación), desde esta vertiente, debe ser incluida en la formación de los maestros y educadores para que, al igual que se ocupan de otros temas sin ser profesionales de ellos (matemáticas, ciencias naturales, etc.), puedan incorporar con conocimiento la práctica de la psicomotricidad en los ámbitos educativos. Por otra parte, debemos reconocer la figura profesional del psicomotricista, que desarrolla como actividad fundamental la intervención (terapia) psicomotriz, y cuyo trabajo se halla ligado a la patología, al tratamiento de disfunciones, alteraciones o discapacidades, y por tanto enmarcado en el ámbito de la clínica, la atención sanitaria, la educación especial o los servicios sociales, tal

Universidad de Huelva 2010

como sugiere Berruezo (2000, 32).

La ambigüedad del término reeducación/terapia es puesta de manifiesto, entre otros, por Ballesteros (1982) que en relación con la reeducación psicomotriz distingue dos tendencias claramente diferenciadas:

a) La de los que consideran la reeducación psicomotriz como una especie de "terapia" fundamentada en los mismos principios de la psicoterapia habitual, analizando a la persona en sus relaciones con el ambiente. El reeducador no interviene, e intenta que el sujeto salga de la situación en que se encuentra.

b) La de los que pretenden ser más activos y plantean métodos para que el sujeto realice un aprendizaje mediante una serie de actividades normalmente motrices.

Ésta a su vez tiene dos subtendencias:

1.- La de Picq y Vayer, Le Boulch, Rossel, Defontaine y la escuela de Psicomotricidad del hospital de la Salpetrière, entre otros, que tienen una posición esencialmente normativa, que intenta reconstruir las etapas no superadas del desarrollo psicomotor del niño.

2.- Otra, la de Lapierre y Aucouturier (1980), que desde una concepción mucho más dinámica y casi en la línea de una terapia, se remonta por encima de los procesos de pensamiento y penetra en la vía de las pulsiones, de los deseos primitivos, del inconsciente y consideran el cuerpo y el movimiento con toda su dimensión afectiva.

Para ellos cuando un niño manifiesta trastornos psicomotores, éstos son solamente un reflejo de un problema mucho más profundo que frecuentemente es consecuencia de una inseguridad afectiva en relación con el otro y con el objeto. De ahí que en la educación psicomotriz es fundamental la calidad de la relación y de la comunicación afectiva que se cree entre el niño y el educador.

Para terminar este apartado, es preciso mencionar la reflexión que, en

Universidad de Huelva 2010

torno a las tres modalidades de intervención, realiza Arnaiz (1994, 448): *la psicomotricidad en sus tres vertientes de aplicación -educativa, reeducativa y terapéutica es un tratamiento eficaz para los trastornos psicomotores más relevantes en distintos tipos de necesidades educativas especiales.*

I.4.1.2. *Educación Psicomotriz y Educación Física.*

Como ya hemos mencionado en otros apartados, la Educación Psicomotriz es básicamente diferente de la Educación Física tradicional. Tanto en sus planteamientos y concepciones, como en sus fines y metas, ya que, el modo de utilización del movimiento corporal y el tipo y manera de realizar los ejercicios son claramente distintos.

Mientras que la Educación Física tiene como objetivo el "desarrollo funcional" del cuerpo, la Educación Psicomotriz, a partir de la concepción unitaria entre las funciones motrices y psicológicas de la persona, utiliza la motricidad para conseguir el "desarrollo psicológico" del niño. Es decir, la Educación Psicomotriz busca una educación del yo corporal y la Educación Física una utilización del mismo.

Lagrange (1978) considera que ambas se sirven del movimiento, pero la Educación Psicomotriz lo utiliza como medio, como soporte que posibilita al niño el conseguir unos conceptos abstractos, unas percepciones y unas sensaciones que le permitan el conocimiento de su cuerpo y del mundo que le rodea. En contrapartida, la Educación Física usa el movimiento corporal como un fin en sí mismo, es decir, tiene como única meta el dominio físico del cuerpo, el desarrollo de tal o cual músculo; la Psicomotricidad, por el contrario, pretende desarrollar el esquema corporal, como base del desarrollo psicológico.

Lapierre (1980, 46) entiende que ambas se ocupan del cuerpo, *pero no del mismo cuerpo" pues la Educación Física es ante todo un ente anatómico al servicio de la voluntad que se encierra en unas técnicas, mientras que en Psicomotricidad "el cuerpo es algo que se expresa espontáneamente, que da y*

Universidad de Huelva 2010

recibe en un medio de comunicación con los demás.

En relación con la unidad somato-psíquica que configuran a la persona: para la Educación Física, lo prioritario está constituido por el aspecto somático de esa unidad; para la Educación Psicomotriz, lo básico es el aspecto psicológico, de manera que utiliza lo somático en función de lo psíquico. Desde el punto de vista de la práctica psicomotriz, la diferencia también es clara: a través de un movimiento de flexión de piernas, por ejemplo, la Educación Física se propone el desarrollo de los músculos de la pierna, sin embargo, para la psicomotricidad, lo fundamental es que el niño tome consciencia de la movilidad de sus piernas y de los diferentes planos especiales en que tal movimiento se desarrolla.

A pesar de las diferencias en cuanto a los objetivos marcados por ambas, la Educación Física nos aporta contribuciones valiosas para la Psicomotricidad; fundamentalmente, un esquema de cuáles son los movimientos elementales de las principales articulaciones del cuerpo humano para proporcionarles una finalidad psicomotriz y crear, de esta forma, una matriz estructural básica de múltiples ejercicios prácticos de Educación Psicomotriz.

I.4.2. *Metodologías actuales de intervención psicomotriz.*

Debido a la diversidad de corrientes que utilizan hoy en día la práctica psicomotriz, ya puestas también de manifiesto al plantear el desarrollo histórico de la psicomotricidad, e igualmente al analizar las distintas modalidades de intervención, consideramos necesario presentar las tres metodologías más relevantes desde el punto de vista educativo, haciendo previamente referencia a los supuestos metodológicos generales a tener en cuenta en la práctica psicomotriz.

Universidad de Huelva 2010

torno a las tres modalidades de intervención, realiza Arnaiz (1994, 448): *la psicomotricidad en sus tres vertientes de aplicación -educativa, reeducativa y terapéutica es un tratamiento eficaz para los trastornos psicomotores más relevantes en distintos tipos de necesidades educativas especiales.*

I.4.1.2. *Educación Psicomotriz y Educación Física.*

Como ya hemos mencionado en otros apartados, la Educación Psicomotriz es básicamente diferente de la Educación Física tradicional. Tanto en sus planteamientos y concepciones, como en sus fines y metas, ya que, el modo de utilización del movimiento corporal y el tipo y manera de realizar los ejercicios son claramente distintos.

Mientras que la Educación Física tiene como objetivo el "desarrollo funcional" del cuerpo, la Educación Psicomotriz, a partir de la concepción unitaria entre las funciones motrices y psicológicas de la persona, utiliza la motricidad para conseguir el "desarrollo psicológico" del niño. Es decir, la Educación Psicomotriz busca una educación del yo corporal y la Educación Física una utilización del mismo.

Lagrange (1978) considera que ambas se sirven del movimiento, pero la Educación Psicomotriz lo utiliza como medio, como soporte que posibilita al niño el conseguir unos conceptos abstractos, unas percepciones y unas sensaciones que le permitan el conocimiento de su cuerpo y del mundo que le rodea. En contrapartida, la Educación Física usa el movimiento corporal como un fin en sí mismo, es decir, tiene como única meta el dominio físico del cuerpo, el desarrollo de tal o cual músculo; la Psicomotricidad, por el contrario, pretende desarrollar el esquema corporal, como base del desarrollo psicológico.

Lapierre (1980, 46) entiende que ambas se ocupan del cuerpo, *pero no del mismo cuerpo" pues la Educación Física es ante todo un ente anatómico al servicio de la voluntad que se encierra en unas técnicas, mientras que en Psicomotricidad "el cuerpo es algo que se expresa espontáneamente, que da y*

Universidad de Huelva 2010

recibe en un medio de comunicación con los demás.

En relación con la unidad somato-psíquica que configuran a la persona: para la Educación Física, lo prioritario está constituido por el aspecto somático de esa unidad; para la Educación Psicomotriz, lo básico es el aspecto psicológico, de manera que utiliza lo somático en función de lo psíquico. Desde el punto de vista de la práctica psicomotriz, la diferencia también es clara: a través de un movimiento de flexión de piernas, por ejemplo, la Educación Física se propone el desarrollo de los músculos de la pierna, sin embargo, para la psicomotricidad, lo fundamental es que el niño tome consciencia de la movilidad de sus piernas y de los diferentes planos especiales en que tal movimiento se desarrolla.

A pesar de las diferencias en cuanto a los objetivos marcados por ambas, la Educación Física nos aporta contribuciones valiosas para la Psicomotricidad; fundamentalmente, un esquema de cuáles son los movimientos elementales de las principales articulaciones del cuerpo humano para proporcionarles una finalidad psicomotriz y crear, de esta forma, una matriz estructural básica de múltiples ejercicios prácticos de Educación Psicomotriz.

I.4.2. *Metodologías actuales de intervención psicomotriz.*

Debido a la diversidad de corrientes que utilizan hoy en día la práctica psicomotriz, ya puestas también de manifiesto al plantear el desarrollo histórico de la psicomotricidad, e igualmente al analizar las distintas modalidades de intervención, consideramos necesario presentar las tres metodologías más relevantes desde el punto de vista educativo, haciendo previamente referencia a los supuestos metodológicos generales a tener en cuenta en la práctica psicomotriz.

Universidad de Huelva 2010

I.4.2.1. *Supuestos metodológicos en la Práctica Psicomotriz.*

La educación psicomotriz ha de entenderse como una metodología corporal que esté incluida en el Diseño Curricular Base, dejando de ser una materia parcializada y aislada del programa educativo-didáctico; utilizándose como metodología de desarrollo integral, con la originalidad de utilizar el cuerpo y su movimiento, coherentemente sistematizado para estimular, favorecer o corregir procesos cognitivos o afectivosociales en el proceso educativo o reeducativo, así como para favorecer la adquisición de los aprendizajes básicos. A pesar de las diferencias conceptuales del término *cuerpo* para las distintas corrientes actuales de educación psicomotriz con fines educativos, reeducativos o terapéuticos, existen en la práctica psicomotriz varios *presupuestos teóricos*, aceptados por todas ellas, independientemente del tipo de intervención directiva o no directiva:

1°. Que las complejas estructuras mentales se desarrollan mediante la acción corporal propia, la utilización, interiorización y expresión de la misma.

2°. Que el cuerpo en movimiento no se puede separar de su aspecto relacional, del mundo de los "otros", medio de aprendizaje y desarrollo afectivosocial, así como, de los "objetos" fuente de acceso al aprendizaje cognitivo.

Schinca (1980) afirma que el método de educación psicomotriz favorece el equilibrio psicofísico, dado que interviene el acto mental al tratar de interiorizar y tomar conciencia del proceso físico de expresión y movimiento corporal. Igualmente, es un acto de creatividad personal, ya que cada movimiento o gesto expresivo responde a creaciones particulares de cada persona. Asimismo, toda acción corporal debe llevar un contenido emocional y expresivo capaz de ser vivenciado y asimilado por el niño.

De las múltiples propuestas metodológicas existentes en educación psicomotriz, tres de las más conocidas en el ámbito educativo, por ser las más utilizadas, son: la metodología psicopedagógica, la dinámico-vivencial y la globalizada.

Universidad de Huelva 2010

A continuación describiremos los *presupuestos metodológicos básicos, objetivos y planteamientos didácticos* de cada una de ellas.

I.4.2.2. *Metodología psicopedagógica de L. Picq y P. Vayer.*

El desarrollo del *yo* y la organización progresiva del conocimiento del mundo de los objetos y el mundo de los demás, a través de la acción de ese *yo corporal*, es el punto de partida para elaborar los objetivos psicomotores desde una postura directiva y normativa. Debe ser una educación global de todo el ser a través del cuerpo construida sobre lo vivido, es decir, una educación psicomotriz.

La elaboración del esquema corporal debe convertirse en el fundamento de toda la educación del niño, pues éste le aporta, junto con la consciencia y el conocimiento, la organización dinámica y el uso de su propio cuerpo.

El desarrollo del *yo corporal* se realiza a través del diálogo tónico, el juego corporal, el equilibrio, control del cuerpo y de la respiración, la capacidad de organización perceptiva y la organización y estructuración espacio-temporales en relación consigo mismo, con los objetos del mundo exterior y con las otras personas.

I.4.2.2.1. *Objetivos básicos*

El *objetivo* básico de esta metodología es educar, sistemáticamente, las conductas motrices de base: equilibrio, coordinación dinámica general y coordinación óculo-manual; las conductas neuromotrices ligadas a la maduración del sistema nervioso: paratonía, sincinesia y lateralidad; y las conductas perceptivo motrices ligadas a la conciencia y a la memoria: organización espacial, organización y estructuración espaciales, organización espacio-temporal y ritmo; las cuales facilitan la acción de las diversas técnicas educativas y permiten una mejor integración escolar y social.

Universidad de Huelva 2010

La educación psicomotriz propuesta por estos autores es una acción educativa que:

- Parte del desarrollo psicológico del niño, tal como ha sido puesto de manifiesto en los diversos trabajos de la psicología infantil (Wallon, Piaget, Gesell, etc.) y de la psiquiatría infantil (Ajuriaguerra).
- Entiende que el niño es una unidad global.
- Tiene metas concretas de readaptación y busca: normalizar o mejorar el comportamiento general; favorecer los aprendizajes escolares y crear las bases de la preformación, es decir, preparar la educación de las capacidades necesarias en el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo.

El concepto de *cuerpo,* que mantiene esta corriente, es el de *cuerpo psicológico.* El niño debe tomar conciencia y control del mismo porque de ello depende el desarrollo de ciertas destrezas necesarias para la iniciación en el aprendizaje lectoescritor como: capacidad de inhibición y de control neuromuscular, independencia segmentaria, coordinación óculo-manual, organización espacio-temporal, coordinación funcional de la mano, hábitos neuromotrices correctos y bien establecidos, capacidad de mantener la atención en una situación determinada. Todo ello a su vez supone: control del propio cuerpo, postura equilibrada y estable, control respiratorio... En definitiva, el desarrollo de las conductas motrices, neuro-motrices y perceptivo-motrices son el soporte de toda programación psicomotriz.

I.4.2.2.2. *La práctica psicomotriz. Programas*

Se desarrollan en contextos educativos y reeducativos. En su obra, Vayer (1985a) plantea la importancia de los elementos del diálogo corporal niño-mundo y especifica los tres modos fundamentales de relación: *consigo mismo,* (yo corporal), *con los objetos y con los demás.* Elabora dos programas de intervención en base a dos momentos evolutivos:

A. De los dos a los cinco años, desarrollado en la obra "el diálogo corporal".

Universidad de Huelva 2010

A.1. La acción educativa en torno a la elaboración del *yo corporal* se estructura en base a tres etapas: exploración, consciencia y coordinación, cuyos contenidos se desarrollan en la *tabla 2.*

Tabla 2. Construcción del Yo corporal.

Construcción del yo corporal			
	1ª ETAPA Exploración	2ª ETAPA Consciencia	3ª ETAPA Coordinación
I. Diálogo Tónico	Diálogo adulto-niño	Diálogo niño-niño	Independencia corporal
II. Juego Corporal	Del juego funcional al juego con reglas	Juego con reglas	Expresión corporal
III. Equilibrio del cuerpo	Familiarización	Acción individual	Control del equilibrio corporal
IV. Control de sí (control respiratorio)	Imitación	Control de espiración bucal	Control de la espiración nasal

A.2. La acción educativa en torno al mundo de los *objetos, que* se estructura asimismo en base a tres etapas: *exploración, conocimiento y representación,* cuyos contenidos se exponen en la *tabla 3.*

Universidad de Huelva 2010

Tabla 3. El mundo del los objetos.

El mundo de los objetos			
	1ª ETAPA Exploración	2ª ETAPA Conocimiento	3ª ETAPA Representación
I. Organización perceptiva (colores y sonidos)	Del juego a la actividad dirigida	Diferenciación expresión verbal	Simbolización y transposición
II. Conocimiento de los objetos (manipulaciones construcciones)	Actividad global	Primeras nociones	Primeras relaciones lógicas
III. Organización en el espacio gráfico	De la mancha al trazo	Control del trazo	Coordinación. Precisión. Hábitos motrices
IV. Construcción del espacio	Evoluciones	Primeras nociones	Relaciones en el espacio
V. Organización de las relaciones en el tiempo	Juego corporal	Control de sí	Primeras nociones

A.3. La acción educativa ante el mundo de los *demás*, cuyos contenidos son: *la relación y conocimiento del otro, la comunicación con el mundo de los demás* (expresión gráfica, verbal y corporal) y *papel del adulto.*

B. De los 5 a los 7 años, concretada en la obra "El niño frente al mundo".

Universidad de Huelva 2010

B.1. En este segundo momento la acción educativa para la elaboración del esquema corporal se estructura en base a tres etapas: *descubrimiento de sí, consciencia de sí y control de sí.* Cuyos contenidos se presentan en la *tabla 4.*

Tabla 4. Intenciones educativas.

Intenciones educativas			
	1	**2**	**3**
A. Diálogo tónico	Descubrimiento de sí	Consciencia de sí	Control de sí
B. Juego corporal	Descubrimiento e independencia de los elementos corporales	Consciencia de los elementos corporales y de sus posibilidades de acción	Control de los elementos corporales y de sus acciones
C. Equilibrio corporal	Descubrimiento y control del equilibrio corporal	Consciencia del equilibrio corporal	Dominio del equilibrio corporal
D. Control de la respiración	Aprender a sonarse	Control de la espiración nasal	Del control al dominio respiratorio

B.2. La acción educativa del niño frente al mundo de los *objetos* se estructura en base a: *una educación general* relacionada con la organización dinámica del uso de sí; la organización del espacio y la organización del tiempo y *una educación diferenciada* relacionada con la grafomotricidad; la organización y estructuración espacio-temporal y la organización de las relaciones lógicas.

B.3. La acción educativa del niño frente al mundo de *los demás* se plantea como objetivos ayudar a la integración del niño en el mundo de los demás y a respetar al otro; igualmente posibilitar que el niño consiga su independencia en el mundo de los otros.

Universidad de Huelva 2010

I.4.2.2.3. *El psicomotricista como agente de intervención*

El psicomotricista o el maestro sugiere las diversas situaciones educativas y regula el equilibrio emocional y relacional, ya que una presencia verdadera, discreta y matizada proporciona al niño la seguridad necesaria para su integración en el mundo de los demás.

La base de toda educación del niño debe ser la elaboración del esquema corporal, pues todo conocimiento y toda relación se centran en lo vivido.

Determina el programa de la sesión y las diversas situaciones, a partir de un plan previamente elaborado, en el cual se especifica al niño lo que se espera de él, bajo la convicción de que éste frecuentemente no se encuentra en condiciones de expresar sus propias necesidades (actitud claramente directiva).

Debe adaptar las diferentes situaciones de ejercicio a las características del niño: edad, nivel de maduración y desarrollo, así como, a sus intereses y necesidades; igualmente propondrá actividades de dificultad creciente.

Actúa de tal forma, que sea el niño el que realmente desee realizar una actividad determinada, facilitándole los medios para el descubrimiento y el conocimiento.

Debe guiarlo para que encuentre la solución por sí sólo, para que se autoevalúe, supere las dificultades y valore sus éxitos (explicando o demostrando una determinada situación ante demanda del niño).

Debe hacerle tomar consciencia de sus dificultades sin desvalorizarlo, así como dirigirle a la aceptación de ciertas limitaciones a su acción.

Debe favorecer su autonomía dentro del grupo e, igualmente, su

Universidad de Huelva 2010

integración en el mismo; facilitando el diálogo y desarrollando los distintos medios de expresión y comunicación.

Debe plantearse como objetivo educativo explotar al máximo las posibilidades reales del niño.

Debe colaborar con el niño para que éste llegue a la aceptación del otro y de sí a través del otro.

Debe guiar y facilitar el desarrollo y la armonía de todos los aspectos de la personalidad del niño, posibilitando la educación global y creando un clima de confianza en las diversas situaciones sugeridas.

I.4.2.2.4. *Evaluación y temporalización*

La evaluación se realiza a través de un perfil psicomotor, que describe el modo actual de ser del niño, elaborado a partir de diversas pruebas como: Tests motores de Ozeretski-Guilmain, pruebas de Piaget-Head, Binet-Simon, Terman-Merril, Bergès y Lézine y las pruebas de estructuras rítmicas de Mira Stamback aplicables en dos escalas distintas: una para niños de 2 a 5 años y otra de 6 a 11 años.

Este examen psicomotor se presenta del modo que recoge la *tabla 5.*

Tabla 5.Examen psicomotor.

Examen psicomotor	
2 - 5 años	***6 - 11 años***
- Coordinación óculo-manual	- Motricidad elemental: Coordinación dinámica de las manos
- Coordinación dinámica	Coordinación dinámica general
- Control postural (equilibración)	- Esquema corporal Control postural
- Control del propio cuerpo:	Control segmentario

Universidad de Huelva 2010

Examen psicomotor	
2 - 5 años	***6 - 11 años***
imitación de gestos simples (movimientos de manos y brazos)	- Adaptación al mundo exterior Organización del espacio
	(orientación der-izq)
- Organización perceptiva	Estructuración espacio-temporal
- Lenguaje (memoria inmediata y pronunciación)	- Pruebas complementarias Observación de la lateralidad Rapidez
- Observación de la lateralidad (mano-ojo-pie)	Conducta respiratoria

Continuación de la tabla 5.

Los resultados obtenidos en el perfil psicomotor son interpretados en base a la concordancia entre la edad cronológica y la edad madurativa del nivel psicomotor que refleja el niño en su perfil correspondiente. A partir de lo cual, se debe elaborar un programa para la reeducación de aquellas conductas deficitarias.

La temporalización para la realización de los ejercicios psicomotrices, previstos según este enfoque metodológico, va a consistir en tiempos concretos en la programación didáctica semanal para reforzar a otras actividades, o como complemento de aprendizajes que resulten especialmente complejos para el alumno.

I.4.2.3. *Metodología dinámico-vivencial de A. Lapierre y B. Aucouturier.*

A partir del fracaso de la educación escolar tradicional, estos autores proponen una educación *vivida*, basada en el análisis del movimiento desde el punto de vista neurológico, psicogenético, semántico y epistemológico. Desde una posición no directiva y teniendo en cuenta la libertad del niño, pretenden que éste viva las diferentes situaciones educativas con su

Universidad de Huelva 2010

personalidad global a través de la pedagogía del descubrimiento.

Lapierre (1979) considera la psicomotricidad de importancia capital en la etapa preescolar por ser un período fundamental en la estructuración de la personalidad, entendiendo que desde los primeros meses las relaciones han de ser motrices a partir del cuerpo, del gesto, del tono, de la tensión tónica, a través del diálogo corporal.

Defiende que los problemas motores del niño se resuelven a medida que el niño encuentra su dinamismo; siempre que se le trabaje globalmente el cuerpo, no será necesario intervenir en un déficit particular.

I.4.2.3.1. *Objetivos básicos*

El objetivo básico de esta metodología no es la educación sistematizada de conductas motrices, neuromotrices y perceptivo-motrices, sino el de facilitar la expresividad psicomotriz, entendida como: *la manera de ser y estar, original y privilegiada del niño en el mundo.* Aucouturier y Otros (1985, 22). Así, tiene que favorecer la comunicación, que requiere una actitud de escucha y que permite acoger y responder a las demandas profundas del niño lo mejor posible. Igualmente, debe fomentar el desarrollo de la creatividad permitiendo que las propuestas del niño sean tomadas en cuenta y valoradas, con ello se hace posible, a posteriori, la expresión de los descubrimientos mediante el gesto, el sonido, el lenguaje verbal y la expresión gráfica vinculada a la actividad corporal y dirigida a la comunicación con el otro. Asimismo, debe ayudar a la adquisición del pensamiento operatorio que requiere la capacidad de análisis y síntesis y que supone el distanciamiento censo-motriz y emocional respecto del espacio y los objetos.

I.4.2.3.2. *La práctica psicomotriz*

Se desarrolla en los contextos educativo, reeducativo y terapéutico, planteándose cada uno de ellos objetivos y fines propios.

Universidad de Huelva 2010

Bloque primero

Este planteamiento metodológico no se propone estructurar los contenidos psicomotores por etapas evolutivas, sino que considera al niño como un ser global que se expresa a través de la acción corporal. Aucouturier (1985, 24) a este respecto dice: *cuando hablo de globalidad del niño estoy hablando de respetar la unidad del empleo de la motricidad, de la afectividad y de los procesos cognitivos.*

La sala de psicomotricidad queda organizada en tres espacios:

- *Sensoriomotor*: en el que el niño se encuentra con todo tipo de material ordenado y adecuado a la actividad sensoriomotora que desee realizar (bancos, colchonetas, balancines...). Ello favorece la liberación de tensiones. Las actividades motrices fuentes de placer censo-motriz pueden clasificarse en dos niveles: actividades que giran en torno al mismo sujeto, tales como el giro el balanceo y la caída y actividades centradas en el mundo exterior, a través de las cuales, el niño, se adapta a los obstáculos del espacio físico renovando el placer sensomotriz, entre las que se encuentran: equilibrio, correr, trepar, saltar.

- *Afectivo* (o de juego simbólico): es un espacio, en el que el niño se encuentra con materiales tales como: telas, colchonetas, bloques de espuma... que le permiten investir simbólicamente a los objetos.

- *De distanciación* (o de juego de construcción): el cual puede representarse por una moqueta con objetos de madera, que hará posible la capacidad de distanciarse emocionalmente de las situaciones vividas durante el juego y la adquisición del pensamiento operatorio. Es el espacio de la norma y la ley.

La educación vivenciada que proclama esta metodología, estructura la acción de la siguiente forma:

a) una situación vivida en común, espontánea, libre y corporal, a partir de la que el educador sugiere el descubrimiento de una noción fundamental, que es vivenciada a través de otras situaciones en los planos perceptivo, motor, afectivo e intelectual y en relación al propio

Universidad de Huelva 2010

cuerpo a los objetos y a los otros.

b) Una vez explotada la noción, se buscan posibilidades de expresión a través del cuerpo, gesto, expresión gráfica, sonora y verbal.

c) Cuando la noción tiene pleno significado, consciente e inconsciente, se integra en los aprendizajes escolares.

Lapierre y Aucouturier (1977a) plantean que la exploración de estas nociones en las situaciones vivenciadas comprenden: actividad motriz espontánea, contrastes, asociaciones de matices y contrastes y ritmos.

I.4.2.3.3. *El psicomotricista como agente de intervención*

Los autores enmarcados en esta tendencia señalan la importancia de la personalidad del educador, considerando la *autenticidad, disponibilidad y empatía* como cualidades fundamentales del mismo.

El psicomotricista o el maestro debe comprender y respetar el sentido profundo de la expresividad del niño, detectada a través de las conductas psicomotrices, para intervenir de forma global.

Se plantea un proyecto de intervención en función del niño, adaptado a las propuestas del mismo, a sus deseos.

Se inscribe en su juego como partenaire simbólico; no como un jugador, sino que está en el juego distanciado del mismo, orientándolo hacia la simbolización.

Desde una posición no directiva, se sitúa frente al niño con una actitud de escucha, desde una empatía tónica que supone una cierta aptitud para salir de uno mismo, para descentrarse hacia el otro, posibilitando aceptar al otro con sus dificultades, tal como es, no como nos gustaría que fuese. Asimismo, permite la evolución del niño facilitando la comunicación pero manteniendo la distancia emocional para proporcionarle las ayudas necesarias en un ambiente de seguridad.

Universidad de Huelva 2010

El psicomotricista, con su actitud no impositiva ayuda a que el niño comprenda la necesidad de unas normas basadas en el respeto mutuo, es símbolo de ley y seguridad al proporcionar en la sala de psicomotricidad el orden y seguridad de las que carecen. El orden es la ley de las cosas, pues fomenta un clima de confianza.

Ante determinadas conductas desadaptadas del niño, responde adecuadamente a su demanda profunda, sin culpabilizarle pero impidiendo la aparición de la conducta problema, ayudándole al desarrollo de respuestas socialmente adaptadas.

Recibe todas las producciones del niño y dando sentido a las mismas se las devuelve proporcionándole gran seguridad.

I.4.2.3.4. *Evaluación y temporalización*

Se realiza a través de la observación sistemática de la actividad espontánea con una mirada periférica. El observador debe mantenerse distanciado, con el objetivo de captar el tipo de expresividad psicomotriz durante el juego y la posterior valoración de los parámetros psicomotores de: espacio, tiempo, tono, posturas, movimientos y relaciones, sin olvidar el sentido profundo del lenguaje. Este examen se elabora durante un período, alrededor de doce sesiones.

La temporalización planteada por esta metodología va a depender de los objetivos previstos por el educador y de las oportunidades que el contexto educativo le proporcione, ya que al estar desvinculada esta práctica psicomotriz del contexto de la programación didáctica, por tener como objetivo el de facilitar el desarrollo de aspectos madurativos y no el de conseguir aprendizajes concretos en las distintas áreas curriculares, los tiempos dedicados a la aplicación práctica son variables, pudiéndose utilizar una o dos sesiones semanales.

Algunas de las ventajas e inconvenientes de las dos propuestas metodológicas son las siguientes:

Universidad de Huelva 2010

Ventajas:

Adaptación de la acción educativa al niño o grupo de niños, que va precedida de un análisis de la situación real, ya que a partir del perfil psicomotor se elabora un programa de intervención para la reeducación de aquellos aspectos deficitarios detectados. Igualmente, la planificación de cada sesión debe tener presente las dificultades observadas en la anterior.

Precisa menos preparación técnica, ya que parte de unos programas previamente elaborados, aunque adaptados al grupo de niños con los que va a trabajar. Se seleccionan los objetivos para cada sesión a partir de los resultados obtenidos en el examen psicomotor.

Al ser programada, la secuenciación de ejercicios, por orden creciente de dificultad, se puede prever de antemano la conducta del niño ante las distintas situaciones planteadas, adecuando la acción del educador ante las mismas.

Aunque el programa de la sesión está preparado de antemano, el educador puede modificar parte del mismo teniendo en cuenta los deseos espontáneos del niño o del grupo o la evolución de ciertas situaciones propuestas.

El programa se adapta a las posibilidades reales del niño o grupo, en el que los niños con dificultades no son infravalorados y se evitan, de esta forma, situaciones de fracaso.

El educador sabe lo que tiene que hacer en cada momento y cómo lo va a hacer. Este conocimiento trasmite confianza y seguridad al niño al presentarle situaciones plenamente estructuradas.

Inconvenientes:

Dado que están preparados de antemano los ejercicios a realizar, no tiene en cuenta la espontaneidad e iniciativa del niño.

Universidad de Huelva 2010

Los presupuestos teóricos de estos autores se contradicen con las situaciones prácticas expuestas en sus obras, ya que en éstas se describen por:

* Actitud excesivamente directiva y rígida (tendencia mecanicista).
* Excesivos ejercicios motores, descuidando los otros aspectos de la personalidad.
* Priorización de objetivos cognitivo-motrices.
* Dificultad para motivar suficientemente a los niños, pues es el educador quien determina las distintas situaciones educativas, proponiendo, a veces, actividades desadaptadas a los intereses y necesidades del niño o grupo.
* No fomenta la creatividad y expresión de los conocimientos del niño, ya que las actividades lúdicas vinculadas a la realidad y las vivencias del niño no son trabajadas en la sesión propiamente dicha.
* No facilita la comunicación e interrelación del niño con el grupo de iguales.

Para poder utilizar este modelo de intervención, aprovechando los elementos positivos expuestos previamente y evitando los negativos, defendemos un planteamiento metodológico que ofrezca un modelo de programación más abierto, con distintas posibilidades de realizar los objetivos previstos, o que aproveche para ello las situaciones espontáneas propuestas libremente por el niño o grupo. Las situaciones han de ser presentadas de tal forma que permitan el desarrollo global del niño, es decir, que abarque situaciones relacionadas con los ámbitos cognitivo, motor y socio-afectivo, lo que facilitará la adquisición y desarrollo de los aprendizajes escolares. Es conveniente usar como recurso metodológico el gesto, la mímica, la expresión corporal... La situaciones lúdicas y funcionales deben aprovecharse para favorecer la interacción y cooperación del niño con los demás a través del juego social

Metodología dinámico-vivencial

Ventajas:

Favorece la expresividad psicomotriz permitiendo la actividad libre del

Universidad de Huelva 2010

niño y el desarrollo de la creatividad.

Facilita la situación vivida en común con el grupo, libre, espontánea y corporal (tendencia relacional o vivencialista).

Posibilita el desarrollo de la personalidad global mediante la pedagogía del descubrimiento.

Plantea situaciones que abarcan las diferentes dimensiones de la personalidad, que permitan el desarrollo del niño según su propio ritmo de aprendizaje.

Desde una actitud no directiva, favorece la comunicación, a partir de una actitud de escucha por parte del educador que permite acoger y responder a las demandas profundas del niño.

Facilita la apertura al pensamiento operatorio, lo que supone la posibilidad de analizar y sintetizar.

La sala de psicomotricidad proporciona al niño un ambiente de orden y seguridad que favorece los procesos de relación y aceptación, por parte del niño, de unas normas basadas en el respeto mutuo.

El niño se siente aceptado tal como es, valorado y respetado.

Ante determinadas conductas desadaptadas, no se le culpabiliza, ya que se le ayuda al desarrollo de respuestas socialmente adaptadas, encauzando de nuevo la comunicación con los demás.

Inconvenientes

Precisa una gran preparación técnica, reprochándosele un enfoque excesivamente intelectualizado con relación a la psicomotricidad, es decir, un planteamiento muy rígido de los procesos cognitivos que intervienen en la actividad motriz para poder entender el sentido profundo de las producciones del niño durante el juego simbólico.

Universidad de Huelva 2010

Bloque primero

Precisa un gran equilibrio emocional para crear una buena empatía tónica, que favorezca la comunicación y que le permita mantener la distancia afectiva necesaria para ayudar al niño ante los distintos problemas emocionales por él vividos.

Este planteamiento metodológico, ante la limitación del número de niños (3 o 4 como máximo) que puede atender, la necesidad de espacios concretos, material, horario y objetivos también específicos, es viable en el ámbito reeducativo, pero no en el educativo.

Se desvincula del contexto didáctico, pues no se propone conseguir aprendizajes concretos especificados en las áreas curriculares, sino posibilitar el desarrollo global del niño.

Revisión crítica de ambas tendencias

Tanto la tendencia mecanicista, cuyos representantes más destacados son Picq y Vayer, como la relacional (Lapierre y Aucouturier) han sido puestas en tela de juicio en unos casos y sometidas a profunda revisión en otros. Pero donde se les ha sometido a severa crítica ha sido en la propia Francia, y de ello queda constancia en el artículo aparecido en la revista "Enfance", donde Le Camus (1979) hace una recopilación de las críticas más agrias de destacados especialistas, haciendo hincapié en la crisis de la psicomotricidad en Francia a partir de 1975.

El primero de los autores, citado en el artículo de Le Camus (1979, 6), es el francés Azemar, el cual, ataca con virulencia a los mecanicistas y vivencialistas de esta manera: *haciendo fin de la incomparable riqueza de los advenimientos cotidianos, que se deslizaban en el grupo de niños "reales" o no viéndolos, ellos fundaron toda marcha pedagógica sobre un modelo standar de niño "virtual" al que hay que respetar los estadios de desarrollo, descritos como conviene en los manuales de psicología y pedagogía.*

En el mismo artículo cita las críticas de George Vigarello haciendo referencia a su tesis, publicada en 1978, y donde Vigarello plasma afirmaciones tales como que la "educación psicomotriz" ha tenido por ambición, después de los años sesenta, ocupar el lugar vacante dejado por

Universidad de Huelva 2010

la gimnasia de mantenimiento juzgada inútil por un cierto número de profesores de Educación Física y de médicos (Le Boulch, Haure, Macorigh).

Tanto Azemar como Vigarello (citados por Le Camus 1979) vienen a catalogar este tipo de psicomotricidad como algo que está por detrás de las prácticas corporales del pasado.

Por nuestra parte, resaltamos la sorpresa de Le Camus (1979) sobre los juicios vertidos por estos dos autores acerca del conjunto de las obras de mecanicistas y vivencialistas de una manera tan simple, ambos autores han centrado sus críticas sobre unas obras escritas en una época bien determinada, sin tener presentes las aportaciones y enriquecimiento realizado con posterioridad. Por supuesto que la legitimidad de la crítica es positiva, pero siempre que cumpla el requisito fundamental de no confundir la parte por el todo, perdiendo así todo carácter de objetividad. Hemos de confesar que asumimos en su totalidad la crítica de Le Camus.

En el caso de Aucouturier y Lapierre, por ejemplo, no se puede silenciar el período que transcurre entre su obra"Los Contrastes", publicada en 1974, y el enriquecimiento que realiza de la misma con la aparición de "La simbología del movimiento" publicada en 1975 (versión francesa).

La psicomotricidad, tanto mecanicista como vivencialista, a través de su evolución y su apertura al medio y las aportaciones derivadas de su praxis, ha estado y sigue estando en continua transformación debido a la evolución de sus hombres como de sus obras.

En España también han surgido críticas con tilde de cierta gratuidad. Destacamos una de ellas por ser muy representativa de quienes sostienen afirmaciones similares a las de Benito Vallejo (1985, 6) cuando dice que *el éxito de la reeducación (mecanicista) nace exclusivamente de la técnica y da muy poca importancia a otros aspectos como el concerniente a la afectividad, las motivaciones del niño, la comunicación que se establece entre el niño y el educador.*

Universidad de Huelva 2010

I.4.2.4. *Metodología globalizada.*

Esta metodología, partiendo del concepto de educación psicomotriz integral globalizada, aparece como una alternativa ante las limitaciones planteadas por las metodologías expuestas anteriormente.

La importancia de la globalización en las primeras etapas del desarrollo ha sido puesta de manifiesto por distintos autores, como Wallon, Picq y Vayer, Lapierre y Aucouturier... que defienden que el niño pequeño aprende el mundo con su ser completo percibiéndolo como una totalidad indiferenciada. La inteligencia se elabora mediante la educación de las sensaciones y de las percepciones globalizadas del entorno.

García y Holgado (1990, 26) señalan: *el cuerpo se constituye en medio globalizador de la acción educativa-didáctica para favorecer el desarrollo del "yo" y la organización de funciones de "movimiento", "pensamiento" y "sentimiento".*

I.4.2.4.1. *Objetivos básicos*

- Fomentar el uso del cuerpo, como instrumento educativo-didáctico en el Diseño Curricular, posibilitando el desarrollo integral del niño.

- Facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje, mediante enfoques globalizadores, en las distintas áreas curriculares a través de experiencias corporales que partan de unidades temáticas estructuradas en base a centros de interés, bloque de contenido de un área curricular o elemento del esquema corporal.

- Favorecer la metodología globalizada, utilizando la acción corporal y el juego psicomotor, como medio interdisciplinar.

- Potenciar a través de la acción corporal los procesos sensoperceptivomotrices que optimicen los aprendizajes instrumentales.

Universidad de Huelva 2010

- Potenciar experiencias tónico-motrices positivas y simbólicas para la organización de las estructuras emotivas y relacionales, en las que se considere al cuerpo como medio de comunicación y expresión.

- Estimular aprendizajes significativos, usando actividades corporales, como medio para aprender nuevos contenidos.

- Favorecer el desarrollo de las capacidades mentales (atención, memoria, razonamiento...) ya que, éstas se desarrollan a partir de la actividad corporal.

- Evitar, a través de la toma de conciencia corporal y su adecuada relación con el entorno físico y social, dificultades escolares posteriores

- Facilitar, a través de talleres y proyectos cuyo eje canalizador sea el esquema corporal, actitudes y procesos de experimentación, investigación, descubrimiento, cooperación, interrelación, observación, asociación, creatividad, responsabilidad y socialización en grupo.

I.4.2.4.2. *La práctica psicomotriz*

La práctica psicomotriz globalizada debe integrar las capacidades motrices, cognitivo-lingüísticas, afectivo-emocionales y sociales, al incluir actividades psicomotrices en los distintos núcleos de contenido psicomotor en las diversas áreas curriculares que forman las diferentes unidades didácticas.

Los niveles de intervención que el educador debe estructurar son, siguiendo a Castro Llano y Manso Zamorano (1988, 54-80), los siguientes:

1. Situaciones *tónico emocionales*: mediante las cuales, el educador obtiene un conocimiento del niño, ya que éste manifiesta su excitación a través del tono (hiper o hipotonía muscular). El educador debe, igualmente, fomentar el proceso de socialización, favoreciendo la relación con los otros, a través de la función tónica. Hay que

Universidad de Huelva 2010

trabajar aspectos tales como los procesos de excitación e intercambio tónico vividos en grupos y las descargas pulsionales, que posibilitan un equilibrio del estado tónico.

2. Situaciones *sensorio-motoras*: tienen como objetivo la acción misma. Las propuestas de trabajo en este nivel son situaciones que favorecen el equilibrio corporal (desplazándose o en posición estática en el espacio, con objetos...), el movimiento a través de experiencias de contraste (tono bajo-alto, acelerado-desacelerado, fuerte-flojo, entre ellos) y las posturas que resultan del acuerdo entre el tono y el equilibrio, mediante las que favorecemos la relación con el entorno a través del cuerpo.

3. Situaciones *perceptivo-motoras*: aquí la acción sobre los objetos es prioritaria a la acción corporal, ya que a través de la manipulación de los elementos externos el sujeto puede dominar la realidad espacio-temporal. Las capacidades a desarrollar son: la coordinación visomanual y óculo-pedal; la lateralización fomentada a través de situaciones de aprendizaje y con la actividad corporal; la organización y estructuración espacio-temporal estimulada mediante situaciones secuenciadas y ordenadas a través de la acción que el niño realiza sobre los objetos.

4. Situaciones *del nivel proyectivo-simbólico*: que dependen de la capacidad de evocación de los niños y de las posibilidades de expresión concreta. Mediante el juego simbólico el niño se comunica con el medio social, pues estas elaboraciones van siempre dirigidas a "alguien" presente o ausente. Es necesario que el educador esté capacitado para conseguir que el niño viva, plenamente, su realidad presente.

El juego simbólico tiene un gran valor como medio de acceso al "espacio semiotizado" (el espacio de los objetos va adquiriendo diferentes significados según las distintas relaciones creadas).

El educador debe fomentar en el aula los distintos juegos presimbólicos y simbólicos: juegos de evocación, de imitación, rituales,

Universidad de Huelva 2010

ecopraxias, de escenificación, reglados, de fantasía y de codificación-decodificación simbólica.

5. Situaciones *del nivel sígnico-conceptual*: el niño ha accedido a esta etapa conceptual cuando después de vivenciar, descubrir, manipular y simbolizar las distintas experiencias psicomotrices, puede anticipar la acción, a través de la imagen mental previa, y la organiza en base a conceptos.

En este nivel el niño puede inhibir su acción operando con representaciones mentales, pero sigue necesitándola para entender nuevas realidades.

Se deben fomentar: juegos de expresión conceptual, actividades en base a las leyes de relación y diferenciación, el trabajo lingüístico y la elaboración práxica.

Los tres supuestos básicos en los que se basa esta metodología, según Hernández (1988), son los siguientes:

1º. La globalización como suma de materias. Se crea cuando el docente trata de establecer relaciones en torno a un determinado tema. Es un tipo de globalización sumativa, centrada en el profesor, puesto que él dirige y toma la decisión sobre la conexión entre las materias. Las actividades de enseñanza-aprendizaje se organizan en torno a un centro de interés que es el medio de interaccionar y globalizar los distintos contenidos curriculares.

2º. Globalización como interdisciplinariedad. Es más idónea para los niveles superiores. Se produce cuando un equipo docente propone que los alumnos descubran las interrelaciones entre las diferentes materias.

3º. Globalización como estructura psicológica de aprendizaje. Produce aprendizajes significativos que se crean por las relaciones y conexiones entre los conocimientos previos de los alumnos y los nuevos. La globalización desde esta perspectiva se fundamenta en el

Universidad de Huelva 2010

proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, en el cómo aprende y no tanto en lo que se enseña. El aprendizaje no se realiza como mera acumulación de contenidos sino por medio de asociaciones e interrelaciones con los aprendizajes previos adquiridos. La enseñanza debe partir de las necesidades, intereses y capacidades de los alumnos.

Desde la perspectiva globalizada los contenidos psicomotores no deben ser explotados aisladamente en el diseño curricular, sino que deben interrelacionarse con las otras áreas de aprendizaje y servir de eje que canalice los centros de interés y las unidades didácticas.

Con la práctica psicomotriz globalizada debemos posibilitar el desarrollo integral, de tal forma que el alumno descubra, de modo significativo, los distintos lenguajes con los que se puede potenciar el aprendizaje, así como facilitar la exploración y descubrimiento de conexiones y relaciones de los nuevos aprendizajes con los ya aprendidos.

I.4.2.4.3. *El psicomotricista como agente de intervención*

El psicomotricista o el maestro debe proponer situaciones corporales vinculadas al nivel madurativo de los niños con los que se va a trabajar.

El educador debe plantear prácticas psicomotrices contextualizadas, relacionadas con la realidad vivida por el niño y con la unidad didáctica del Diseño Curricular.

Desde un perspectiva globalizada, se debe tener en cuenta el contexto físico y socio-familiar, los intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos.

El profesor debe procurar que, a través de las actividades psicomotrices, se construyan aprendizajes nuevos a partir de los que ya poseen, es decir aprendizajes estructurantes.

Las situaciones corporales, planteadas por esta metodología, deben

Universidad de Huelva 2010

ser placenteras, lúdicas, para producir aprendizajes significativos.

Las propuestas psicomotrices deben ofrecerse en un ambiente cálido, motivante para facilitar el encuentro consigo mismo, con el espacio, los objetos y los demás niños.

El educador, a través del cuerpo, crea un tipo de comunicación rica y significativa y facilita la interacción del alumno con los aprendizajes escolares.

El educador debe favorecer el máximo de sensaciones y percepciones corporales globalizadas.

El profesor debe promover el desarrollo de aprendizajes significativos, utilizando el cuerpo como eje canalizador de los distintos contenidos de las diferentes áreas curriculares, posibilitando la interrrelación y sistematización de los mismos.

El educador debe facilitar la organización de talleres para reforzar conceptos, habilidades, actitudes y destrezas a partir del uso del cuerpo como medio de interrelación de las unidades didácticas o centros de interés.

I.4.2.4.4. *Evaluación y temporalización*

El tipo de evaluación debe ser continua y realizarse a través de estos procedimientos:

1. Establecer parámetros, a partir de los objetivos didácticos propuestos, donde se contemplen los aprendizajes significativos concretos que los alumnos han de realizar.

2. Elaborar escalas de observación psicomotriz estructuradas y directas.

3. Utilizar tests psicomotrices que permitan recoger el perfil psicomotor indicador de la madurez motora o psicomotora del

Universidad de Huelva 2010

alumno.

La temporalización prevista para la aplicación de la programación psicomotriz globalizada, es la jornada de mañana y tarde, puesto que todas los ejercicios propuestos parten de la actividad corporal como eje canalizador de interrelación de las distintas áreas curriculares, debiendo estar, por tanto, el tiempo incluido en la programación didáctica.

Universidad de Huelva 2010

CAPÍTULO II

LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN ESPECIAL

Universidad de Huelva 2010

CAPÍTULO II. LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ EN EDUCACIÓN INFANTILY EDUCACIÓN ESPECIAL.

II.1. CONCEPTO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Antes de comenzar la contextualización de la Educación Infantil en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo Español (L.O.G.S.E) y en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (L.O.C.E) (B.O.E. 24/12/02), consideramos oportuno presentar tres definiciones, una del M.E.C. y las otras dos de la Junta de Andalucía y de la L.O.C.E., acerca de la Educación Infantil, para iniciar la justificación de esta etapa.

M.E.C.(1989, 12): *Entendemos por Educación Infantil el conjunto de actitudes y acciones que los adultos llevan a cabo intencionadamente para favorecer el máximo despliegue de las potencialidades de los niños menores de 6 años, con el fin de potenciar, para cada niño, el logro de un desarrollo personal tan pleno como le sea posible.*

JUNTA DE ANDALUCÍA (1992, 15): *La Educación Infantil constituye la primera etapa del Sistema Educativo. Dirigida a los niños y niñas de hasta 6 años de edad, su finalidad es contribuir al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los mismos.*

L.O.C.E. (B.O.E. 24/12/02): *La Educación Preescolar tiene como finalidad la atención educativa y asistencial a la primera infancia. Está dirigida a los niños de hasta los tres años de edad... Se atenderá al desarrollo del movimiento, al control corporal, a las primeras manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social y al descubrimiento del entorno inmediato.*

Universidad de Huelva 2010

L.O.C.E. (B.O.E. 24/12/02) : *La Educación Infantil estará constituida por un ciclo de tres años académicos, que se cursará desde los tres a los seis años de edad. La finalidad es el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños.*

El presente análisis trata de hacer una aproximación a cómo queda configurada la Educación Infantil en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo Español (L.O.G.S.E.) y en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (L.O.C.E).

La Educación Infantil se contextualiza en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, en el Título primero de las Enseñanzas de Régimen General, capítulo primero. Artículos 7 al 11 y en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (L.O.C.E), en el Título primero de las Enseñanzas de Régimen General, capítulo primero. Artículos 11 al 13.

Según Espinosa y Vidanes (1991), la Escuela Infantil se constituye en el primer eslabón del Sistema Educativo con carácter propio y para ello dispone de unos objetivos y de unos medios que le son específicos, tanto en relación a la familia como a las demás etapas del Sistema Educativo, los cuales se establecen tomando como punto de partida las necesidades educativas reales de los niños de estas edades, tanto individual como socialmente, y cuyo objetivo es el de colaborar al desarrollo multidimensional de sus potencialidades a través de los modelos didácticos, recursos, estrategias e instrumentos más adecuados.

Moreno Abelló (1996, 9) anota que: *los responsables de la Escuela Infantil deben preocuparse, no sólo de que el centro escolar tenga las suficientes condiciones de espacio, material, organización, etc.; sino también de que las relaciones adulto-niños sean motivadoras, creativas y activas.*

Con el propósito de no "escolarizar" precozmente a los niños de esta etapa educativa, con la intención de especificar resumidamente en este período los contenidos de etapas superiores incardinados exclusivamente en relación a disciplinas básicas, sin considerar el carácter globalizador de la

Universidad de Huelva 2010

enseñanza, deberíamos destacar las peculiaridades que aparecen en esta etapa educativa, para de esta manera continuar justificando el currículo característico de la Educación Infantil.

Son las características que concurren en esta etapa y que se conciben más relevantes; las mencionadas por Terradellas (1990):

- La trascendencia de la acción y la interacción como elementos básicos para el aprendizaje.
- La actividad lúdica como actividad preferida en las primeras edades.
- La importancia que tiene el partir del bagaje de experiencias del niño para la adquisición del aprendizaje significativo.
- La imitación, la exploración, el estudio, la experimentación, la atención, la manipulación, la asociación, la memorización, la expresión, la fantasía, la creatividad... como procesos privilegiados del aprendizaje en esta etapa.
- La estrecha relación que debe existir entre los aprendizajes que se planteen y la vida de los niños.
- La globalización como metodología más apropiada para poder atender en estas edades a la relación que existe entre el desarrollo relacional, afectivo, emocional, cognitivo y físico en los más pequeños.

En relación con la creatividad, Moreno Abelló (1996, 13) insiste en *la necesidad de estimular el desarrollo de la creatividad en la etapa preescolar (Educación Infantil), por las repercusiones positivas que tal capacidad tiene sobre las estructuras implicadas en los aprendizajes que el niño realiza.*

En lo referente a la importancia de la actividad lúdica, el juego se convierte en el medio fundamental para la construcción del pensamiento del niño, rompiendo la "falsa" dicotomía entre juego y trabajo que no existe en estas edades. El niño aprenderá jugando, divirtiéndose en el aprendizaje, premisa básica para que éste se produzca. Impulsar el aprendizaje, a través de la actividad, constituye el motor de su desarrollo, no obstante dicha actividad debe dejar de concebirse anárquicamente para estructurarse en función de las premisas que venimos anotando a lo largo de esta exposición.

Universidad de Huelva 2010

Desde esta perspectiva deberemos prever y crear las condiciones necesarias para que dentro y fuera del aula el niño pueda inmergirse, por medio de su participación en la realización de actividades variadas que le inciten a actuar tanto individualmente como cooperativamente de manera independiente, autónoma, o bien organizada y orientada (Terradellas, 1990, 19).

II.2. CONCEPTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

No es nuestro objetivo hacer un análisis exhaustivo de la evolución conceptual de la Educación Especial, pues la finalidad que tiene este apartado, en nuestro estudio, es presentar algunas definiciones en las que se contemple como la dimensión "corporal" también está presente, en el caso de plantear la atención al niño con necesidades educativas especiales.

La Educación Especial se contextualiza en la L.O.G.S.E, en el Real Decreto 696/1995 de 28 de abril (B.O.E. 2/6/95), de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades especiales. Decreto de obligada referencia, puesto que se concretan y ajustan en él las propuestas generales recogidas en los artículos 36 y 37. Igualmente, en la en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (L.O.C.E) (B.O.E. 24/12/02), capítulo séptimo. Artículos 40 al 48.

> LOGSE (B.O.E. 2/6/95):
> *El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.*
> *La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar* (Artículo 36).
>
> *La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciará desde el momento de su detección. A tal fin, existirán los servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mejor*

Universidad de Huelva 2010

desarrollo de estos alumnos, y las Administraciones educativas competentes garantizarán su escolarización (Artículo 37).

L.O.C.E. (B.O.E. 24/12/02):
Los alumnos con necesidades educativas especiales que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y en particular en lo que se refiere a la evaluación, determinados apoyos y atenciones educativas, específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, o por padecer graves trastornos de la personalidad o de la conducta, tendrán una atención especializada, con arreglo a los principios de no discriminación y normalización educativa, y con la finalidad de conseguir su integración.

A partir de lo expuesto, debemos mencionar que la propia Ley contempla la necesidad de que sea el centro escolar y, por tanto, los maestros los que asuman la responsabilidad de dar respuesta a las necesidades educativas que los niños muestren, debiendo contar dicho centro con la adecuada organización escolar y siendo los enseñantes los encargados de realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares que estos alumnos precisen, adecuando también las tareas psicomotrices a los objetivos que el niño pueda efectuar, para facilitar su integración escolar y social. En este sentido, las educación corporal ha estado presente en la Educación Especial desde sus orígenes, ya que el cuerpo del niño con trastornos o disfunciones ha sido considerado como elemento vital del que servirse para que éste tome conciencia de su propia realidad existencial, así como del mundo de los objetos y del medio social.

II.3. INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ EN EL RENDIMIENTO DEL NIÑO Y EN LOS DISTINTOS NIVELES EDUCATIVOS

II.3.1. *Desarrollo psicomotor y rendimiento escolar.*

El desarrollo perceptivo es uno de los aspectos que a menudo obstaculizan los aprendizajes escolares del niño.

Universidad de Huelva 2010

La actividad perceptiva se erige en una de las funciones primordiales de la vida psíquica. Es un proceso esencial a través del cual la persona asume informaciones de y sobre el medio en el que se desenvuelve, y mediante el cual establece relaciones y contacto con el mundo exterior (Boscaini, 1989).

La percepción ejerce una tarea de mediación y de regulación entre el sujeto y el medio ambiente, en el contexto de la vida mental. Contactar con los objetos, conocerlos, explorarlos, es básico para nuestras finalidades vitales, pues la comprensión de la realidad externa es la premisa esencial de cada una de nuestras actividades en el entorno.

El individuo va estructurando la realidad exterior mediante los sistemas sensoriales, que son activos y dinámicos en la transmisión de estímulos y que luego son elaborados y registrados en el complicado sistema nervioso.

Es preciso un desarrollo idóneo a nivel neurológico para que el ser humano adquiera una percepción adecuada, ya que los procesos de la percepción, así como los de la actividad motriz, del lenguaje y del pensamiento, tienen su sustrato material en el sistema nervioso central.

El desarrollo de las conductas perceptivo-motrices es uno de los condicionantes primordiales en la toma de conciencia del propio cuerpo, punto de partida y referente básico para la organización espacio-temporal, componentes esenciales en la adquisición de los diversos aprendizajes.

La educación corporal, mediante la práctica psicomotriz en el aula, facilita preventivamente la maduración y el incremento de habilidades primordiales para conseguir un rendimiento escolar óptimo, teniendo presentes las potencialidades individuales de desarrollo de cada niño. Tales habilidades son:

- La percepción y control del propio cuerpo y de cada uno de sus elementos, con independencia voluntaria de su totalidad.
- El dominio postural, tónico y respiratorio.
- La discriminación de los ejes imaginarios del cuerpo (longitudinal y

Universidad de Huelva 2010

transversal).
- La capacidad de empezar e inhibir movimientos coordinadamente.
- El control de sincinesias y visomotriz para un mejor acceso al espacio gráfico.
- La organización espacial y temporal con sus elementos principales son algunos de los contenidos psicomotrices que sistematizados adecuadamente, mediante la actividad psicomotriz educativa, fomentan el desarrollo de los aprendizajes escolares.

Programas de actividades psicomotrices que aseguran mejorar distintas operaciones académicas, frecuentemente sostienen que tareas tales como la ortografía, la lectura y otras similares mejorarían si los profesores pusiesen en práctica diferentes experiencias perceptivo-motrices o sensomotrices (Cratty, 1979). Y parece cierto que cuando se integran directamente operaciones académicas en los juegos, las operaciones mejoran. Algunos estudios anotan estos logros o progresos en las destrezas tradicionales de clase, tales como la distinción de letras, la lectura, la ortografía, el reconocimiento de dibujos y otras análogas, usando juegos variados.

Desde una perspectiva con talante reeducador, la práctica psicomotriz elimina o reduce de forma favorable alteraciones y trastornos psicomotores que obstaculizan a menudo el rendimiento del niño en el aula, como:

- La inmadurez psicomotriz.
- Las alteraciones en las coordinaciones: torpeza psicomotora, viso-motriz, etc.
- Las dificultades y trastornos de lateralidad: zurda, contrariada, sin definir y/o cruzada.
- Los obstáculos en la estructuración espacio-temporales.
- La inestabilidad o inquietud psicomotriz entorpecen frecuentemente "las conquistas cotidianas" que cada niño debe conseguir en su proceso de desarrollo psicoeducativo.

A causa de ello, la educación psicomotriz desde una óptica preventiva-educativa, o reeducadora, influye de forma favorable en el rendimiento escolar, al aprovechar la "la actividad corporal" sistematizada

Universidad de Huelva 2010

con unos "objetivos" y llevada a cabo con unos "medios" apropiados a cada una de las etapas evolutivas que constituyen los distintos niveles educativos: infantil (0-6) y primaria (6-12).

II.3.2. *Psicología del desarrollo. Niveles educativos y evolución de conductas psicomotoras.*

Todos los niveles educativos deben contar con la presencia de la educación psicomotriz, sin embargo tiene un mayor significado en ciertos períodos del desarrollo del individuo, situados éstos en ciertos niveles educativos que se consideran el marco pedagógico adecuado para una acción y actividad psicomotriz.

PERÍODO DE DESARROLLO	NIVEL EDUCATIVO
a) 0-3 años - 1ª Infancia	- 1er. Ciclo de Educación Infantil (0-3 años).
b) 3-6 años - 2ª Infancia	- 2º. Ciclo de Educación Infantil (3-6 años).

La educación psicomotriz está vinculada con la maduración neurológica y con el nivel de desarrollo psíquico, además de con la manera de ser y de saber hacer.

La educación psicomotriz se constituye en el eje fundamental de toda actividad psicoeducativa en esta etapa, pues el niño en los primeros años de vida estructura, mediante su cuerpo, una unidad corporal afectivo-expresiva, como manifestación integrada del binomio soma y psique. Autores como Wallon, Piaget o Gesell, expusieron en profundidad en todas sus obras, que en la primera infancia toda actividad educativa se centra alrededor del "ser cuerpo", "vivir el cuerpo" en un aprendizaje globalizador de sí mismo. De la misma forma, corroborado por pedagogos ilustres a través de la historia ha sido el uso del cuerpo con fines instrumentales, para la adquisición de aprendizajes básicos y como medio de integración social.

Universidad de Huelva 2010

Desde Rousseau, Pestalozzi, Spenser, hasta María Montessori, Decroly y Freinet, la educación corporal ha sido el centro, bajo terminologías diversas, de distintos enfoques educativos.

Por tanto, la educación psicomotriz va incorporándose paulatinamente en el sistema educativo al atravesar la barrera de lo puramente preventivo o reeducador, para considerarse como una filosofía educativa integral que utiliza la actividad corporal como vía de "hacer", "querer hacer", "saber hacer" y "poder hacer" (Defontaine, 1978b, 76).

El cuerpo, elemento esencial que engloba aspectos anatómicos, neuropsicológicos, mecánicos y locomotores, es el cauce fundamental para emitir, recibir, significar y ser significante.

La educación psicomotriz es una toma de conciencia de uno mismo, donde uno se descubre, se estructura, se expresa, se integra socialmente con el cuerpo.

Dicha toma de conciencia se va adquiriendo a lo largo de los distintos períodos del desarrollo, proyectada en conductas psicomotoras - cognitivas - afectivo - sociales. A partir de esta concepción de la educación psicomotriz, en la que el eje básico es el de la "acción por sí mismo" y "sobre sí mismo", cuyo medio indispensable es el propio cuerpo, la educación psicomotriz está presente en los diversos niveles educativos de la siguiente manera:

II.3.2.1. *Etapa de la sensorio-motricidad o cuerpo vivido y explorado.*

En la etapa designada por Le Boulch (1982) "cuerpo vivido", que abarca desde su nacimiento hasta los tres años, el niño se caracteriza esencialmente por el descubrimiento de sí mismo y del medio que le rodea, donde está implícito un sentido de autoeducación psicomotriz básicamente neurofisiológica, que se ubica en el marco corporal del "tener". Esta noción del tener, va de lo automático y reflejo hasta lo voluntario: iniciativa y función de aprendizaje Defontaine (1978b, 77) lo especifica de esta manera:

Universidad de Huelva 2010

Pensamos que en el ser humano compuesto de psique y organismo esta autoeducación está potencialmente innata, pero que sólo puede progresar con la dinámica de lo adquirido.

Esta fase de autoeducación psicomotriz engloba funciones reguladoras superiores de motricidad, funciones psicomotrices, que dirigen la iniciativa motriz y la puesta en práctica del movimiento. El niño va alternando los distintos momentos, desde "lo vivido y experimentado" hasta "lo actuado y deseado", que fomenta el incremento de su inteligencia, mediante la función psicomotriz. La autoeducación psicomotriz, enlace multidimensional de lo innato y de lo adquirido, es un período de tránsito de la iniciativa al acto, que se puede sintetizar de la siguiente manera, según Defontaine (1978b):

- Los reflejos posturales.
- Las reacciones psicomotrices.
- La evolución de la iniciativa psicomotriz espontánea a la iniciativa psicomotriz diferenciada.
- La puesta en marcha del movimiento psicomotriz,
- La anticipación.
- La disociación psicomotriz: el psiquismo es atendido y dirigido.

El niño, al concluir este período, es capaz de *"querer y poder"*, para transitar en la siguiente etapa a aprender para "saber ser y hacer".

Esta autoeducación psicomotriz, incorporada actualmente en el sistema educativo en la escuela infantil, debe facilitar el control voluntario y progresivo de la actividad motriz, como soporte de la percepción y representación mental del propio cuerpo, así como de su expresión a través de los distintos lenguajes.

En el período infantil, los objetivos de la educación psicomotriz tienen preferentemente como *contenidos específicos* los siguientes:

- El fomento de las sensaciones y percepciones.
- La potenciación del tono muscular y diálogo tónico.

Universidad de Huelva 2010

- La coordinación y disociación de movimientos.
- El afianzamiento del predominio lateral.

Estos contenidos son incrementados mediante tres grandes tipos de actividades en el aula:

- Rutinas cotidianas.
- Actividades espontáneas.
- Actividades dirigidas o suscitadas por el adulto (Moll, 1988).

En el análisis de la rutina de la vida diaria del niño se verifica la influencia de las imágenes intereoceptivas, propioceptivas y extereoceptivas que colaboran en el conocimiento del cuerpo:

- *Imágenes intereoceptivas:* poseen una enorme relevancia en los primeros meses de vida. Proporcionan información respecto al medio interno del cuerpo, de sus estados viscerales, a causa de las necesidades fisiológicas o las emociones. Los estímulos intereoceptivos influyen en el estado tónico-motriz, incitando en el recién nacido tensión, tristeza, excitación, sosiego, bienestar. Al atender los estados fisiológicos se cuida también la emoción y la afectividad, ya que estos últimos están en estrecha vinculación con los primeros.

- *Imágenes propioceptivas:* a través de los cambios de postura y movimientos que el adulto incita en el niño al cogerlo en sus brazos. Las actividades de la vida diaria: alimentación, aseo, acunamientos, etc. ayudan su evolución tónico- motriz, pues en estas posiciones el niño "se descubre" en un extenso abanico de potencialidades *tónicas, posturales y motrices* que va dominando paulatinamente, autoeducando para conseguir el dominio y conocimiento corporal. El juego espontáneo o dirigido en la escuela infantil es uno de los cauces facilitadores de esta clase de sensaciones propioceptivas.

- *Imágenes exteroceptivas:* son diversos los estímulos extereoceptivos que se asocian con las rutinas cotidianas y colaboran a que el niño dirija su intervención activa en los múltiples acontecimientos de la

Universidad de Huelva 2010

vida diaria, colaborando de esta manera al conocimiento de su cuerpo: *percepciones cutáneas* que se originan como fruto del contacto con el adulto, con los objetos (agua, alimentos), *percepciones visuales*, principalmente del cuerpo y rostro del adulto, percepciones de sus propias manos que se muestran en su campo visual, *percepciones auditivas*, que consigue a través de su propia actividad, sonrisa, llanto, ruidos, vocalizaciones... Todas ellas ayudan al conocimiento y control de su cuerpo y evolucionan hacia la elaboración definitiva de su esquema corporal.

Es necesario agregar las actividades espontáneas a las rutinas de la vida cotidiana, fomentadas mediante el juego sensorio-motor, juego espontáneo que facilita la adaptación motriz o ajuste motor. Con esta clase de juegos el niño canaliza su agresividad psicomotriz y de manera natural experimenta sus capacidades motrices.

Asimismo las actividades suscitadas por el adulto han de favorecer la obtención, la adición y la mejora de los aspectos que de una u otra manera ya se han potenciado en las actividades de la vida diaria y en las actividades espontáneas. La evolución de las conductas psicomotrices de esta etapa (0-3 años) "del cuerpo vivido" queda representada, a modo de síntesis, por:

a) Un comportamiento motor global y mal controlado.
b) Una inteligencia sensoriomotriz y combinación de esquemas cognitivo-motrices ya aprendidos con otros nuevos.
c) El ensayo experimental para conseguir:
   - el equilibrio,
   - la marcha,
   - la coordinación óculo-motriz y el desarrollo sensorial, mediante la manipulación de los objetos.
d) La maduración neurológica gradual, con el consiguiente afianzamiento de la predominancia lateral.

Universidad de Huelva 2010

II.3.2.2. *Educación psicomotriz como adquisición y aprendizaje.*

Este período abarca el final de la *Educación Infantil: 3-5* años y el nivel designado *Educación Primaria:* 6-12 años, incorporando ambos la adquisición y el fomento del aprendizaje psicomotor.

Es un período de grandes y considerables cambios prolongados a nivel de desarrollo psicomotor, cognitivo, social y afectivo.

Las conductas psicomotrices progresan desde "el querer hacer" de la etapa anterior, hasta el "saber hacer" para "saber vivir" de la actual etapa, y se perfeccionan paralelamente a las cognitivas.

La evolución del pensamiento sensorio-motriz que constituía esencialmente la etapa previa, fructifica en esta etapa en un pensamiento preoperacional primero, y operatorio lógico concreto después y con este marco cognitivo la educación psicomotriz debe implantar unas bases firmes, equilibradas y extensas vinculadas con la necesidad que tiene el niño de organizarse, de *saber hacer* y de hacer, en armonía motriz-cognitiva-afectiva-social y expresiva. El empleo de una metodología de intervención psicomotriz globalizada, que agrupe aspectos educativos y didácticos, creemos que es la forma más adecuada de actuar educativamente mediante el cuerpo. Tal como sugiere Defontaine (1978b, 77): *Una educación psicomotriz, basada exclusivamente en las vivencias y sin ninguna organización implicará un desequilibrio de las bases fundamentales, del modo de ser y de actuar, por lo que el niño se angustiará al no recibir nada, pues está en un estadio de percepción en el que el adulto debe aportarle.*

En estas etapas de organización del mundo y de su yo, el niño necesita de una educación integral psicomotriz que le facilite la puesta en marcha e iniciativa voluntaria para el acercamiento a las conductas y habilidades que condicionan la adquisición y afianzamiento de los aprendizajes instrumentales.

En los niveles educativos ya aludidos, cada estudiante afronta distintas áreas de contenido, que abarcan conceptos, hechos,

Universidad de Huelva 2010

procedimientos, actitudes, valores, etc. Los primeros aprendizajes que el niño debe lograr para integrarse totalmente en la comunidad educativa son la lecto-escritura y el cálculo, y en éstos son diversas las conductas psicomotrices contenidas que deben ser potenciadas por una apropiada intervención psicomotriz.

a) *Conductas psicomotrices contenidas en la lectura:*

- La lateralidad.
- La estructuración espacio-temporal y rítmica.
- Las percepciones auditivo-visuales.
- La memoria ideo-motriz.
- La regulación tónica-respiratoria.

b) *Conductas psicomotrices implicadas en la escritura.*

Aparte de las anotadas para la lectura, en la escritura influyen las siguientes funciones psicomotrices:

- La estructuración del esquema corporal.
- El sentido kinestésico.
- El sentido de equilibrio postural.
- El control de la inhibición voluntaria.
- La coordinación óculo-manual.
- La independencia segmentaria.
- La relajación neuro-muscular.

c) *En la adquisición del cálculo, las funciones psicomotrices de contenido, orden y medida implicadas son las siguientes:*

- La capacidad de abstracción y simbolización.
- La noción de cantidad.
- La noción de más, de menos, de multiplicar, de dividir.
- La noción de calidad, significación de propiedades de los elementos con empleo de fracciones,
- La noción de reversibilidad (Defontaine, 1978b, 77-78).

Las conductas psicomotrices son el apoyo idóneo para la adquisición

Universidad de Huelva 2010

de conocimientos incluidos y detallados en el currículum escolar, que se pueden designar de "tipo cognitivo".

Además de éstos, la educación psicomotriz debe fomentar también el aprendizaje del control de afectos, emociones y maduración social. Pues estas nociones cognitivas deben evolucionar según Defontaine "del deseo y placer de... hacia el equilibrio y la expansión".

El desarrollo de las conductas psicomotrices, que se organiza alrededor del perfeccionamiento del esquema corporal, reúne en estos años escolares expresados, las siguientes etapas evolutivas del esquema corporal:

* etapa de "cuerpo percibido" (3-6 años)
* etapa de "cuerpo representado" (7-12 años)

** Etapa de cuerpo percibido*

Los aspectos básicos especificados en esta etapa son los siguientes:

a) La mejora de la motricidad global en el aprendizaje y uso de sí.
b) El predominio de los aspectos perceptivos sobre los aspectos motores.
c) El perfeccionamiento en el control tónico postural y la armonización del equilibrio; la mejora de la coordinación general y la coordinación óculo-segmentaria.
d) La organización perceptiva a través de la vinculación de elementos viso- kinestésicos y verbales que le facilitan la adquisición de nuevas formas de somatognosia.
e) El paso al espacio orientado euclidiano, con el perfeccionamiento gradual de la lateralidad y estructuración espacial.

** Etapa de cuerpo representado*

a) El uso de la inteligencia operatoria.
b) El refuerzo de la lateralización.
c) El desarrollo de la relajación global y segmentaria.

Universidad de Huelva 2010

d) La estructuración definitiva de los ejes de coordenadas espacio-temporales.

II.4.- EL DISEÑO CURRICULAR BASE DE EDUCACIÓN INFANTIL PARA NIÑOS CON O SIN PROBLEMAS Y LA PSICOMOTRICIDAD.

II.4.1. *Introducción.*

La fundamentación del currículo de la Educación Infantil, basada en el análisis de las áreas que hemos desarrollado y que expondremos más tarde, nos deja en la antesala de la justificación de la educación psicomotriz en la Educación Infantil. No obstante, hemos pensado que es preciso justificar las directrices de la Reforma Educativa para una mejor comprensión de la relevancia que la educación psicomotriz va a tener en el Currículo Básico de la Educación Infantil a partir del exhaustivo análisis que hemos efectuado por áreas de contenido.

Vamos a desarrollar la posición que asume la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.), ante la educación psicomotriz, más específicamente en el título primero de las Enseñanzas de Régimen General, capítulo primero: de la Educación Infantil, concretando, asimismo cómo se contempla la psicomotricidad en la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (LOCE), aunque el desarrollo de la misma está aún por determinar.

II.4.2. *La Educación Psicomotriz en la Educación Infantil.*

En el análisis que hemos llevado a cabo en torno a la educación psicomotriz en la Educación Infantil, hemos de destacar la enorme estructuración de los contenidos en bloques temáticos, aparte del vacío que existe en relación con los contenidos del área de la Expresión Corporal, directamente relacionados con la psicomotricidad, y su falta de interdisciplinariedad con otras áreas.

Universidad de Huelva 2010

Por esta causa, pensamos que la forma más adecuada de mostrar la educación psicomotriz en la Educación Infantil es dentro de su contexto, es decir, dentro del desarrollo del Currículo Básico de la Educación Infantil. Por esta razón, el planteamiento del texto que se va a ir confeccionando aspirará a justificar la trascendencia de la educación psicomotriz en el desarrollo educativo de esta etapa, pero no de un modo parcial e interesado, sino teniendo como referente obligado en todo momento el Real Decreto *107/1992* de 9 de junio, por el que se fijan las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil (BOJA. de 20 de junio de 1992).

Es preciso aclarar que antes de empezar con el análisis del Currículo Básico de la Educación Infantil y con el propósito de justificar el papel de la educación psicomotriz en esta etapa, extraeremos el contexto, finalidad, objetivos, contenidos y metodología, para continuar analizando e indagando en los objetivos generales del currículo de E.I., áreas y contenidos de cada área, donde iremos introduciendo toda aquella reflexión que consideremos conveniente con la finalidad de justificar el alcance de la educación psicomotriz a través de cada paso del estudio del currículo.

De todos es sabido que la Educación Infantil configura una etapa que se distribuye en dos ciclos:

- Primer Ciclo: de 0-3 años.
- Segundo Ciclo: de 3-6 años.

(Art.1°. R.D.*107/1992* de 9 de junio, BOJA de 20 de junio de 1992).

Dicha etapa educativa según la L.O.G.S.E., (B.O.E. 4/10/90), en su artículo 7, tiene como objeto colaborar en el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños.

En su artículo 8, fija los siguientes objetivos:

-Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción.

-Relacionarse con los demás a través de distintas formas de expresión y de comunicación.

-Observar y Explorar su entorno natural, familiar y social.

-Adquirir progresivamente una autonomía en sus actividades habituales.

Universidad de Huelva 2010

Bloque primero

En su artículo 9, se implantan los contenidos de ambos ciclos:

Primer Ciclo (0-3 años): contenidos que giran en torno al desarrollo del movimiento, al control corporal, a las primeras manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas básicas de la convivencia y al descubrimiento del medio físico.

Segundo Ciclo: (3-6 años): contenidos dirigidos hacia el aprendizaje del uso del lenguaje, al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que vive, a la elaboración de una imagen de sí mismo, positiva y equilibrada, alcanzando hábitos de comportamiento que le potencien el desarrollo de una autonomía personal básica.

La *Metodología* a emplear se asentará en las experiencias, las actividades y el juego.

Los *Contenidos* se desarrollarán mediante actividades organizadas que tengan interés y sentido para el niño.

Debemos mencionar, igualmente, cómo la Educación Infantil dentro del contexto de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (L.O.C.E), se contempla en el Título primero de las Enseñanzas de Régimen General, capítulo primero. Artículos 11 al 13. Es una etapa que se estructura en dos ciclos:

- De la Educación Preescolar de 0-3 años.
- De la Educación Infantil de 3-6 años.

L.O.C.E. (Art. 10 y 11. B.O.E. de 24 de diciembre de 2002).

- La Educación Preescolar (0-3), según la L.O.C.E. (B.O.E. 24/12/02), en su artículo 10, tiene como objetivos la atención al desarrollo del movimiento, al control corporal, a las primeras manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social y al descubrimiento del entorno inmediato.

- La Educación Infantil (3-6), según la L.O.C.E. (B.O.E. 24/12/02), en su artículo 12, tiene por finalidad el desarrollo físico, intelectual, afectivo y

Universidad de Huelva 2010

moral de los niños.

La Educación Infantil contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades:

a) Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción.
b) Observar y explorar su entorno familiar, social y natural.
c) Adquirir una progresiva autonomía en sus actividades habituales.
d) Relacionarse con los demás y aprender las pautas elementales de convivencia.
e) Desarrollar sus habilidades comunicativas orales e iniciarse en el aprendizaje de la lectura y de la escritura.
f) Iniciarse en las habilidades numéricas básicas.

En su artículo 13, se instaura la organización de los contenidos y la metodología de esta etapa:
1. Los contenidos educativos se organizarán en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil, y se transmitirán por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para el niño.

2. La metodología se basará en las experiencias, las actividades y el juego, y se aplicará en un ambiente de afecto y confianza.

Como podemos apreciar, la nueva Ley postula unos objetivos, unos contenidos y unos criterios metodológicos muy similares a los que aparecen en la L.O.G.S.E., pero se insiste en la iniciación de los aprendizajes escolares básicos, aspecto que hasta ahora no se había contemplado a nivel de esta etapa educativa.

Nuestro punto de partida es la trascendencia que la educación psicomotriz tiene en las posteriores adquisiciones del niño en los diferentes ámbitos de su conducta, es decir en el área afectiva, social, cognitiva, etc. No podemos olvidar la acelerada y sucesiva autonomía de éste; puesto que la Educación Infantil puede entenderse como la etapa en la que en el período más corto de tiempo se manifiestan los cambios más profundos a nivel conductual; consideramos que en los tres primeros años de vida se pasa de

Universidad de Huelva 2010

la total dependencia del niño con la madre a una etapa de mayor autonomía. En ningún otro momento, en el desarrollo del ser humano, se volverán a producir tantas variaciones en tan breve espacio de tiempo. Este singular acontecimiento hará que la metodología a utilizar sea tan particular y contribuirá a justificar la necesidad sistemática del "tratamiento de lo corporal" en esta etapa educativa.

A todo desarrollo de las capacidades cognitivas, lingüísticas, afectivas, de inserción social, contribuyen las adquisiciones sucesivas que el niño realiza en el ámbito motor (Espinosa y Vidanes, 1991, 18).

El enriquecimiento que "las actividades corporales" proporciona en esta etapa se produce teniendo presentes los principios metodológicos que aluden los autores citados, y que exponemos de manera abreviada:

-Ofrecer actividades que despierten la curiosidad del niño.
-Que se puedan vincular con sus experiencias previas.
-Que se lleven a la práctica bajo una dinámica globalizadora donde las secuencias de aprendizaje de los contenidos de las distintas áreas se encuentren interrelacionados.
-Que tengan una inmediata transferencia para resolver los problemas de la vida diaria.
-Que tengan una continuidad en el contexto familiar.

Todos estos aspectos metodológicos pueden quedar asociados claramente a una práctica apropiada de la educación psicomotriz, tal como podemos apreciar en los principios expuestos con anterioridad. Para apoyar nuestro testimonio recogeremos de nuevo las palabras de Espinosa y Vidanes (1991, 20):

La actividad física y mental del niño es una de las fuentes principales de sus aprendizajes y de su desarrollo. Esta actividad tendrá un carácter constructivo en la medida en que a través del juego, la acción y la experimentación descubre propiedades y relaciones y vaya construyendo sus conocimientos.

A este respecto, Linaza y Maldonado (1987, 43) señalan que: *las*

Universidad de Huelva 2010

situaciones de juego nos proporcionan una visión más realista de las auténticas capacidades del niño preescolar. Quizá por ello Vygotski califica al juego como "guía del desarrollo"... vale la pena explorar el conocimiento que los niños tienen de la realidad física y, sobre todo, social, mediante la observación de sus juegos.

El juego se considerará de esta manera como un instrumento de aprendizaje no separado de las materias escolares que sirve como vía de acceso para la adquisición de actitudes y conceptos de cada área, rehuyendo las formas de comunicación de los aprendizajes no adaptados a las necesidades y deseos de los niños y como anotan Espinosa y Vidanes (1991, 21): *Se evitará la falsa dicotomía entre juego y trabajo escolar.*

El juego y la actividad corporal serán entendidos como medios de aprendizaje mediante los cuales se irán integrando convenientemente todos los contenidos del currículo escolar.

II.4.3. *Objetivos de la práctica psicomotriz.*

Partiendo del principio de identidad entre los aspectos somáticos y psíquicos, la psicomotricidad se plantea los siguientes objetivos:

1. Educar la capacidad *sensitiva* a través de las sensaciones del propio cuerpo. Se trata de enviar al cerebro la máxima información posible relativa al propio cuerpo y al mundo exterior. Entendemos por sensación el reflejo de una estimulación proveniente de una determinada excitación corporal o de una cualidad de un objeto.

2. Educar la capacidad *perceptiva*. Se trata de estructurar toda la información proveniente del propio cuerpo y del mundo exterior: tomar conciencia del esquema corporal (tono, equilibrio, respiración y orientación espacial del propio cuerpo); estructuración de las relaciones espacio-temporales y coordinación de los movimientos del propio cuerpo con los elementos del mundo exterior.

3. Educar la capacidad *representativa y simbólica*. Se trata de

Universidad de Huelva 2010

que sea el propio cerebro, una vez que disponga de una amplia información estructurada y organizada de acuerdo con la realidad, el que organice y dirija los movimientos a realizar. En la formación de la representación, tiene un papel fundamental el desarrollo del lenguaje como instrumento de análisis y síntesis, de creación de planes previos a la acción, etc.

II.4.4. *La importancia de la educación psicomotriz a través del currículo.*

Debemos comenzar planteando que, materias tales como Historia, Matemáticas, Ciencias Naturales, etc., siempre han estado muy valoradas, así como los conocimientos derivados de ellas. Desde esta perspectiva, la educación debiera referirse exclusivamente al desarrollo de la mente, la cual, al estar determinada por el conocimiento, es necesario que adquiera solamente conocimientos cognitivos. Consecuentemente, todas aquellas actividades con un amplio contenido cognitivo son las que han adquirido un gran valor en la escuela y las que siempre han estado presentes en el currículum. Por el contrario, actividades referidas al movimiento, tales como las que aparecen en los juegos, se ha pensado que tenían poco valor cognitivo, siendo desestimadas y dándoselas un escaso reconocimiento. Afortunadamente, esta concepción curricular comienza a cambiar, como lo manifiesta la nueva reorganización del sistema de enseñanza expresada en la L.O.G.S.E (1990).

Este planteamiento olvida que no existe ninguna noción fundamental que no sea ambivalente, es decir, afectiva a la vez que intelectual y motriz. Incluso las nociones más racionales, las más matemáticas, tales como dentro-fuera, lejos-cerca, delante-detrás, grande-pequeño, etc. En la vivencia del niño, lo intelectual, lo afectivo y lo motriz está íntimamente vinculado, debiéndose considerar como tal educativamente, puesto que como nos indica Piaget (1975), la afectividad es el motor (o el freno) de la inteligencia, no existiendo nada en nuestra razón que no haya pasado por la actividad. Los conocimientos, la cultura, no pueden adquiriese realmente más que a partir de una vivencia global, de un compromiso total de la personalidad.

A pesar de este olvido del movimiento en la escuela, ha habido

Universidad de Huelva 2010

parcelas de la educación en donde el cuerpo ha estado presente de una forma más clara. Así, cabe destacar la *Educación Infantil*, dada la importancia que en ella se otorga a la experiencia sensoriomotriz del niño en los primeros años de vida. Y, fundamentalmente, la *Educación Especial*, la cual desde sus orígenes ha considerado el cuerpo del niño con trastornos, disfunciones o carencias como un elemento vital para él, como único medio del que el niño en ocasiones puede servirse para tomar conciencia de su propia realidad existencial, o acceder al mundo de los objetos y del espacio; en definitiva, de tomar conciencia de su yo corporal y personal, de entrar en relación con el medio que le rodea y acceder en un último momento a un nivel de abstracción y de representación mayor constituido por los aprendizajes instrumentales. Las numerosas publicaciones existentes en el ámbito de la reeducación y la terapia psicomotriz así lo indican.

Desde una postura crítica hacia estas opiniones, queremos manifestar que esta perspectiva de la educación es entendida como concepto del desarrollo mental, más que en términos de desarrollo integral de la persona con capacidades tanto para hacer como para pensar. Heredera del dualismo filosófico en el que mente y cuerpo aparecen como entidades independientes (Le Camus, 1984; Arnaiz, 1991), da prioridad evidentemente a la primera, lo que la encierra en una visión intelectualista y restringida.

Otra crítica viene dada desde el momento en que sólo se consideran valiosos los propósitos prácticos si contribuyen al desarrollo de la comprensión intelectual. Semejante concepto del conocimiento es reduccionista por su naturaleza, en cuanto que equivale a negar que las tareas prácticas poseen en sí mismas lo suficiente para hacerlas valiosas. O dicho de otra forma, la idea de que el movimiento pase a formar parte del currículum "serio", sólo en la medida que contribuya a la adquisición de un conocimiento académico sigue implícita. Asimismo, se desprende de esta afirmación que la separación entre cuerpo-mente no desarrolla a la persona como un ser total, sino que cualidades tales como la imaginación, la creatividad, la afectividad, el sentimiento, la virtud y la voluntad, quedan en segundo plano o incluso ni se consideran.

En lo referente a la importancia de la creatividad, Moreno Abelló (1990, 86) considera que: *las personas con una alta capacidad creativa*

Universidad de Huelva 2010

constituyen tan solo una minoría; por lo que, a una gran mayoría de los docentes habrá que instruirles convenientemente para que aprendan a ser y a mostrarse lo más creativos que sea posible.

Ante esta falta de cultura corporal, aparece la psicomotricidad, fundamentada en la Psicología del Desarrollo, entre otras disciplinas, la cual reconoce que es necesario tener en cuenta las actividades que abarca la noción de realización y de acción en vez de limitarse solamente a las de reflexión, si no queremos caer en el empobrecimiento de la persona al que aludíamos anteriormente. La práctica y la experiencia perfeccionan las acciones, por lo que *parece claro que si la educación se refiere a la expansión y enriquecimiento de la conciencia, entonces, el aprendizaje de destrezas posee un lugar importante en el desarrollo de la persona, sea cual fuere la utilidad de los propósitos a que puedan orientarse* (Arnold, 1990, 4). De esta manera, las destrezas no sólo deben ser consideradas en términos instrumentales, sino que poseen también un interés por si mismas. Tal es el caso del niño que consigue saltar desde una altura que no había conseguido nunca. Aparece en él el placer por la realización de la propia acción, la cual repite en los primeros momentos de forma que toda su personalidad está implícita. El hecho de que una actividad o destreza proporcione al niño una satisfacción intrínseca no la convierte, por eso mismo, en algo educativamente valioso.

No obstante, cuando se combina con el desarrollo del conocimiento, de la comprensión y con una actitud atenta a cuanto se logra, conforme a unas normas públicamente reconocidas, entonces se halla en vías de realización lo que se entiende por proceso educativo.

Aunque implícitamente la actual Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E) establece en su artículo 7 como finalidad de la educación infantil, facilitar el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral, siendo necesaria la dotación de profesionales cualificados para el cumplimiento de dichos fines, en cambio su posterior desarrollo en su correspondiente real decreto no ha expresado de forma evidente la importancia y la necesidad del trabajo psicomotor para el aprendizaje de los niños en el aula.

A pesar de ello, al realizar un análisis serio del currículum educativo

Universidad de Huelva 2010

elaborado para la Educación Infantil (Real Decreto *107/1992*), podemos observar cómo éste manifiesta como principio metodológico el desarrollo de capacidades que deberían estar apoyadas en un adecuado trabajo en el ámbito psicomotor del niño. Como sugieren Morales y García (1994, 15): *En las primeras etapas del desarrollo, la principal herramienta de aprendizaje está constituida por el desarrollo psicomotor (estado tónico-postural, esquema corporal y lateralidad, estructuración témporo-espacial, praxia gruesa y fina), el cual permite el paso del lenguaje corporal al verbal.*

En relación a la Educación Infantil, y partiendo del principio fundamental expresado en el currículum, que determina la *compensación de todo tipo de desigualdades* nacidas del entorno sociocultural y económico, aunque respetando las diferencias individuales existentes en los niños, nos encontramos que el principio metodológico en que se asientan los objetivos generales de cualquiera de las áreas de trabajo (identidad y autonomía personal, medio físico y social, y área de comunicación y representación) es la estimulación del desarrollo bio-psicosocial del niño adecuado para su edad. Así, para el cumplimiento de los objetivos marcados es necesario sustentarse en el desarrollo de la imagen corporal y de los procesos de socialización, básicos en el trabajo psicomotor del niño en sus primeras etapas de aprendizaje. Así lo expresan Morales y García (1994, 13): *ante el reconocimiento universal del derecho a la integración de los niños con diferentes minusvalías, sensoriales, cognitivas y/o comunicacionales, es obligado... en los primeros ciclos educativos, tener al alcance los recursos necesarios para que se lleve a cabo en las mejores condiciones posibles la Ley de Integración.*

Seguidamente se analizará el Currículo Básico de la Educación Infantil, a partir del R.D. *107/1992*, de 9 de junio de 1992, primeramente desde una perspectiva general y a continuación desde sus objetivos y contenidos por áreas o ámbitos de experiencia.

Lo primero que hay que resaltar es la importancia que se le da a la denominación del concepto de currículo en esta etapa educativa (objetivos, contenidos, criterios de evaluación y metodología educativa).

Esta determinación curricular se guiará por unas pautas en cuanto

Universidad de Huelva 2010

a su desarrollo, distintas a las concebidas para la Educación Primaria y Secundaria.

La peculiaridad en cuanto al proceso de desarrollo del niño en esta etapa hace que los contenidos no deban ser interpretados como unidades temáticas, ni secuenciados en el mismo orden en que aparecen en el Real Decreto.

Se debe, por tanto, respetar el aspecto de enseñanza globalizadora que tanto hemos comentado, interaccionando los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) en función de las circunstancias del centro y del alumnado, planificando en equipo, y siempre, en íntimo contacto con la familia. La organización de la acción educativa estará en función de los intereses y motivaciones de los niños, realizando la evaluación de forma global, continua y formativa, a través de una estricta observación directa con el fin de detectar cualquier anomalía en los procesos individuales de desarrollo.

Esta situación pedagógica no debe hacer que la docencia se disperse, no concretándose los objetivos y contenidos, aunque se traten peculiarmente, debido al planteamiento educativo tan singular recomendado para estas edades. Dicha singularidad requiere por otra parte un nivel de especialización por parte del personal docente.

A continuación, nos centraremos en los "objetivos generales" que apunta el Real Decreto, de acuerdo con lo dispuesto en el articulo 4, donde se reflejan cuáles serán los objetivos en torno a los que gira el proceso de enseñanza- aprendizaje de la Educación Infantil. Objetivos que dan nombre propio a un ciclo, desde cuyos párrafos se sugiere la trascendencia que tiene el tratamiento de lo corporal en esta etapa.

Enumeraremos aquellos términos y abriremos paréntesis a la justificación, en donde consideremos que la educación psicomotriz puede y debe tener competencia.

Universidad de Huelva 2010

II.4.4.1. *Objetivos generales del currículo.*

a) Desarrollar una autonomía progresiva en la realización de las actividades habituales, por medio del conocimiento y dominio creciente del propio cuerpo (a través del desarrollo de los *movimientos elementales* y de las *habilidades perceptivas*, entre las que se encuentra la conciencia corporal, la espacialidad y la temporalidad), de la capacidad de asumir iniciativas y de la adquisición de hábitos básicos de cuidado de la salud y el bienestar (mediante el desarrollo de cualidades *expresivas motrices* y de salud *corporal*).

b) Ir formándose una imagen positiva de sí mismo y construir su propia identidad... (mediante el desarrollo de los *movimientos elementales*: locomotores y manipulativos y de las *habilidades perceptivas*, la conciencia corporal, entre ellas).

c) Establecer relaciones afectivas satisfactorias, expresando libremente los propios sentimientos, así como desarrollar actitudes de ayuda y colaboración mutua, y de respeto hacia las diferencias individuales (desarrollando las *habilidades expresivo-motrices*, entre las que se encuentra la expresión corporal y favorecidas por la dinámica participativa del adulto en el juego y en otras actividades integradoras).

d) Establecer relaciones sociales en ámbitos cada vez más amplios... (mediante el desarrollo de las *habilidades expresivo-motrices* y *socio-motrices*).

e) Conocer, valorar y respetar distintas formas de comportamiento y elaborar progresivamente criterios de actuación propios (facilitados por la dinámica participativa del adulto en el *juego* y en otras *actividades integradoras*).

f) Desarrollar la capacidad de representar de forma personal y creativa distintos aspectos de la realidad vivida o imaginada y expresarlos a través de las posibilidades simbólicas que proporcionan el juego y otras formas de representación y expresión habituales (mediante el desarrollo de las *habilidades expresivo-motrices* y *habilidades socio-motrices*. El cuento puede ayudar a desarrollar este aspecto, dado su carácter simbólico).

Universidad de Huelva 2010

g) Utilizar el lenguaje verbal de forma cada vez más adecuada a las diferentes situaciones de comunicación... (tomando como punto de partida un *adecuado lenguaje corporal* se accederá sin grandes obstáculos al lenguaje verbal y escrito).

h) Observar y explorar el entorno inmediato... (a través de un ajustado *conocimiento* de su *propio cuerpo* que le proporcionará bastante autonomía para *estructurar el espacio* que le rodea, facilitando ello una mayor toma de conciencia del mismo; esto se alcanzará mediante el desarrollo de los elementos *perceptivo-motrices*: conciencia corporal, percepción espacio-temporal, coordinación, ritmo, y de las habilidades elementales y genéricas).

i) Intervenir en la realidad inmediata cada vez más activamente, y participar en la vida de la familia del niño y de su comunidad (mediante el desarrollo de los *movimientos elementales* y de las *habilidades perceptivas*, entre las que se encuentra la conciencia corporal, la espacialidad, la temporalidad y el desarrollo de cualidades expresivas-motrices).

j) Participar y conocer algunas de las manifestaciones culturales y artísticas del entorno... (trasladarlas a su mundo, *representarlas*, haciendo uso del *cuerpo* como vía de acceso entre el mundo exterior y el propio del niño, con el propósito de desarrollar su interiorización; el instrumento: el juego simbólico y la expresión corporal).

Como venimos exponiendo, hasta el momento "La educación de lo corporal" tiene su espacio en todos y cada uno de los objetivos generales que propone el artículo del R.D. *107/1992*, de 9 de junio de 1992.

Esta importancia de la dimensión corporal está igualmente presente en el caso de tener niños con problemas en el aula, ya que uno de los objetivos de la L.O.G.S.E es la evolución de la *atención a los alumnos con necesidades educativas especiales*, modificando radicalmente los planteamientos de los centros educativos, convirtiendo a éstos en centros de recursos, necesitando también adecuar las tareas psicomotrices a los objetivos que el niño pueda realizar. Es por todo ello que la formación psicomotriz del profesorado en los centros educativos ordinarios debe

Universidad de Huelva 2010

conllevar una formación adicional y permanente para atender a la diversidad. En palabras de Lázaro (2000b, 123) *La dificultad de cada alumno/a nos plantea un interrogante y, por tanto, un reto para encararlo; el acento no está puesto solamente en la naturaleza del problema propio de cada alumno/a sino en los medios que la escuela debe poner a su disposición para lograr el máximo desarrollo de sus potencialidades.*

II.4.4.2. *Áreas o ámbitos de experiencia del currículo.*

Esta segunda parte gira alrededor de las áreas o ámbitos de experiencia correspondientes a la Educación Infantil, mediante las cuales se estructura el trabajo en estas edades. Sin embargo, hay que destacar que estas áreas no han de entenderse como compartimentos estancos. Por lo tanto, habrá que considerarlas con un itinerario de globalidad y donde los profesores de un mismo ciclo trabajarán en equipo, haciendo que el currículo sea acorde con las peculiaridades de las edades con las que trabajamos, sin dejar de lado los deseos y necesidades de los niños.

Según el artículo 5 del R.D. *107/1992*, de 9 de junio de 1992, las áreas de experiencia en las que se configurará el currículo son tres:

A) Área de Identidad y Autonomía Personal.

Contenidos:

- El cuerpo y el movimiento.
- Conocimiento e imagen de sí mismo.
- La salud y el cuidado de uno mismo.
- La vida en sociedad.

A este respecto, señalamos textualmente las palabras de Espinosa y Vidanes (1991, 26): *Por otra parte, el conocimiento y control del cuerpo es un proceso que ocupa al niño desde su nacimiento y es uno de los primeros referentes para reconocerse como persona.... A lo largo de esta etapa debe conseguirse que los niños y niñas conozcan global y parcialmente su cuerpo, sus posibilidades perceptivas y motrices, que puedan experimentar, disfrutar*

Universidad de Huelva 2010

Bloque primero

con ellas y servirse de las posibilidades expresivas del cuerpo para manifestarlas.

Si realizamos un resumen de los contenidos concretos directamente relacionados con lo que entendemos por psicomotricidad en este área, nos encontramos con los siguientes:

- Observación y exploración de las propias necesidades y posibilidades.
- Control global y segmentario del cuerpo.
- Estructuración del espacio: orientación, situación y dirección.
- Organización de las habilidades motrices básicas.
- Expresión y manifestación corporal.
- Imitación, imaginación y simulación.
- Posibilidades del propio cuerpo, perceptivo-motrices, afectivas y cognitivas.
- El propio cuerpo. El esquema corporal.
- El espacio. Orientación y organización.
- El conocimiento de la propia identidad y la de los otros a partir de experiencias sensoriales, motrices y expresivas.
- Descubrimiento del juego motor, perceptivo y simbólico.
- Valoración de sí mismo. Valoración de las propias capacidades sensoriales y motrices.

Más del 90% del contenido total del área.

Como podemos observar, la E.I. en el currículum de la "Reforma" está basada prácticamente en contenidos psicomotrices, aunque el término no aparezca.

B) Área Del Medio Físico Y Social.

Contenidos:

Acercamiento a la naturaleza.
Acercamiento a la cultura.
Los objetos y las actividades sobre ellos.

De los contenidos de este área, que directamente se puedan vincular

Universidad de Huelva 2010

con la psicomotricidad, el más importante es: la observación a partir de los sentidos.

Según Espinosa y Vidanes (1991), el medio se debe concebir como un todo, en el que los *aspectos físicos y sociales* se encuentran constantemente interrelacionados. La finalidad de la Educación Infantil es que el niño y la niña puedan intervenir en el entorno con cierta autonomía, confianza y seguridad en los contextos sociales más cercanos, conociendo y empleando las normas sociales que posibilitan interactuar entre ellos.

El ambiente educativo del centro de Educación Infantil debe fomentar el interés del niño y satisfacer su impulso a la acción y su necesidad de experimentar, mediante la expresión vivenciada.

C) Área de Comunicación y Representación.

Contenidos:

Expresión corporal.
Expresión plástica.
Expresión musical.
Uso y conocimiento de la lengua.
Expresión matemática.

Este área tiene diversos contenidos que directamente se pueden vincular con la psicomotricidad, pero al ser materia específica de otras disciplinas, no nos detendremos a analizarlos. El más importante es:

- Expresión Corporal.

> *Las distintas formas de Comunicación y Representación sirven de nexo entre el mundo interior y exterior, al ser instrumentos que posibilitan las interacciones, la representación y la expresión de pensamientos, sentimientos, vivencias etc. el Centro de Educación Infantil es un lugar en el que se amplían y diversifican las experiencias familiares accediendo a nuevos vehículos de expresión* (Espinosa y Vidanes, 1991, 33).

Como muy bien anotan los autores citados, las distintas formas de

Universidad de Huelva 2010

representación además de ser un medio de expresión, pueden también tener consecuencias sobre el contenido que intentan representar.

El lenguaje, la iniciación a los códigos de lectura y escritura, la representación matemática, etc., que son contenidos curriculares de esta etapa, serán integrados adecuadamente por el niño, si lo interactuamos adecuadamente con otros ámbitos de experiencia de la etapa.

El niño asimilará más convenientemente los contenidos si los aproximamos a que comprenda y valore su utilidad funcional "in situ", y no mediante presentaciones abstractas no vinculadas con su actividad diaria.

A partir de la Reforma de la Enseñanza prima el interés de alcanzar nuevos códigos, el acercamiento a sus peculiaridades distintivas y la comprensión y valoración de su utilidad. Estas características hacen que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea mucho más atractivo para el niño, pues encuentra una utilidad inmediata de aquello que está aprendiendo.

Si se trabaja con niños de *Educación Especial*, se tendrá en cuenta la priorización de contenidos por orden de dificultad: el placer en la experimentación de sensaciones, la propia seguridad y capacidad de autoestima y autonomía, la expresión de sentimientos y estados de ánimo, la salud y el cuidado de uno mismo y del entorno, la imitación, el control postural, la coordinación dinámica general y específica, el equilibrio estático y dinámico, el dominio y consciencia del propio cuerpo, la orientación y organización en el espacio, la lateralidad, la percepción temporal, la percepción y discriminación de las cualidades de los objetos y sus distintas utilizaciones, y la simbolización y creación.

La psicomotricidad debe respetar la forma de ser y actuar del niño, debe realizar permanentemente las *adaptaciones curriculares* que éste necesita para seguir el currículum ordinario. Es decir, debe responder a las *necesidades psicomotoras específicas* del niño, a través de la educación por el movimiento. Así lo expresa Maciá (1994): *El principio educativo de "respeto a la diversidad"... nos habla del derecho que tienen todos los niños a ser tratados en sus procesos de aprendizaje a partir de su realidad psicofísica y motora, de ahí la necesidad de que los profesores elaboren las "Adaptaciones*

Universidad de Huelva 2010

Curriculares Individualizadas", ACI, para dar una respuesta adecuada a las necesidades de los niños y niñas que se aparten de lo que puede ser normal en su grupo de iguales.

La práctica psicomotriz posibilita, por tanto, la educación del "yo corporal", pues permite poner en juego grandes funciones fisiológicas, liberar al sujeto de sus tensiones y pulsiones agresivas, a la vez que propicia el conocimiento del mundo y la *integración* del niño en el mundo de los objetos y de los demás. El conjunto de técnicas que utiliza son adecuadas para la resolución de los distintos problemas de los niños, siendo la mejor rehabilitación de las diferentes alteraciones o dificultades que obstaculizan el desarrollo de su personalidad.

Una vez repasados los "objetivos generales" del Currículo Básico de la Educación Infantil y realizado un breve análisis de las áreas de experiencia que comprende, donde los contenidos psicomotrices quedan justificados, sobre todo en el Área de Identidad y Autonomía Personal, pretendemos relacionar aún más su conexión con el Área del Medio Físico y Social y Área de Comunicación y Representación, donde podría parecer que su influencia es menos considerable tal y como vienen definidos los contenidos del currículo. Para ello, vamos a canalizar la intervención de lo corporal en función de lo que serán los futuros aprendizajes. Y así, llegaremos a una aclaración de los contenidos de las distintas áreas, anteriormente mencionadas del Medio Físico y Social, y de la Comunicación y Representación.

II.4.4.3. *Influencia de la educación psicomotriz en el área del Medio Físico y Social: Acercamiento a la Naturaleza, a la Cultura y a los Objetos.*

Los amplios y diferentes juegos de los sentidos de este bloque permiten al niño el conocimiento receptivo del entorno. Conocerse, señalarse a sí mismo y a los demás corporalmente, es ir conociéndose y aceptándose.

A partir del juego de los sentidos (tacto y vista) se le abre al niño un

Universidad de Huelva 2010

campo de conocimiento y dominio para utilizar los objetos, sintiéndose en el proceso educativo de sí mismo como en un juego y todo lo que envuelve y forma parte de ese juego lo considerará útil y enriquecedor.

El niño, a través de estos juegos y del movimiento, conocerá su cuerpo, cómo se mueve (gestos, posturas, expresión) y cómo se relaciona con los objetos y en cuanto al conocimiento del medio, saberse parte de la naturaleza, conocer las plantas, los animales, el entorno, etc., puede animarlo a relacionarse mejor con ella y, mediante el juego simbólico, jugar a ser planta, a ser sol, agua, aire, descubrir sus funciones, sus efectos, valorarlos y conocerlos para una mejor relación con el medio, disfrutando de él y evitando posibles accidentes. En definitiva, desenvolverse correctamente en el medio, tomando conciencia de su pertenencia a un grupo social (familia, clase, barrio, pueblo) y preocupándose por sus costumbres.

Como sugiere Linaza y Maldonado (1987, 36): *El juego constituye un modo peculiar de interacción del niño con su medio.*

La seguridad en el movimiento y su mejora en habilidades específicas, en la memoria sensorial y el conocimiento de su propio hacer creativo, conseguirán que cualquier actividad sea satisfactoria, divertida y eficaz.

El cuerpo está presente en el trabajo que realiza el niño en la calle, en los juegos, en la relación con los otros. En este ir y venir, buscar y hacer, oír y ver, entre otras actividades, se va afirmando su motricidad, su expresión corporal y todo lo que básicamente reafirma su personalidad.

Finalmente, podemos concluir que, tras el análisis realizado a los contenidos de este área, podemos observar que más del 70 % de ellos están directamente relacionados con la psicomotricidad.

Universidad de Huelva 2010

II.4.4.4. *Influencia de la educación psicomotriz en el área de Comunicación y Representación:*

Podemos entender la psicomotriciad como base para la adquisición de los lenguajes que el niño ha de utilizar en su vida de relación y el conocimiento de los medios instrumentales de cultura. Es necesario tener en cuenta el hecho de que todo progreso intelectual se apoya en la motricidad y la educación sensorial.

Por lenguajes entendemos, en E.I., desde el lenguaje oral en toda su riqueza y complejidad hasta la expresión musical, pasando por la expresión matemática, la plástica (dibujo y manualizaciones), expresión corporal y demás medios de expresión. Sin embargo, por su mayor significación en relación con el contenido de esta disciplina, reduciremos a tres las formas de expresión que vamos a considerar desde la psicomotricidad.

A. Uso y conocimiento de la lengua.

A lo largo de esta etapa el niño va pasando de un nivel intuitivo a otro reflexivo más lógico, y va adquiriendo paulatinamente la automatización en sus movimientos. Los esquemas de acción sensoriomotores le van permitiendo la representación e interiorización de imágenes.

El niño va experimentando en el campo de las percepciones y, poco a poco, gracias a los datos proporcionados por su esquema corporal, deja de percibir el espacio de forma egocéntrica y lo va estructurándolo vinculándolo con el mundo de los objetos. Sus movimientos van siendo más coordinados, dinámicos y seguros. La adquisición y desarrollo progresivo de la espacialidad va a influir de forma decisiva en el futuro aprendizaje de la lectura, pues ésta supone una orientación en un espacio concreto.

Las percepciones visual, auditiva, espacial y temporal son básicas en este proceso de adquisición, así como la discriminación de colores, formas y tamaños son esenciales para la distinción de las letras y la noción de ordenación y oposición, porque las letras y palabras se suceden siguiendo una dirección.

Universidad de Huelva 2010

B. Expresión Matemática.

La actividad matemática en este período evolutivo, parte del supuesto de que antes de ser una actividad intelectual es, al comienzo, acción global del niño. Con anterioridad al acceso al terreno de la simbolización y de las operaciones, el niño debe haber conseguido una serie de nociones elementales que le posibilitarán adquirir el concepto de número, las cuales no pueden crearse más que por una actividad real ejercida en el mundo de los objetos.

Según Lerner, citado por Espinosa y Vidanes (1991), el razonamiento matemático es una manipulación imaginaria de objetos imaginarios que supone el recuerdo y la integración a nivel conceptual de una actividad real efectuada con anterioridad. Esta actividad es una nueva faceta de la educación psicomotriz que permite conseguir el vocabulario básico (más, menos, igual etc.) y el incremento de las capacidades que serán empleadas en el razonamiento lógico.

En las primeras etapas de la Educación Infantil, el comienzo del desarrollo del cálculo consiste, preferentemente, en la adquisición por parte del niño de las nociones, conceptos y operaciones mentales esenciales y previas al cálculo propiamente dicho: nociones de cualidad, igualdad, semejanza, operaciones de clasificación y seriación, noción de conjunto y operaciones simples con conjuntos, entre otras. Todo ello se realiza mediante situaciones y actividades de tipo psicomotriz.

A partir de las experiencias con conjuntos y con magnitudes continuas, el niño accederá al concepto de número, como resultado de la operación de contar, hasta la necesidad de realizar una medida para las magnitudes. Al comienzo de las experiencias infantiles, el número es percibido por el niño de un modo directo, como una cualidad específica de los conjuntos.

Piaget, Mialaret y Dienes, entre otros, destacan la relevancia de que el niño llegue a la Matemática mediante el descubrimiento, la experimentación, en definitiva, a través del juego. Cuando el niño en sus juegos realiza líneas, hace construcciones, entre otras actividades, está

Universidad de Huelva 2010

manejando aspectos topológicos y geométricos, no sólo juega, sino que a través de ellos busca puntos de referencia para encontrar el equilibrio propio y el de los objetos, elabora estructuras simétricas, estructuras en equilibrio, busca formas en el espacio, en los objetos, los distribuye, ordena, desarrolla nociones de situación, dirección y orientación, permite que con el uso del cuerpo, como útil de medida e igualmente como vía de acceso a los objetos, tome contacto con el tiempo, con la intensidad, la dirección, adquiera la noción de peso, de volumen, entre otros progresos.

A partir de todo lo expuesto se pone de manifiesto la conveniencia de que se le proporcione al niño, al comienzo de esta etapa de su desarrollo, un medio lo más rico posible, que le ofrezca un gran número de situaciones y ocasiones en las que pueda moverse con libertad y potenciar sus facultades. Con materiales concretos podrá jugar y efectuar ejercicios que faciliten el desenvolvimiento y desarrollo de su personalidad.

La enseñanza de las matemáticas se debe concebir como una acción educativa general, que tienda a facilitar la estructuración del pensamiento conceptual. Por lo cual, es necesario que deje de considerarse como una actividad exclusivamente intelectual, y se perciba como una actividad específicamente humana que surge a partir de la mediación de lo corporal, premisa básica de todo conocimiento y de toda relación que se establezca con el mundo exterior.

C. La Expresión Plástica

El área de expresión plástica es la que más fácilmente se adapta a la imperiosa necesidad que tiene el niño de mantenerse en continua actividad y movimiento, intentando cambiar algunos aspectos de los objetos encuentra en su espacio circundante. Para realizar todo esto se vale de todo su cuerpo.

Lo relevante en la actividad de expresión plástica es el proceso de creación, más que los resultados alcanzados. De otro lado, es una actividad que precisa la coordinación de manos y dedos y como los niños poseen una gran flexibilidad, la manipulación de materiales plásticos y moldeables perfecciona y aumenta esa coordinación de manos y dedos.

Universidad de Huelva 2010

En un primer estadio más sincrético y global, el niño jugará, amasará y golpeará la materia plástica. En un segundo período puede elaborar figuras geométricas. Posteriormente, a través de la unión de figuras, puede conseguir construir objetos reales.

De esta forma comienza el desarrollo de su capacidad visomotora; el niño ejecuta con movimientos lo que percibe con la vista o lo que ha percibido con anterioridad, en este último caso actúa la memoria reconstructora.

Las actividades de modelado y moldeado son un buen recurso para que el niño logre el control muscular que aún no posee. Estos trabajos contribuyen también a que el niño perciba las formas de las cosas en el campo bidimensional y tridimensional.

Las diferentes técnicas que abarcan los trabajos en papel (recorte, doblado, punzado, collage) potencian el desarrollo de la curiosidad por la exploración, orden y finura, incrementan la imaginación, colaboran en el cálculo de magnitudes, distancias y formas. Fomentan el crecimiento del sentido cromático, el sentimiento de lo bello. Potencian asimismo el desarrollo de la habilidad y destreza manuales.

Cuando el niño hace un "collage" ejercita distintas actividades: sustituir, seleccionar, eliminar, unir etc. Todas estas operaciones ocupan el campo de las actividades motrices y contribuyen a su vez a la adquisición y desarrollo de nociones matemáticas.

Con diferentes fibras y telas el niño puede apreciar las texturas y potenciar el desarrollo del tacto y la vista.

Por el uso de estos materiales y la elección y manipulación que puede hacer con ellos, el niño se incorpora al tema del diseño. Pero de manera inconsciente prepara sus ideas, determina repetir o no repetir lo que está haciendo, emplear colores apagados o brillantes, usar motivos grandes o pequeños.

Cuando integra todas estas decisiones a un conjunto armonioso,

Universidad de Huelva 2010

éstas componen ya una creación, un diseño, y paralelamente desarrolla la psicomotricidad.

Para que la actividad plástica pueda concebirse como verdadera expresión plástica el niño debe adquirir los procesos siguientes: interiorización, reflexión y proyección exterior.

Si queremos indagar acerca del nivel de madurez y de coordinación visomotora del niño en esta etapa, debemos examinar cómo maneja los objetos y cómo emplea los utensilios y herramientas que debe usar.

Esta forma de considerar la educación psicomotriz tiene que ser congruente con estos aprendizajes escolares (lenguaje, matemáticas, plástica...) y con las vivencias escolares. De tal manera que, los aspectos practicados en la sesión psicomotriz deben tener una continuidad en los contenidos ejercitados en la programación del resto de las materias escolares; hay que tener en cuenta igualmente el *respeto a la diversidad*, adaptando la programación a las características que los niños con dificultades manifieste.

II.5. VISIÓN CRÍTICA

A pesar de lo expuesto, algunos profesores de Educación Infantil y Educación Especial pasan por alto las insinuaciones de desarrollo global y se centran en potenciar el desarrollo cognitivo, aunque muchos de ellos consideran la psicomotricidad, incluida en el contenido de "Expresión corporal", como muy importante.

La mayor parte de los autores están de conformes en la relevancia imperiosa de comenzar la educación psicomotriz en los jardines de infancia y en preescolar (Grubar 1982; Lagrange 1978; Lapierre 1984; Stokoe 1980; Stokoe- Schachter 1984; Vogt 1987) por la trascendencia que tiene en la unidad funcional de la personalidad del niño y en la automatización de los patrones de movimiento.

Como señala Moreno Abelló (1996, 8): *el profesorado implicado en la*

Universidad de Huelva 2010

E.I. debe aceptar la desbordante actividad del niño, estimular dicha actividad y aplicar un tipo de metodología que tome como punto de partida, el movimiento del niño y las vivencias de su cuerpo... y, por tanto, lograremos optimizar el desarrollo de la personalidad del niño.

Pineda, Infestas y Herrero (1983) refieren algunas razones por las que la práctica de la psicomotricidad no está generalizada en la escuela, razones que compartimos plenamente:

* Muchos centros de Educación Infantil tienen una organización y estructura tradicional, sin espacios ni material adecuados para las prácticas psicomotrices.

* La falta de comprensión de algunos directores escolares y profesores que no favorece la creación de un ambiente propicio a la aceptación de estas formas de expresión, que implica, como sugiere García y Holgado (1990, 31): *una actitud de escucha y observación de la expresividad del niño, que pone en juego sus propias posibilidades comunicativas y dialógicas.*

* La escasa aceptación de estas actividades por muchos padres que centran sus expectativas educativas en el dominio exclusivo de las llamadas técnicas instrumentales. Actitud que, como en el caso anterior, tampoco permite la creación de un ambiente propicio.

* La limitada formación de muchos profesores, incluso los que perciben su importancia y necesidad, que no comprenden bien el significado de estas actividades o no saben cómo llevarlas a la práctica.

A estas circunstancias desfavorables para la inclusión de la educación psicomotriz globalizada en el proceso educativo-didáctico de E.I., habría que añadir, entre otras, las siguientes:

* La existencia de términos confusos, afines al de "psicomotricidad".

* Los diferentes enfoques metodológicos en la forma de concebir lo

Universidad de Huelva 2010

específico y original de la práctica psicomotriz en el currículum escolar.

Ante estos obstáculos, nos encontramos que, como señala García y Holgado (1990, 31):

> *Los intentos de integración de la educación psicomotriz en el sistema educativo se ha polarizado en torno a incluirla:*
> *- De forma total o parcial en el diseño curricular.*
> *- Como actividad complementaria o reforzadora en la adquisición de "aprendizajes dificultosos".*
> *- Como tratamiento reeducador, psicológico o paramédico en patologías neuro-motoras diversas.*
> *- Como medio preventivo en el desarrollo infantil.*

Es preciso señalar un aspecto donde la gran mayoría de los autores parecen estar de acuerdo que es en la trascendencia de formar convenientemente a los maestros a partir de una unificación epistemológica, que evite los malos usos de la psicomotricidad, de forma que la *motricidad del niño sea abordada con una mirada múltiple. La especialización del neuropsicólogo, del cognitivista, del psicoanalista, es evidentemente necesaria, pero parece que la utilización del movimiento con fines educativos y terapéuticos exige un conocimiento plural, una capacidad de lectura y de intervención multidimensional* (Le Camus, 1984a, 53).

Esta formación de los profesores no puede ir desvinculada de la preparación de *programas* para *padres*, de tal manera que éstos puedan llevar a cabo el seguimiento del trabajo realizado por los niños en la escuela y, conjuntamente, puedan disponer de diversos medios para motivar a sus hijos a través del juego y ejercicios lúdicos de percepción visual, espacial y temporal, haciéndoles participar de esta manera en la educación de estos escolares y potenciando una mejor comunicación con ellos. Esta comunicación repercutirá en una mayor confianza en el niño y se proyectará en una mejor integración con sus compañeros y en una mayor asimilación de los aprendizajes. Los programas aludidos existen en Alemania Federal y se han traducido al castellano hace años (Schulz, 1975).

Universidad de Huelva 2010

La relevancia que tiene una *preparación* idónea de los *maestros* en psicomotricidad se hace notoriamente visibles al examinar las diversas demandas que se efectúan desde el contexto educativo.

En Francia *un 3% de niños escolarizados revelan la necesidad de una verdadera reeducación psicomotriz.* Le Camus (1979, 86). En España (Manresa), el "Equipo de Psicología del Hospital de San Juan de Dios" (1980, 103) señala que *un 20% de niños de nuestras escuelas fracasan por causas detectables con nuestros instrumentos de exploración: se trataba de casos llamémosles "clínicos", con déficits que se podían describir en cuanto a aptitudes físicas, intelectuales, psicomotrices, de hábitos, de personalidad, déficits sociales, etc. Pero el resto, es decir, el 20, 30, 40 % de niños fracasados restantes no podían explicarse desde nuestros instrumentos al uso.* En idéntico sentido se decantan los trabajos de Mireia García-Cairó Alsina (1980) y el de los autores Ramos, Pérez y Rodríguez (1980).

Son diversos los especialistas que están de acuerdo en no reservar las terapias psicomotrices exclusivamente para ciertas categorías. Y cualquier forma que suponga una inadaptación de tipo motriz, caracterial, debilidad mental, deberían ser tratadas con terapias de mediación corporal, lo cual viene mostrar la enorme labor en la preparación de estos especialistas.

Los que practican la educación psicomotriz y creen en ella, como potenciadora del desarrollo global del niño, la consideran como punto de partida de todos los aprendizajes escolares y, por ello, como *educación de base* en Educación Infantil y en Educación Especial. Por ello sienten cómo no son entendidos sus planteamientos y son, incluso, obstaculizados por personas e instituciones que, en su desconocimiento, no ven en las sesiones de psicomotricidad más que una actividad de juego libre que no conduce a nada pues creen que faltan objetivos y contenidos.

No cabe duda de que la psicomotricidad es una actividad libre en cuanto que el sujeto expresa libremente su deseo, pero no por ello faltan objetivos y contenidos. Lo que ocurre es que con frecuencia las sesiones no están programadas de antemano, sino que se van estructurando según el deseo del niño. Así, si un niño muestra en un determinado momento interés en la construcción de una casa, será muy fácil trabajar las nociones de

Universidad de Huelva 2010

grande-pequeño, arriba-abajo, dentro-fuera, nociones que él entenderá con más rapidez y mejor que si un día cualquiera, siguiendo el programa, se intenta que todos los niños adquieran estas nociones a base de repetir ejercicios que, fácilmente, resultarán aburridos.

En esta misma línea de utilizar el juego como facilitador del desarrollo, Linaza y Maldonado (1987, 44) señalan que, según Bruner: *Son precisamente quienes juegan con los instrumentos los que resuelven más a menudo la tarea y los que más persisten en la búsqueda de la solución correcta.*

Universidad de Huelva 2010

Universidad de Huelva 2010

CAPÍTULO III

LA INVESTIGACIÓN EN PSICOMOTRICIDAD. OPINIONES DE LOS MAESTROS.

Universidad de Huelva 2010

CAPÍTULO III. LA INVESTIGACIÓN EN PSICOMOTRICIDAD. OPINIONES DE LOS MAESTROS

III.1. INTRODUCCIÓN.

Hemos, sin duda, de caracterizar todo lo relativo a la investigación como una de las dimensiones de mayor importancia en la construcción de conocimientos. Investigación, que entendemos a la forma de Bunge (1969), como indagación sistemática, planificada, autocrítica... orientada a una construcción progresiva de nuevos conocimientos. Constituye una pieza clave en la consideración del actual estatus de la educación psicomotriz, tanto a nivel teórico como práctico.

Stenhouse (1987, 42) alude a tres posibilidades que puede adoptar este proceso al relacionarse con la educación, y apunta que investigaciones educativas son:

1°. Las que se realizan dentro de un proyecto educativo con idea de enriquecer la educación.

2°. Las efectuadas desde las posiciones de aquellas disciplinas que puedan realizar aportaciones a la educación.

3°. Aquellas investigaciones cuyos resultados puedan relacionarse con la práctica educativa.

Para alcanzar el objetivo fundamental antes mencionado, las investigaciones realizadas se han concretado a través de un amplio abanico de metodologías, sustentadas en un modelo conceptual específico. Cada metodología supone la adaptación a una serie de ideales, tesis, valores... que

Universidad de Huelva 2010

determinan las cuestiones a investigar, las técnicas a emplear y las características particulares a las que adaptarse.

Supera las pretensiones de esta investigación realizar una extensa y exhaustiva exposición sobre el panorama de investigación en psicomotricidad. Razones de espacio, y los propios objetivos de este estudio, justifican esta decisión. Sólo pretendemos dar un breve repaso a las temáticas sobre las que se viene publicando en los últimos años, así como presentar los estudios sobre experiencias prácticas en psicomotricidad recogidos, tanto en el campo de la Educación Especial como en el de la Educación Infantil. Por último, vamos a exponer las investigaciones recopiladas sobre opiniones del profesorado acerca del tema objeto de estudio.

III.2. TEMÁTICAS DE INVESTIGACIÓN EN PSICOMOTRICIDAD.

El análisis de la investigación en psicomotricidad se hace a veces complejo, por la dificultad de establecer una distinción categórica entre lo que es y lo que no es investigación científica, las debilidades metodológicas de los diseños e incluso determinadas imprecisiones conceptuales, se podrían situar en la base de esta afirmación.

No obstante, los avances de los últimos años han contribuido a la configuración de la psicomotricidad, tanto en su marco como en su temática de referencia.

Si queremos considerar todo el horizonte de los estudios que condicionan la organización psicomotora y la realización motora, tendríamos que formular la ecuación de tal multiplicidad de investigaciones y tal amplitud de métodos de observación que nuestra síntesis personal, por su propio carácter, no nos permite realizar. Somos conscientes de lo inconmensurable del campo de estudio de la psicomotricidad y queremos apenas presentar, muy esquemáticamente, los estudios más representativos para nuestro propósito.

Universidad de Huelva 2010

Desde el punto de vista metodológico (Stambak, Pecheux , Harrison y Berget, 1967) podremos considerar los estudios longitudinales, especialmente de Shinn y de Pichon, y los estudios sistemáticos de observación. Entre estos últimos destacan, los de Bergeron, que estudió las manifestaciones motoras espontáneas del niño, desde el nacimiento hasta los tres meses, dentro de una concepción psicobiológica relacionada con la maduración nerviosa; los de Halverson (citados por Fonseca, 1996), sobre la prensión; los de Mc Graw, sobre la maduración neurológica; los de Gesen, sobre la maduración personal-social, que crean una semiología del desarrollo psicomotor, aunque sin rigor en los aspectos científicos y neurológicos; como también los trabajos de Bühler, recogidos por Bucher (1966); los de Catell (1947); y los de Brunet y Lézine (1978), sobre la obtención de datos que constituyesen cifras de desarrollo del niño. También, dentro de esta línea, se encuentran los trabajos de Spitz (1968), que contribuyeron en gran medida a la comprehensión del desarrollo del niño, a través de los coeficientes de aptitud motriz corporal, los de manipulación y los de sociabilidad; también propuso una división del sistema nervioso en sistema cinestésico y en sistema diacrítico o sensorial (el primero relacionado con los aspectos de motilidad y de mímica, y el segundo con las funciones conscientes y corticalizadas).

Tras exponer la riqueza de estos trabajos, no podemos dejar de referirnos a la importancia de la obra de Watson (1924) sobre el condicionamiento, que más tarde suscitará importantes modificaciones, provocadas por neo-pavlovianos como Stche Lovanoff, Luria (1966) y tantos otros. Y dentro de la línea psicomotora también asumen bastante importancia los trabajos psicoanalíticos de Klein (1969).

Además de estos trabajos, se han iniciado varios estudios de insuperable interés, ya que están caracterizados por una mejor justificación neurológica y por una apreciación más conveniente del papel del entorno. De esta manera se parte hacia un tipo de trabajo neurológico detallado, en el que destacan las figuras de Minkowski, Mc Graw, Thomas y Ajuriaguerra (cit. Thomas, 1940), y más recientemente y en términos experimentales Stambak y Soubiran (1978).

Universidad de Huelva 2010

Desde los trabajos de Mourgue y Monakow, hasta los de Minkowski, el estudio de la motricidad se ha dedicado a los reflejos propioceptivos y a la organización bulbo espinal. La mielinización y la función nerviosa, dentro de una dialéctica tónica, son un factor de maduración importantísimo en el período fetal, en el que están comprendidos los fenómenos de conducción del influjo nervioso, que, partiendo de la periferia (músculos) llegan hasta el cerebro y desencadenan toda una integración genética que apoya todo el desarrollo psicomotor del niño.

Por último, hemos realizado una consulta a las siguientes Bases de Datos:

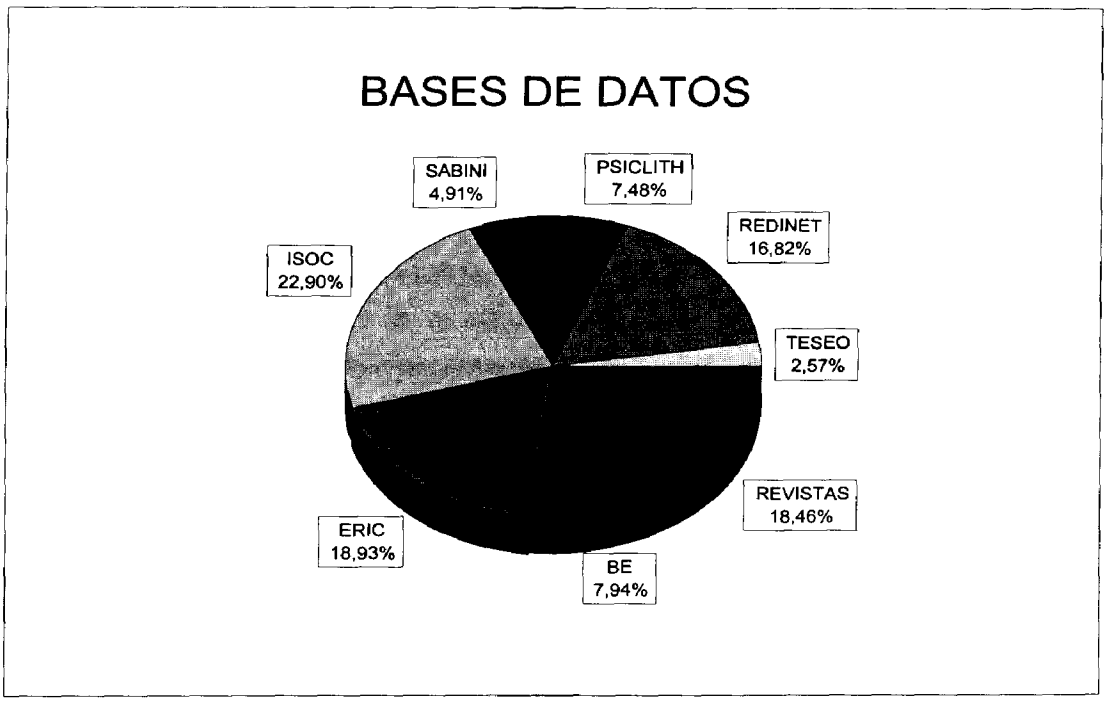


Figura 1.

El número de estudios obtenidos en las distintas bases de datos consultadas ha sido de 428. A continuación pueden verse distintas agrupaciones realizadas a partir de este conjunto de información obtenido:

Universidad de Huelva 2010

Figura 2.

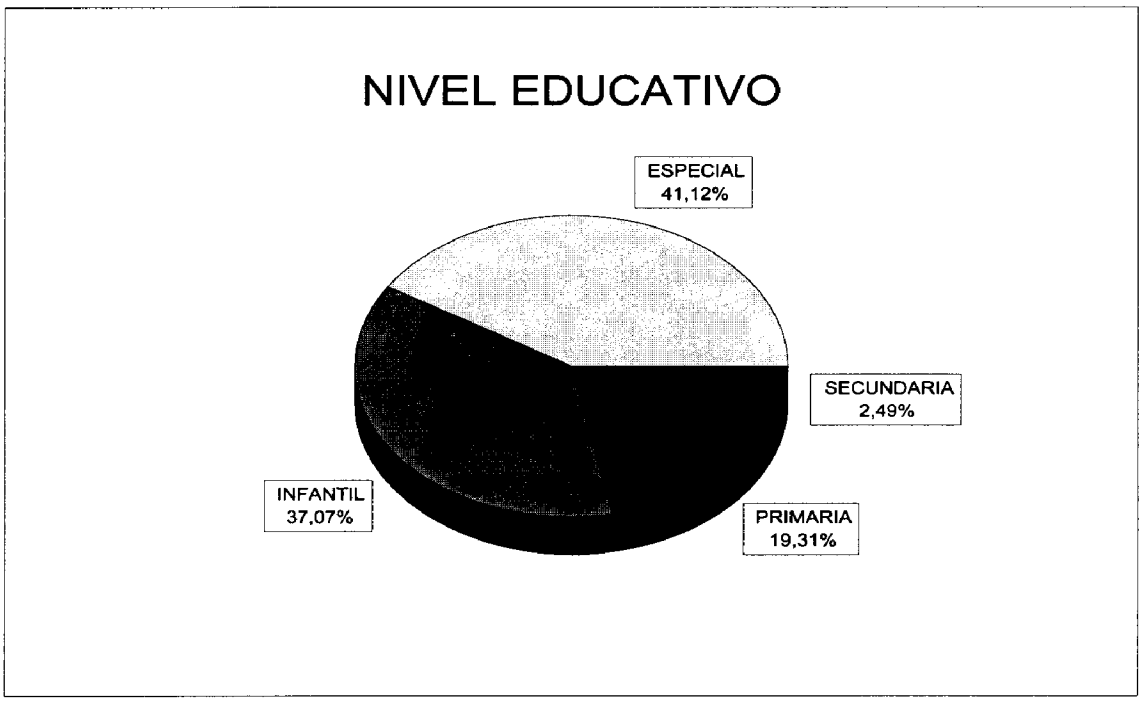


Figura 3.

Universidad de Huelva 2010

En las distintas bases de datos consultadas, los contenidos sobre los que versan las agrupaciones que se presentan a continuación son los siguientes:

Tabla 6. Temáticas de investigación en psicomotricidad

Temáticas de investigación en psicomotricidad	
TEMÁTICAS	NÚMERO
DESARROLLO PSICOMOTOR GENERAL	*87*
DESARROLLO PSICOMOTOR ESPECÍFICO	*104*
Esquema corporal	25
Coordinación dinámica general	15
Coordinación óculo-manual	8
Lateralidad	11
Relajación	2
Desarrollo perceptivo	26
Grafomotricidad	6
Equilibrio	4
Tonicidad	2
Estructuración espacio-temporal y rítmica	5
DÉFICITS Y OTRAS TEMÁTICAS	120 + 117 = *237*
TOTAL	428

Universidad de Huelva 2010

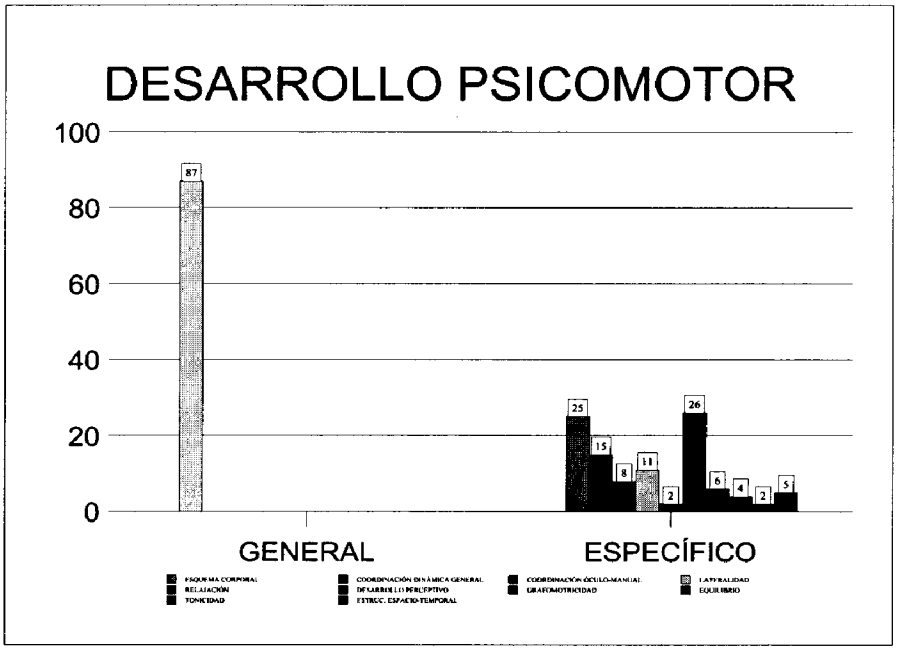


Figura 4.

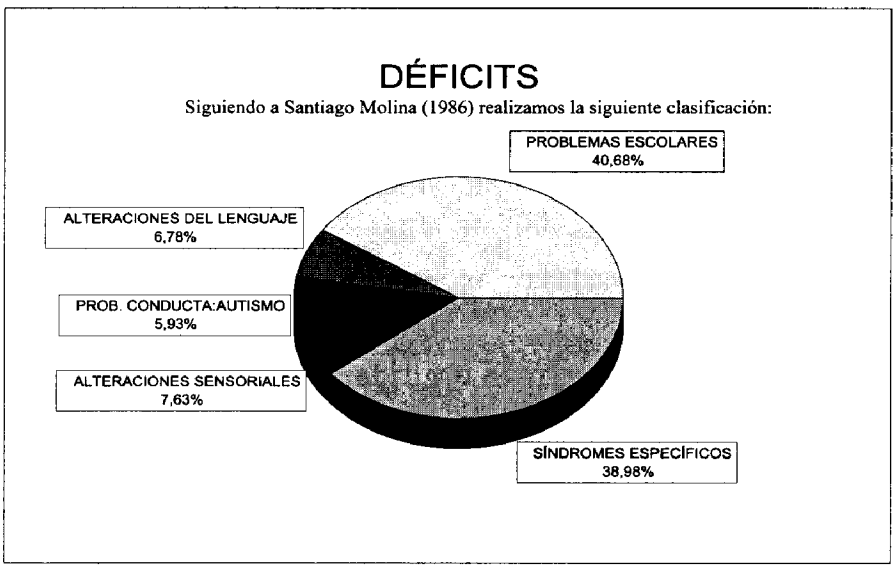


Figura 5.

Universidad de Huelva 2010

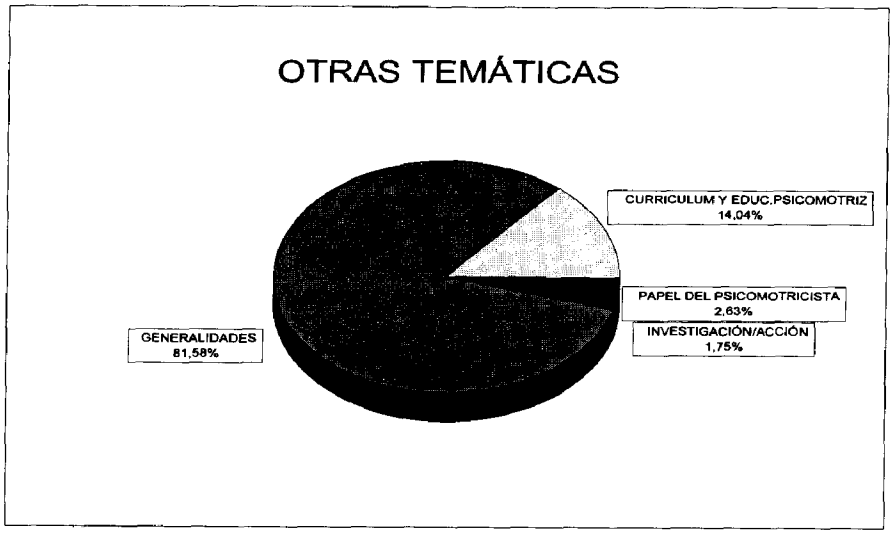


Figura 6.

Todas estas investigaciones ponen de manifiesto la relevancia de la psicomotricidad en el contexto de la Educación Especial e Infantil, como se refleja por el gran número de publicaciones recogidas centradas en estos niveles educativos.

III.3. EXPERIENCIAS PSICOMOTRICES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

A pesar de las pocas investigaciones existentes sobre opiniones del profesorado en torno a la importancia de la psicomotricidad, algunas tesis doctorales encontradas, así como las investigaciones nacionales e internacionales recogidas, nos permiten llegar a la consideración de que esta práctica tiene cada vez una mayor aceptación en el contexto escolar.

Las tesis doctorales que más abundan en nuestro país son aquellas cuyo foco de atención se centra en la puesta en práctica de programas de intervención psicomotriz dirigidos, fundamentalmente, a niños con necesidades educativas especiales (físicas, psíquicas o sensoriales). Las conclusiones a las que llegan los distintos investigadores, después de la aplicación de unos planes psicomotores propuestos, son que la práctica psicomotriz mejora el rendimiento mental y motriz en los niños con diversas

Universidad de Huelva 2010

patologías, produciéndose en ellos una evolución motriz y mental, así como en los aprendizajes instrumentales (Arnaiz, 1985; Herrera, 1977; Lozano, 1993; Prado, 1992; Sánchez, 1987).

En la misma línea se encuentra la investigación realizada por Schrager, Lázaro y Ramón (1996), que aplicaron un programa de estimulación psicomotriz a una muestra de 6 sujetos pertenecientes a una población de 44 alumnos del Colegio de Educación Especial "Gloria Fuertes" de Andorra (Teruel). Uno de los objetivos de estos investigadores era analizar los beneficios que, no sólo sobre las habilidades motrices estáticas y dinámicas, sino sobre el desarrollo y/o utilización de las habilidades y capacidades comunicativas implicaba la puesta en práctica de dicho plan de intervención. Entre las conclusiones de este estudio, tras la aplicación del programa, ellos señalaron que *la estimulación psicomotora general parecía generar en todos los sujetos de la muestra progresos globales relativos en sus rendimientos motores y comunicativos* (Schrager, Lázaro y Ramón, 1996, 280). Todas estas investigaciones ponen de manifiesto la valoración positiva de muchos estudiosos sobre el tema, en torno a las enormes ventajas que el uso de la psicomotricidad tiene en los ámbitos educativos, reeducativos y terapéutico, demostrando su gran aceptación entre diversos investigadores.

Nos hemos encontrado, igualmente, un gran número de investigaciones que muestran experiencias prácticas, tanto en el campo de la Educación Especial como en el de la Educación Infantil, utilizando la psicomotricidad como eje canalizador de diversos proyectos de intervención en los centros educativos (Arnaiz y Lozano, 1998; Bolarín, 1994; Camps y Viscarro, 1999; Castelo y Herrero, 1994; Costa, 2000; Lázaro, 2000b, 2000c; Palomero y Fernández, 2000; Serrabona, 2002; Vaca, 1998, 2000; Viscarro y Camps, 1997). Todos estos estudios nos reflejan que la psicomotricidad tiene un lugar privilegiado en algunos colegios, demostrando con ello la importancia que tiene el cuerpo en el desarrollo global, tanto en niños normales como en niños con necesidades educativas especiales y, por consiguiente, las actitudes altamente favorables que manifiestan los enseñantes, que son los encargados de impartirla en los centros.

Si analizamos brevemente algunas de esas experiencias, nos

Universidad de Huelva 2010

encontramos con que la psicomotricidad es considerada una práctica muy relevante, tanto en el ámbito educativo como en el contexto facilitador de la integración para muchos maestros de Educación Especial y de Educación Infantil , como se refleja en las exposiciones siguientes:

III.3.1. *En el ámbito de la Educación Especial.*

1.- Resulta interesante destacar la investigación de Bolarín (1994), que estudió las relaciones que el niño establece con su medio social, a través del juego en las sesiones de psicomotricidad, y las repercusiones de las mismas en los demás procesos de enseñanza/aprendizaje que se llevan a efecto en la Escuela Infantil. Para ello, seleccionó una muestra de 29 niños de 4 a 6 años, pertenecientes a un medio socialmente desfavorecido.

Para recoger información sobre el objeto de estudio planteado "la expresividad psicomotriz", el instrumento de medida empleado fue una guía general que recogía todas las vertientes del desarrollo de la personalidad del niño, a través de la observación de un parámetro psicomotor: el sujeto en relación con los otros. La guía se utilizó en cuatro momentos evolutivos durante los dos años que duró la investigación, al inicio y al final de los cursos de primero y segundo de Preescolar, para poder lograr las características específicas del sujeto y el movimiento en estas edades de 4 a 6 años.

Dichas observaciones se efectuaron en las sesiones de psicomotricidad a las que asistían los niños, siendo observado cada uno por dos observadores al mismo tiempo; previo entrenamiento de los mismos en la recogida de datos de la guía, al objeto de unificar los criterios de observación.

Para poder dar respuesta a los objetivos previstos, se efectuó un análisis descriptivo de los datos para decidir qué conductas motrices eran las que solían realizar los niños, según su edad. Posteriormente, se hizo un estudio de las medidas repetidas, para verificar la variabilidad de las conductas en los cuatro momentos medidos y la significación del proceso.

Universidad de Huelva 2010

Los resultados logrados en el análisis descriptivo nos muestran que las relaciones efectuadas a través del juego por los niños con su grupo de iguales y con el adulto a los 5-6 años cambian respecto a las expresadas a los 4-5 años.

En general, los datos nos señalan un aumento en la autonomía de los niños en relación con el adulto y una mayor integración en su grupo de iguales. De ahí la importancia de la intervención psicomotriz para hacer evolucionar al niño, puesto que para la iniciación en la lectoescritura, en la escuela, es preciso un nivel determinado de maduración y autonomía. Es por ello que en la Escuela Infantil, el maestro debe fomentarla, necesitando éste tomar conciencia de la relevancia de la psicomotricidad en el contexto escolar.

2.- Viscarro y Camps (1997) muestran una experiencia de varios cursos, en la que han colaborado tres centros de Tarragona. Por un lado, el Centro de Enseñanza Infantil y Primaria de Práctiques con la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad Rovira i Virgili, que desde hace 10 años están realizando una experiencia de psicomotricidad en Educación Infantil. Por otro lado, la Escuela de Educación Especial Estela con el CEIP de Práctiques, que desde hace algunos años comparten experiencias. En concreto, los niños de la escuela ordinaria y los de la escuela especializada trabajan juntos en la sesión de psicomotricidad, un día a la semana. Las sesiones se efectúan en la sala de psicomotricidad de la Facultad y están presentes en la sesión los especialistas en psicomotricidad de los tres centros.

El objetivo general es facilitar el desarrollo global y armónico del niño, utilizándose la práctica psicomotriz desde una perspectiva de no-directividad, de una tecnicidad basada en la incorporación del psicomotricista que colabora en la organización y evolución de la personalidad del niño. A través de esta experiencia, se ha ido comprobando la importancia de la mediación corporal para la integración de los niños con ciertas deficiencias, pues en este intercambio de vivencias van aprendiendo por el ejemplo ofrecido por los otros niños.

Universidad de Huelva 2010

Para llevar a la práctica este planteamiento, se elaboró un proyecto de trabajo común en el marco de la práctica psicomotriz entre los psicomotricistas de los tres centros. Este planteamiento didáctico de integración queda englobado en el proyecto general de grupo en la escuela ordinaria para cada uno de los niveles de edad, teniendo en cuenta las programaciones de aula proporcionadas por las maestras, procurando asociar los contenidos del aula con las propuestas de trabajo en la sala. Por lo tanto, con una estrecha coordinación entre los especialistas y las tutoras que utilizan la verbalización para consolidar los aspectos trabajados en la sesión psicomotriz vinculados con los objetos, el espacio, el tiempo, los compañeros, los adultos y con su propio cuerpo.

3.- Por su parte, Arnaiz y Lozano (1998), en un proyecto de intervención que duró dos cursos, pretendían comprobar en qué medida una adecuada metodología de trabajo alcanza la maduración de los niños en relación al desarrollo madurativo psicomotor y a los niveles iniciales de lectoescritura.

La muestra fue compuesta por 28 sujetos escolarizados en dos aulas del segundo ciclo de Educación Infantil, pertenecientes a un centro público de Molina de Segura (Murcia), de nivel socioeconómico y cultural bajo, caracterizado por el gran número de sujetos con fracaso escolar y con algunos problemas de marginación.

El instrumento de medida empleado, para recoger información sobre el objeto de estudio propuesto, fue una guía de observación elaborada para evaluar los parámetros psicomotores. La guía se utilizó en cuatro momentos claves durante los dos años que duró la investigación, al comienzo y al final del primer y segundo curso, para obtener una evaluación inicial, formativa y final del proceso.

Los parámetros psicomotores se analizaron a través de la observación del niño en los distintos espacios organizados en la sala de psicomotricidad, contando con personal preparado de antemano y formado en este tipo de práctica psicomotriz. Los observadores recogían información de cada niño durante las sesiones, e igualmente se empleó el vídeo para posibilitar el

Universidad de Huelva 2010

contraste de los datos obtenidos.

El principal objetivo de este estudio ha sido facilitar al niño una metodología de aprendizaje que posibilite partir de las vivencias de comunicación que el niño experimente con su propio cuerpo en las sesiones de psicomotricidad, hasta llegar a la otra vía de comunicación que supone la utilización del código escrito; es decir, fomentar en el niño el uso de sus posibilidades motrices para favorecer la iniciación a los aprendizajes cognitivos. Así lo expresan Arnaiz y Lozano (1998, 157):

> *todo aquello que los sujetos de estas edades viven con su cuerpo son capaces también de verbalizarlo y representarlo a través de dibujos y, posteriormente, a través de la escritura alfabética.*

La valoración general de la intervención nos permitió llegar a la reflexión de que los niños tuvieron una evolución madurativa global superior a la manifestada al comienzo de la experiencia, y con un aumento progresivo en las capacidades desarrolladas, tanto en el primer curso como en el segundo. Es preciso destacar, de nuevo, la importancia que en los logros alcanzados tuvo el haberlo realizado con la coordinación de todos los profesionales que participaron en el proyecto y, por supuesto, la implicación de las profesoras/tutoras de los niños en todo el proceso llevado a cabo.

4.- El estudio de Lázaro (2000b) ofrece un ejemplo de inclusión de la psicomotricidad en el Proyecto Educativo y Curricular de un centro específico (PEC), en concreto el del colegio "Gloria Fuertes" de Andorra (Teruel), cuya experiencia comenzó hace 20 años tal como mencionamos anteriormente. Entre los principios educativos del centro se encuentra el cuerpo como eje de relación y comunicación. Igualmente, algunos de los fundamentos psicopedagógicos de este proceso integrador tiene que ver con procurar el nivel de desarrollo global de los alumnos, utilizando el cuerpo como eje canalizador del mismo. Asimismo, existe un gran interés por la práctica de la psicomotricidad para intentar solventar las dificultades concretas en los aprendizajes básicos de los niños. El siguiente párrafo podría sintetizar perfectamente lo que aquí estamos expresando:

Universidad de Huelva 2010

> *Entendemos el cuerpo como vehículo de nuestra presencia en el mundo... El cuerpo es algo más; es el lugar desde el que vivimos la afectividad, la emoción y el deseo; el primer medio de comunicación con otro ser humano, el que precede y prepara las otras formas de comunicación, en particular el lenguaje"* (PEC, 1995, 30).

Para llevar a cabo este plan cuentan con un equipo de profesionales preparados técnicamente y coordinados por el equipo directivo. También disponen de un aula de psicomotricidad en el que pueden realizarse todos los tipos de estimulaciones básicas que los niños con necesidades graves y permanentes en su desarrollo precisan, pero, de la misma manera, puede desenvolverse otro tipo de alumnado menos afectado. El trabajo de intervención conjunto se efectúa por el correspondiente profesor tutor/es de esos grupos y el psicomotricista. De nuevo se pone en evidencia la alta valoración de estos enseñantes hacia esta disciplina.

5.- En otra línea de investigación, Palomero y Fernández (2000) presentan una experiencia de iniciación al conocimiento de la psicomotricidad para alumnos de magisterio, llevada a cabo en colaboración con diferentes centros y profesionales de la psicomotricidad en activo. Para efectuar tal propósito, durante los años 1998-2000 se inició un Proyecto Docente de carácter interdisciplinar dirigido a un grupo reducido de estudiantes matriculados en el primer curso de distintas especialidades de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Zaragoza. Para la puesta en práctica de esta experiencia se ha contado con la incorporación de dos psicomotricistas y la participación de varios centros de Zaragoza.

El objetivo que buscan es despertar el interés por el mundo de la psicomotricidad en sus alumnos de magisterio, de gran relevancia para la formación integral de los niños, debido a la gran vinculación de ésta con las áreas del desarrollo cognitivo, emocional, social y motor; y por las diversas posibilidades educativas que encierra.

A los estudiantes, que han decidido participar el proyecto, se les pone en contacto con la psicomotricista (colaboradora), que es la responsable de comenzar el proceso de iniciación en la psicomotricidad a nivel teórico y

Universidad de Huelva 2010

práctico. Por otro lado, les informa sobre su trabajo real en el aula, posibilitando que participen de forma activa en algunas sesiones de psicomotricidad con los niños con quienes ella trabaja, pertenecientes a los dos niveles de educación infantil. Después de lo cual, ellos efectúan varias reuniones en las que se comentan las experiencias vividas en las sesiones. Igualmente, los alumnos, para completar la formación recibida, deben visitar un centro específico, concretamente, el Colegio "Gloria Fuertes" de Andorra (Teruel). A partir de todo el conjunto de situaciones vividas, los estudiantes realizan un análisis crítico y personal de las actividades prácticas desarrolladas.

En resumen, este proyecto permite que los estudiantes de magisterio observen el desarrollo y la práctica psicomotriz; e igualmente fomenta la toma de conciencia de la importancia que tiene el cuerpo en el desarrollo global del niño. Favorece también que estos tengan una primera toma de contacto con patologías diversas y que se inicien en el conocimiento de las teorías de la integración de forma reflexiva y vivenciada. De la misma manera, posibilita que los alumnos comprendan la relevancia de las relaciones interpersonales y del trabajo en equipo, ya que la implicación de los tutores correspondientes en el proceso llevado a cabo en los centros es de vital importancia.

6.- Otra experiencia interesante es la realizada por Costa (2000). Este estudio pretende ser el comienzo del desarrollo de una intervención educativa-terapéutica en psicomotricidad llevada a cabo desde el Centro de Recursos Educativos y de Investigación del barrio de Sants (CREI-SANTS), Servicio incorporado en la División de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona y vinculado con la población escolar CEIP "Lepanto" de Barcelona. Se trata de una experiencia pionera tanto en Cataluña como en el resto de España y Europa, que da sentido a un nuevo concepto de praxis educativo-terapéutica y social.

El objetivo de este proyecto, realizado durante el curso 1999/2000, es abordar las conductas "nocivas" cada vez más frecuentes y tempranas entre el sector de la población escolar de Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria. Se trata de trastornos conductuales, que suelen aparecer en la

Universidad de Huelva 2010

escuela, tanto en el aula como en el resto de los espacios educativos, incluyendo lugares de recreo.

El trabajo se plantea ante la demanda de la maestra/tutora de 1° de Primaria, debido a la gran conflictividad que manifestan un grupo de 24 niños. La intervención se lleva a cabo a través de una psicomotricista, utilizándose una sala específica para ello, con una periodicidad semanal y con la coordinación con la profesora, que al finalizar la sesión se reune con todos los profesionales participantes en este programa y con los padres para determinar los contenidos a desarrollar en la siguiente semana.

CREI-SANTS surge con la finalidad de mejorar la formación de los profesionales encargados de trabajar con niños que presentan necesidades educativas especiales. Igualmente, pretende fomentar la mejora de las metodologías de intervención que se suelen emplear en la escuela. En definitiva, es un centro terapéutico ubicado en la Universidad, abierto a los barrios, pero, fundamentalmente, a los maestros. De ahí, la necesidad de una adecuada toma de conciencia de estos profesores, sobre la relevancia de la práctica psicomotriz para poder solventar estas conductas disruptivas en las escuelas.

III.3.2. *En el ámbito de la Educación Infantil*

1.- La investigación de Castelo y Herrero (1994) muestra una experiencia, donde la psicomotricidad es el eje que articula el Proyecto Educativo de la escuela infantil "Mi escuela" (Madrid). Este centro consta de una población infantil en torno a los 120 alumnos, de edades comprendidas entre los 15 meses y los 5 años, pertenecientes a un medio sociocultural medio-alto.

En las sesiones de psicomotricidad el niño expresa sus deseos, dando evolución a sus posibilidades motrices, afectivas, cognitivas y relacionales.

En el caso de que exista un problema que obstaculice de alguna forma la evolución del niño, dificultando, por ejemplo, una comunicación

Universidad de Huelva 2010

satisfactoria con el otro, o el acceso a los aprendizajes, o la expresión idónea de sus emociones (inhibición, agresividad...); entonces, se plantea a los padres la posibilidad de un tratamiento individual de carácter terapéutico en la propia escuela, a través de la intervención directa del psicomotricista dentro de las sesiones de grupo.

En este proceso, se da una especial importancia a las revisiones periódicas que mantienen las psicomotricistas y los maestros tutores, donde se analizan los momentos evolutivos del niño y del grupo, las estrategias a adoptar en las intervenciones y las posibles dificultades personales en la interacción niño-adulto (provocaciones, implicaciones...), intentando los profesores tomar conciencia de sus actitudes corporales. Una vez más, se pone de manifiesto la importancia de una adecuada intervención psicomotriz por parte de los enseñantes.

2.- La investigación efectuada por Treme (1992) describe una intervención efectuada para aumentar las oportunidades de practicar las habilidades psicomotrices con niños de preescolar, así como la ayuda aportada a los profesores, para reforzar sus propias habilidades, favoreciendo, de esta forma, la maduración de sus escolares. Como resultado de la intervención tenemos que 50 de 70 chicos participarían en actividades psicomotrices en el recreo; y que 5 de 7 profesores programarían experiencias psicomotrices y actividades recreativas para los niños de sus aulas. Tras 12 semanas de intervención, estos profesionales consiguieron aumentar las adquisiciones psicomotrices de sus escolares. Todos los profesores respondieron adecuadamente ante los indicadores de la encuesta que medían sus percepciones sobre sus propios niveles de aprendizaje y de las habilidades adquiridas. Es preciso destacar cómo la actitud del profesorado hacia la psicomotricidad mejoró tras la intervención, como lo demuestra el incluir más actividades psicomotrices en su programación

3.- El estudio de Vaca (1998) se encuentra vinculado con el deseo de saber cuál es la cultura somática que se reproduce en las aulas. Para comprobarlo, analizó la duración y combinación de las actividades escolares que se organizaban durante la jornada escolar en un curso (1° de primaria). En estas edades, la escuela contempla cuatro presencias corporales: "cuerpo

Universidad de Huelva 2010

silenciado", "cuerpo suelto", "cuerpo tolerado" y "cuerpo de tratamiento".

Vaca comenta haber estudiado horarios reales desarrollados en el segundo ciclo de Educación Infantil y haber verificado que el profesorado se ve obligado a incluir, después de cinco años de trabajo previo con ellos, tres presencias corporales en el horario. Un cuerpo silenciado en las aulas; un cuerpo a su libre albedrío en los recreos; y un cuerpo objeto de tratamiento en las sesiones específicas, con una cierta inclinación a no ser compartidas por parte de la maestra tutora, ya que, frecuentemente, el tiempo dedicado a los temas de motricidad en el horario es muy vulnerable y puede ser cambiado o sustituido con facilidad por otras situaciones disciplinares.

Después de más de una década de trabajo con maestros, Vaca presenta un modo diferente de organizar las situaciones educativas en la jornada escolar, en las que se incluyen momentos de quietud y momentos de movilidad. Es un horario a construir con el alumnado, analizando ideas y estrategias de intervención, así como una metodología de investigación-acción colaborativa que permite hacer un seguimiento y una evaluación del proceso.

En los nuevos horarios, las relaciones entre los tutores y los maestros especialistas en Educación Física encuentran momentos y temas para compartir, zonas comunes de desarrollo profesional, que posibilitan la planificación compartida y la reflexión sobre la práctica realizada.

En esta nueva organización de los horarios escolares, el desarrollo y la educación de la dimensión corporal se diversifica y goza de posibilidades distintas, lo que contribuye a tratar aspectos motrices en la distribución de tareas olvidados en otros contextos educativos más rígidos. Nuevamente, debemos insistir en la importancia de la valoración dada por los maestros acerca del significado de lo corporal en la escuela.

4.- Otro enfoque de investigación diferente, aunque vinculado con la atención dada al cuerpo por los maestros en el campo de la Educación Especial, es el expuesto por Trigueros, Rivera, Ruiz, Torres y Barrera (1999), en el "I Congreso Nacional de Motricidad y Necesidades Especiales",

Universidad de Huelva 2010

celebrado en Granada, cuyos objetivos son los siguientes: identificar la presencia de la atención a la diversidad en los proyectos curriculares de los centros educativos; hacer explícitas las creencias y valores de los claustros ante el nuevo tratamiento de la integración en los centros; y, analizar el tratamiento de la integración desde el área de Educación Física.

Este estudio se ha desarrollado con un total de 30 centros de enseñanza de Granada y Almería (15 de cada provincia). Las herramientas metodológicas empleadas para recoger la información han sido "el análisis de contenido" y la "entrevista". En una primera fase se efectuó una primera entrevista a miembros del equipo directivo en cada uno de los 30 centros objetos de estudio. Posteriormente, se llevó a cabo una selección de 10 centros, donde se realizaron entrevistas en profundidad en grupo.

Tras analizar los datos obtenidos, nos vamos a centrar en uno de los resultados referente a la integración en los proyectos del área de Educación Física, dada la vinculación de esta materia con el trabajo psicomotor:

En el análisis de los Proyectos Curriculares de Centro (P.C.C) del área de E.F., sólo tres de ellos hacen referencia a la integración en sus objetivos para el área, quedando recogidos por los autores citados (1999, 318) de la siguiente manera:

> *Reconocer y aplicar distintas clases de juegos, practicándolos para favorecer la socialización e integración, evitando las discriminaciones personales, sociales o sexuales.* (Proyecto curricular de área del centro Granada 1)
>
> *Evitar discriminaciones en razón de características personales, sexuales, sociales y niveles de destreza adquiridos...Favorecer la integración de alumnos con problemas específicos.* (Proyecto curricular de área del centro Almería 10)
>
> *En este momento en que el niño está desarrollando físicamente, es de gran importancia la actividad lúdica, que tienda a mejorar todos los aspectos de destrezas corporales y el movimiento, así como las*

Universidad de Huelva 2010

> *relaciones sociales y grupales con aceptación de todos los compañeros, y favoreciendo la integración de niños con distintos problemas.* (Proyecto curricular de área del centro Almería 3)

Esta investigación pone en evidencia, una vez más, como el tratamiento de lo "corporal", como eje de la planificación didáctica de un centro que atienda a niños con necesidades educativas especiales, queda todavía lejos de concretarse en una realidad práctica en nuestras escuelas, ya que una de las quejas expresadas por los profesores participantes en este estudio es la escasa presencia de personal cualificado en los centros y la falta de preparación específica del profesorado para llevar a cabo un proyecto de intervención que responda a las demandas presentadas por estos alumnos. Así lo manifiestan distintos autores (1999, 321):

> *Los recursos humanos y materiales son escasos, la cualificación profesional de los maestros y maestras en este ámbito es deficiente, y lo que parece más grave, el interés de la administración por solventar los problemas, parece francamente escaso.*

5.- El estudio de Vaca (2000) relata una sesión de tratamiento pedagógico de lo corporal, seleccionada al azar entre las desarrolladas con un grupo escolar de 4 años en el centro público "Ramón Carande" de Palencia. Se discurre después sobre la estructura de funcionamiento de las sesiones.

Se dedican las tardes de los lunes a trabajar la sesión psicomotriz. Los adultos que dirigen la práctica son la tutora del grupo de Educación Infantil y una maestra especialista en Educación Física, que desde hace un año trabajan juntas los tres momentos de la sesión: momento de encuentro; momento de actividad motriz; y momento de despedida.

Al finalizar estas actividades, se reúnen todos los profesionales que han participado en la experiencia y se discute sobre los distintos puntos de vista. Los propósitos generales del debate son: conocer en profundidad el valor educativo de estas prácticas, los problemas que conllevan, las estrategias y recursos que posibilitan superarlos, y organizar la programación

Universidad de Huelva 2010

del plan de la siguiente sesión. En dicho proyecto colaboran, también, dos profesores de la Escuela Universitaria de Educación, como observadores externos.

La estructura de funcionamiento es elaborada gracias a la experiencia del profesor, sus saberes, su capacidad de diálogo con el alumnado, los aprendizajes desarrollados y los objetivos conseguidos. En definitiva, es el resultado de un trabajo sistemático que intenta comprender la práctica educativa, reflexionando, en colaboración con los demás profesionales, sobre lo que en la misma sucede. Todo ello implica, de nuevo, una actitud favorable del profesorado hacia la necesidad de la psicomotricidad en el ámbito educativo.

6.- Serrabona (2002) explica igualmente un programa de intervención psicomotriz realizado en cuatro escuelas públicas de Terrassa, con el objetivo de integrar la psicomotricidad como una práctica esencial que posibilita detectar, prevenir y facilitar el desarrollo del niño de 3 a 8 años.

Los tres campos de actuación propuestos por los dos psicomotricistas que trabajan en estos centros desde hace años, se estructuran de la siguiente forma:

A/ Elaboración de una programación destinada a la población de Educación Infantil.
B/ Dotar al profesorado de una formación idónea que le proporcione los recursos teóricos y prácticos necesarios para llevar a cabo la programación psicomotriz.
C/ Atención directa a los alumnos para posibilitar, a través de dicha práctica la prevención de determinadas dificultades de desarrollo y, por lo tanto, de aprendizaje de los niños del centro.

En palabras del autor *Proponemos una psicomotricidad que incide sobre la totalidad del niño desde el cuerpo y el movimiento, actuando de manera explícita y sistemática sobre cada una de las dimensiones básicas y buscando el equilibrio en la actuación de cada una de ellas* (Serrabona 2002, 90). Es preciso señalar, nuevamente, que dicha intervención no se podría

Universidad de Huelva 2010

llevar a cabo sin la colaboración y el interés mostrado por los enseñantes de los centros, que han ido considerando el trabajo psicomotor como un elemento básico para facilitar el desarrollo integral del niño.

III.4. LA INVESTIGACIÓN SOBRE OPINIONES DEL PROFESORADO EN PSICOMOTRICIDAD.

1.- Mendía (1986) aplicó una encuesta a 450 maestros de Educación Especial, de Guipúzcoa y Vizcaya, para recoger, entre otros objetivos, sus opiniones sobre el Plan de Formación Permanente ofertado al profesorado. Entre los cursos de formación más demandados por los profesores se encontraba "la psicomotricidad". En concreto, las áreas de formación de mayor interés para los profesores fueron: "Alteraciones de lenguaje" (56,2 %); "Psicomotricidad" (42,4 %); "Trastornos de aprendizajes" (36,4 %); "Problemas de conducta" (32,2 %); "Trastornos de personalidad" (21,3 %) y "El alumnos con problemas de conducta" (20,0 %). Si tenemos en cuenta la fecha en la que se realizó esta investigación, es destacable el reconocimiento de esta disciplina en las escuelas.

2.- De igual forma, la investigación efectuada por Johnson, Gallagher, Cook y Wong (1995), para examinar las opiniones de 176 profesores que trabajaban en guarderías, pertenecientes a tres centros (urbano, suburbano y rural) de Estados Unidos, sobre las habilidades que ellos consideraban que los niños necesitaban antes de la entrada en sus aulas. Las 149 habilidades fueron agrupadas en cinco categorías: el desarrollo motor grueso y fino, conocimiento general, lenguaje y hábitos sociales. Se manifiesta, por tanto, en estos profesionales, una preocupación por el desarrollo psicomotor como uno de los aspectos a valorar entre los requisitos para la iniciación lecto-escritora.

3.- El estudio de Lee, Carter y Xiang (1995) sobre las opiniones que los alumnos poseían acerca de la importancia de los diversos contenidos formativos impartidos en el currículum académico, curiosamente, los varones valoraron más positivamente las actividades físicas que las chicas.

Universidad de Huelva 2010

4.- El trabajo de Olmsted y Lockhard (1995) se centró en comprobar si los profesores y los padres de Estados Unidos, Nigeria, Hong Kong y Polonia estaban de acuerdo acerca de los aprendizajes que deberían aprender los niños en preescolar. Ellos tenían que enumerar, por orden de importancia, una lista de ocho categorías de habilidades que los niños de cuatro años debían aprender. Las categorías eran: habilidades lingüísticas, preacadémicas, habilidades físicas y motrices, hábitos de autonomía personal, habilidades de autoevaluación de destrezas motrices, habilidades expresivas y habilidades sociales con adultos y con otros niños. En el sondeo realizado sobre el profesorado y los padres de los cuatro países, estos investigadores encontraron que los profesores de Estados Unidos valoraron las habilidades sociales como las más importantes; el profesorado de Nigeria consideró las habilidades preacadémicas en primer lugar; mientras los profesores de Hong Kong entendían que los hábitos de autonomía personal y las habilidades lingüísticas eran las más relevantes; el profesorado de Polonia valoró en primer lugar las habilidades físicas/motrices. Una vez más, nos encontramos con que, al igual que sucede en España, los aprendizajes cognitivos prevalecen sobre los motrices, respecto a la importancia dada por muchos docentes a las experiencias corporales en la escuela.

5.- Medellín (1997) , utilizando la encuesta como instrumento base, la aplicó a una muestra poblacional representativa compuesta por docentes, alumnos y padres de familia, permitiendo verificar tras la aplicación de la misma el impacto positivo originado por la psicomotricidad, en su aceptación en general por parte de los encuestados, fomentando la puesta en práctica de un modelo de intervención en las aulas rurales y el cambio de procedimientos metodológicos y pedagógicos utilizados tradicionalmente por los enseñantes; denotando, por tanto, una valoración positiva de su importancia en el ámbito educativo.

6.- Por su parte, Quirós (1999), en un trabajo realizado para identificar y analizar las necesidades formativas existentes en un grupo de 36 profesores de Educación Infantil, pertenecientes a siete centros infantiles que dependían de la Consejería de Asuntos Sociales de Jaén, comentó que estos maestros expresaron sus opiniones sobre la inutilidad de los

Universidad de Huelva 2010

programas y cursos de formación ofertados por organismos y centros interesados en el tema (CEPs...), a los que acudían más o menos obligados y que una vez finalizado, no aclaraban la más leve duda existente. Ellos consideraban que no les servían para su trabajo práctico en el aula, ya que al intervenir con niños de ambientes marginales, había que adecuar los medios y el personal para la acogida de niños con necesidades educativas especiales; con lo cual, entendían que era preciso una oportuna cualificación pedagógica de los profesionales que atendían a estos niños.

Tras la aplicación de un cuestionario, se recogieron las siguientes conclusiones:

a) Se piensa que el trabajo psicomotor es muy importante en el primer ciclo de Educación Infantil, 0-3/4 años.

b) Todos los niños deberían acceder a él.

c) Los niños que muestran alguna patología, y en función de las características de ésta, precisan de un trabajo psicomotor reeducativo o terapéutico específico.

d) El 65 % de los profesores consultados opina que se encuentra preparado para trabajar la psicomotricidad en su clase. El 25 % lo trabajaría; pero con alguna reserva, tutelados y coordinados con un especialista y nunca en casos con niños que presentan problemática (para lo cual se necesitarían de la intervención de un psicomotricista). El 10 % restante no se considera preparados.

Referente a los aspectos más relevantes a considerar para llevar a cabo un trabajo psicomotor, ellos determinaron los siguientes por orden de importancia:

1. Formación práctica específica sobre el tema (47 %).
2. Espacios acondicionados y materiales adecuados (22,5 %).
3. Formación teórica específica (13 %).
4. Relación con otros centros que realicen estas experiencias (7 %).
5. Coinciden con un 3,5 %:
   - un especialista.
   - que se incluya en el Plan de Centro.
   - reuniones periódicas con supervisión.

Universidad de Huelva 2010

7.- Por otra parte, puesto que muchos de los maestros de Educación Especial participantes en nuestro trabajo consideran que el responsable del trabajo psicomotor de los niños con dificultades es el profesor de Educación Física, debemos destacar un estudio efectuado por Hernández, Hospital y López (1999) en el que indagaron la actitud y el desarrollo profesional del profesorado de Educación Física, ante la atención a la diversidad, de 45 centros de Primaria, de un total de 367, de Barcelona; pretendiendo, igualmente, descubrir las posibles relaciones entre las actitudes detectadas y los déficits en la formación del profesorado ordinario al trabajar con niños con necesidades educativas especiales. De otra parte, esta investigación intentaba señalar criterios de análisis en la mejora de la formación y de la actitud del profesorado de Educación Física para abordar la atención a la diversidad.

Las hipótesis de trabajo a las que pretendían dar respuesta con la investigación empírica fueron las siguientes:

a) La actitud de los profesores de Educación Física con respecto al alumnado con necesidades educativas especiales sería mayoritariamente positiva.
b) Los profesores de Educación Física reconocerían en su mayoría sus limitaciones pedagógicas para enfrentarse a la atención a la diversidad.
c) Las limitaciones para hacer frente a la diversidad se le atribuirían, fundamentalmente, a la Administración.
d) La mayor parte de los profesores de Educación Física achacaba a la Administración una falta de sensibilidad en relación con la atención a la diversidad.
e) Las limitaciones para hacer frente a la atención a la diversidad serían atribuidas, especialmente, a la falta de medios materiales.
f) La formación para atender a la atención a la diversidad sería considerada por la mayoría del colectivo como deficiente.
g) Las carencias en la formación permanente en relación a la atención a la diversidad en Educación Física serían causadas por una ausencia de demanda por parte del colectivo del profesorado.
h) Se percibía una sensación de desbordamiento por las exigencias

Universidad de Huelva 2010

que supondría la atención a la diversidad en gran parte de los maestros de Educación Física.

i) Se detectaba cierta desgana entre el profesorado de Educación Física para realizar esfuerzos añadidos al abordar la diversidad en el aula.

Para dar respuesta a estas hipótesis, optaron por la aplicación de un cuestionario al profesorado de Educación Física de las 45 escuelas, elegidas al azar del total existente.

Se confirmaron correlaciones en las respuestas y variables como la experiencia docente en general y la titulación que tenía el profesorado participante en la estudio. El sexo, como en otras investigaciones similares, no mostró ninguna relación con las respuestas. Variables como la experiencia con alumnos con necesidades educativas especiales y la etapa educativa en la que impartía su docencia el profesorado, que en estudios anteriores contribuían en las respuestas dadas (Depauw & Goc Karp, 1990 y Rizzo & Vispoel, 1991), en esta investigación apenas señalaron una relación. Asimismo, la edad del profesorado no fue una variable en la actitud de los profesores hacia los alumnos con necesidades educativas especiales.

Es preciso destacar la generalizada y positiva respuesta del profesorado de Educación Física hacia la integración de los niños con problemas, aunque admitían sus limitaciones pedagógicas para atender a la diversidad. El profesorado de Educación Física encuestado reconocía tener dificultades para llevar a cabo adaptaciones curriculares individualizadas. Otro aspecto a resaltar fue las actitudes que tenían hacia estos alumnos a los cuales se les otorgaba una especial importancia, y que eran el sentido positivo, la paciencia y la comprensión. Como conclusión de esta hipótesis encontraron señales indicativas de toda una serie de limitaciones, no exclusivamente pedagógicas, para enfrentarse a la diversidad en sus clases. Por el tipo de respuestas dadas, se podía inferir que las limitaciones se atribuían, preferentemente, a la Administración y a la carencia de materiales. El profesorado denotaba, mayoritariamente, una falta de sensibilidad por parte de la Administración hacia la atención a la diversidad. De otra parte, la mayoría de este colectivo consideraba que era insuficiente la formación

Universidad de Huelva 2010

que poseía para atender a este tipo de niños. Pensaban que dicha formación debía abordar, preferentemente, aspectos metodológicos y el conocimiento de las distintas necesidades educativas especiales existentes, efectuándose dentro del horario laboral del profesorado y acoplándose a la realidad de cada centro educativo; lo cual posibilitaría la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, evitando que fuera el profesor de apoyo el único responsable de la educación de estos niños. Por otro lado, se infería que había una falta de interés por parte de estos profesores, por el tipo de respuestas dadas.

Resultó especialmente interesante, por contradictorias, analizar las respuestas dadas ante dos de las hipótesis planteadas. Una de ellas proponía que se detectaba una sensación de desbordamiento por las exigencias que supondría la atención a la diversidad para los profesores de Educación Física, y la otra, que se intuye desgana en este colectivo para llevar a la práctica esfuerzos adicionales para atender a la diversidad en el aula. Las contestaciones mostradas no apoyaron la sensación de desbordamiento esperada, lo cual planteaba una oposición con las respuestas conseguidas para analizar la aceptación de la integración por parte del profesorado de Educación Física de la muestra. Este tipo de respuestas dejaban traslucir que ésta estaba por encima de sus posibilidades.

> En resumen, *ante el discurso ideológico de aceptación de la diversidad, la actitud del profesorado era mayoritariamente positiva, mientras que ante la necesidad de formación el propio profesorado no demandaba una formación* (Hernández, Hospital y López, 1999, 115).

8.- La investigación de Kulinna y Silverman (1999) tenía como objetivo verificar la estabilidad en las opiniones sobre el currículum de Educación Física que 121 profesores pensaban que sus alumnos necesitaban recibir. Dicha medida se realizó en el periodo comprendido entre 1996 y 1998. Una de las áreas que ellos consideraban importantes era el desarrollo de habilidades motrices, Los resultados indicaron estabilidad en las actitudes mostradas por el profesorado respecto la relevancia de esta materia en el currículum.

Universidad de Huelva 2010

9.- Moya (2000) realizó su tesis doctoral acerca de "las perspectivas sobre la formación inicial del profesor de apoyo a la integración en la provincia de Huelva". Los objetivos que esta investigadora se propuso, entre otros, eran analizar las funciones que estaban llevando a cabo este profesorado en los centros y conocer las perspectivas sobre la formación inicial que estos profesionales tenían. Para ello, aplicó un cuestionario a 137 profesores de apoyo a la integración que trabajaban en Primaria en centros de Huelva (capital y provincia). Los resultados indicaron que una de las funciones que decían desarrollar estos maestros, respecto a los alumnos en los centros, era "la reeducación psicomotriz"; puesto que el 49,6 % de la muestra consideró que trabajaba este aspecto en el aula. Si analizamos las áreas a las que más tiempo le dedicaban en su trabajo, ellos opinaron que las "áreas madurativas (memoria, atención, percepción, lateralidad..." eran algunas de las estimadas, elegidas por el 21,9 % de los encuestados. La "psicomotricidad" fue seleccionada por el 5,8 % de ellos.

Respecto a las opiniones que los profesores de apoyo a la integración manifestaron sobre el enfoque global que debería tener la formación inicial, ellos valoraron que una de las áreas demandadas era la "psicomotricidad", elegida por el 59, 0 % de los maestros ante las opciones "De acuerdo" o "Totalmente de acuerdo". Igualmente, una de las técnicas o conocimientos específicos en los que se deberían formar los futuros profesores era la "psicomotricidad" seleccionada por el 66,2 % de los encuestados, indicando tal porcentaje que tenía una "importancia muy alta". Estos datos obtenidos reflejan, de nuevo, como la psicomotricidad es considerada por los maestros como una de las áreas a trabajar en el ámbito de la Educación Especial, y la estimación de la falta de formación expresada por nuestros enseñantes sobre el tema objeto de estudio.

10.- Serrabona (2001) realizó un trabajo de investigación para conocer la situación actual de la psicomotricidad dentro del marco escolar en Educación Infantil.

Los objetivos propuestos en este estudio fueron los siguientes:

a) Conocer la psicomotricidad como disciplina educativa.

b) Detectar el interés de los profesores respecto a la psicomotricidad.

Universidad de Huelva 2010

c) Saber si existían medios personales y materiales (espacios, tiempo y material) para realizar la intervención psicomotriz.
d) Favorecer la figura del psicomotricista en el marco de la Educación Infantil.

Para la consecución de los objetivos propuestos, se seleccionaron al azar 100 escuelas de Cataluña, donde se enviaron por correo un cuestionario piloto. Tras recoger la información y realizar las correcciones oportunas a dicho cuestionario piloto, se pasó a la aplicación del mismo a los profesores de Educación Infantil. Posteriormente, se analizaron e interpretaron los datos obtenidos.

A partir de los datos recogidos, Serrabona planteó las siguientes conclusiones:

- La psicomotricidad estaba contemplada en la mayoría de los centros que respondieron al cuestionario, a través de sesiones específicas de psicomotricidad.

- Había una proporción significativa de centros donde existían un mínimo de espacio y material para la puesta en práctica de esas sesiones, que eran realizadas por el responsable del trabajo psicomotor.

- El autor considera que la elaboración de proyectos psicomotores integrados en el currículum de la escuela ha ido aumentando progresivamente, a medida que la Reforma se ha ido consolidando, fundamentalmente en las escuelas públicas.

- El eje conductor del proyecto educativo psicomotor, en la mayoría de las ocasiones, era el cuerpo y el movimiento, siendo los contenidos instrumentales los que se trabajaban especialmente, aunque cada vez estaban más vinculados a los relacionales.

- Los maestros reconocían su falta de formación para la aplicación de un proyecto psicomotor coherente, aunque lo valoraban como

Universidad de Huelva 2010

necesario, por lo que se pedía una formación específica y profunda sobre esta disciplina para que pudiera ser realizada dentro del currículum formativo de Magisterio o mediante estudios específicos (cursos de posgrado o diplomatura).

Concluyó la presente investigación destacando que:

existe una valoración positiva con relación a la psicomotricidad dentro del marco de la educación infantil y que existe interés por utilizar esta disciplina como medio para favorecer el desarrollo integral de los niños (Serrabona, 2001, 164) .

A partir de todos los estudios presentados, y tras el análisis de la literatura científica consultada, queda de manifiesto como son aún pocas las investigaciones que se preocupan por las opiniones (pensamientos, inquietudes, ideas, actitudes) del profesorado sobre la importancia de la psicomotricidad en el contexto escolar.

Universidad de Huelva 2010

CAPÍTULO IV

OBJETIVOS Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Universidad de Huelva 2010

Universidad de Huelva 2010

BLOQUE SEGUNDO: LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV. OBJETIVOS Y CONTEXTUALIZACIÓN DE INVESTIGACIÓN

IV.1. ORIGEN Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación tiene su origen, y de alguna manera se justifica, en las inquietudes tanto personales como profesionales de la propia investigadora, ya que desde sus comienzos, como maestra de EGB, y posteriormente, como orientadora de los Equipos de Promoción Educativa, y como profesora de la Universidad de Huelva, una de sus preocupaciones y de sus ámbitos de actuación en su trayectoria docente e investigadora era "La psicomotricidad".

Toda esta tarea llevado a cabo tiene su continuación en el presente trabajo de tesis. Nos llamaba la atención la dispersión existente entre unos centros y otros y el distinto grado de implicación de los profesores. Hicimos una primera revisión de la literatura y observamos que existían muy pocas investigaciones en las que las que se pudiera constatar la valoración de los maestros, por lo que decidimos tomarlo como tema de estudio.

Históricamente, la escuela ha estado dedicada a transmitir conocimientos "científicos", y el cuerpo ha ocupado un lugar secundario, incluso una cierta marginación y menosprecio. Sin embargo, la Reforma Educativa trae consigo la reivindicación de un lugar privilegiado al cuerpo, como eje central en la adquisición de los aprendizajes (Bottini, compilador, 2000).

Pretender comprobar a estas alturas la validez de los planteamientos metodológicos y didácticos de la educación psicomotriz, como técnica que

Universidad de Huelva 2010

permite el desarrollo armónico y global en las primeras etapas, tanto del niño normal como del inadaptado, que le posibilite experimentar consigo mismo a través de su cuerpo en movimiento y en relación con los objetos, con el espacio y con los otros, para que tome conciencia de sus posibilidades y límites, es cuando menos irrisorio.

Desde distintas áreas de conocimiento: Psicología Escolar, Didáctica... diversos autores españoles comparten básicamente estos planteamientos (Arnaiz, 1994; Costa, 2000; García y Holgado, 1990; Llorca y Vega, 1998; Maciá, 1994; Serrabona, 2001 y Viscarro, 2001).

Como ya comentamos, nadie pone en duda que la práctica psicomotriz sea tomada en consideración en muchos colegios. Muestra de ello es el gran número experiencias prácticas recopiladas, tanto en el campo de la Educación Especial como en el de la Educación Infantil, donde se usa la psicomotricidad como eje canalizador de diferentes proyectos de intervención en algunos centros educativos. Tal como se señala en los trabajos de: Arnaiz y Lozano, 1998; Bolarín, 1994; Camps yViscarro, 1999; Castelo y Herrero, 1994; Costa, 2000; Lázaro, 2000b, 2000c; Palomero y Fernández, 2000; Serrabona, 2002; Vaca, 1998, 2000 y Viscarro y Camps, 1997. Sin embargo, nos hemos encontrado muy pocas investigaciones que recojan las valoraciones realizadas por los responsables que permiten su práctica en los centros, "los maestros".

Esta escasez de trabajos sobre opiniones de los profesores, y la necesidad de dar respuesta a una serie de interrogantes acerca de la práctica psicomotriz en el contexto escolar, justifican esta investigación.

Una de las polémicas que surgían, en las charlas informales mantenidas con estos profesionales, era en torno a la afirmación de que la formación específica recibida no les capacitaba para elaborar y llevar a cabo proyectos psicomotores en el aula, tal como sugieren Sassano y Bottini: *Los docentes no hemos recibido la preparación de una disponibilidad corporal para poder ver las verdaderas necesidades del niño* (Bottini, compilador, 2000, 32). En la misma línea suscitada *Las actitudes del profesorado son más favorables si tienen mayor competencia en la enseñanza* (Rizzo y Vispoel, 1992), citados por Hernández (1995, 191).

Universidad de Huelva 2010

Estamos en un proceso de cambio y transformaciones del sistema educativo, en el que es necesario la revalorización del cuerpo y del movimiento en la escuela, y que los docentes se incluyan más activamente en dicho proceso de cambio; ya que en Educación Infantil *Todos los aprendizajes tienen como base de acción el cuerpo: aprendizajes corporales, intelectuales, afectivos. El maestro debe tomar al niño en su totalidad, pensar que lo corporal está siempre presente* (Bottini, compilador, 2000, 239). Igualmente, en Educación Especial *Un diseño de planificación del trabajo psicomotriz en las ACI facilita la integración de los alumnos con carencias físicas o psíquicas* (Maciá, 1994). En la misma línea se expresa Viscarro (2001, 21) *a partir del trabajo psicomotor ayudamos al niño a reparar y consolidar conceptos que ha de alcanzar, siempre a partir de su propia acción.* El movimiento y el gesto son, entonces, dos elementos esenciales para aprender, tanto en el ámbito educativo como en el reeducativo o terapéutico, donde se orienta su práctica psicomotriz a compensar el "déficit psicomotor" que el niño presente, para que éste experimente, por medio de diversas ejercitaciones, aquellos pasos que no realizó en su proceso evolutivo, o realizó de manera no adecuada.

De aquí surge nuestro propósito de estudio.

IV.2. PROPÓSITO DEL ESTUDIO

Nuestra intención es conocer la situación de la psicomotricidad en la provincia de Huelva, saber qué manifiestan nuestros enseñantes sobre su posible utilidad o no en el campo educativo y reeducativo o terapéutico, qué consecuencias tiene la práctica psicomotriz sobre la dinámica de la clase... Este estudio se encuadra, por tanto, dentro de una corriente de investigación descriptiva y de análisis, desde una perspectiva de los propios profesionales investigados, investigación que se refiere al análisis de la práctica psicomotriz de quienes trabajan en Educación Infantil y Educación Especial.

El propósito de esta investigación, como hemos ido exponiendo, es centrarnos en el papel de la psicomotricidad en la escuela, a partir de las opiniones de los profesores de Educación Infantil y Educación Especial de

Universidad de Huelva 2010

Huelva capital y provincia. Para ello, tomaremos como punto de partida una serie de interrogantes que nos surgen: ¿qué experiencia tienen?, ¿cuál es su formación?, ¿qué concepciones generales poseen?, ¿qué campos de intervención consideran que abarca?, ¿qué creencias tienen sobre determinados aspectos relacionados con la práctica psicomotriz?, ¿qué tipo de metodología creen que se debe utilizar?, ¿qué contenidos psicomotores piensan que se deben trabajar?, ¿qué expectativas tienen?, ¿cómo organizan el aula donde trabajan la psicomotricidad?, ¿se contempla el papel de la psicomotricidad en el Proyecto de Centro de sus colegios?, ¿ qué programan?, ¿qué trastornos trabajan?, ¿qué modificaciones tiene la programación de estos alumnos con problemas?, ¿programan en equipo?, ¿qué actividades consideran más importantes?, ¿cómo programan?, ¿qué criterios metodológicos utilizan?, ¿qué tipo de evaluación usan?. Es decir, nos preocupamos por averiguar las características personales y profesionales indicativas de una consideración o no de la práctica psicomotriz en el quehacer diario de nuestros enseñantes.

Con esta investigación nos proponemos dar respuesta a estos interrogantes, investigando sobre el papel real de la psicomotricidad en Educación Infantil y Educación Especial. Nos hemos centrado en estas etapas por el hecho de que la psicomotricidad surge en el ámbito de la Educación Especial y se va extendiendo al campo de la Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria posteriormente (como ya expusimos en el capítulo I). Debido a la extensión del campo de intervención, hemos seleccionado las dos primeras, por su mayor relevancia en relación con el tema objeto de estudio.

En definitiva, queremos conocer la realidad de la psicomotricidad en los centros de Huelva respecto a determinadas cuestiones vinculadas con las características personales de los encuestados, el tipo de formación recibida sobre el tema, las creencias que poseen, la dinámica del aula donde trabajan la psicomotricidad y la adecuación o no de la programación que realizan.

IV.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo de investigación surge de la consideración de que la

Universidad de Huelva 2010

práctica psicomotriz puede ser mejorada y puede enriquecer sensiblemente la calidad de la educación que se oferte en el contexto escolar. Por esta causa deseamos conocer la realidad de la psicomotricidad en los centros y esperamos contribuir a su progreso.

Una vez expuesto el origen y justificación de nuestro estudio, es el momento de establecer los fines y metas que van a regir éste; por ello, en primer lugar, queremos fijar el objetivo central de esta investigación:

> *Aproximarnos al conocimiento de la realidad concreta de la práctica psicomotriz en Educación Infantil y Educación Especial en la provincia de Huelva.*

En un intento de profundizar sobre la finalidad anteriormente reseñada y evitando caer en la mera descripción de los resultados, hemos desglosado otros objetivos que nos ayuden a obtener información sobre los hallazgos, proporcionándole la validez práctica que toda investigación requiere. Nos facilitarán el camino a seguir de forma más clara y sistemática. Son los siguientes:

1°) Averiguar, analizar y contrastar las *creencias* de los docentes en torno a: las concepciones que poseen sobre la psicomotricidad, los ámbitos de intervención que piensan que incluye, los aspectos vinculados con la práctica, los contenidos psicomotores que consideran que abarca y las demandas de futuro que tienen.

2°) Obtener información sobre la *formación* que han recibido y las necesidades formativas futuras.

3°) Describir el *estado actual* en que se encuentra la psicomotricidad en los centros, a partir de las opiniones de los maestros y maestras, conociendo los *rasgos personales* y *profesionales* que presentan los profesores de Educación Infantil y Educación Especial de Huelva.

4°) Conocer la *dinámica del aula* donde trabajan la psicomotricidad: características del aula, materiales y organización del mismo.

Universidad de Huelva 2010

5º) Detectar el tipo de *programación* psicomotriz que realizan: la planificación de las tareas que organizan, los aspectos metodológicos que usan y los criterios de evaluación que utilizan.

6º) Determinar las dimensiones básicas o *factores* que podemos extraer, a partir de las opiniones manifestadas por los maestros.

7º) Verificar la posible existencia de *tipologías* de profesores en función de las diferencias detectadas en sus opiniones.

8º) Plantear las *propuestas de mejora* que se consideren oportunas, a partir de las conclusiones que pudieran derivarse de los datos obtenidos.

IV.4. PROBLEMAS DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez fijados los objetivos que pretendemos alcanzar mediante este estudio y los propósitos del mismo, pensamos que la tarea investigada puede entenderse mejor al quedar contextualizada de esta forma. Sin embargo, si la ajustamos a aspectos como la realidad de la *práctica psicomotriz* en los centros, las *concepciones, creencias...* que poseen los enseñantes, parece que las intenciones de esta investigación resultan abstractas o complejas. Por esta razón creemos adecuado limitar y concretar el espacio de investigación.

Es por ello que debemos describir los problemas de los que se parte en este estudio para ser abordados posteriormente. Son situaciones discutibles que emergen a la hora de afrontar cada uno de los objetivos propuestos.

a) Respecto al primer objetivo:

Averiguar, analizar y contrastar las creencias de los docentes en torno a las concepciones que poseen sobre la psicomotricidad, los ámbitos de intervención que piensan que incluye, los aspectos vinculados con la práctica, los contenidos psicomotores que consideran que abarca y las

Universidad de Huelva 2010

demandas de futuro que tienen.

Son numerosas las experiencias psicomotrices recopiladas (como ya expusimos en el capítulo III), entre ellas: Arnaiz y Lozano, 1998; Lázaro, 2000b, 2000c; Palomero y Fernández, 2000 y Serrabona, 2002. En todos estos trabajos se pone de manifiesto que la psicomotricidad está presente en muchas escuelas, siendo notorio la labor que desempeñan los maestros en sus respectivos colegios. Pero poco sabemos de las opiniones de los enseñantes sobre los diversos aspectos asociados a la aplicación de proyectos psicomotores en el contexto escolar. Por tanto, si pretendemos conocer el estado actual de la psicomotricidad en los centros, nos preguntamos, igualmente, si esta práctica está mediatizada por el tipo de creencias que los profesores tienen. Es inevitable que nos surjan algunos interrogantes:

- ¿Qué concepciones generales poseen?
- ¿Cuáles son los campos de Intervención que piensan que abarca?
- ¿Qué consideraciones generales tienen sobre aspectos vinculados con la práctica psicomotriz?
- ¿Cuáles son los contenidos psicomotores que consideran que hay que trabajar?
- ¿Cuáles son las demandas de futuro que tienen sobre esta disciplina educativa?

b) Respecto al segundo objetivo:

Obtener información sobre la formación que han recibido y las necesidades formativas futuras.

Para que se pueda producir este cambio en la escuela que requiere la utilización de la psicomotricidad como una técnica que posibilita el desarrollo armónico y global del niño, fundamentalmente, en las primeras etapas educativas, es preciso cuidar la calidad de la formación de los profesionales que tendrán que realizar este cometido.

Por tanto, al pretender saber la realidad de la práctica psicomotriz en

Universidad de Huelva 2010

los centros, nos surge la duda si los proyectos psicomotores lo llevan a cabo con la adecuada formación o, por el contrario, requieren de una mayor preparación técnica para su puesta en práctica.

Nos preguntamos entonces las siguientes cuestiones:

- ¿Qué formación ha recibido el profesorado?
- ¿Se encuentra capacitado para realizar la práctica psicomotriz?
- ¿Qué tipo de formación demandan los encuestados?

c) Respecto al tercer objetivo:

Describir el estado actual en que se encuentra la psicomotricidad en los centros, a partir de las opiniones de los maestros y maestras, conociendo los rasgos personales y profesionales que presentan los profesores de Educación Infantil y Educación Especial de Huelva.

Como ya se ha comentado en otros capítulos de esta investigación, los comportamientos corporales espontáneos, que expresan afectividad o emoción son relegados a un segundo plano en muchas escuelas. Se busca la impasibilidad corporal del alumno como demostración de autocontrol del niño y manifestación inequívoca, ante sí mismo y ante cualquier observador, del control absoluto ejercido por el adulto.

Sólo se permite la actividad corporal en situaciones dirigidas, supervisada directamente por el educador, condicionada a un tiempo y a un espacio. De esta forma, olvidamos que el niño al que se le deja expresarse libremente lo hace tanto e incluso más físicamente que con palabras. La actitud, la capacidad del niño, sus gestos, sus desplazamientos, su ritmo, nos permiten conocerle y comprenderle a veces mejor que por las palabras pronunciadas. Pero la expresión libre corporal sólo es posible en la medida en que el educador ha sabido crear una atmósfera de confianza, de comprensión; ya que el bloqueo afectivo lleva consigo un bloqueo físico y como consecuencia inhibe toda expresión gestual natural.

El niño pasa mucho tiempo en la escuela, de ahí la importancia vital

Universidad de Huelva 2010

dada al movimiento, ya que el niño, a través de la actividad motriz espontánea, se pone en contacto con el medio físico y social. A pesar de lo cual, esta necesidad se suele ignorar bajo el pretexto de mantener el orden en el aula.

Afortunadamente, desde 1980 hasta la actualidad han pasado dos décadas, y tenemos en marcha en España un proceso de reforma que, al menos en las primeras etapas educativas, ha permitido entender que en el niño pequeño toda acción educativa es, y debe ser, educación corporal. Esta nueva manera de concebir al niño está condicionada por las peculiaridades que cada maestro tiene.

Es por ello que, si queremos conocer la realidad de la práctica psicomotriz en las escuelas de Huelva, a fin de poder describirla, a partir de las opiniones de estos profesionales, es inevitable que surjan algunos interrogantes:

- ¿Cuáles son las características personales y profesionales de los maestros?
- ¿Condicionan estos rasgos las respuestas dadas por los sujetos acerca de la psicomotricidad?

d) Respecto al cuarto objetivo:

Conocer la dinámica del aula donde trabajan la psicomotricidad: características del aula, materiales y organización del mismo.

Para poder fomentar la educación psicomotriz en los centros se requiere que éstos acomoden su oferta a la nueva filosofía educativa que el cambio precisa. Su adaptación provoca una serie de problemas, derivados en su mayoría de la propia estructura y organización de estos centros. Los más significativos son:

1/ El excesivo número de alumnos por aula.
2/ El acondicionamiento de espacios apropiados.
3/ La adaptación del espacio, los medios y los materiales para la acogida de niños con necesidades educativas especiales.

Universidad de Huelva 2010

Bloque segundo

Es conveniente, por tanto, en el caso de realizar algún trabajo psicomotor, indagar sobre las condiciones en que efectúa dicha práctica, así como la estructuración de la misma.

- ¿Cuáles son las características del aula donde trabajan la psicomotricidad?
- ¿Existen y utilizan materiales psicomotores en los centros?
- ¿Utilizan criterios para agrupar a sus alumnos?
- ¿Tienen alumnos con problemas psicomotores?

e) Respecto al quinto objetivo:

Detectar la adecuación o no de la programación psicomotriz que realizan: la planificación de las tareas que organizan, los aspectos metodológicos que usan y el tipo de evaluación que utilizan.

Somos conscientes de que la práctica psicomotriz supone el tener en cuenta una serie de aspectos tales como: el programar adaptándonos a las características de los alumnos; el contar con una planificación cerrada o abierta, dinámica y flexible que permita que el niño conozca y viva de forma activa, espontánea y placentera las potencialidades de su cuerpo en movimiento, las posibilidades del espacio y el acceso a la función simbólica a la comunicación y el desarrollo de estrategias de acción y resolución de problemas; el utilizar, igualmente, unos criterios de evaluación directivos o no reflejan, asimismo, el tipo de intervención que nuestros enseñantes emplean. La programación de la psicomotricidad está condicionada, por tanto, por las siguientes cuestiones:

- ¿Planifican las tareas a realizar?
- ¿Qué criterios metodológicos suelen emplear?
- ¿Qué sistema de evaluación utilizan?

f) Respecto al sexto objetivo:

Determinar las dimensiones básicas o factores del cuestionario, que podemos extraer a partir de las opiniones manifestadas por los maestros.

Universidad de Huelva 2010

Pretendemos reducir y explicitar las dimensiones básicas del cuestionario, que nos dibuje el boceto simplificado y más fácilmente comprensible del mismo.

- ¿Qué factores o dimensiones básicas subyacen en el cuestionario utilizado?

g) Respecto al séptimo objetivo:

Verificar la posible existencia de tipologías de profesores en función de las diferencias detectadas en sus opiniones.

Queremos investigar también sobre la posible existencia de categorías homogéneas de sujetos, en función de la semejanza encontrada en las respuestas emitidas al cuestionario.

- ¿Se pueden identificar tipologías de maestros, a partir de las discrepancias observadas en sus opiniones?

h) Respecto al octavo objetivo:

Plantear las propuestas de mejora que se consideren oportunas, a partir de las conclusiones que pudieran derivarse de los datos obtenidos.

Si nos planteamos la posibilidad de futuras investigaciones a partir de los resultados que obtengamos con ésta, debemos contar obviamente con la realidad existente en este campo de intervención y lo que queda por hacer. Nos parece conveniente, por tanto, reflexionar acerca de cómo cambiarla. Para ello, es preciso dar respuesta a una serie de interrogantes, tales como:

- ¿Están preparados nuestros maestros para la elaboración y puesta en práctica de proyectos psicomotores?
- ¿Utilizan un tipo de metodología abierta y flexible para dar respuesta a las posibles demandas del niño?
- ¿Constituyen los profesores de distintos centros grupos de trabajo para intercambiar materiales, concretar posibles

Universidad de Huelva 2010

planes de trabajo, aportar estrategias de intervención...?

Estos son los interrogantes que emergen ante el análisis de la realidad en que se encuentra la psicomotricidad en las escuelas. Esta investigación se encamina hacia la búsqueda de algunas respuestas, y de determinada comprensión de la situación, que nos conduzca a una interpretación, lo más ajustada posible a la realidad de lo que sucede, de sus posibles causas y de sus consecuencias, que a la larga conduzca a emprender acciones para mejorar la práctica psicomotriz en los centros.

IV.5. PROCESO METODOLÓGICO

Para conseguir los anteriores objetivos y finalidades y para dar respuesta a todos los problemas que se plantean o puedan plantearse, los intuimos tan amplios y diversos que nos parece admisible utilizar un tipo de metodología heterogénea a lo largo de todo el proceso. Proceso en el que nos encontramos ciertos aspectos a los que únicamente podremos aproximarnos mediante una cuantificación. Se trata de interrogantes vinculados con las opiniones de los maestros de Educación Infantil y Educación Especial sobre la relevancia de la psicomotricidad en el aula, cuestiones que estamos convencidos despertarán el interés hacia esta investigación cuando contrastemos los resultados que vayamos obteniendo entre la diversidad de sujetos estudiados. Existe, por tanto, un primer momento en el que pretendemos presentar un retrato lo más fiel posible de la realidad de la psicomotricidad en las escuelas en la provincia de Huelva. Queremos conocer la situación sin intención de comprenderla o interpretarla, eso lo haremos más adelante, y la mejor estrategia de que disponemos para llegar a ese conocimiento, consiste en preguntar directamente a las personas que trabajan en ellas (los maestros). Cuantas más respuestas consigamos, más representativa será la muestra designada.

Emplearemos *el Cuestionario* como instrumento que, al aplicarlo a la población objeto de estudio, nos facilite de forma objetiva los datos que precisamos que por otra vía hubiera sido difícil de obtener. Su utilización es considerado tradicional en investigaciones educativas por las indudables ventajas que se le atribuyen (Adams, 1989):

Universidad de Huelva 2010

- Nos posibilitará encaminarnos y obtener datos de un extenso colectivo de profesores.
- Se presume que las previsibles interferencias entre los sujetos y la entrevistadora quedarán suprimidas, ya que no existe interacción entre ellos.
- Su empleo no requerirá una formación específica.
- Nos permitirá dirigirnos a zonas distanciadas geográficamente mediante un coste moderado.

Además, pensamos que este instrumento, como técnica de obtención de datos, puede ofrecer un importante servicio a la investigación cualitativa, siempre que en su preparación y aplicación se tengan en cuenta ciertas exigencias fundamentales, como plantean Rodríguez, Gil y García (1996).

Como se trata de conseguir datos numéricos y no numéricos, al investigar sobre creencias, ideas, expectativas... ya nos será de escasa utilidad un instrumento cuantitativo; ahora nos preocupa más comprender e interpretar respuestas que contarlas, por lo que nos introducimos en el campo de lo cualitativo. En este sentido, al contrario de los métodos cuantitativos, no se dispone de pautas para decidir la cantidad de datos que son precisos para refrendar una conclusión o una interpretación, y por otro lado, los datos recopilados siempre serán examinados como relativos, ya que nuestro propósito es interpretarlos en función del contexto donde fueron recogidos. Hasta es probable que con esta investigación podamos experimentar que sus conclusiones e interpretaciones tienen una base plausible, pero nunca, al trabajar cualitativamente, llegaremos a ofrecer una prueba incuestionable (Taylor y Bogdan, 1994).

Llegados a esta fase, necesitaremos una especial sensibilidad ante los cambios que se produzcan, y habrá que estar provistos de instrumentos que nos permitan confirmar aspectos revelados por el cuestionario, ampliar determinados elementos identificados en el mismo, o a clarificar respuestas ambiguas y completar con explicaciones complementarias las relaciones cuantitativas (Stromquist, 1983). Al interesarnos por valoraciones o percepciones, al perseguir conocer opiniones y que sean contrastadas con otros compañeros, nos inclinamos por el *Grupo de Discusión*, como técnica de recogida de información que nos permitirá registrar cómo los maestros

Universidad de Huelva 2010

defienden su idea de la psicomotricidad, como la contextualizan en sus respectivos colegios, cómo aprenden los unos de los otros...

A partir de la explicación realizada, podemos plantear el proceso metodológico que se efectuará lo largo de este estudio que será una combinación entre lo cuantitativo y lo cualitativo, puesto que requiere de los dos enfoques investigativos, y pretenderá sacar provecho de ambos.

A la hora de manejar los datos aportados por cada uno de los procedimientos empleados, tendremos que encaminarnos por tanto hacia una vía doble. Al tratar la información facilitada por el cuestionario habrá que efectuarse un análisis cuantitativo que, en nuestro caso, realizaremos mediante un paquete informático. No obstante, al encarar datos procedentes de instrumentos de corte cualitativo (el Grupo de Discusión) en el que vamos a procurar ser partícipe de la sensación de "estar allí", debemos acercarnos a explicaciones internas, o lo que es lo mismo, exponer el contexto con detalle, intentar aproximarnos a los significados de los acontecimientos, y comprender las escenas que sean relevantes para los sujetos implicados en ellas. Deseamos obtener una descripción etnográfica en la línea que Taylor y Bogdan (1994, 153) la consideran: *En la descripción etnográfica el investigador trata de proporcionar una imagen ``fiel a la vida´´ de lo que la gente dice y del modo en que actúa; se deja que palabras y acciones de las personas hablen por sí mismas.*

Para ello, es necesario trabajar con los datos que recojamos de forma exhaustiva, abordando los nuevos intereses que vayan suscitándose a lo largo de la investigación, proponiendo nuevos interrogantes y siguiendo intuiciones. Nuestro planteamiento es permanecer en un continuo análisis de la información obtenida, considerando a éste como *un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa* (Ib., 158).

A pesar de que es el investigador el que va analizando datos a partir de su propia iniciativa, son prestigiosos expertos en investigaciones los que aconsejan la secuencia de una serie de pasos (Goetz y LeCompte, 1988; Villar Angulo, 1996 y Woods, 1987). En nuestra investigación, para analizar los datos originados por el Grupo de Discusión nos asemejamos a las opciones que señalan Miles y Huberman (1984) con alguna que otra

Universidad de Huelva 2010

transformación que pudiera motivarse por el contexto producido por las circunstancias:

1. Reducción de los datos
2. Estructuración y presentación
3. Extracción de conclusiones

En resumen, lo relevante para nosotros es "reducir, clasificar, ordenar y presentar los datos de alguna forma, favoreciendo así que el investigador los analice y entender el significado de las descripciones y explicaciones por parte de los lectores del informe de investigación" (Gallego, 1997).

Es en esta línea de investigación que tiene en cuenta la dimensión personal y profesional de los maestros y maestras: las opiniones que tienen, la interpretación que dan a las diversas situaciones que se le plantean en el aula, etc. (combinando la metodología cuantitativa con la cualitativa), la línea por la que queremos caminar en nuestro trabajo, línea que observamos no tiene una amplia tradición de estudio.

En un intento por sintetizar el proceso metodológico desarrollado, presentamos seguidamente sus partes integrantes:

a) *Fase preparatoria o inicial:* revisión de la literatura, planteamiento de los objetivos de estudio, selección de la muestra, elaboración de los instrumentos de recogida de la información y determinación del sistema de análisis (diseño de la investigación).

b) *Fase de desarrollo o trabajo de campo:* procedimientos de acceso al campo, proceso de recogida de datos. Para que el lector de la tesis pueda tener una aproximación al trabajo de campo desarrollado, ya que así lo iremos exponiendo en el capítulo dedicado a los resultados, presentamos la *figura 13*, donde recogemos las distintas partes o fases del estudio, así como los objetivos, instrumentos utilizados y tareas realizadas en cada una de ellas.

c) *Fase final o informativa:* análisis de los datos obtenidos, interpretación, descripción, conclusiones e implicaciones a partir de los

Universidad de Huelva 2010

resultados obtenidos en las distintas fases del estudio. Con ellas, pretendemos hacer una descripción de la realidad de la psicomotricidad en la provincia de Huelva, a partir de la valoración de los profesores de Educación Infantil y Educación Especial.

Tabla 7. Esquema general del proceso metodológico.

FASES	OBJETIVOS	INSTRUMENTOS	TAREAS
Fase preliminar (Cuestión descriptiva)	▸Conocer la distribución de los profesores de Educación Infantil y Educación Especial en la provincia de Huelva	Información de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia. Huelva	Recogida y análisis de los datos aportados de todos los centros de Huelva y provincia
Fase I (Cuestión descriptiva-interpretativa)	▸Conocer las opiniones que el profesorado tiene sobre la psicomotricidad ▸Contrastar las opiniones según determinadas variables	Cuestionario	Elaboración y aplicación del mismo. Descripción y Análisis de los resultados
Fase II (Cuestión comprensiva-interpretativa)	▸Describir en profundidad las variables relevantes, de interés para este estudio ▸Contrastar todos los objetivos marcados en la investigación	Grupo de Discusión	Elaboración y aplicación del diseño de intervención. Análisis e interpretación de la información obtenida

Estas tareas quedarían inconclusas si no avanzáramos en la

Universidad de Huelva 2010

extracción de una serie de conclusiones a partir de los resultados conseguidos, siendo necesario también señalar algunas limitaciones del presente trabajo, así como sugerir nuevas lineas de estudio suscitadas por las nuevas inquietudes que esta investigación despierta en la investigadora.

Universidad de Huelva 2010

CAPÍTULO V

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Universidad de Huelva 2010

Universidad de Huelva 2010

CAPÍTULO V. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez que hemos explicitado la fundamentación teórica referente a nuestro tema de estudio nos metemos en la investigación propiamente dicha. Vamos a describir el proceso seguido, los sujetos del estudio, los instrumentos y el proceso de análisis llevado a cabo para, en la medida de los posible, dar respuesta o aproximarnos a los objetivos planteados en el cuarto capítulo.

Al investigar debemos escoger, entre diversas formas alternativas, un campo de estudio y los procedimientos apropiados para ahondar en los interrogantes en él planteados (García Jiménez, 1991). Y todo investigador, creemos que, debe exponer el marco de investigación de su trabajo al inicio de éste. De ahí que en este primer apartado pretendamos ofrecer el marco teórico sobre el que se soporta nuestra investigación, así como justificar su elección.

V.1.IDENTIFICACIÓN DEL MARCO METODOLÓGICO

> *El término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las Ciencias Sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología. Reducidas a sus rasgos esenciales, los debates sobre metodología tratan sobre supuestos y propósitos, sobre teoría y perspectiva* (Taylor y Bogdan, 1986, 15).

En este apartado queremos describir todo el proceso metodológico que hemos seguido en la investigación, en consonancia con los objetivos planteados al inicio de la misma.

Universidad de Huelva 2010

Bloque segundo

Se nos plantea la necesidad de elegir un procedimiento de investigación que nos posibilite trabajar con una muestra extensa, puesto que nuestro propósito es obtener información que pueda ser generalizable a todos los centros. Es por esta razón por la que hemos tenido que diseñar instrumentos de corte cuantitativo. No obstante, este tipo de instrumentos suele proporcionar una información preferentemente descriptiva, mostrando grandes dificultades a la hora de profundizar en las diversas formas personales en que cada profesor o profesora asume la realidad de la práctica psicomotriz en el aula (cómo la valora y qué y cómo la trabaja). Se procura identificar los aspectos cuantificables de una realidad, así como intentar comprender causas e interpretar consecuencias y significados de la misma, necesitando, por tanto, de enfoques interpretativos, que nos conducirán al uso de instrumentos y técnicas de investigación cualitativa.

La diversidad metodológica en que se desarrolla esta investigación puede mejorarla porque ofrecerá resultados y conclusiones como consecuencia de los datos objetivos proporcionados por los sujetos investigados, y serán contrastados por las interpretaciones elaboradas por la propia investigadora a partir del análisis del discurso de un grupo seleccionado de maestros en torno al problema de investigación. Pensamos igualmente que analizar estos aspectos desde perspectivas distintas guiará a complementar la información en torno a la práctica psicomotriz que se realiza en los centros de Huelva (capital y provincia) y a su enriquecimiento.

Nuestra propuesta metodológica, por tanto, intenta combinar dos perspectivas:

* De un lado, es preciso obtener una visión general de las creencias que tiene el profesorado sobre la relevancia de la psicomotricidad. Esta primera valoración nos va a permitir cuantificar una realidad que profundizaremos posteriormente mediante el Grupo de Discusión.

* De otro, consideramos muy necesario conocer la realidad de la psicomotricidad desde dentro, es decir, comprender las situaciones y acontecimientos que tienen lugar en los centros, por qué los maestros piensan y actúan en el ámbito psicomotor de una

Universidad de Huelva 2010

determinada forma.

Es ésta la causa por la que vamos a acoplar las dos perspectivas, para dar la respuesta más idónea a los objetivos propuestos en nuestra investigación.

Estos objetivos que pretendemos conseguir son amplios. Nuestra primera preocupación se centra en obtener datos generales sobre la realidad de la práctica psicomotriz en las escuelas; más adelante, queremos conocer las opiniones de los maestros encuestados en profundidad (sus percepciones, sus concepciones, sus dificultades, sus expectativas...). Ante la variedad de objetivos que nos ha orientado este trabajo, elegir una metodología mixta, que emplee técnicas cualitativas y cuantitativas, hemos considerado que es la estrategia más idónea y que aportaría más ventajas a la propia investigación, por permitirnos, tal como sugieren Cook y Reichardt (1986):

- Poder dar respuesta a diversos objetivos propuestos.
- Fortalecer el uno al otro, ofreciendo percepciones que no podrían hacer cada uno por separado.
- Triangular mediante operaciones convergentes, colaborando así a subsanar los ineludibles sesgos concurrentes en cualquier método.

Las diferencias más palpables entre unas y otras técnicas son las que se refieren al análisis de los datos y las que tienen que ver con el proceso en sí:

- Los pasos que se siguen en el análisis de la información de una técnica cuantitativa se suceden en diferentes momentos. Los datos se recopilan y más tarde se analizan. En las técnicas cualitativas estos pasos son simultáneos.

- En relación con los procesos en sí, en el uso de instrumentos de corte cualitativo, sus pasos están ordenados y siguen un sistema, pero nunca el plan alcanza la rigidez que muestra el proceso de aplicación de instrumentos cuantitativos, que tolera pocos cambios en el mismo. Proceso lineal, por otra parte, en tanto que en los cualitativos es preferentemente

Universidad de Huelva 2010

interactivo, de tal forma que a veces se tiene que volver sobre los datos, retomarlos de otra manera (Pérez Serrano, 1994).

La combinación de ambas estrategias metodológicas en nuestro estudio se justifica además, porque incluso entendiendo la linealidad y la sistematización del proceso de desarrollo de técnicas cuantitativas, como limitaciones en el caso de describir expectativas y opiniones o contextualizar adecuadamente la información recopilada, en un primer momento aspirábamos a un lenguaje desinteresado por parte de los investigados, y precisábamos de una estrategia apropiada para arrojar unos datos con los que poder trabajar de forma menos positivista y más naturalista.

En definitiva, en nuestro caso, se utilizan estrategias de investigación cuantitativas y cualitativas, por lo tanto manejamos datos de carácter duros y de carácter blando en la línea que Gil (1994) plantea. Es decir, de un lado serán recopilados datos numéricos (duros) dispuestos para ser medidos y analizados a través procedimientos estadísticos y de otro datos blandos expresados y analizados cualitativamente.

La razón por la que hemos asumido en una parte de nuestra investigación (el Grupo de Discusión) una metodología donde los datos son de puro corte cualitativo ha sido porque pensamos que el desarrollo de la investigación cualitativa en el ámbito educativo debe colaborar al conocimiento de nuevas formas de acceso, nuevas herramientas y desarrollos metodológicos que nos permitan acceder a la riqueza y complejidad del entorno escolar. Y estos son los objetivos y propósitos de nuestro trabajo de investigación, conocer la realidad de la psicomotricidad en los centros educativos de la provincia de Huelva, con toda la riqueza y complejidad que esto conlleva.

V.2. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Debemos tener presente, como precisábamos en el capítulo IV, que el objetivo central que se aspiraba conseguir en nuestro trabajo de investigación era hacer un análisis, descripción, contraste e interpretación de la realidad de la psicomotricidad en Educación Infantil y Especial en la

Universidad de Huelva 2010

provincia de Huelva. Para alcanzar esta finalidad y los objetivos más específicos que se señalan en el capítulo cuarto se han tenido presentes diferentes fases en la investigación.

Vamos a proceder a la descripción de las etapas que se han desarrollado en nuestro estudio, siguiendo las pautas que sobre las fases de la investigación insinúan Rodríguez, Gil y García (1996, 63 y ss.), aunque no se haya sucedido una línea secuencial en el tiempo, sí creemos que las hemos llevado a cabo. Estos autores plantean cuatro fases en el proceso de investigación cualitativa que consideramos pueden describir explícitamente el proceso seguido en nuestra investigación: fase preparatoria, trabajo de campo, fase analítica y fase informativa.

1. Fase preparatoria

En esta fase se fijará el marco teórico-conceptual con el que comparar y contrastar los resultados por parte del investigador, así como el diseño de investigación, que será donde se tomen decisiones respecto a la investigación, en concreto, a sus actividades y realización posterior (selección de la muestra, los métodos y las técnicas a emplear).

Después de identificar el tema objeto de estudio, a partir de la reflexión y la revisión bibliográfica previa, parece de rigor que el investigador o la investigadora proceda a la recopilación de toda la información disponible sobre el mismo. Se trata de conocer y acceder a la máxima información posible referida al tema sobre el que se pretende indagar. En nuestro caso, se utilizó bibliografía procedente de libros y revistas especializadas, las aportaciones de las propias experiencias personales y profesionales, el contacto con otras opiniones, otros profesionales, así como la búsqueda en Internet y bases de datos más representativas en el contexto de nuestra investigación.

En esta fase de la investigación otra de las decisiones que debe afrontar el investigador es el de posicionarse en uno u otro procedimiento de investigación, pues ello va a repercutir en todas las decisiones posteriores, los propósitos, las técnicas o instrumentos a emplear, etc. En nuestro estudio, como hemos indicado anteriormente, hemos combinado

Universidad de Huelva 2010

instrumentos de corte cualitativo y cuantitativo, esta opción, conforme al tema y al contexto de la investigación, pensamos que nos facilitará el acceso para llegar a comprender y dar respuesta a los objetivos planteados.

2. Trabajo de campo

Esta fase es esencial, ya que es donde se toma contacto directo con la realidad objeto de estudio y de alguna forma puede repercutir, positiva o negativamente, en el desarrollo posterior de la investigación. A pesar de que el acercamiento al campo se piensa frecuentemente que es un momento complicado de la investigación (Rodríguez, Gil y García, 1996), en nuestro caso no tuvo un especial inconveniente, una vez obtenido el informe de los centros que cumplían los requisitos que pedíamos para nuestro estudio, pues fuimos accediendo a los mismos paulatinamente y siempre presentada por alguna persona que a ellos les era conocida. En concreto, en los centros de la capital con los que hemos trabajado, la investigadora había trabajado en determinados colegios (como maestra o como orientadora). En otros, conocía los centros (a algún maestro o a algún miembro del equipo directivo del mismo). En los colegios de la provincia, en algunas ocasiones, nos presentaba oficialmente el asesor del Equipo de Orientación Educativa de la zona; en otras, se hicieron los primeros contactos mediante una llamada telefónica al director o jefe de estudios de los distintos centros. Después de una breve presentación y explicación de los objetivos de la investigación, concretábamos un día y una hora para la exposición del contenido del cuestionario a los maestros. En otros casos, hicimos uso de los orientadores de los EOEs, o los propios compañeros del Departamento de Educación que tenían relaciones con ellos, para la presentación del cuestionario al profesorado.

3. Fase analítica

Esta fase consiste en:

a) la reducción de los datos

b) la disposición y transformación de los datos

c) la obtención de resultados y conclusiones

Universidad de Huelva 2010

Esta fase ha ido efectuándose en nuestro trabajo de investigación de forma emergente, puesto que cada información que recogíamos contribuía a dar el siguiente paso hasta llegar propiamente al Grupo de Discusión. Conocida, mediante un Cuestionario, la realidad de la psicomotricidad en los centros, determinamos que por el contraste entre el número de profesores que opinaban y trabajaban de una determinada forma, era necesario examinar y estudiar ciertas variables en profundidad, tal como presuponíamos, lo que significó retornar de nuevo a la revisión de la literatura para comprender el tema en profundidad y elaborar esta parte del marco conceptual de nuestra investigación.

4. Fase Informativa

Es la fase con la que concluye todo proceso de investigación y hace referencia a la presentación y difusión de los resultados.

A modo de resumen, presentamos en la *tabla 8* los pasos seguidos en el proceso de investigación, así como los instrumentos empleados.

Tabla 8. Fases de la investigación

Fases de la investigación	
Origen de la Investigación: Interrogantes acerca de la realidad de la psicomotricidad en las escuelas. Revisión de la literatura	
Planteamiento de los Objetivos de la investigación	
Selección de la muestra	Modelo de Investigación
Selección de instrumentos de recogida de Información	
Elaboración y aplicación del Cuestionario	Grupo de Discusión
Análisis de los Datos	
Discusión	
Conclusiones	

Universidad de Huelva 2010

En esta tabla se puede observar todo el proceso seguido en el presente estudio de investigación: comenzamos con una *revisión de la literatura* centrada en el tema de estudio, para ello se empleó bibliografía especializada, artículos y trabajos, así como las bases de datos más relevantes para esta investigación. Al mismo tiempo, obtuvimos información de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía sobre el número total de unidades de Educación Infantil y Especial en la provincia de Huelva.

Una vez identificado el objeto de estudio y efectuada la revisión de literatura, procedimos a fijar los *objetivos* de la investigación dentro de la fase preparatoria del diseño de la investigación. Después y en función de nuestros propósitos y objetivos, el siguiente paso que tratamos fue la descripción de la población y la determinación respecto a los *sujetos* que iban a participar en el estudio. Preferimos seleccionar a todos los centros de Infantil y Especial de Huelva y provincia que tuviesen ciclos completos de Educación Infantil y que abarcasen profesores de ambas especialidades.

A partir de la elección del modelo de investigación (metodología mixta), se escogieron aquellos *instrumentos de recogida de datos*: cuestionario, entrevistas, observaciones, revisión de documentos, etc, a los que aludiremos más detalladamente en apartados posteriores. El siguiente paso fue la *elaboración de un Cuestionario para los profesores de los centros*. Para su preparación se revisaron otras investigaciones llevadas a cabo acerca de la valoración del profesorado sobre otros aspectos educativos (integración, formación, apoyo...), ya que en torno al objeto de estudio, hemos encontrado pocos trabajos. Confeccionamos una primera versión que fue entregada, para su validación, al juicio de expertos, se realizó un estudio piloto y por último, tras las correspondientes modificaciones, efectuadas a partir de su aplicación al grupo seleccionado, se elaboró la versión definitiva.

La *aplicación del Cuestionario* se efectuó a finales del tercer trimestre del curso 01/02 Su puesta en práctica no fue difícil, ya que como procedíamos de la escuela , teníamos buena relación personal y profesional con bastantes maestros, con lo cual, se podía plantear el trabajo de campo a realizar. El *análisis* de los cuestionarios fue realizado a través del paquete informático SPSS.

Universidad de Huelva 2010

La siguiente fase es la del *Grupo de Discusión*, que se realizó a comienzos del primer trimestre del curso 02/03. La primera toma de contacto ya estaba hecha, pero había que seleccionar al grupo de profesores con los que íbamos a trabajar en esta fase y la forma en que se desarrollaría el plan de actuación. Optamos por elegir a los sujetos en función de aquellos pertenecientes a las dos tipologías resultantes del análisis de cluster realizado, que expondremos en el capítulo VI. El discurso de los profesores fue grabado íntegro para después facilitar su transcripción. A partir de lo cual elaboramos un sistema categorial al objeto de codificar posteriormente dicha información. Realizado el análisis de contenido se contrastaron los resultados con los datos obtenidos del cuestionario del profesorado.

Finalizó esta fase con el *análisis y descripción de los resultados* a partir de los datos aportados por el Grupo de Discusión.

Para concluir la investigación, y dentro de la *fase informativa*, comparamos nuestros datos con los de otras investigaciones relevantes, los contrastamos con los objetivos que nos propusimos al comienzo del estudio, recogemos una serie de *conclusiones* e implicaciones a partir del análisis de los resultados conseguidos en las distintas fases del trabajo. Con todo ello aspiramos a ofrecer una descripción de la realidad de la psicomotricidad en Educación Infantil y Especial en el momento actual en Huelva capital y provincia.

Después de explicar las fases y procedimientos que hemos seguido en el diseño y desarrollo de nuestro trabajo de forma general, pasaremos a desarrollar con mayor profundidad y detalle todo el proceso llevado a cabo en los siguientes apartados, exponiendo los instrumentos que hemos empleado y los resultados que hemos ido obteniendo, pero antes, a modo de resumen, vamos a hacer una breve síntesis del uso de cada instrumento.

* *Para conocer las características de los profesores y profesoras* que trabajan en todos los centros de Huelva y provincia, hemos empleado el Cuestionario que se ha pasado a todos los centros con unidades de Educación Infantil y Especial de Huelva capital y provincia (anexo I).

* *Para el Grupo de Discusión*, hemos utilizado instrumentos diversos,

Universidad de Huelva 2010

propios de los estudios etnográficos. En el anexo II se presenta la información textual recogida durante la discusión con el grupo de maestros seleccionados.

Universidad de Huelva 2010

CAPÍTULO VI

PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

Universidad de Huelva 2010

Universidad de Huelva 2010

CAPÍTULO VI. PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo vamos a ir describiendo el desarrollo de cada una de las tres fases de la investigación. Comenzaremos explicando primero los instrumentos empleados en cada una de ellas, su forma de análisis, validación y triangulación y finalizaremos presentando los resultados obtenidos por instrumento y fase. Hemos considerado adecuado hacer la exposición por fases, para facilitar el desarrollo del proceso investigativo, al objeto de clarificar y dar a cada una su propio protagonismo, ya que son diversos los instrumentos utilizados y los datos que cada uno de ellos aporta. Sin embargo, las fases no deben ser consideradas como independientes, ya que los datos que se obtienen en cada una de ellas son relacionados con los que se pretenden conseguir en la siguiente y con ellos en conexión, se va avanzando en la tarea indagadora.

VI.1. FASE PRELIMINAR: DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN

Nuestro propósito en este apartado es describir la fase previa a nuestra investigación. El estudio se realiza a partir de la información que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía nos remite sobre el listado de todos los centros públicos que tienen unidades de Educación Infantil y Especial, de Huelva y provincia, en el que junto al nombre de los mismos aparecen la localidad, domicilio y teléfono, durante el curso 2001/02.

Hemos considerado apropiado restringir la investigación a las etapas de Educación Infantil y Especial, porque es en estos niveles educativos donde pensamos que la psicomotricidad tiene una mayor relevancia.

Por otra parte, consideramos necesario limitar nuestra investigación a los centros escolares con titularidad pública, dadas las peculiaridades que la práctica psicomotriz puede tener en los centros concertados.

Universidad de Huelva 2010

Por tanto, la población a la que nos dirigimos en este estudio estaría compuesta por todos los Centros de Educación Infantil y Especial de la provincia de Huelva. Según la información proporcionada por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía eran ciento cuarenta centros, de los cuales veintitrés pertenecían a la capital y ciento diecisiete a la provincia (593 maestros de Educación Infantil y 107 de Educación Especial).

La situación de los centros y del profesorado pertenecientes a la capital y a la provincia los presentamos a continuación.

VI.1.1. Situación de los centros

Iniciamos la descripción de los centros en relación a la localización de los mismos. En la *tabla 9* podemos observar el número de centros pertenecientes a la capital y a la provincia. Como se puede apreciar, el nº de centros de la provincia es bastante mayor, coincidiendo con la distribución de la población.

Tabla 9. Situación de los centros

Situación de los centros	
	Nº DE CENTROS EXISTENTES
CAPITAL	23
PROVINCIA	117
TOTAL	140

VI.1.2. Distribución de la población en comarcas

Seguidamente, pasamos a la descripción de la población en relación con la comarca donde está ubicada. En la *tabla 10* podemos comprobar el nº total de profesores de Educación Infantil y Educación Especial existentes en Huelva y provincia. Hemos optado por agruparlos por comarcas, debido a la gran extensión y dispersión de la población estudiada.

Universidad de Huelva 2010

Tabla 10. Distribución de la población en comarcas

Distribución de la población en comarcas		
	Nº de profesores de Educación Infantil	**Nº de profesores de Educación Especial**
1. Huelva capital	118	26
2. Costa	129	28
3. Condado	152	20
4. Sierra	105	14
5. Andévalo	33	8
6. Periferia	56	11
TOTAL	593	107

Como se puede apreciar, el número de maestros de Educación Infantil es significativamente mayor al de Educación Especial, coincidente con la distribución de la población.

VI.2. FASE PRIMERA. LAS OPINIONES DEL PROFESORADO

VI.2.1. *Selección de la muestra.*

Una vez identificado el marco teórico y vista la situación de los centros en el curso 2001/02, nuestro siguiente paso fue seleccionar aquellos con los que íbamos a trabajar. Los criterios que nos planteamos para efectuar la selección fueron los siguientes:

1. Ser centros educativos de carácter público.
2. Poseer el ciclo completo de Educación Infantil.
3. Tener Educación Especial.

Universidad de Huelva 2010

El hecho de haberlo acotado a Huelva y provincia se debe a cuestiones puramente de efectividad en la recogida de información. Pensábamos que la posibilidad de poder abarcar personalmente toda la población existente en la capital era un punto de partida importante, pues podíamos conseguir una mayor implicación del profesorado, no teniendo ninguna dificultad para acceder a la totalidad de los centros. A esto tenemos que unirle la gran ayuda que desde los EOEs nos proporcionaron para poder acceder a la provincia. Por último, el seguimiento que podíamos hacer, sobre todo en la capital, era mucho más real.

Tabla 11. Distribución de la población y de la muestra

Distribución de la población y de la muestra				
ESPECIALIDAD	POBLACIÓN		MUESTRA	
	Capital	Provincia	Capital	Provincia
Educación Infantil	118	475	97	296
Educación Especial	26	81	25	62

El número final de centros participantes fue de ciento trece (90 de la provincia y 23 de la capital), y el total de encuestas que realizamos fue de cuatrocientos ochenta (datos que analizaremos en esta fase).

VI.2.2. *Instrumento. El cuestionario al profesorado.*

VI.2.2.1. *Algunas consideraciones en torno al instrumento.*

Una vez elegidos los centros con los que íbamos a trabajar, nos pusimos a tratar de diseñar el instrumento o instrumentos más idóneos con los que obtener los datos necesarios para esta fase del estudio. A la hora de

Universidad de Huelva 2010

diseñar estos instrumentos sabíamos explícitamente cuáles eran las dimensiones básicas que pretendíamos analizar: los rasgos personales y profesionales de los encuestados, las opiniones de los profesores de Educación Infantil y Educación Especial de Huelva capital y provincia sobre determinados aspectos vinculados con la psicomotricidad, la dinámica del aula donde trabajaban la psicomotricidad y la adecuación de la programación que realizaban. Por ello, decidimos utilizar el cuestionario, para conocer la opinión de todo el profesorado.

El cuestionario nos parece un instrumento idóneo para efectuar un análisis indagatorio del tema a estudiar y también para contrastar los resultados recabados con los que se irán obteniendo mediante las observaciones, las entrevistas, las notas de campo, etc. del grupo de discusión. Su objetivo es sondear opiniones y conocer características generales de todos los encuestados.

Consideramos que el cuestionario implica un interrogatorio que se efectúa por escrito sin la presencia del entrevistador, y en el que las preguntas fijadas de antemano se presentan en el mismo orden y en los mismos términos en cada uno de los encuestados, no siendo difícil su aplicación (Hayman, 1984; Nisbet y Entwistle, 1990; Rodríguez, Gil y García, 1996 y Romero Tena, 2000).

A la hora de precisar qué cuestionario aplicar, el saber que se encuentran disponibles algunos ya validados en otras investigaciones favorece el trabajo al investigador; pero en otros casos, como el nuestro, al pretender abordar una tarea tan específica y concreta como es la que intentamos averiguar, nos hemos visto obligados a elaborarlo, teniendo presentes el nivel de exigencias técnicas requeridas por el caso, la población a la que va dirigida y la utilización que vamos a darle a los datos recopilados (Pérez Juste, 1985).

Teniendo presentes las limitaciones del empleo del cuestionario (los obstáculos para conseguir explorar en profundad, la dificultad de obtener respuestas sinceras...), elegimos su empleo por parecernos el instrumento más conveniente respecto a los objetivos que pretendíamos conseguir, y

Universidad de Huelva 2010

porque al usarlo con cierta cautela creíamos que reparábamos así en parte algún que otro defecto:

* Expresamos detenidamente los objetivos que pretendíamos alcanzar y procuramos asegurarnos que éstos eran comprendidos.
* Intentamos fomentar mediante nuestras palabras la curiosidad por los resultados a conseguir a través de la investigación. Nos comprometimos a compartir con ellos la información que recabáramos.
* Describimos las cuestiones en el lenguaje empleado por los encuestados para garantizarnos su comprensión.
* Delimitamos una parte muy concreta del quehacer diario de los profesores en los centros: la práctica psicomotriz.
* No ha sido la única técnica utilizada.

El cuestionario empleado en este estudio tenía por objetivo conocer la opinión de todos los profesores y profesoras de Educación Infantil y Educación Especial en Huelva y provincia, sobre la relevancia o no de la práctica psicomotriz en estas etapas educativas.

VI.2.2.2. *Procedimiento. Proceso de Construcción.*

El proceso de construcción de nuestro cuestionario fue producto de dos fuentes importantes:

a) Marcos teóricos, fruto de la revisión de la literatura.

b) Antecedentes previos a nivel metodológico en el área de investigación que emplean metodologías similares.

Como ya hemos comentado, el primer paso para su preparación, una vez decidido la información que intentábamos recopilar, fue revisar entre lo publicado por si pudiésemos obtener alguno ya elaborado y validado. Nos fue imposible conseguirlo. La finalidad de nuestra investigación era muy precisa: qué opinaban los maestros de Educación Infantil y Educación Especial de Huelva y provincia sobre la importancia de la psicomotricidad, qué contenidos psicomotores programaban, cuándo y cómo la trabajaban... Es por ello que nos vimos forzados a confeccionarlo para dicho propósito.

Universidad de Huelva 2010

Considerábamos que debía ser planificado con mucho esmero para lograr que reflejase de la forma más fehaciente posible el objeto de investigación. Tal como sugieren Cohen y Manion (1990, 132), debemos saber claramente el tema de la investigación, también debe tenerse determinada la población sobre la que se va a intervenir, y reflexionar al mismo tiempo sobre los medios de que se dispone. Una vez que se organicen estos aspectos, es cuando se dice que se planifica esta tarea; es decir, al seguirse unos criterios en ella.

Hemos tenido presentes en su construcción los consejos dados por Sierra Bravo (1986, 1989):

- Determinar los objetivos con claridad.
- Rastrear en la literatura publicada.
- Decidir las dimensiones que quieren ser estudiadas.
- Precisar qué preguntas concretas, qué orden deben seguir, qué número es el más apropiado.
- Redactar las cuestiones, determinando igualmente criterios formales y elementos accesorios.
- Someterlo a juicio de expertos.
- Reformular.
- Confeccionar el cuestionario definitivo.

Pensamos que es ésta una parte fundamental en la investigación, ya que gran parte de su éxito o fracaso depende de las determinaciones adoptadas en relación con el contenido de la pregunta, (su pertinencia, su utilidad, su generalidad...), y a su redacción (que sea oportuna, que sea directa, que se explique bien...).

Tras la revisión de la literatura y de los instrumentos empleados en otros estudios, elaboramos la primera versión del cuestionario, donde fue importante la elección del formato, se tenía que decidir no sólo lo que íbamos a preguntar, sino cómo. Desde el comienzo se consideró pertinente, para recopilar la información en nuestro trabajo, una mezcla de tres tipos de cuestiones: abiertas, cerradas y preguntas de elección múltiple, tal como exponemos a continuación:

Universidad de Huelva 2010

* Las *preguntas abiertas* han sido utilizadas ante cuestiones tales como: ¿Qué tipo de formación complementaria o reciclaje necesitarías para atender adecuadamente a tus alumnos en psicomotricidad? (Item nº 19).

* Las *preguntas de elección múltiple* usadas han sido las denominadas de abanico, estableciendo grados de intensidad entre ellas, como ejemplo estarían las que hacen referencia a las opciones "ocurre siempre, ocurre con mucha frecuencia, ocurre algunas veces, ocurre rara vez y no ocurre". En ellas el encuestado ha de optar por una de esas respuestas. Un ejemplo de este tipo podemos apreciarlo ante la pregunta nº 73: ¿En mi planificación, determino el programa de la sesión y las diversas situaciones, a partir de un proyecto previamente elaborado?.

* Las *preguntas cerradas* se han empleado para obtener respuestas confirmatorias o desestimativas ante una proposición, aunque hemos dado la posibilidad de que el encuestado aporte posibles opciones no consideradas en el formulario, como, por ejemplo, cuando hemos dejado un apartado donde pedíamos que indicasen otros rasgos o valores no contemplados en la pregunta (entre ellos los items nº 9 y 18).

Para la formulación de los items, seguimos una serie de recomendaciones realizadas por diferentes autores, entre ellos, Rodríguez, Gil y García (1996) quienes sugieren la necesidad de una formulación asequible y concreta, que las preguntas no puedan tener más de una interpretación, que no sean ambiguas o dudosas, empezar por preguntas fáciles en su contestación para ir complicando su dificultad, que el texto esté enunciado de forma directa, etc.

Se revisaron exhaustivamente las preguntas, siguiendo las indicaciones de Rodríguez, Gil y García (1996, 194-195). En función de éstas comprobamos que:

Universidad de Huelva 2010

- Todas las cuestiones mantienen relación con el objeto de estudio: la realidad de la psicomotricidad en la provincia de Huelva y la valoración de profesores.
- No se proponen preguntas cuyas respuestas puedan ser conocidas por otros cauces.
- Se tiene en cuenta en su planificación la codificación de sus respuestas posteriores.
- Se vela por la no existencia de respuestas particularmente complicadas, o confidenciales o que reclamen mucho esfuerzo al encuestado.

Respecto al formato del cuestionario, en la elaboración del nuestro, se ha intentado tener presente las instrucciones dadas por los autores antes citados (1996, 191) que indican que éste debe estar acompañado siempre del título, la presentación, además de las cuestiones de rigor y la inclusión de alguna fórmula de agradecimiento, bien al inicio o al final del mismo.

VALIDEZ

Una vez construido, siguiendo todas las recomendaciones anteriores, y antes de ser implementado pasó por diferentes momentos. Para ver si la prueba medía lo que pretendía medir, es decir, si era válida se procedió a un estudio de validez del contenido, por lo que fue sometida a la técnica del Juicio de Expertos para su revisión (Sánchez, 1994 y Villar, 1996).

En nuestro caso fue revisado por un grupo de personas seleccionadas por su experiencia en los campos de la metodología de investigación, y otros profesionales del ámbito educativo relacionados con el trabajo, directo o indirecto, con niños de Educación Infantil y Educación Especial, para ver tanto el contenido como la forma. En concreto, se contó con expertos de la Facultad de Ciencias de la Educación de Huelva, miembros de Equipos de Orientación Educativa, Inspectoras de Educación, y un grupo de maestros y maestras con los que pudimos mantener una reunión para matizar y explicar sugerencias. Hay que señalar que las modificaciones que nos propusieron iban dirigidas en dos líneas: reducción del tamaño del

Universidad de Huelva 2010

cuestionario eliminación de algunos items y especificación de una serie de términos.

En cuanto al estudio piloto, una vez realizada las correspondientes modificaciones, se aplicó el cuestionario a sujetos de los dos sectores que componen nuestra población, para verificar su funcionamiento. Dichos profesores aceptaron colaborar con nosotros, aprovechándose la circunstancia de que la investigadora en sus visitas a los centros que participaban en el Plan de Prácticas de Enseñanza, pedimos su colaboración, a lo que se ofrecieron de buen grado. Insistimos especialmente en que señalaran todo lo que no comprendiesen o valoraran como no acertado. Mediante el análisis de esta muestra pretendimos asegurar la adecuación del cuestionario a las necesidades del trabajo que íbamos a realizar.

DIFUSIÓN Y ENTREGA

La difusión se hizo mediante su presentación, en primer lugar, a los directores o jefes de estudios de los centros, con los cuales ya habíamos contactado telefónicamente, éstos nos fijaban día y hora en la que reunirían al profesorado implicado para que nosotros lo presentáramos. En algunos centros, el director o jefe de estudios nos reunía a los profesores implicados en esta investigación, en otros, él o ella nos llevaba a todas las aulas de Educación Infantil y Especial para que lo explicásemos individualmente a cada docente, e incluso, hubo ocasiones en que se le expuso la documentación a los coordinadores de Educación Infantil y/o Educación Especial y ellos eran los encargados de repartirla a sus compañeros.

La entrega en mano del cuestionario hizo que el proceso fuera más lento, pues no siempre se encontraban los directores, jefes de estudios o coordinadores de ciclo en el centro, (a pesar de que procurábamos confirmar previamente), o estaban en clase o reunidos y no queríamos molestarlos; esto significó visitar más de una vez el centro. No obstante, aún aceptando las dificultades, tenemos que reconocer que proporcionó un gran avance a la investigación; mientras se charlaba informalmente, bajo la disculpa de entrega o recogida del cuestionario (puesto que ambas tareas las hicimos

Universidad de Huelva 2010

personalmente), fuimos anotando informaciones muy interesantes acerca de la percepción de los objetivos fijados, sobre la dinámica interna en los centros, las relaciones entre los profesores y sus posibles conflictos.

De nuevo insisto en la facilidad de acceso a la mayoría de los centros de la capital, ya que al haber trabajado con muchos de ellos, como orientadora, profesora o coordinadora/tutora del Plan de Prácticas de Enseñanza, la primera toma de contacto con los mismos estaba garantizada, así como la implicación e interés de bastantes maestros por el estudio de investigación que se estaba llevando a cabo y por la cumplimentación y entrega del cuestionario.

En cuanto a la difusión del cuestionario por los pueblos de la provincia, después de hablar telefónicamente con cada uno de los directores o jefes de estudios de los colegios de las distintas comarcas (conocidos en algunas ocasiones), accedimos a ellos a través de tres vías:

a) Los orientadores de cada localidad (como ya hemos comentado anteriormente). Los motivos por los que decidimos utilizar este cauce de acceso a los profesores de la provincia fueron los siguientes:

- Facilidad de acceso a los centros, ya que cada orientador tenía que atender un número de centros en los pueblos semanalmente.
- Cualificación profesional, ya que todos ellos eran psicólogos o pedagogos.

Los pasos seguidos fueron:
1°/ Contacto telefónico para concertar una cita con los orientadores de cada comarca.
2°/ Reunión con los mismos para explicarles los objetivos de la investigación y el procedimiento de recogida de datos, así como para aclarar cualquier duda o recoger posibles sugerencias.

b) Visita personal. En los centros donde la investigadora tenía especial vinculación con el profesorado o en aquellos otros donde surgía algún problema que requería la visita personal, al objeto de

Universidad de Huelva 2010

garantizarnos, en la medida de los posible, la implicación del máximo número de maestros.

La acogida fue buena por parte de casi todos los profesores y profesoras de los centros, aunque en algunos de ellos hubo cierta reticencia y esto se notó en el momento de la recogida. La reticencia no era al cuestionario en sí, sino a problemas internos de los centros (mala relación entre los directores y el profesorado poca coordinación entre el profesorado, entre otros).

Después de ser entregados los cuestionarios, durante los primeros meses, se fueron recibiendo mediantes tres vías abiertas:

- recogida personal por la investigadora, insistiendo en cada centro sobre la importancia de que participaran el mayor número de profesores, debido a la relevancia del tema a investigar, siendo necesaria, en alguna ocasión, hasta cuatro visitas, para garantizar la obtención del máximo número de cuestionarios posibles en cada uno de ellos.

- recogida personal por orientadores, o maestros de distintos pueblos, siendo precisas varias visitas a las sedes de los EOEs de las distintas zonas, continuas llamadas telefónicas, para indagar sobre el proceso que se estaba llevando a cabo, así como para aclarar posibles dudas surgidas, e incluso yendo a sus domicilios particulares o a sus pueblos respectivos, cuando la circunstancia lo requería.

- por correo, en los dos casos comentados anteriormente, debido a que los orientadores de referencia de esas zonas no pudieron recogerlos y a la dificultad para resolver el problema personalmente, ya que los dos pueblos en cuestión pertenecían al Andévalo y a la Sierra respectivamente, bastante alejados de la capital.

VI.2.2.3. *Estructura y Dimensiones Analizadas*

Siguiendo fielmente las recomendaciones de la literatura científica a la que aludíamos anteriormente, nuestro cuestionario se abre, como se

Universidad de Huelva 2010

comprueba en el Anexo 1, con una portada donde se recoge el nombre del centro y la población donde está ubicado el mismo. En la contraportada se señala a quién va dirigido, profesoras y profesores que trabajan en Educación Infantil y Especial; título: "La práctica psicomotriz en Educación Infantil y Educación Especial en la provincia de Huelva. Valoración de los profesores."; finalidad del cuestionario, así como invitación cortés a rellenarlo y a la cumplimentación integra del mismo. Hemos considerado pertinente la consideración del anonimato, a fin de garantizar, en la medida de lo posible, la sinceridad en las respuestas dadas.

El cuestionario consta de once páginas más, donde se encuentran los datos propios de la investigación y que plasmamos en la *tabla 12*. La estructura es la siguiente:

Tabla 12: Bloques y dimensiones del cuestionario

Bloques y dimensiones del cuestionario	
A) DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES DEL ENCUESTADO • Edad • Sexo • Especialidad • Años de experiencia en la misma...	B) FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL DOCENTE • Recibida inicialmente en la Universidad • Continua - Puntual • Necesidades formativas
C) OPINIONES, CREENCIAS Y EXPECTATIVAS • Concepciones generales • Campos de intervención • Aspectos vinculados con la práctica psicomotriz • Contenidos psicomotores • Demandas de futuro	D) DINÁMICA DEL AULA DE PSICOMOTRICIDAD • Características del aula • Materiales • Organización del aula
E) ADECUACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN • Planificación de tareas • Aspectos metodológicos • Evaluación	

Universidad de Huelva 2010

Estos bloques y dimensiones que abarcaba el cuestionario no fueron explicitados en el mismo, ya que optamos por asegurar la espontaneidad, y sobre todo, no crear prejuicios al respecto.

El cuestionario consta de un total de cinco bloques compuestos por varias dimensiones cada uno de ellos, de formato múltiple de respuesta, items de respuestas directas como edad, sexo, años de experiencia en su especialidad, etc.; items de respuestas completamente abiertas e items de respuestas escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta; en ellos se pretende recoger los bloques y dimensiones que intentamos estudiar.

1º BLOQUE

El primer bloque nos va permitir conocer los **datos personales y profesionales del encuestado**: edad, sexo, título académico, especialidad, años de experiencia en la misma, situación administrativa en el puesto de trabajo y número de profesores de su especialidad. Estos datos personales de los encuestados nos interesan por si pudiesen manifestarse diferencias significativas en la valoración realizada por los profesores en torno a la psicomotricidad en función de estas variables.

2º BLOQUE

El segundo bloque nos debe dar la información necesaria sobre la **formación de los docentes** que trabajan en los centros:

1.- La formación inicial *recibida* por los maestros encuestados: número de asignaturas cursadas durante la carrera, información recibida y capacitación profesional que poseen los sujetos.

2.- *Continua - puntual*: con estas preguntas pretendemos saber el tipo de formación que suelen realizar (participación en actividades de perfeccionamiento, asociaciones, lecturas, etc.).

Universidad de Huelva 2010

3.- *Necesidades formativas*: estos items investigan sobre el tipo de formación que nuestros encuestados precisan para poder realizar una adecuada práctica psicomotriz (aspectos relevantes en la formación, formación complementaria demandada, etc.).

Estas preguntas tienen mayoritariamente una escala valorativa con cinco o seis opciones de respuesta que va desde "ninguna" a "mucha" en cada uno de los aspectos que nosotros les presentamos, al objeto de facilitar las respuestas. También hay preguntas cerradas en una serie de escalas o bloques para poder realizar grupos o categorías, aunque dejamos también abierta la posibilidad de introducir otros datos por parte del encuestado e incluso una pregunta totalmente abierta, para que nos puedan especificar el tipo de formación complementaria que ellos consideran necesaria para su práctica en la escuela.

El objetivo que pretendemos al analizar este bloque es averiguar si la formación es un indicador determinante en las diferencias de opinión que los maestros tienen en torno a la relevancia de la psicomotricidad en el aula.

3° BLOQUE

Con el tercer bloque pretendemos conocer las **opiniones**, **creencias** y **expectativas** de los docentes encuestados sobre la importancia o no del trabajo psicomotor en el aula. Este bloque contiene cinco dimensiones:

1.- La primera hace referencia a las *concepciones generales* que poseen los entrevistados en torno a la psicomotricidad: pretendemos averiguar las creencias que tienen los maestros encuestados sobre el concepto de psicomotricidad que poseen (es una técnica rehabilitadora, una disciplina, una simple praxis, es un saber, una metodología, entre otras).

2.- La segunda se centra en los *campos de intervención* que creen que abarca: qué opinan sobre la relevancia de la psicomotricidad en los distintos ámbitos de intervención: educativo, reeducativo y terapéutico.

Universidad de Huelva 2010

3.- La tercera hace alusión a la valoración de los docentes sobre *aspectos* vinculados con la *práctica* psicomotriz: qué piensan los sujetos encuestados sobre cuál es la finalidad de trabajar la psicomotricidad en el aula (sirve para que el niño tome conciencia de sí mismo, del medio físico, del medio social, para la facilitación de los aprendizajes escolares, entre ellas).

4.- La cuarta a las opiniones que poseen acerca de los *contenidos psicomotores*: qué tipo de conductas consideran ellos que se deben trabajar (motrices de base, neuromotrices y/o perceptivo-motrices).

5.- La quinta a las *demandas* de futuro que los maestros tienen en torno a la psicomotricidad: qué perspectivas tiene la psicomotricidad en las escuelas (qué opinan sobre las posibilidades de que se incluya la psicomotricidad en el Proyecto Educativo y Curricular de un centro, siendo el eje central del mismo y cómo valoran la extensión de su aplicación al contexto extraescolar).

Las preguntas que abarca este bloque del cuestionario tienen una escala valorativa que va desde "muy en desacuerdo", "en desacuerdo", "indeciso", "de acuerdo", a "muy de acuerdo" en cada uno de los 36 rasgos que nosotros les presentamos.

La valoración que los profesores hacen de este bloque de contenido nos parece particularmente interesante, puesto que esperamos que dichos datos nos proporcionen una adecuada información para la oportuna contextualización de la psicomotricidad en las escuelas de la provincia de Huelva.

4º BLOQUE

El cuarto bloque, dedicado al tema de la **dinámica del aula de psicomotricidad**, nos va a proporcionar información sobre:

1.- Las *características del aula* donde se trabaja la psicomotricidad, para analizar si nuestros encuestados piensan que sus centros

Universidad de Huelva 2010

reúnen o no las condiciones idóneas para la realización de una adecuada práctica psicomotriz.

2.- Los *materiales* existentes y utilizados por los maestros, para detectar posibles dificultades añadidas, como es la carencia o insuficiencia de materiales en sus centros de trabajo.

3.- La *organización* de la práctica psicomotriz en el *aula*: para investigar sobre aspectos vinculados con la estructuración del tiempo dedicado a la psicomotricidad y los criterios utilizados por los maestros para organizar la práctica psicomotriz, tanto del grupo clase como de los alumnos con problemas psicomotores (si los tuvieran).

Estas cuestiones son fundamentalmente cerradas para facilitar el análisis de los resultados obtenidos, pero todos los apartados terminan con una pregunta abierta donde el profesorado puede incluir otros aspectos que ellos consideren necesarios destacar o completar.

El propósito de contemplar estos datos es analizar si los profesores encuestados consideran que tienen las condiciones idóneas en sus centros para poder realizar una práctica adecuada de la psicomotricidad .

5º BLOQUE

Con el bloque quinto intentamos ver la **adecuación** o no de la **programación** psicomotriz. En este apartado pretendemos detectar:

1.- La *planificación* o no de las *tareas* psicomotrices: la descripción de esta dimensión la demandamos en un intento de acercarnos a la realidad de la psicomotricidad que se vive en los centros: para averiguar si los profesores programan sistemáticamente la psicomotricidad al igual que el resto de las áreas del Currículo, así como qué contenidos psicomotores y tipo de trastornos suelen trabajar, si estos niños con dificultades tienen algún tipo de adaptaciones curriculares e igualmente, las actividades que ellos consideran más relevantes para la adecuada preparación de la programación.

Universidad de Huelva 2010

Bloque segundo

2.- El tipo de *metodología* que utilizan, cómo y cuándo programan nuestros maestros, analizar si los maestros encuestados usan un modelo de actuación directivo o no directivo, tal como ya apuntamos en el capítulo I al trabajar con sus alumnos.

3.- Las características de la *evaluación* que realizan, en función del tipo de metodología que manifiestan los sujetos encuestados.

En estas preguntas se les propone igualmente una escala cerrada para poder realizar grupos o categorías posteriores y una escala valorativa que va desde "nunca ", "casi nunca", "algunas veces", "casi siempre", a "siempre". Este bloque tiene, asimismo, unas preguntas abiertas para que mencionen otros rasgos que ellos consideren pertinentes anotar.

A continuación, presentamos la configuración definitiva del cuestionario, tras las correcciones pertinentes realizadas, a partir de las aportaciones efectuadas por el grupo de expertos.

CUESTIONARIO DE PROFESORES

El cuestionario dirigido a los profesores ha estado compuesto por un total de 100 items, a los que podían responder eligiendo entre distintas opciones de respuesta (como hemos comentado anteriormente).

Las cuestiones propuestas han sido las siguientes:

Centro.

Población.

1. DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES:

A. Edad: B. Sexo:

1. Título académico:
2. Especialidad que imparte:

Universidad de Huelva 2010

3. Años de experiencia en tu especialidad (contando el presente curso académico):
4. Situación Administrativa actual en el puesto de trabajo:
5. ¿Cuántos profesores de tu especialidad hay en tu centro (incluido/a tú)?

2. FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL DOCENTE

2.1. RECIBIDA INICIALMENTE EN LA UNIVERSIDAD

6. El número de asignaturas específicas sobre psicomotricidad que has cursado durante la carrera ha sido:
7. La información, sobre la importancia de la psicomotricidad en la escuela que has recibido durante la carrera, ha sido:
8. ¿Te consideras suficientemente capacitado/a para atender educativamente a tus alumnos en psicomotricidad?
9. En caso de respuesta positiva. ¿Qué tipo de formación has recibido?

2.2. CONTINUA - PUNTUAL

10. El apoyo técnico que recibes para desarrollar el trabajo psicomotor con niños de N.E.E.
(Fisioterapeuta, Psicomotricista, Profesor de Educación Física...), consideras que es:
11. ¿Participas sistemáticamente en actividades de perfeccionamiento didáctico en psicomotricidad?
12. ¿Sueles leer artículos, revistas... sobre temas relacionados con la psicomotricidad?
13. ¿Perteneces o has pertenecido a alguna asociación de psicomotricidad, grupo de trabajo...?
14. En caso de respuesta afirmativa, ¿cuál ?
15. En tu opinión, la oferta de la Administración Educativa sobre actividades de actualización y formación en psicomotricidad es:
16. Las actividades formativas en psicomotricidad ofertadas por la Administración Educativa, en caso de que existan, ¿responden a las necesidades reales que encuentras en tu quehacer diario en tu aula?

Universidad de Huelva 2010

Bloque segundo

2.3. NECESIDADES FORMATIVAS

17. Consideras que el tipo de formación que necesitarías para atender adecuadamente al alumnado en psicomotricidad, debería ser (puedes elegir varias respuestas):
18. Selecciona, de entre los siguientes aspectos, aquellos que consideras relevantes en la formación en psicomotricidad de los maestros:
19. En tu caso concreto, ¿qué tipo de formación complementaria o reciclaje necesitarías para atender adecuadamente a tus alumnos en psicomotricidad?

3. OPINIONES, CREENCIAS Y EXPECTATIVAS:

3.1. CONCEPCIONES GENERALES

20. La práctica psicomotriz responde más a una intención de renovar los métodos educativos que a una necesidad de innovación personal.
21. La psicomotricidad es más una herramienta útil para favorecer los aprendizajes básicos que una técnica que posibilita el desarrollo armónico y global del niño.
24. La psicomotricidad es una disciplina educativa que favorece el desarrollo integral del alumno y no una mera práctica psicomotora.
26. El trabajo psicomotor es una ayuda para consolidar los aspectos madurativos que ha de alcanzar el niño y no un mero divertimiento

3.2. ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN

22. La psicomotricidad es un área de mayor interés, a nivel de formación, para la Educación Especial que para la Educación Infantil.
23. En la escuela, la práctica psicomotriz se dirige más a niños con trastornos psicomotores que a los que manifiestan trastornos de personalidad.
25. La mayoría de los maestros tienen suficiente formación para trabajar la psicomotricidad, tanto en Educación Infantil como en Educación Especial.
27. El trabajo psicomotor en el aula ordinaria con niños con N.E.E. mejorará la integración educativa de los mismos.

Universidad de Huelva 2010

29. Los maestros usan más las actividades psicomotrices como recetas, para la recuperación de niños con trastornos escolares (dislexia, disgrafia...), que para la iniciación en la lecto-escritura.
33. La mayoría de los maestros suelen programar la psicomotricidad como cualquier otra materia (lenguaje, matemáticas...).

3.3. ASPECTOS VINCULADOS CON LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ

28. Los alumnos con N.E.E. requieren un trabajo psicomotor diferente al resto de la clase.
30. No se puede concebir la educación psicomotriz como una intervención aislada del contexto educativo de la clase ordinaria.
31. Es preferible que cada maestro utilice una metodología psicomotriz que conozca a estar abierto a varias.
32. Es adecuado utilizar las mismas actividades psicomotrices para alumnos con o sin dificultades.
34. El trabajo psicomotor con alumnos con N.E.E. debe partir de los problemas que se detectan en el niño tras la realización de una exploración psicomotriz inicial y no de lo que él tiene de positivo.
35. La educación corporal es más importante para tomar conciencia de sí mismo, del medio físico y del medio social que para facilitar el aprendizaje lecto-escritor.

3.4. CONTENIDOS PSICOMOTORES

36. El bajo desarrollo madurativo psicomotor es la causa que más dificultades de aprendizaje produce.
37. La afirmación y afianzamiento de la lateralidad debe ser la conducta psicomotriz que más hay que ejercitar en el aula.
38. Los conceptos espaciales, temporales... se trabajan suficientemente en la escuela.
39. Las actividades psicomotrices se usan, únicamente, para favorecer la relación del niño con sus compañeros en el aula.
40. Los componentes psicomotores (la capacidad perceptiva, la estructuración espacio-temporal...) están presentes tanto en el aprendizaje verbal como en el no verbal.

Universidad de Huelva 2010

Bloque segundo

41. El trabajo psicomotor permite al niño aumentar sus capacidades fisicas más que descubrir sus deseos más profundos (sentimientos, necesidades...).
42. Cuando se programan actividades psicomotrices se usan, con frecuencia, más para llenar los huecos de la actividad escolar que para potenciar el desarrollo psicomotor del niño.
44. El único fin del trabajo psicomotor es lúdico y no evitar problemas escolares (giros invertidos, falta de coordinación en los trazos...).
45. El desarrollo psicomotor del niño con N.E.E. fomentará más sus hábitos de autocuidado que las relaciones adecuadas con los niños del aula.
46. Las dificultades al vestirse, dibujar... son consecuencia de un esquema corporal poco estructurado.

3.5. DEMANDAS DE FUTURO

43. La programación de psicomotricidad debe ser el eje a partir del cual gire toda la planificación didáctica de un centro.
47. Los centros educativos necesitarían la figura de un profesional (psicomotricista), con formación técnica suficiente, para poder trabajar con niños con déficits psicomotores.
48. La práctica psicomotriz debería tener una extensión fuera de los colegios.

4. DINÁMICA GENERAL DEL AULA DE PSICOMOTRICIDAD: CARACTERÍSTICAS, MATERIALES Y ORGANIZACIÓN DEL AULA

4.1. CARACTERÍSTICAS DEL AULA

49. El tamaño del aula en el que trabajas la psicomotricidad es:
50. En caso de respuesta negativa, ¿dispones de un espacio alternativo?
51. ¿Existe algún problema en el aula (iluminación, calefacción, ventilación, mobiliario...) que impida o dificulte el normal desarrollo de la práctica psicomotriz?
52. En caso de respuesta afirmativa, ¿cuál/es?
53. Materiales psicomotores existentes en tu centro y materiales utilizados (puedes señalar varias respuestas):

Universidad de Huelva 2010

4.3. ORGANIZACIÓN DEL AULA

54. En el caso de realizar algún trabajo psicomotor, el número aproximado de alumnos es de:
55. Mantengo una planificación del tiempo dedicado a la psicomotricidad que permite el trabajo individual y en grupo.
56. Al trabajar en grupo, ¿qué criterio o criterios sigues para agruparlos?

57. ¿Tienes en tu clase/s alumnos con problemas psicomotores?

En caso de respuesta afirmativa, responde a las siguientes preguntas.

58. ¿Cuántos alumnos tienes?:
59. ¿Trabajas la psicomotricidad con estos alumnos de manera especial o distinta al resto?
60. ¿Estos niños asisten, a su vez, a algún tipo de apoyo psicomotor específico fuera del aula o del centro?
61. En caso afirmativo, ¿cuántas horas a la semana?
62. ¿Quién/es son los responsables de su puesta en práctica?
63. ¿Participas en la planificación de dicha práctica?

5. ADECUACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DE PSICOMOTRICIDAD

5.1. PLANIFICACIÓN DE TAREAS

64. En el Proyecto de Centro de mi colegio se tiene en cuenta el papel que en él juega la psicomotricidad.
65. Programo la psicomotricidad de forma sistemática al igual que el resto de las áreas del Currículo.
66. En caso afirmativo, tu programación va dirigida a trabajar:
67. ¿Qué tipo de patologías o trastornos sueles trabajar?
68. En general, has necesitado modificar significativamente la programación psicomotriz, en el caso de estos alumnos?
69. ¿Qué elementos del currículum han sufrido modificaciones, con mayor frecuencia para adaptar la atención educativa a dichos alumnos?
70. ¿Programas la psicomotricidad con otros compañeros/as de tu especialidad?

Universidad de Huelva 2010

Bloque segundo

71. En caso de respuesta afirmativa, ¿tenéis reuniones periódicas para coordinar las acciones?
72. Selecciona, de entre las siguientes actividades que debes desarrollar como maestro, aquellas que consideras más importantes:

5.2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

73. En mi planificación, determino el programa de la sesión y las diversas situaciones, a partir de un proyecto previamente elaborado.
74. En mi programación de psicomotricidad, parto de un centro de interés, interaccionando los distintos contenidos curriculares.
75. Mi proyecto de intervención en el aula está adaptado a las propuestas del niño, a sus deseos.
76. Suelo dar ciertas responsabilidades a mis alumnos (mantenimiento de material, distribución de rincones...).
77. Suelo utilizar las actividades corporales como medio para aprender nuevos contenidos.
78. Utilizo una metodología no directiva, partiendo de la actividad espontánea que posee cualquier niño (con o sin discapacidad).
79. Suelo utilizar estrategias específicas para trabajar con alumnos desmotivados.
80. Suelo tener preparados programas psicomotores de refuerzo y afianzamiento de nociones aprendidas, para utilizarlos en caso de necesidad.

81. Mi programación psicomotriz está basada en el respeto a las individualidades, permitiendo atender la diversidad de intereses, capacidades y limitaciones de los niños.
82. Preparo materiales específicos para aquellos alumnos con ritmo de aprendizaje más lento.
83. Favorezco la creatividad de mis alumnos, recogiendo sus propuestas y permitiéndoles expresarlas a través de los distintos lenguajes (gestual, corporal...).
84. Es preferible tener todo planificado que dejarlo abierto a las demandas del niño.
85. Mis alumnos han colaborado en la elaboración de las normas de disciplina, como procurar no hacerse daño ni hacer daño a los demás, respetar las construcciones de los otros, etc.

Universidad de Huelva 2010

86. La mayor parte de las actividades de mis alumnos suelen ser individuales.
87. La planificación del trabajo psicomotor está elaborada de forma flexible, para poder trabajar diversas actividades (dirigidas, de libre expresión, dramatizaciones...).
88. Suelo utilizar el juego como elemento educativo en mis programaciones de psicomotricidad.
89. Suelo utilizar actividades cortas y variadas para aumentar la motivación de los alumnos.
90.Utilizo refuerzos verbales y no verbales para la adquisición de aprendizajes correctos.
91. Utilizo adecuadamente la respiración, cada vez que los niños se encuentran fatigados o cansados.
92 Suelo utilizar la relajación corporal para finalizar cada sesión psicomotriz en el aula.

5.5 EVALUACIÓN

93. Evalúo prioritariamente el aprendizaje de los contenidos psicomotores adquiridos por mis alumnos.
94. En mi programación existen criterios y estrategias para evaluar mi propia práctica educativa.
95. Permito que mis alumnos valoren sus propios progresos psicomotores.
96. Realizo la evaluación a través de un perfil psicomotor, elaborado a partir de diversas pruebas psicomotoras.
97. Elaboro un programa para la reeducación de las conductas deficitarias, reflejadas en el perfil psicomotor.
98. El sistema de evaluación que utilizo consiste en la observación de la actividad espontánea del niño, durante varias sesiones, para valorar el desarrollo psicomotor.
99. Realizo la evaluación de mis alumnos de forma continua a lo largo de todo el curso escolar, analizando las actividades, intereses, participación...
100. Además de los resultados y logros psicomotores obtenidos también acostumbro evaluar los distintos elementos curriculares y personales (objetivos, actividades, recursos, metodología, acción del maestro...).

Universidad de Huelva 2010

VI.2.2.4. *Técnicas de Análisis de los Datos*

El procedimiento de análisis de los cuestionarios tiene como objeto de estudio aquellos datos susceptibles de ser cuantificados, que se corresponden con los objetivos referentes a aspectos vinculados con el contexto de la investigación.

Para la realización del análisis de los cuestionarios se ha utilizado el programa estadístico SPSS v.11. bajo Windows. Licencia para La Universidad de Huelva y el SPAD v.3.5.

Cada cuestionario fue identificado con el mismo número que el ordenador asignaba a su registro correspondiente. De esta forma, en caso de duda podría consultarse con el cuestionario original. Al objeto de facilitar la tabulación de todos los datos, a cada opción de respuesta le fue asignado un número.

Una vez finalizada totalmente la tabulación de los datos, procedimos a comprobar si podían detectarse errores y, en tal caso, si se incluían en ellos sesgos específicos que pudieran alterar los resultados. Para ello, optamos por verificar, para todas las preguntas del cuestionario, la existencia o no de tabulaciones que estuvieran fuera del rango de respuestas (comprobamos, si ante interrogantes cuya respuestas debían tabularse como 1, 2, 3 ó 4 se había utilizado otro número fuera de estas alternativas). Posteriormente, seleccionamos aleatoriamente una muestra de cuestionarios de la población objeto de estudio para comprobar, item a item, si había o no errores.

Procedimos a la corrección de los errores detectados, que fueron insignificantes desde el punto de vista estadístico y, en cualquier caso, totalmente aleatorios por lo que no cabe esperar sesgos específicos.

Una vez realizadas las correcciones, efectuamos el análisis estadístico de los resultados conseguidos, que dividimos en tres apartados:

Universidad de Huelva 2010

1. Estudio descriptivo

El primer análisis realizado del cuestionario es un análisis descriptivo con el objetivo de obtener un conocimiento general de la muestra en los distintos bloques de los que consta. Estos datos descriptivos se presentan en forma de frecuencias y porcentajes, para poder ofrecer de forma simplificada los datos encontrados.

Asimismo se utilizan procedimientos gráficos como medio de presentar la información tales como, diagramas de barras, tablas... permitiendo una primera presentación de los datos obtenidos.

2. Reducción de la dimensionalidad de los cuestionarios.

Con este tipo de análisis pretendemos reducir y explicitar las múltiples dimensiones de las distintas escalas utilizadas. El procedimiento que hemos empleado ha sido el Análisis de Correspondencias Múltiples (A.C.M.) y el Análisis de Cluster. Su aplicación nos ha permitido verificar las dimensiones esenciales del cuestionario y la existencia de categorías homogéneas de sujetos, a partir de la similitud de sus respuestas.

3. Contrastes de variables

El contraste tiene como objetivo estudiar las posibles diferencias significativas entre grupos. Para realizar este contraste hemos realizado el análisis estadístico de la varianza de un factor por el procedimiento Kruskan-Wallis, que constituye una modalidad dentro de las pruebas no paramétricas, permitiendo la comparación de las medias obtenidas en varios grupos independientes. También hemos usado la prueba de U de Mann-Whitney, para contrastar las medias conseguidas en dos grupos independientes.

El estadístico H Kruskal-Wallis tiene una distribución similar a la Chi-cuadrado bajo la hipótesis de que los grupos tienen la misma distribución.

Los análisis han sido realizados con el programa estadístico SPSS/PC+ (ya comentado anteriormente), el SPSS v.11. bajo Windows. Licencia para la Universidad de Huelva para los análisis correspondientes de

Universidad de Huelva 2010

los bloques 1 y 3, que acabamos de plantear y el SPAD v.3.5 para el análisis del bloque 2, habiendo fijado como nivel de significación el 5% (alfa≤0,05). Las variables de clasificación han sido las correspondientes a cada una de los bloques de contenido que constituyen el cuestionario:

VARIABLES ILUSTRATIVAS

* (Items:1 - 5). Datos preliminares y personales de los encuestados: edad, sexo, especialidad, años de experiencia y situación administrativa.
* (Items: 6 - 19). Formación de los encuestados: recibida; continua-puntual y necesidades formativas demandadas por los maestros.
* (Items: 54 - 63). Organización del aula: planificación del tiempo dedicado a la psicomotricidad; criterios de agrupamiento de los alumnos y tipo de trabajo realizado con los niños con problemas.
* (Items: 64 - 100). Adecuación de la programación psicomotriz: inclusión de la psicomotricidad en el Proyecto de Centro; sistematización de la programación; contenidos psicomotores programados; tipo de patologías trabajadas; elementos del currículum modificados; coordinación con otros compañeros; tipo de actividades que consideran más importantes; criterios metodológicos utilizados en la programación y tipo de evaluación que realizan.

Estas variables fueron relacionadas con los ítems siguientes:

VARIABLES ACTIVAS

* (items: 20 - 48.) Opiniones que muestran los profesores: concepciones generales que tienen sobre la psicomotricidad; los campos de intervención que piensan que abarca dicha disciplina; creencias vinculadas con la práctica psicomotriz; contenidos psicomotores que consideran que hay que trabajar en el aula y expectativas generales en torno a la psicomotricidad.

Mediante el análisis de las diferencias significativas entre grupos podremos conocer las relaciones existentes entre ciertas variables, lo que nos acercará a una mejor descripción del objeto de estudio.

Universidad de Huelva 2010

En los resultados del análisis efectuado sólo reflejaremos aquellos donde se han obtenido diferencias significativas.

VI.2.3. *Análisis y descripción de los resultados*

VI.2.3.1. *Estadística descriptiva*

Una vez concluida la descripción del proceso, de los instrumentos y de las técnicas de análisis que se han utilizado en nuestro estudio pasamos a presentar los resultados obtenidos en éste.

En primer lugar queremos recordar que la población a la que nos dirigimos en esta fase de la investigación, estaba compuesta por todos los profesores y profesoras de Educación Infantil y Especial de Huelva, capital y provincia. En total el número ascendía a setecientos profesores y profesoras (quinientos noventa y tres de Educación Infantil y ciento siete de Educación Especial). Teniendo presentes los criterios de selección ya mencionados, quedaron reducidos a cuatrocientos noventa y cuatro, de los cuáles respondieron cuatrocientos ochenta. Por tanto, el índice de respuesta resultó ser del 97,17 %. Su distribución puede observarse en la *tabla 11*, que presenta la frecuencia de cuestionarios recogidos en los centros de la capital y de la provincia, según la especialidad a la que pertenecían los encuestados.

Para la presentación de los resultados de los análisis que hemos realizado (análisis descriptivo y los estadísticos de Kruskan-Wallis y U de Mann-Whitney) seguiremos la misma estructura y bloques que presenta el cuestionario y que se puede observar en el anexo 1, aunque previamente procederemos a describir ciertas características preliminares correspondientes al centro donde trabajaba el entrevistado: su ubicación y número de profesores de su especialidad, que quedan contempladas en las primeras páginas del cuestionario utilizado. Los resultados brutos del cuestionario aparecen a continuación, quedando expresados bien en frecuencia y porcentaje, o sólo en frecuencia.

Universidad de Huelva 2010

VI.2.3.1.1. *Cuestiones preliminares*

1. POBLACIÓN

La tabla siguiente recoge la procedencia de los cuestionarios, en función de la ubicación de los centros de los que provienen:

Tabla 13. Distribución procedencia de los centros

Distribución procedencia de los centros

Ubicación centro	Frecuencia	Porcentaje
Capital	122	25,4
Provincia	358	74,6
TOTAL	480	100

En cuanto a la ubicación de lo centros encuestados, nos encontramos que el número de ellos pertenecientes a la capital es netamente inferior (el 25,4 % de ellos), mientras que el mayor porcentaje corresponde a la provincia (el 74,6 %). Dato esperable, si tenemos en cuenta la distribución de la población.

2. NÚMERO DE PROFESORES DE LA CAPITAL Y DE LA PROVINCIA

La siguiente tabla refleja el número de cuestionarios de profesores que hemos recogido en Huelva capital, con expresión del centro al que corresponden. Del total de centros existentes 23, hemos obtenido datos de todos ellos.

Universidad de Huelva 2010

Tabla 14. Distribución de la muestra en la capital, según la especialidad
(Nº de cuestionarios de profesores recogidos)

Distribución de la muestra en la capital, según la especialidad			
Centros	**Cuestionarios recogidos de Ed. Infantil**	**Cuestionarios recogidos de Ed. Especial**	**Total de cuestionarios recogidos**
1	2	1	3
2	3	1	4
3	4	1	5
4	2	1	3
5	5	2	7
6	3	1	4
7	6	1	7
8	2	1	3
9	7	1	8
10	5	0	5
11	4	1	5
12	3	1	4
13	1	1	2
14	4	1	5
15	6	1	7
16	3	1	4
17	4	3	7
18	5	1	6
19	6	1	7
20	6	1	7
21	3	1	4
22	6	2	8
23	6	1	7
TOTAL	97	25	122

Universidad de Huelva 2010

Como podemos observar, el número de cuestionarios obtenidos en cada centro de la capital oscilan, en el polo más favorable, entre 8 y 7, que provienen de los centros codificados como 9 y 22 para el primer caso y 5, 7, 15, 17, 19, 20 y 23 para el segundo, y en los casos más desfavorables, hemos conseguido al menos 2 y 3 cuestionarios, que proceden de los centros codificados como 13 para el primer caso y 1, 4 y 8 para el segundo.

La variabilidad observada depende, en ocasiones, del propio tamaño de la población estudiada.

**Profesores de la provincia*

La siguiente tabla refleja el número de cuestionarios de profesores que hemos recogido en la provincia de Huelva, agrupándolos por comarcas (como comentamos anteriormente).

La especificación de los pueblos que han participado en este estudio, en función de la comarca a la que pertenecen, es la siguiente:

2. Costa: Ayamonte, Cartaya, La Antilla, Lepe, Isla Cristina, Isla del Moral, Pozo del Camino, Punta Umbría, La Redondela, El Rompido y Villablanca.

3. Condado: Almonte, Bonares, Bollullos, Chucena, Escacena, Hinojos, Lucena del Puerto, Matalascañas, Mazagón, Moguer, Niebla, La Palma del Condado, Palos, Paterna, Rociana del Condado, Villalba del Alcor y Villarrasa.

4. Sierra: Alájar, Almonaster, Aracena, Cabezas Rubias, Cala, Calañas, El Cerro de Andévalo, El Campillo, Cortegana, Cumbres Mayores, La Dehesa de Riotinto,, Fuenteheridos, Galaroza, Higuera de la Sierra, Jabugo, Minas de Riotinto, Nerva, El Repilado y Santa Bárbara de Casa.

5. Andévalo: Alosno, Paymogo, Puebla de Guzmán, San Bartolomé de la Torre, Tharsis, Valverde, Villanueva de los Castillejos y Zalamea.

Universidad de Huelva 2010

6. Periferia de Huelva capital: Aljaraque, Beas, Bellavista, Corrales, Gibraleón, San Juan del Puerto y Trigueros.

Tabla 15. Distribución de la muestra en comarcas, según la especialidad
(Nº de cuestionarios de profesores recogidos)

Distribución de la muestra en comarcas, según la especialidad			
Comarcas	**Ed. Infantil**	**Ed. Especial**	**Frecuencia/ Porcentaje**
1. **Huelva capital**	97	25	122 - 25,4
2. **Costa**	65	19	84 - 17,5
3. **Condado**	106	13	119 - 24,8
4. **Sierra**	57	11	68 - 14,2
5. **Andévalo**	25	7	32 - 6,7
6. **Periferia**	43	12	55 - 11,5
TOTAL	393	87	480 - 100

Como podemos valorar en la *tabla 15*, el número de profesores de la capital es significativamente menor que el de la provincia, coincidiendo con la distribución total de la población.

3. NÚMERO DE PROFESORES DE LA MISMA ESPECIALIDAD

Este item indagaba sobre el número de profesores pertenecientes a la misma especialidad que el encuestado existentes en el centro donde trabajan.

Universidad de Huelva 2010

Tabla 16. Número de profesores de la misma especialidad existentes en tu centro

Número de profesores de la misma especialidad existentes en tu centro		
Nº de profesores	**Frecuencia**	**Porcentaje**
N.C.	11	2,3
0	1	0,2
1	76	15,8
2	27	5,6
3	80	16,7
4	38	7,9
5	28	5,8
6	124	25,8
7	29	6,0
8	23	4,8
9	21	4,4
10	14	2,9
11	1	0,2
12	4	0,8
13	1	0,2
14	2	0,4
TOTAL	480	100

$\bar{x}$ = 4,73 D.T. = 2,6956

Como puede verse en la *tabla 16*, los resultados alcanzados nos ofrecen como nota más destacable una gran variabilidad en los mismos. El rango de respuestas conseguidas va desde los profesores sin ningún compañero de su misma especialidad en el centro hasta los que tienen 14 pertenecientes a su especialidad. Es probable que el mayor porcentaje de sujetos (25,8) pertenezcan a Educación Infantil, teniendo en cuenta el tamaño total de la muestra de esta especialidad (393 docentes).

Universidad de Huelva 2010

VI.2.3.1.2. *Datos personales y profesionales de los encuestados*

1. EDAD

En cuanto a la edad nos encontramos, como recoge la *tabla 17*, que el profesorado que trabaja en estos centros está compuesto por un grupo muy diverso, predominando aquellos que se encuentran en la franja comprendida entre los treinta y los cuarenta años (44,8 %), siendo pocos los que tienen más de cincuenta años (6,9 %). Se trata, por tanto, de una población relativamente joven.

Tabla 17. Distribución por edades

Distribución por edades					
EDAD	**N**	**%**	**EDAD**	**N**	**%**
23	1	0,2	44	13	2,7
24	4	0,8	45	18	3,8
25	11	2,3	46	10	2,1
26	7	1,5	47	17	3,5
27	16	3,3	48	9	1,9
28	16	3,3	49	3	0,9
29	11	2,3	50	2	0,4
30	15	3,1	51	6	1,3
31	10	2,1	52	2	0,4
32	14	2,9	53	3	0,6
33	9	1,9	54	5	1
34	16	3,3	55	4	0,8
35	26	5,4	56	4	0,8
36	20	4,2	57	3	0,6
37	23	4,8	58	2	0,4
38	32	6,7	59	1	0,2

Universidad de Huelva 2010

Distribución por edades

EDAD	N	%	EDAD	N	%
39	24	5	60	1	0,2
40	25	5,2	62	1	0,2
41	22	4,6	65	1	0,2
42	21	4,4	68	1	0,2
43	14	2,9			
No contesta	36	7,7			
TOTAL	374	78,1	TOTAL	106	21,9

$\bar{x} = 38,48$

Continuación de la tabla 17.

2. SEXO

Del total de profesores encuestados, nos encontramos un porcentaje mayor de mujeres que de hombres, como se puede observar en la *figura 7*, con un 85,8%, frente al 14,2% de varones.

Figura 7

Universidad de Huelva 2010

Esta proporción es habitual en algunos niveles educativos (Marcelo, 1995) y en concreto en los niveles que estamos trabajando.

3. TÍTULO ACADÉMICO

En la siguiente tabla aparecen los títulos académicos que tienen los profesores.

Tabla 18. Título académico

Título académico		
Título	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Maestro	432	90,0
Psicopedagogo	20	4,2
Otros	4	0,8
No contesta	24	5,0

Como puede apreciarse, el título que alcanza una mayor representación es el de "Maestro", que por sí solo representa el 90,0% de la muestra con la que hemos trabajado. Los demás títulos obtienen un representación casi marginal: el de "Psicopedagogo" con un 4,2% (pensamos que estos 20 sujetos que dicen tener otra titulación además de la de maestro es debido a que es la única licenciatura relacionada con el magisterio que existe en la Universidad de Huelva), y el de "Otras titulaciones" con un 0,8% del total. Esta última opción recoge las licenciaturas de Psicología (elegida por un sujeto) y Pedagogía (seleccionada por tres de los encuestados). Una vez más, hemos de destacar la vinculación con la carrera de magisterio.

Universidad de Huelva 2010

4. ESPECIALIDAD QUE IMPARTEN

Tabla 19. Especialidad que imparten.

Especialidad que imparten		
Especialidad	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Educación Infantil	392	81,7
Educación Especial	85	17,7
Educación Física	2	0,4
Otras	1	0,2
Total	480	100

La situación que se nos presenta es parecida a la de la tabla anterior. La gran mayoría imparte su docencia en función de la especialidad cursada durante la carrera, ya que sólo un 0,6% de la muestra comparten su docencia con "Otras" especialidades distintas de las que han sido objeto de estudio en la presente investigación, ya que son sujetos de Educación Especial y Educación Infantil que además han realizado otra especialidad de magisterio.

Universidad de Huelva 2010

5. AÑOS DE EXPERIENCIA EN LA ESPECIALIDAD

Tabla 20. Años de experiencia

Años de experiencia		
Años de experiencia en la especialidad	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Menos 5 años	103	21,5
5 a 10 años	123	25,7
11 a 20 años	206	43
Más 20 años	34	7
No contesta	14	2,8

$\bar{x} = 10,9549$ D.T. = 7,03571

Como podemos comprobar en la *tabla 20*, la gran variabilidad es la nota dominante en relación con la experiencia profesional de los profesores. El rango de respuestas alcanzado va desde los profesores con menos de 5 años de experiencia, hasta profesores con más de 20 años de ejercicio profesional. Si bien, el porcentaje más alto (47,2 %, N=226) en relación con los años que llevan trabajando corresponde a aquel grupo que lleva en la docencia menos de 11 años, seguido de los que llevan de 11a 20 años en tareas educativas (43,0 %, N=206). Por lo que podríamos considerar que nuestra población tiene una relativa práctica docente.

6. SITUACIÓN ADMINISTRATIVA

Esta pregunta recogía información referente a la situación laboral de los profesores y los resultados obtenidos nos presentan una mayoría con un porcentaje de 72,7% (N=349) que son propietarios definitivos de su plaza (como se puede apreciar en la *tabla 21*). Dato esperable, si tenemos en

Universidad de Huelva 2010

cuenta la gran proporción de sujetos con bastantes años de servicio en la docencia.

Tabla 21. Situación administrativa.

Situación administrativa		
Situación administrativa	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Propietario definitivo	349	72,7
Propietario provisional o interino	86	17,9
No contesta	45	9,4

VI.2.3.1.3. *Formación psicopedagógica de los docentes*

En este bloque del cuestionario pretendemos complementar la descripción realizada en el apartado anterior con otras características de los profesores, que pueden estar relacionadas con su práctica psicomotriz en el aula. Como mencionamos anteriormente al describir las dimensiones del cuestionario, nos hemos interesado especialmente por recoger información sobre:

- Formación e información adquirida inicial del profesorado.
- Capacitación profesional que dicen poseer.
- Apoyo técnico recibido de la Administración.
- Participación en actividades de perfeccionamiento.
- Lecturas sobre temas relacionados con la psicomotricidad.
- Pertenencia a grupos de trabajo, seminarios, etc.
- Opinión sobre el tipo de actividades ofertadas por la Administración educativa.
- Tipo de formación demandada por los encuestados.
- Opinión sobre los aspectos que ellos consideran relevantes en su formación.
- Tipo de formación complementaria solicitada por los docentes para un mejor ejercicio profesional.

Universidad de Huelva 2010

Para facilitar la lectura de los resultados obtenidos, vamos a agruparlos, teniendo presente los tres apartados ya mencionados anteriormente de este bloque de contenido:

1. Formación inicial recibida.
2. Continua - Puntual.
3. Necesidades formativas.

FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

1. FORMACIÓN INICIAL RECIBIDA

Tabla 22. Formación inicial recibida.

Formación inicial recibida

6. El número de asignaturas específicas sobre psicomotricidad que has cursado durante la carrera ha sido:

Años	Frecuencia	Porcentaje
N.C.	63	13,1
0	206	42,9
1	121	25,2
2	53	11
3	32	6,7
4	3	0,6
5	2	0,4

Total frecuencia = 480

7. La información sobre la importancia de la psicomotricidad en la escuela que has recibido durante la carrera, ha sido:

N.C.	Muy mala	Mala	Regular	Buena	Muy buena
N % 39 - 8,1	73 - 15,2	92 - 19,2	159 - 33,1	41 - 8,5	76 - 15,8

8. ¿Te consideras suficientemente capacitado/a para atender educativamente a tus alumnos en psicomotricidad?

Universidad de Huelva 2010

Formación inicial recibida

	N.C	No	Sí
N %	16 - 3,3	144 - 30,0	320 - 66,7

9. En caso de respuesta positiva. ¿Qué tipo de formación has recibido?

	Frecuencia	Porcentaje
A. La propia de la carrera	142	27,5
B. Cursos de formación	241	46,7
C. Otra	133	25,8
C.1. La aportada por libros	64	12,4
C.2. Otros cursos	20	3,9
C.3. Intercambios con compañeros/as	19	3,7
C.4. Grupos de trabajo	10	2,1
C.5. Experiencias	11	2,1
C.6. Licenciaturas u otras especialidades	9	1,7

Continuación de la tabla 22.

En relación a la *formación inicial recibida* en la Universidad: al hacer mención al nº de asignaturas de psicomotricidad cursadas durante la carrera, el 42,9 % del profesorado manifiesta no haber tenido ninguna. Dato nada sorprendente, si tenemos en cuenta la edad de la mayoría de los encuestados y la consideración de que la psicomotricidad es una disciplina relativamente reciente, ya que se está impartiendo como asignatura obligatoria en los planes de estudio de Educación Infantil desde 1991 y en Educación Especial desde 1995 en la Universidad de Huelva. Por otro lado, sólo el 24,3 % de los sujetos dice haber recibido "buena" o "muy buena" información durante la carrera. Dato interesante, ya que pensamos que el número de créditos que se le asigna a esta asignatura en ambos Planes de Estudio son insuficientes (4,5 y 3,5) respectivamente. Resulta anecdótico, cómo, a pesar de lo dicho, el 66,7 % de ellos opinan que están suficientemente capacitados para atender a sus alumnos en psicomotricidad y que la formación la han recibido durante la carrera (en un 29,6 % de los casos). Si bien, el 50,2 % de los profesores señalan haberla adquirido a través de "cursos de formación" y el 27,7 % dicen que de "otro tipo", entre los que

Universidad de Huelva 2010

se podría destacar: la lectura de textos, la experiencias e intercambios con otros compañeros, grupos de trabajo, etc.

2. FORMACIÓN CONTINUA - PUNTUAL

Tabla 23. Formación continua-puntual

Formación continua-puntual

10. El apoyo técnico que recibes para desarrollar el trabajo psicomotor con niños de N.E.E. (Fisioterapeuta, Psicomotricista, Prof. de E. Física,...), consideras que es:

N.C.	Nulo	Poco	Normal	Bastante	Mucho
N % 69-14,4	250 - 52,1	101 - 21,0	55 -11,5	3 - 0,6	2 - 0,5

11. ¿Participas sistemáticamente en actividades de perfeccionamiento didáctico en psicomotricidad?

N.C.	No	A veces	Sí
N % 5 - 1,0	184 - 38,3	258 - 53,8	33 - 6,9

12. ¿Sueles leer artículos, revistas... sobre temas relacionados con la psicomotricidad?

N.C.	Ninguno	Pocos	Bastante	Muchos
N % 6 - 1,3	27 - 5,6	301 - 62,7	137 -28,5	9 - 1,9

13. ¿Perteneces o has pertenecido a alguna asociación de psicomotricidad, grupo de trabajo,...?

N.C	No	Sí
N % 15 - 3,1	374 - 77,9	91 -19,0

14. En caso de respuesta afirmativa. ¿ A cuál ?

	Frecuencia	Porcentaje
A. Asociación de Psicomotricistas del Estado Español	0	0,0
B. Asociación Española de Psicomotricistas	0	0,0
C. Seminario	25	22,5
D. Grupo de trabajo	79	71,2
E. Otras	7	6,3

Universidad de Huelva 2010

Formación continua-puntual

15. En tu opinión, la oferta de la Administración Educativa sobre actividades de actualización y formación en psicomotricidad es:

N.C.	Nula	Poca	Normal	Bastante	Mucha	Desco-nozco la oferta
N % 10-2,1	36 - 7,5	326 - 67,9	69 - 14,4	7 - 1,5	1 - 0,2	31 - 6,5

16. Las actividades formativas en Psicomotricidad ofertadas por la Administración Educativa (en caso de que existan), ¿responden a las necesidades reales que encuentras en tu quehacer diario en tu aula?

N.C.	Nula	Poca	Normal	Bastante	Mucha	Desco-nozco la oferta
N % 56-11,71	32 - 6,7	205- 42,7	110 -22,9	13 - 2,7	1 - 0,2	63-13,1

Continuación de la tabla 23.

Respecto a la consideración de si es *continua* o *puntual*, los encuestados opinan que: el apoyo técnico recibido de la administración es "nulo" o "poco" (en un 73,1 % de los casos). De otra parte, a pesar de que el 60,7 % de los maestros apunta que participa en actividades de perfeccionamiento, resulta curioso que 78,1 % no pertenece a grupos de trabajo, seminarios, etc. Además, el 68,3 % de ellos dicen que leen "ninguno" o "pocos" artículos vinculados con el tema objeto de estudio. De otro lado, sólo el 19,0 % de los sujetos dice pertenecer o haber pertenecido a alguna asociación, destacando el 16,5 % de profesores que manifiesta pertenecer a algún grupo de trabajo. En el apartado "Otras" siguen exponiendo como más relevante los cursos de psicomotricidad, cursos de formación y taller del cuerpo. Para terminar este apartado de formación, es preciso señalar que la oferta que la administración presenta sobre cursos de perfeccionamiento les parece "nula" o "poca" (en un 75,4 % de los casos) y que responden "nada" o "poco" a sus necesidades reales en el aula (en un 49,4 % de las ocasiones).

Universidad de Huelva 2010

3. NECESIDADES FORMATIVAS

Tabla 24. Necesidades formativas

Necesidades formativas

17. Consideras que el tipo de formación que necesitarías para atender adecuadamente al alumnado en psicomotricidad, debería ser (puedes elegir varias respuestas):

	Frecuencia	Porcentaje
A. Una formación inicial adecuada.	249	24,9
B. Actividades de reciclaje a partir de la formación inicial.	268	26,9
C. Formación permanente.	237	23,7
D. Asesoramiento puntual por expertos en el tema	246	24,6

18. Selecciona, de entre los siguientes aspectos, aquellos que consideras relevantes en la formación en psicomotricidad de los maestros:

	Frecuencia	Porcentaje
A. Formación teórica	265	35,5
B. Formación práctica específica sobre el tema	435	58,3
C. Otra	46	6,2
C.1. Experiencias prácticas	18	2,4
C.2. Formac.teórica-práctica	13	1,7
C.3. Dotación de materiales y espacios adecuados	2	0,3
C.4. Asesoramiento expertos	9	1,2
C.5. Intercambio compañeros	4	0,5

Universidad de Huelva 2010

Necesidades formativas

19. En tu caso concreto, ¿qué tipo de formación complementaria o reciclaje necesitarías para atender adecuadamente a tus alumnos en psicomotricidad?

	Frecuencia	Porcentaje
A. Cursos prácticos (sesiones, actividades,...)	146	43,3
B. Asesoramiento por expertos en la materia	41	12,2
C. Cursos de reciclaje teórico-prácticos	50	14,8
D. Estrategias de intervención psicomotriz con discapacitados	25	7,4
E. Dotación de materiales y espacios adecuados	14	4,1
F. Intercambio con otros profesionales	4	1,2
G. Grupos de trabajo	28	8,3
H. Elaboración de sesiones y programaciones psicomotrices	25	7,4
I. Inclusión en el aula como contenido obligatorio	5	1,2

Continuación de la tabla 24.

Referente a las *Necesidades formativas*: el tipo de formación sugerida para atender adecuadamente al alumnado en psicomotricidad ha sido "actividades de reciclaje a partir de la formación inicial" (el 26,9 % de los sujetos), seguida de "una formación inicial adecuada", "un asesoramiento puntual por expertos" y "una formación permanente" (en un 24,9 %, 24,6 % y 23,7 % de los casos) respectivamente. De entre los aspectos más relevantes en la formación, el 58,3 % considera que "la formación práctica específica sobre el tema" es el más demandado por los maestros, seguido por "la formación teórica" y "otros temas", entre los que es necesario destacar: las experiencias prácticas, el asesoramiento por expertos en el tema, los intercambios con otros profesionales, etc. Por último, hay que comentar que, la formación complementaria que ellos reclaman, para mejorar su práctica psicomotriz, se centra, prioritariamente, en: la elaboración de programaciones psicomotrices y su aplicación en el aula, el asesoramiento por expertos, la

Universidad de Huelva 2010

formación específica necesaria para atender a alumnos con problemas, los grupos de trabajo, el considerar la psicomotricidad como contenido obligatorio en la programación del aula...(como puede apreciarse en la *tabla 24*).

VI.2.3.1.4. *Opiniones, creencias y expectativas*

En este bloque del cuestionario pretendemos conocer cuáles son las opiniones, creencias y expectativas que los maestros tienen sobre la relevancia o no de la psicomotricidad en el contexto escolar, fundamentalmente en las primeras etapas educativas. Nos hemos interesado por recoger información sobre:

1. Las concepciones generales que poseen.
2. Los campos de Intervención que piensan que abarca.
3. Las consideraciones generales que tienen sobre aspectos vinculados con la práctica psicomotriz.
4. Los contenidos psicomotores que consideran que hay que trabajar.
5. Las demandas de futuro que tienen sobre esta disciplina educativa.

Para ello, hemos elaborado una escala construida en formato tipo Likert y se valora desde la puntuación 1 hasta la puntuación 5, en función del grado de desacuerdo o acuerdo con cada uno de sus enunciados. La puntuación "1" significa estar muy en desacuerdo con el enunciado de la pregunta, y la puntuación "5", estar muy de acuerdo.

Para la lectura de los resultados conviene aclarar que están expresados en porcentajes y que las claves interpretativas son las siguientes:

N.C. = No contesta
MD = Muy en desacuerdo
D = En desacuerdo
I = Indeciso
A = De acuerdo
MA = Muy de acuerdo

Universidad de Huelva 2010

OPINIONES, CREENCIAS Y EXPECTATIVAS

1. CONCEPCIONES GENERALES

Tabla 25. Concepciones generales

Concepciones generales						
CUESTIONES	**N.C**	**MD**	**D**	**I**	**A**	**MA**
20. La práctica psicomotriz responde más a una intención de renovar los métodos educativos que a una necesidad de innovación personal.	10,8	14,0	27,7	9,4	29,4	8,8
21. La psicomotricidad es más una herramienta útil para favorecer los aprendizajes básicos que una técnica que posibilita el desarrollo armónico y global del niño.	6,7	25,0	38,1	5,6	13,3	11,3
24. La psicomotricidad es una disciplina educativa que favorece el desarrollo integral del alumno y no una mera práctica psicomotora.	5,6	4,0	1,7	0,6	24,0	64,2
26. El trabajo psicomotor es una ayuda para consolidar los aspectos madurativos que ha de alcanzar el niño y no un mero divertimento.	5,8	2,3	3,3	1,3	34,4	52,9

En el análisis de los datos presentados hemos de señalar, como comentario general en relación con las opiniones del profesorado ante la Psicomotricidad, las siguientes apreciaciones:

A. Las preguntas en las que el profesorado muestra un mayor grado de *acuerdo* en el primer apartado de este bloque del cuestionario son, en el siguiente orden:

1ª. La nº 24: " La psicomotricidad es una disciplina educativa que favorece el desarrollo integral del alumno y no una mera práctica psicomotora", es la pregunta que ha suscitado mayor grado de acuerdo, ya

Universidad de Huelva 2010

que el 88,2 % de los sujetos manifiesta estar "De acuerdo" o "Muy de acuerdo"con este interrogante. Resulta interesante el alto porcentaje de acuerdo alcanzado en este item, pues plantea la posibilidad de que los maestros consideren la psicomotricidad como una "disciplina", al igual que el resto de las materias (lenguaje, matemáticas...), y no una mera práxis (como ya planteamos en el capítulo I).

2ª. Ante la cuestión nº 26: "El trabajo psicomotor es una ayuda para consolidar los aspectos madurativos que ha de alcanzar el niño y no un mero divertimiento", el profesorado parece estar "De acuerdo" o "Muy de acuerdo" en el 87,3 % de los casos. De nuevo volvemos a sorprendernos ante este resultado, ya que sugiere la posibilidad de que los enseñantes utilicen la práctica psicomotriz como potenciador del desarrollo madurativo del niño, y no como un simple juego, sin ningún objetivo didáctico.

A. Las preguntas en las que el profesorado muestra un mayor grado de *desacuerdo* en este apartado del cuestionario han sido:

1ª. La nº 21: "La psicomotricidad es más una herramienta útil para favorecer los aprendizajes básicos que una técnica que posibilita el desarrollo armónico y global del niño", ha sido elegida por el 63,1 % de la muestra ante la opción "En desacuerdo" o "Muy en desacuerdo". Este dato resulta interesante, pues nos permite indagar sobre la concepción que los maestros poseen sobre la psicomotricidad, al manifestar éstos estar en desacuerdo con la consideración de su utilización preferente para la facilitación de los aprendizajes escolares (concepción utilitaria de la psicomotricidad, como ya comentamos en el capítulo I), permitiéndonos abrir las puertas a la consideración de una visión más global, al favorecer el desarrollo integral de la persona, aspecto éste que nos sugiere seguir profundizando sobre sus opiniones en este sentido.

2ª. Respecto al item nº 20: "La práctica psicomotriz responde más a una intención de renovar los métodos educativos que a una necesidad de innovación personal", el 41,7 % de los maestros opina estar en "En desacuerdo" o "Muy en desacuerdo" con la idea de que la inclusión de la psicomotricidad en la escuela responde más a un necesidad de renovar los métodos de enseñanza. De otro lado, un 38,2 % de los sujetos comenta

Universidad de Huelva 2010

estar "De acuerdo" o "Muy de acuerdo" con esta cuestión. Resulta curioso que dos preguntas con cierto talante comprometedor planteen ciertas dudas en la opción a elegir, ¿surge de una necesidad de modificar estructuras internas o externas?.

2. ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN

Tabla 26. Ámbitos de intervención

Ámbitos de intervención						
CUESTIONES	**N.C**	**MD**	**D**	**I**	**A**	**MA**
22. La psicomotricidad es un área de mayor interés, a nivel de formación, para la Educación Especial que para la Educación Infantil.	5,4	49,0	33,3	3,5	5,0	3,8
23. En la escuela, la práctica psicomotriz se dirige más a niños con trastornos psicomotores que a los que manifiestan trastornos de personalidad.	6,9	20,8	22,5	7,3	32,1	10,4
25. La mayoría de los maestros tienen suficiente formación para trabajar la psicomotricidad, tanto en Educación Infantil como en Educación Especial.	5,8	17,5	51,0	10,0	13,5	2,1
27. El trabajo psicomotor en el aula ordinaria con niños con N.E.E. mejorará la integración educativa de los mismos.	5,8	1,7	2,7	4,0	39,4	46,5
29. Los maestros usan más las actividades psicomotrices como recetas, para la recuperación de niños con trastornos escolares (dislexia, disgrafía...), que para la iniciación en la lecto-escritura.	6,7	14,2	35,6	17,1	21,3	5,2
33. La mayoría de los maestros suelen programar la psicomotricidad como cualquier otra materia (lenguaje, matemáticas...).	7,5	7,3	28,3	12,7	34,8	9,4

Universidad de Huelva 2010

A. Las preguntas en la que el profesorado muestra un mayor grado de *acuerdo* en el 2º apartado de este bloque del cuestionario son:

1ª. El item nº 27: "El trabajo psicomotor en el aula ordinaria con niños con N.E.E. mejorará la integración educativa de los mismos", el 85,9 % dice estar "De acuerdo" o "Muy de acuerdo". Es de destacar la puntuación obtenida ante esta cuestión, pues parece indicar que el profesorado valora la necesidad de trabajar la psicomotricidad con niños con problemas para facilitar su integración en el aula.

2ª. Respecto al item nº 33: "La mayoría de los maestros suelen programar la psicomotricidad como cualquier otra materia (lenguaje, matemáticas...)", el 44,2 % de los profesores manifiesta estar "De acuerdo" o "Muy de acuerdo". Dato interesante, pues parece reflejar que los sujetos encuestados opinan que la psicomotricidad se suele programar al igual que las materias instrumentales, aspecto que nos despierta cierta curiosidad sobre la veracidad o no de esta apreciación.

B. Las preguntas en la que el profesorado muestra un mayor grado de *desacuerdo* en el apartado de este bloque del cuestionario son las siguientes:

1ª. La nº 22: "La psicomotricidad es un área de mayor interés, a nivel de formación, para la Educación Especial que para la Educación Infantil", parece estar "En desacuerdo" o "Muy en desacuerdo" el 82,3 % de la muestra encuestada. Esta respuesta puede interpretarse como una apertura a la consideración de la importancia de la psicomotricidad, a nivel de formación, en el ámbito de la Educación Infantil.

2ª. En relación con el item nº 25: "La mayoría de los maestros tienen suficiente formación para trabajar la psicomotricidad, tanto en Educación Infantil como en Educación Especial", el 68,5 % de los profesores declara estar "En desacuerdo" o "Muy en desacuerdo". Este dato parece indicar el gran interés manifestado por los profesores hacia la necesidad de una mayor

Universidad de Huelva 2010

formación, para poder realizar el trabajo psicomotor con los niños de las dos etapas educativas estudiadas en la presente investigación.

3ª. Respecto al item nº 29: "Los maestros usan más las actividades psicomotrices como recetas, para la recuperación de niños con trastornos escolares (dislexia, disgrafia...), que para la iniciación en la lecto-escritura", el 49,8 % de los sujetos encuestados expone estar "En desacuerdo" o "Muy en desacuerdo". Dato esperanzador, ya que los profesores parecen mostrar una cierta tendencia a la consideración de la psicomotricidad no sólo en el ámbito de la Educación Especial sino también en el de la Educación Infantil.

4ª. Referente a la pregunta nº 23: "En la escuela, la práctica psicomotriz se dirige más a niños con trastornos psicomotores que a los que manifiestan trastornos de personalidad", el 43,3 % de los maestros opina estar "En desacuerdo" o "Muy en desacuerdo" frente al 42,5 % que dice estar "de acuerdo" o "muy de acuerdo". De nuevo hay que destacar, como cuestiones que pueden indicar cierto compromiso respecto a la estimación que los sujetos hacen, sobre si la psicomotricidad en la escuela se orienta más al campo reeducativo o al terapéutico, aporten porcentajes tan similares, aunque con valoraciones de signo claramente opuestos.

3. ASPECTOS VINCULADOS CON LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ

Tabla 27. Aspectos vinculados con la práctica psicomotriz

Aspectos vinculados con la práctica psicomotriz						
CUESTIONES	**N.C**	**MD**	**D**	**I**	**A**	**MA**
28. Los alumnos con N.E.E. requieren un trabajo psicomotor diferente al resto de la clase.	8,8	5,4	22,9	14,4	38,5	10,0
30. No se puede concebir la educación psicomotriz como una intervención aislada del contexto educativo de la clase ordinaria.	5,4	5,2	4,4	0,8	31,9	52,3

Universidad de Huelva 2010

Aspectos vinculados con la práctica psicomotriz						
CUESTIONES	**N.C**	**MD**	**D**	**I**	**A**	**MA**
31. Es preferible que cada maestro utilice una metodología psicomotriz que conozca a estar abierto a varias.	6,9	19,8	43,8	9,4	13,5	6,7
32. Es adecuado utilizar las mismas actividades psicomotrices para alumnos con o sin dificultades.	7,7	13,5	33,1	15,8	24,0	5,8
34. El trabajo psicomotor con alumnos con N.E.E. debe partir de los problemas que se detectan en el niño tras la realización de una exploración psicomotriz inicial y no de lo que él tiene de positivo.	10,0	9,4	28,3	13,3	23,5	15,4
35. La educación corporal es más importante para tomar conciencia de sí mismo, del medio físico y del medio social que para facilitar el aprendizaje lecto-escritor.	7,3	6,5	29,4	11,7	29,2	16,0

Continuación de la tabla 27.

A. Las preguntas en las que el profesorado muestra un mayor grado de *acuerdo* en el tercer apartado de este bloque del cuestionario son:

1ª. La cuestión nº 30: "No se puede concebir la educación psicomotriz como una intervención aislada del contexto educativo de la clase ordinaria", el 84,2 % señalan estar "De acuerdo" o "Muy de acuerdo". Dato esperanzador, pues el porcentaje alcanzado parece indicar que se aboga por la interdisciplinariedad necesaria, fundamentalmente en las primeras etapas educativas.

2ª. El item nº 28: "Los alumnos con N.E.E. requieren un trabajo psicomotor diferente al resto de la clase.", ha sido elegido por el 48,5 % de los sujetos encuestados ante la opción "De acuerdo" o "Muy de acuerdo". Este resultado, parece señalar que un alto porcentaje de maestros piensan que es necesario adecuar las técnicas psicomotrices al tipo de déficit que el niño manifieste.

Universidad de Huelva 2010

Bloque segundo

3ª. Respecto al item nº 35: "La educación corporal es más importante para tomar conciencia de sí mismo, del medio físico y del medio social que para facilitar el aprendizaje lecto-escritor", el 45,2 % de los maestros opina que están "De acuerdo" o "Muy de acuerdo" con esta pregunta. De nuevo, nos encontramos con que parece que los sujetos encuestados abogan por una visión de la psicomotricidad más global, que implica el desarrollo cognitivo y socio-afectivo del niño.

4ª. Con relación al item nº 34: "El trabajo psicomotor con alumnos con N.E.E. debe partir de los problemas que se detectan en el niño tras la realización de una exploración psicomotriz inicial y no de lo que él tiene de positivo", el 38,9 % de los encuestados está "De acuerdo" o "Muy de acuerdo" frente al 37,7 % que piensa estar "En desacuerdo" o "Muy en desacuerdo" con este enunciado. Es necesario insistir de nuevo en el matiz anteriormente comentado, de que cuestiones que suponen definirse por un tipo de metodología psicomotriz arrojen opiniones opuestas.

B. Las preguntas en la que el profesorado muestra un mayor grado de *desacuerdo* en el apartado de este bloque del cuestionario son las siguientes:

1ª Referente al item nº 31: "Es preferible que cada maestro utilice una metodología psicomotriz que conozca a estar abierto a varias", el 63,6 % de los profesores encuestados parece estar "En desacuerdo" o "Muy en desacuerdo". Este dato puede indicar que estos docentes muestran una actitud abierta a la innovación y a la complementariedad que las distintas metodologías pueden aportar.

2ª Respecto al item nº 32: " Es adecuado utilizar las mismas actividades psicomotrices para alumnos con o sin dificultades", el 46,6 % de los maestros cree estar "En desacuerdo" o "Muy en desacuerdo" con esta cuestión. De nuevo nos encontramos con un cierto apoyo por parte de los encuestados hacia la adecuación de las actividades al tipo de problemática manifestada por los niños. Dato que nos sugiere indagar más profundamente sobre este interrogante.

Universidad de Huelva 2010

4. CONTENIDOS PSICOMOTORES

Tabla 28. Contenidos psicomotores.

Contenidos psicomotores						
CUESTIONES	**N.C**	**MD**	**D**	**I**	**A**	**MA**
36. El bajo desarrollo madurativo psicomotor es la causa que más dificultades de aprendizaje produce.	8,3	3,1	18,5	19,8	35,4	14,8
37. La afirmación y afianzamiento de la lateralidad debe ser la conducta psicomotriz que más hay que ejercitar en el aula.	7,3	6,0	43,8	16,0	21,5	5,4
38. Los conceptos espaciales, temporales,...se trabajan suficientemente en la escuela.	6,9	5,6	23,5	7,5	43,8	12,7
39. Las actividades psicomotrices se usan, únicamente, para favorecer la relación del niño con sus compañeros en el aula.	6,9	33,3	51,9	3,3	3,5	1,0
40. Los componentes psicomotores (la capacidad perceptiva, la estructuración espacio-temporal...) están presentes tanto en el aprendizaje verbal como en el no verbal	7,1	2,1	4,6	4,0	49	33,3
41. El trabajo psicomotor permite al niño aumentar sus capacidades físicas más que descubrir sus deseos más profundos (sentimientos, necesidades...)	7,1	12,9	52,1	9,8	14,2	4,0
42. Cuando se programan actividades psicomotrices se usan, con frecuencia, más para llenar los huecos de la actividad escolar que para potenciar el desarrollo psicomotor del niño.	6,5	34,4	40,0	4,6	1,4	4,2
44. El único fin del trabajo psicomotor es lúdico y no evitar problemas escolares (giros invertidos, falta de coordinación en los trazos...).	7,1	46,7	40,2	0,8	2,9	2,3

Universidad de Huelva 2010

Contenidos psicomotores						
CUESTIONES	**N.C**	**MD**	**D**	**I**	**A**	**MA**
45. El desarrollo psicomotor del niño con N.E.E. fomentará más sus hábitos de autocuidado que las relaciones adecuadas con los niños del aula.	8,3	22,5	47,9	11,7	7,1	2,5
46. Las dificultades al vestirse, dibujar... son consecuencia de un esquema corporal poco estructurado.	9,4	2,5	12,5	11,9	50,2	13,5

Continuación de la tabla 28.

A. Las preguntas en las que el profesorado muestra un mayor grado de *acuerdo* en el 4° apartado de este bloque del cuestionario son, en el siguiente orden:

1ª. La n° 40: " Los componentes psicomotores (la capacidad perceptiva, la estructuración espacio-temporal...) están presentes tanto en el aprendizaje verbal como en el no verbal", es elegida por el 82,3 % de la muestra, denotando estar "De acuerdo" o "Muy de acuerdo". Resulta interesante destacar el número de respuestas conseguidas (395), ya que es un buen indicador de lo que opina la población estudiada, puesto que podría significar una clara tendencia a la consideración del carácter comunicador del gesto, la expresión... Es decir, a la relevancia del lenguaje corporal, tan en boga en estos últimos años.

2ª. Respecto al item n° 46: " Las dificultades al vestirse, dibujar... son consecuencia de un esquema corporal poco estructurado", el 63,7 % de los maestros opina estar "De acuerdo" o "Muy de acuerdo", pudiendo insinuar que los contenidos psicomotores son considerados necesarios en el ámbito escolar y social por nuestros encuestados.

3ª. El item n°38: "Los conceptos espaciales, temporales... se trabajan suficientemente en la escuela", ha sido seleccionada por el 56,5 % de los sujetos ante la opción "De acuerdo" o "Muy de acuerdo". Puesto que este porcentaje puede señalar que los maestros encuestados consideran que la estructuración espacio-temporal se ejercita bastante en el contexto escolar.

Universidad de Huelva 2010

B. De otro lado, las preguntas que han fomentado mayor grado de *desacuerdo* han resultado ser:

1ª. Respecto al item nº 44: "El único fin del trabajo psicomotor es lúdico y no evitar problemas escolares (giros invertidos, falta de coordinación en los trazos...)", el 86,9 % de los sujetos comenta estar "En desacuerdo" o "Muy en desacuerdo". Resultado similar al alcanzado en el item nº 26 aunque enunciados con signo opuesto. Lo cual reitera las apreciaciones realizadas con dicho item

2ª. En relación con la cuestión nº 39: "Las actividades psicomotrices se usan, únicamente, para favorecer la relación del niño con sus compañeros en el aula", el 85,2 % de los encuestados apunta estar "En desacuerdo" o "Muy en desacuerdo". Aspecto a tener en cuenta, ya que los resultados obtenidos podrían significar que el profesorado valora el alcance de la psicomotricidad no sólo para potenciar el desarrollo social, sino para la facilitar el desarrollo integral de la persona (cognitivo y socio-afectivo).

3ª. La nº 42: "Cuando se programan actividades psicomotrices se usan, con frecuencia, más para llenar los huecos de la actividad escolar que para potenciar el desarrollo psicomotor del niño", es señalada "En desacuerdo" o "Muy en desacuerdo" por el 74,4 % de los docentes. Dicho resultado hace referencia, de nuevo, a la apreciación que los maestros tienen sobre la relevancia del trabajo psicomotor en el aula.

4ª. Respecto a la pregunta nº 45: "El desarrollo psicomotor del niño con N.E.E. fomentará más sus hábitos de autocuidado que las relaciones adecuadas con los niños del aula", el 70,4 % de los profesores manifiesta estar "En desacuerdo" o "Muy en desacuerdo", pudiendo indicar esta respuesta que los sujetos encuestados denotan de nuevo el carácter globalizador del trabajo psicomotor.

5ª. El item nº41:"El trabajo psicomotor permite al niño aumentar sus capacidades físicas más que descubrir sus deseos más profundos (sentimientos, necesidades,...)", ha sido elegido por el 65,0 % de los maestros ante la opción "En desacuerdo" o "Muy en desacuerdo". Esta respuesta puede señalar que estos enseñantes valoran positivamente la práctica

Universidad de Huelva 2010

psicomotriz como medio para facilitar la adquisición de destrezas motrices e igualmente para potenciar el desarrollo psíquico.

6ª. La nº 37: "La afirmación y afianzamiento de la lateralidad debe ser la conducta psicomotriz que más hay que ejercitar en el aula.", ha sido elegida por el 49,8 % de los profesores ante la opción "En desacuerdo" o "Muy en desacuerdo". Este dato puede significar que nuestros encuestados manifiestan la importancia de trabajar la lateralidad en la escuela, pero sin ser éste el contenido más relevante a fomentar.

5. DEMANDAS DE FUTURO

Tabla 29. Demandas de futuro

Demandas de futuro						
CUESTIONES	**N.C**	**MD**	**D**	**I**	**A**	**MA**
43. La programación de psicomotricidad debe ser el eje a partir del cual gire toda la planificación didáctica de un centro.	8,3	10,2	38,5	19,8	17,1	6,0
47. Los centros educativos necesitarían la figura de un profesional (psicomotricista), con formación técnica suficiente, para poder trabajar con niños con déficits psicomotores.	7,5	4,4	4,4	5,2	28,5	50,0
48. La práctica psicomotriz debería tener una extensión fuera de los colegios.	8,8	5,4	7,1	12,9	36,7	29,2

A. Las preguntas en las que el profesorado muestra un mayor grado de *acuerdo* en el 5º apartado de este bloque del cuestionario son las siguientes:

1ª. Ante la cuestión nº 47: " Los centros educativos necesitarían la figura de un profesional (psicomotricista), con formación técnica suficiente, para poder trabajar con niños con déficits psicomotores.", el profesorado

Universidad de Huelva 2010

parece estar "De acuerdo" o "Muy de acuerdo" en el 78,5 % de los casos. Esta respuesta puede revelarnos de nuevo la necesidad de formación y el reconocimiento de la figura del psicomotricista expresada por los sujetos encuestados en el primer bloque (ya comentado anteriormente).

2ª. La pregunta nº 48: "La práctica psicomotriz debería tener una extensión fuera de los colegios", es elegida por el 65,9 % de los maestros, manifestando estar "De acuerdo" o "Muy de acuerdo" con este enunciado. Este resultado puede indicar que los profesores expresan la relevancia otorgada al trabajo psicomotor, ya que opinan que es necesario ampliar su campo de actuación al contexto extraescolar.

B. La pregunta en la que el profesorado muestra un mayor grado de *desacuerdo* en el apartado de este bloque del cuestionario es la nº 43: "La programación de psicomotricidad debe ser el eje a partir del cual gire toda la planificación didáctica de un centro", que ha sido seleccionada por el 48,7 % de los encuestados ante la opción "En desacuerdo" o "Muy en desacuerdo". Este dato resulta interesante, pues parece que hay una cierta contradicción por parte de los encuestados entre la valoración realizada por los sujetos en este item y la respuesta aportada por los sujetos en la cuestión anterior (item 48); ya que nos parece que los maestros no tienen muy claro que la psicomotricidad sea el motor programático del Proyecto Educativo de un Centro, a pesar del enorme papel otorgado a la psicomotricidad por parte de los docentes anteriormente.

C. Para finalizar este bloque, indicamos las preguntas que más indecisión han fomentado, que han sido:

1ª. La nº 36: "El bajo desarrollo madurativo psicomotor es la causa que más dificultades de aprendizaje produce" (perteneciente al cuarto apartado) y la nº 43 (correspondiente a este apartado): "La programación de psicomotricidad debe ser el eje a partir del cual gire toda la planificación didáctica de un centro". Con un porcentaje de indecisión del 19,8 %. Resulta interesante que dos cuestiones de talante ciertamente comprometedoras lancen, en ambos casos, ciertas dudas; ya que significaría decantarse totalmente sobre la necesidad de incluir la psicomotricidad como eje canalizador del Proyecto Educativo de un centro, y la conveniencia de

Universidad de Huelva 2010

trabajarla sistemáticamente para evitar, en la medida de lo posible, el fracaso escolar.

VI.2.3.1.5. *Dinámica del aula de psicomotricidad*

En este bloque, hacemos mención a los datos logrados en relación a tres áreas de información, asociadas a la dinámica del aula:

1. Características del aula.
2. Materiales.
3. Organización del aula.

La *tabla 30* recoge la los resultados obtenidos, distinguiendo los aspectos diversos que abarca cada área.

DINÁMICA DEL AULA DE PSICOMOTRICIDAD

1. CARACTERÍSTICAS DEL AULA

Tabla 30. Características del aula

Características del aula		
CUESTIONES Frecuencia y Porcentaje		
49. El tamaño del aula en el que trabajas la psicomotricidad es:		
N.C.	Inadecuado	Adecuado
N % 18 - 4,0	273 - 56,9	189 - 39,2
50.En caso de respuesta negativa, ¿dispones de un espacio alternativo?		
N.C.	No	Sí
N % 207 - 43,1	162 - 33,8	111 - 23,1

Universidad de Huelva 2010

Características del aula

CUESTIONES Frecuencia y Porcentaje

51. ¿Existe algún problema en el aula (iluminación, calefacción, ventilación, mobiliario...) que impida o dificulte el normal desarrollo de la práctica psicomotriz?

	N.C.	No	Sí
N %	37 - 7,7	149 - 31,0	294 - 61,3

52. En caso de respuesta afirmativa, ¿cuál/es?

Problemas	Frecuencia	Porcentaje
A. Falta de espacio adecuado	77	30,7
B. Escasez de materiales y mobiliario inadecuado	108	43,0
C. Inexistencia de un aula de psicomotricidad	27	10,8
D. Problemas de acústica	6	2,4
E. Mala ventilación	6	2,4
F. Falta de calefacción	20	7,9
G. Poca iluminación	7	2,8

Continuación de la tabla 30.

Los resultados alcanzados no son muy esperanzadores, ya que existe un gran porcentaje de maestros que consideran que el tamaño del aula en el que trabajan la psicomotricidad es inadecuado (el 56,9 % de los casos), y además, no disponen de espacio alternativo (el 33,8 % opina de esta forma). Igualmente, el 61,3 % manifiesta que tienen problemas en el aula que dificultan el desarrollo de la práctica psicomotriz. Entre los más destacables, debemos señalar los siguientes: escasez de materiales, inexistencia de un aula de psicomotricidad, mala acústica y falta de calefacción.

Universidad de Huelva 2010

2. MATERIALES

Tabla 31. Materiales

Materiales		
53. MATERIALES (puedes señalar varias respuestas)		
MATERIALES PSICOMOTORES	EXISTEN EN MI CENTRO Frecuencia - Porcentaje	SUELO UTILIZARLOS Frecuencia - Porcentaje
Alfombra	334 - 73,2	307 - 68,1
Bancos suecos	381 - 79,4	304 - 67,4
Espejo	374 - 81,8	334 - 74,1
Colchonetas	374 - 81,8	254 - 56,2
Espalderas	113 - 24,8	43 - 9,1
Pelotas	436 - 95,4	402 - 89,1
Aros	444 - 97,2	401 - 83,5
Cojines	157 - 34,5	122 - 27,2
Telas o pañuelos	292 - 64,3	258 - 57,2
Muñecos	383 - 79,8	357 - 79,2
Bolas	260 - 57,0	231 - 51,3
Cuerdas	383 - 83,8	326 - 72,3
Barras	136 - 29,8	78 - 17,3
Potro	139 - 30,4	18 - 4,0
Bastones	100 - 21,9	59 - 13,1
Dardos	46 - 10,1	46 - 10,1
Globos	263 - 57,7	243 - 53,9
Palos	199 - 43,5	147 - 32,6
Sacos	168 - 36,8	126 - 27,9
Picas	388 - 84,9	321 - 71,2
Instrumentos musicales	415 - 90,8	358 - 79,4
Guiñol	318 - 69,6	263 - 58,3
Juguetes	414 - 90,6	405 - 89,6

Universidad de Huelva 2010

Materiales

53. MATERIALES (puedes señalar varias respuestas)

MATERIALES PSICOMOTORES	EXISTEN EN MI CENTRO Frecuencia - Porcentaje	SUELO UTILIZARLOS Frecuencia - Porcentaje
Bloques lógicos	429 - 93,9	407 - 90,0
Cordones	336 - 73,5	299 - 66,3
Maderas	229 - 50,2	207 - 45,9
Plastilina	428 - 93,9	408 - 90,3
Barro	252 - 55,1	222 - 49,1
Pizarra/ papel	431 - 94,3	422 - 93,4
Ceras de colores	442 - 96,7	426 - 94,2
Tijeras	444 - 97,2	428 - 94,7
Punzón	445 - 97,4	427 - 94,5
Otros		
A. Zancos	13	2,7
B. Ladrillos	18	3,7
C. Canasta	8	1,7
D. Cama elástica	4	0,8
E. Túnel	4	0,8
F. Botones	4	0,8
G. Pintura de dedos	3	0,6
H. Material de desecho	7	1,5
I. Canicas	3	0,6
J. Puzzles	4	0,8
H. Varios	20	4,2
TOTAL	88	18,3

Continuación de la tabla 31.

En relación con los materiales existentes en el centro y los más utilizados, aunque los datos aportados son lo suficientemente claros, merecen destacarse los siguientes:

- Los más usados, teniendo en cuenta los porcentajes alcanzados son: los vinculados con el desarrollo de la psicomotricidad fina (punzón, tijeras, cordones, plastilina, ceras, bloques lógicos, etc.); los utilizados para trabajar la psicomotricidad gruesa: equilibrio, coordinación... (pelotas, aros, cuerdas,

Universidad de Huelva 2010

picas, globos, etc.); los empleados para fomentar la dramatización y la expresión corporal y musical (telas, pañuelos, guiñol, juguetes, instrumentos musicales, etc.); y otros materiales, tales como: zancos, ladrillos, material de desecho, disfraces, etc.

3. ORGANIZACIÓN DEL AULA

Tabla 32. Organización del aula (items 54 a 56)

Organización del aula		
54. En el caso de realizar algún trabajo psicomotor, el número aproximado de alumnos es:		
Número de alumnos	Frecuencia	Porcentaje
Menos 5 niños	53	11,1
5 a 9 niños	21	4,4
10 a 14 niños	23	4,8
15 a 19 niños	71	14,9
20 a 24 niños	122	25,4
Más 24 niños	122	25,4
No contesta	68	14,0
55. Mantengo una planificación del tiempo dedicado a la psicomotricidad que permite el trabajo individual y en grupo.		
N.C.	No	Sí
N % 37 - 7,7	107 - 22,3	336 - 70,0

Universidad de Huelva 2010

Organización del aula

56. Al trabajar en grupo, ¿qué criterio o criterios sigues para agruparlos?

	Frecuencia	Porcentaje
A. Por niveles madurativos	69	9,5
B. Por características similares (deficiencias comunes)	38	5,2
C. Por curso (edad cronológica)	246	33,8
D. Por exigencias del horario de la clase de psicomotricidad	45	6,2
E. Por el tipo de trabajo a realizar con los alumnos	180	24,8
F. Para conseguir aprendizajes concretos en las distintas áreas curriculares	122	16,8
G. Otros	27	3,7

Continuación de la tabla 32.

Referente a la organización del aula, conviene resaltarse el alto porcentaje de alumnos con los que se realiza algún trabajo psicomotor (el grupo clase en su totalidad, como puede apreciarse en la *tabla 32*). Cuestión de particular interés, por su vinculación con la práctica psicomotriz, es el 70,0 % de maestros que señala planificar el tiempo dedicado a la psicomotricidad. Si bien, el criterio más usado para agrupar a los alumnos es por curso (edad cronológica), elegido por el 33,8 % de los sujetos. Este dato, parece indicar que el tipo de trabajo que se realiza es generalista, ya que no se tiene en cuenta las características particulares de determinados alumnos, los diversos niveles madurativos detectados en el aula, así como las diferentes deficiencias existentes, fundamentalmente en Educación Especial. Al especificarse "Otros" criterios utilizados, comentan que: según las características del grupo clase, los intereses de los niños, el tipo de actividades a realizar o el azar.

Universidad de Huelva 2010

Tabla 33. Organización del aula (items 57 a 63)

Organización del aula

57. ¿Tienes en tu clase alumnos con problemas psicomotores?

	N.C.	No	Sí
N %	13 - 2,7	282 - 58,8	185 - 38,5

En caso de respuesta afirmativa, responde a las siguientes preguntas.

58. ¿Cuántos alumnos tienes?:

Número	Frecuencia	Porcentaje
N.C.	14	3,5
1	73	15,2
2	43	9,0
3	22	4,6
4	7	1,5
5	6	1,3
6	6	1,3
8	1	0,2
9	1	0,2
10	2	0,4
11	1	0,2
12	2	0,4
13	2	0,4
16	1	0,2
19	1	0,2
20	1	0,2
24	1	0,2
26	1	0,2

59. ¿Trabajas la psicomotricidad con estos alumnos de manera especial o distinta al resto?

	N.C.	No	Sí
N %	16 - 3,8	71 - 14,8	98 - 20,4

60. ¿Estos niños asisten, a su vez, a algún tipo de apoyo psicomotor específico fuera del aula o del centro?

	N.C.	No	Sí
N %	12 - 2,5	86 - 17,9	87 - 18,1

Universidad de Huelva 2010

Organización del aula

61. En caso afirmativo, ¿cuántas horas a la semana?

Número horas	Frecuencia	Porcentaje
N.C.	23	26,4
0	3	3,4
1	16	18,4
1,5	5	5,7
2	19	21,8
3	9	10,3
4	5	5,7
5	5	5,7
7	2	2,3

62. ¿Quién/es son los responsables de su puesta en práctica?

	Frecuencia	Porcentaje
A. Tutor	23	16,3
B. Prof. de Educación Especial	38	26,9
C. Prof. de apoyo	6	4,3
D. Psicomotricista	16	11,3
E. Prof. de E.Física	15	10,7
F. Fisioterapeuta	15	10,7
G. Otros	28	19,9
G.1. Monitora disminuidos	16	11,3
G.2. Psicólogo de la ONCE	4	2,8
G.4. Educadora Asociación	2	1,4
G.5. Psicopedagogo	2	1,4
G.6. Logopeda	2	1,4
G. 7.Especial.Expres.corpor.	2	1,4

63. ¿Participas en la planificación de dicha práctica?

NC	No	Sí
N % 393 - 81,9	50 - 10,4	37 - 7,7

Continuación de la tabla 33.

En relación con la cuestión de si tienen en su clase alumnos con problemas psicomotores, el 38, 5 % contesta afirmativamente, de los cuales el 15,2 % manifiestan tener uno por aula. El 18,1 % de ellos reciben algún

Universidad de Huelva 2010

tipo de apoyo psicomotor específico fuera del aula (preferentemente de 1 a 3 horas a la semana), siendo los responsables de dicha práctica, fundamentalmente, el profesor de Educación Especial o el tutor (26,95 y 16,3 % respectivamente). Resulta anecdótico, el 11,35 % que contesta que el responsable de la misma es el psicomotricista, ya que si tenemos en cuenta que la psicomotricidad no es considerada una carrera universitaria, siendo la vía privada la única posibilidad de acceder a su formación (como expusimos en el capítulo I), nos parece alto el porcentaje de sujetos que han respondido afirmativamente a tal enunciado. De otro lado, es interesante destacar también que, entre "otros" profesionales implicados en dicho proceso ellos mencionan: la monitora de disminuidos contratados por distintas entidades (ONCE, Ayuntamiento, Asociaciones de padres...); el psicólogo de la ONCE, etc.

Es curioso que de los docentes que responden a esta pregunta, sólo el 20,4 % de ellos dice trabajar de forma distinta. De nuevo, este porcentaje puede significar la falta de especificidad al programar la psicomotricidad, al no tener en cuenta las peculiaridades de los distintos déficits que los sujetos manifiesten.

VI.2.3.1.6. *Adecuación de la programación*

En este apartado, pretendemos recoger información sobre si los docentes encuestados realizan programaciones psicomotrices en el aula y en caso afirmativo:

1. La planificación de tareas que utilizan.
2. Los aspectos metodológicos vinculados al tipo de programación que usan.
3. El tipo de evaluación.

Este bloque contiene 37 items: Las 9 primeras cuestiones (que tratan aspectos vinculados con la organización las tareas) son cerradas, aunque los encuestados tienen la posibilidad de señalar "otras" opciones de respuesta distintas a las presentadas en el cuestionario. Para recoger los datos correspondientes a las 28 preguntas restantes (que maneja información

Universidad de Huelva 2010

sobre criterios metodológicos y evaluación), hemos utilizado una escala que va desde "nunca" a "siempre".

Para la lectura de los resultados conviene recordar que están expresados en porcentajes (al igual que el bloque de "opinión") y que las claves interpretativas de las respuestas correspondientes a las 28 últimas son las siguientes:

N.C. = No contesta
N = Nunca
C/N = Casi nunca
A/V = A veces
C/S = Casi siempre
S = Siempre

La *tablas 34, 35* y *36* recogen los resultados obtenidos en el primer apartado de este bloque de contenido.

ADECUACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN

1. PLANIFICACIÓN DE TAREAS

Tabla 34. Planificación de tareas (items 64 a 66)

Planificación de tareas			
64. En el Proyecto de Centro de mi colegio se tiene en cuenta el papel que en él juega la psicomotricidad.			
	N.C.	No	Sí
N %	143 - 29,8	135 - 28,1	202 - 42,1
65. Programo la psicomotricidad de forma sistemática al igual que el resto de las áreas del Currículo.			
	N.C.	No	Sí
N %	44 - 9,2	92 - 19,2	344 - 71,7

Universidad de Huelva 2010

Planificación de tareas

66. En caso afirmativo, tu programación va dirigida a trabajar (puedes elegir varias respuestas):

	Frecuencia	Porcentaje
A. El desarrollo del esquema corporal	328	24,9
B. La afirmación de la lateralidad.	299	22,8
C. La estructuración espacial.	321	24,5
D. La organización temporal y rítmica.	304	23,3
E. Otros	62	4,7
E.1. Coordinación gruesa y fina	7	0,5
E.2. Grafomotricidad	5	0,4
E.3. Desarrollo social	13	0,9
E. 4. Relajación	9	0,7
E. 5. Dramatización	9	0,7
E. 6. Desarrollo integral	3	0,3
E.7. Desarr. lógico-matemático	2	0,2
E. 8. Equilibrio	3	0,3
E. 9. Respiración	4	0,3
E. 10. Ritmo	3	0,2
E.11. Trastornos del niño	4	0,3

Continuación de la tabla 34.

En este apartado del cuestionario, nos preocupamos por extraer información sobre aspectos vinculados con la adecuación o no de la programación psicomotriz que los docentes realizan: qué y cómo programan los maestros de Educación Infantil y Educación Especial de la provincia de Huelva. A partir de la revisión de la literatura pertinente (uno de los pasos a seguir en cualquier estudio que se efectúe), nos hemos encontrado con que uno de los problemas que se plantea, en cualquier proyecto de intervención que se haga en el aula, es la falta de formación de los profesores, dato ya confirmados en los resultados anteriormente expuestos en la presente investigación. Uno de los objetivos que debemos abordar es indagar sobre

Universidad de Huelva 2010

cuáles son los criterios metodológicos que los enseñantes utilizan en su quehacer diario, para comprobar en qué medida impiden o posibilitan la práctica psicomotriz en estas etapas educativas.

Como comentario general, según puede apreciarse en la *tabla 34*, podemos destacar que se percibe una cierta tendencia favorable a la consideración de la práctica psicomotriz en las escuelas. No obstante, hemos de apuntar ciertas matizaciones:

- El 42,1 % de los maestros manifiesta que se tiene en cuenta la psicomotricidad en el Proyecto de Centro de su colegio, dato ciertamente esperanzador, a pesar de que hay 143 sujetos de la muestra encuestada que no contestan a esta pregunta. De nuevo, insistimos en la idea anteriormente expuesta de la indefinición ante cuestiones de cierta relevancia, como la inclusión o no de la psicomotricidad en el Proyecto didáctico de un centro, dadas la consecuencias psicopedagógicas que tal decisión conlleva.

- Un total de 344 profesores dice programar la psicomotricidad, al igual que el resto de las áreas del currículo, y los aspectos más trabajados (como pueden apreciarse en la *tabla 34*) son, por este orden: el esquema corporal, la estructuración espacial, la organización temporal y rítmica y la lateralidad. Los otros aspectos que señalan trabajar son: el desarrollo socio-afectivo, la coordinación psicomotriz gruesa y fina, la relajación, la grafomotricidad... Si bien, la mayoría de ellos son elementos constitutivos del esquema corporal (ya considerado anteriormente).

Universidad de Huelva 2010

Tabla 35. Planificación de tareas (items 67 a 69)

Planificación de tareas

67. ¿Qué tipo de patologías o trastornos sueles trabajar?

	Frecuencia	Porcentaje
A. Síndromes específicos	79	16,5
B. Alteraciones sensoriales.	37	7,7
C. Problemas escolares	133	27,7
D. Otros	34	7,2
D. 1. Retrasos madurativos	12	2,5
D. 2. Problemas motóricos	8	1,7
D. 3. Autismo	4	0,8
D. 4. Problemas sociales	1	0,2
D. 5. Problemas de lenguaje	2	0,4
D. 6. Déficit atencional	2	0,4
D. 7. Ceguera	1	0,2
D. 8. Problemas de lateralidad	2	0,4
D. 9. Problemas estructuración espacio-temporal	2	0,4
N.C.	197	40,9

68. En general, has necesitado modificar significativamente la programación psicomotriz, en el caso de estos alumnos con problemas?

N.C.	No	Sí
N % 74 - 24,2	163 - 53,3	69 - 22,6

69. Qué elementos del currículum han sufrido modificaciones, con mayor frecuencia para adaptar la atención educativa a dichos alumnos?

	Frecuencia	Porcentaje
A. Recursos materiales o personales	89	18,4
B. Adecuación de actividades	144	29,5
C. Contenidos	56	11,6
D. Organización escolar	48	9,9
E. Metodología	93	19,2
F. Objetivos	54	11,2

Universidad de Huelva 2010

- Con respecto al tipo de trastornos que declaran trabajar (como puede observarse en la *tabla 35*), aunque es una pregunta elegida por muy pocos sujetos de la muestra, posiblemente porque es una cuestión que afecta, fundamentalmente, a los maestros de Educación Especial, y el porcentaje de ellos en relación con el total de la población estudiada es netamente inferior. No obstante, es de destacar el 27,7 % de los profesores que dice trabajar con problemas escolares (disgrafia, hiperactividad...), y el 16,5 % de ellos que comenta hacerlo con síndromes específicos. Ya que, un comentario muy generalizado de muchos de los profesionales que nos dedicamos a la enseñanza, es que uno de los grandes problemas que nos encontramos en la escuela es el "fracaso escolar", es decir, el excesivo número de niños que sin motivo aparente manifiestan tener dificultades en los aprendizajes fundamentales (lectura, escritura y cálculo). Estos niños parecen tener, sin embargo, una inteligencia normal, y han recibido una enseñanza igual a la del resto de sus compañeros Los esfuerzos que se realizan para que superen sus dificultades parecen no tener éxito y estos niños arrastran sus dificultades curso tras curso, con sólo muy pequeñas mejorías. Algunos de estos trastornos se producen por alteraciones de la psicomotricidad, entre otras posibles causas.

Gran parte de estos problemas se podrían evitar si se atendiese adecuadamente la educación corporal, ya que estos trastornos pueden ser debidos a una deficiente discriminación visual y auditiva, así como a una mala organización y estructuración espacio-temporal. De ahí que lo consideremos como uno de los temas a trabajar en el aula.

En relación con "otros" trastornos anotados por los encuestados se encuentran: los retrasos madurativos, los problemas motóricos y el autismo (entre ellos).

- Sólo el 22,5 % de profesores dice necesitar modificar la programación psicomotriz de estos alumnos con problemas. Los elementos del currículum que se han visto modificados con mayor frecuencia son: las actividades, la metodología y los recursos materiales y personales.

Universidad de Huelva 2010

Tabla 36. Planificación de tareas (items 70 a 72)

Planificación de tareas

70. ¿Programas la Psicomotricidad con otros compañeros/as de tu especialidad?

	N.C.	No	Sí
N %	68 - 14,2	196 - 40,8	216 - 45,0

71 En caso de respuesta afirmativa, ¿tenéis reuniones periódicas para coordinar las acciones?

	N.C.	No	Sí
N %	1 - 0,2	21 - 4,4	194 - 40,4

72. Selecciona, de entre las siguientes actividades que debes desarrollar como maestro, aquellas que consideras más importantes:

	Frecuencia	Porcentaje
A. Preparación didáctica de la sesión	342	32,6
B. Actividades de formación	210	20,0
C. Programación a distintos niveles	230	21,9
D. Evaluación del desarrollo psicomotor	252	24,0
E. Otras	15	1,4
E.1. El trabajo con discapacitados	4	0,4
E. 2. Adecuación ejercicios a las características de los niños	8	0,8
E.3. La gran dispersión de grupos	3	0,3

- Un total de 216 maestros (el 45,0 % de los sujetos) manifiesta programar con otros compañeros de su especialidad. De ellos, el 40,4 % comenta tener reuniones periódicas. Dato nada sorprendente, si tenemos en cuenta que el mayor porcentaje de la población estudiada pertenece a

Universidad de Huelva 2010

Educación Infantil y que en esta especialidad es frecuente trabajar en equipo.

- Las actividades que consideran deben desarrollar como maestro son las siguientes, por orden de importancia: la preparación didáctica, la evaluación del desarrollo psicomotor y la programación a distintos niveles de aprendizaje de los alumnos (como puede estimarse en la *tabla 36*). Entre las "otras" actividades destacadas por los profesores se encuentran: el trabajo con discapacitados, la adecuación de los ejercicios a las características de los niños y la gran dispersión de los grupos.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Tabla 37. Aspectos metodológicos.

Aspectos metodológicos						
CUESTIONES	**N.C**	**N**	**C/N**	**A/V**	**C/S**	**S**
73. En mi planificación, determino el programa de la sesión y las diversas situaciones, a partir de un proyecto previamente elaborado.	20,6	5,8	7,3	19,8	27,5	19,0
74. En mi programación de Psicomotricidad, parto de un centro de interés, interaccionando los distintos contenidos curriculares.	15,6	2,1	4,0	12,1	30,4	35,8
75. Mi proyecto de intervención en el aula está adaptado a las propuestas del niño, a sus deseos.	15,4	0,4	4,0	35,8	30,8	13,5
76. Suelo dar ciertas responsabilidades a mis alumnos (mantenimiento de material, distribución de rincones...).	14,4	1,3	0,4	11,0	26,9	46,0
77. Suelo utilizar las actividades corporales como medio para aprender nuevos contenidos.	14,8	0,6	0,6	14,6	33,8	35,6

Universidad de Huelva 2010

Aspectos metodológicos						
CUESTIONES	**N.C**	**N**	**C/N**	**A/V**	**C/S**	**S**
78. Utilizo una metodología no directiva, partiendo de la actividad espontánea que posee cualquier niño (con o sin discapacidad).	16,3	1,5	12,7	38,3	21,0	10,2
79. Suelo utilizar estrategias específicas para trabajar con alumnos desmotivados.	15,0	1,3	5,4	24,8	33,1	20,4
80. Suelo tener preparados programas psicomotores de refuerzo y afianzamiento de nociones aprendidas, para utilizarlos en caso de necesidad.	15,4	6,5	20,0	27,3	19,0	11,9
81. Mi programación psicomotriz está basada en el respeto a las individualidades, permitiendo atender la diversidad de intereses, capacidades y limitaciones de los niños.	16,5	1,5	3,3	7,1	32,5	39,2
82. Preparo materiales específicos para aquellos alumnos con ritmo de aprendizaje más lento.	15,6	4,0	11,7	23,1	24,0	21,7
83. Favorezco la creatividad de mis alumnos, recogiendo sus propuestas y permitiéndoles expresarlas a través de los distintos lenguajes (gestual, corporal...).	15,0	0,6	1,9	15,2	36,9	30,4
84. Es preferible tener todo planificado que dejarlo abierto a las demandas del niño.	15,8	9,6	12,1	41,3	14,2	7,1
85. Mis alumnos han colaborado en la elaboración de las normas de disciplina, como procurar no hacerse daño ni hacer daño a los demás, respetar las construcciones de los otros, etc.	16,0	3,1	3,3	15,8	26,9	34,8
86. La mayor parte de las actividades de mis alumnos suelen ser individuales.	15,8	3,8	29,6	38,1	10,2	2,5

Continuación de la tabla 37.

Universidad de Huelva 2010

Aspectos metodológicos						
CUESTIONES	**N.C**	**N**	**C/N**	**A/V**	**C/S**	**S**
87. La planificación del trabajo psicomotor está elaborada de forma flexible, para poder trabajar diversas actividades (dirigidas, de libre expresión, dramatizaciones...).	16,5	0,4	1,3	9,8	41,9	30,2
88. Suelo utilizar el juego como elemento educativo en mis programaciones de psicomotricidad.	15,6	0,2	0,2	5,4	37,1	41,5
89. Suelo utilizar actividades cortas y variadas para aumentar la motivación de los alumnos.	15,0	0,2	0,2	4,6	38,3	41,7
90. Utilizo refuerzos verbales y no verbales para la adquisición de aprendizajes correctos.	15,8	0,2	0,4	5,2	36,5	42,1
91. Utilizo ejercicios de respiración, cada vez que los niños se encuentran fatigados o cansados.	15,8	0,2	4,6	26,0	26,3	27,1
92 Suelo utilizar la relajación corporal para finalizar cada sesión psicomotriz en el aula	16,0	0,4	4,6	21,7	26,9	30,4

Continuación de la tabla 37.

En esta parte del cuestionario nos preocupamos en recoger información sobre la forma en que realizan su práctica psicomotriz (preferentemente, sobre aspectos vinculados con los criterios metodológicos empleados por los enseñantes).

Como comentario general a este apartado, cuyos resultados pueden contemplarse en la *tabla 37*, podemos indicar la clara tendencia a elegir la opción "Siempre" o "Casi siempre", lo que significa que se aprecia una cierta inclinación hacia una adecuada práctica psicomotriz. A pesar de ello, debemos apuntar ciertas matizaciones:

Universidad de Huelva 2010

Bloque segundo

Los items que han conseguido mayor puntuación ante la opción *"Siempre"* o "Casi *siempre"* en el primer apartado de este último bloque han sido, en el siguiente orden:

1°. El item n° 89: "Suelo utilizar actividades cortas y variadas para aumentar la motivación de los alumnos", ha sido seleccionado por el 80,0 % de los profesores. Este alto porcentaje puede significar que, estos enseñantes se preocupan por diversificar las tareas psicomotrices planteadas, para motivar a sus alumnos.

2°. Las preguntas n° 88: "Suelo utilizar el juego como elemento educativo en mis programaciones de psicomotricidad", y n° 90: "Utilizo refuerzos verbales y no verbales para la adquisición de aprendizajes correctos", la han escogido el 78,6 % de los maestros. Estos datos parecen señalar que, una de las preocupaciones de los profesores encuestados suele ser el utilizar actividades lúdicas y la uso de diferentes refuerzos, para potenciar la adquisición de aprendizajes psicomotores.

3°. Las cuestiones n° 76: "Suelo dar ciertas responsabilidades a mis alumnos (mantenimiento de material, distribución de rincones...)" y la n° 87:" La planificación del trabajo psicomotor está elaborada de forma flexible, para poder trabajar diversas actividades (dirigidas, de libre expresión, dramatizaciones...)", han sido elegidas por el 72,9 % de los sujetos encuestados. Este resultado puede indicar que los maestros encuestados manifiestan una cierta actitud permisiva, al facilitar la participación del alumnado en las distintas actividades planteadas en el aula; e igualmente dicen tener en cuenta la posibilidad de modificar la programación, en función de las demandas de los niños o de otras circunstancias.

En el polo opuesto, los items que han obtenido mayor puntuación, ante la opción *"Nunca"* o *"Casi nunca"*, son los siguientes:

1°. El item n°86: " La mayor parte de las actividades de mis alumnos suelen ser individuales". Esta alternativa ha sido seleccionada por 33,4 % de los sujetos encuestados.

Universidad de Huelva 2010

3. EVALUACIÓN

Tabla 38. Evaluación

Evaluación						
CUESTIONES	**N.C**	**N**	**C/N**	**A/V**	**C/S**	**S**
93. Evalúo prioritariamente el aprendizaje de los contenidos psicomotores adquiridos por mis alumnos.	19,4	2,1	11,3	35,0	22,5	9,8
94. En mi programación existen criterios y estrategias para evaluar mi propia práctica educativa.	18,5	5,4	11,7	24,0	24,8	15,6
95. Permito que mis alumnos valoren sus propios progresos psicomotores.	18,1	2,7	12,5	28,8	24,6	13,3
96. Realizo la evaluación a través de un perfil psicomotor, elaborado a partir de diversas pruebas psicomotoras.	21,0	10,2	22,9	19,8	18,1	7,9
97. Elaboro un programa para la reeducación de las conductas deficitarias, reflejadas en el perfil psicomotor	20,6	8,5	23,3	25,2	13,5	8,8
98. El sistema de evaluación que utilizo consiste en la observación de la actividad espontánea del niño, durante varias sesiones, para valorar el desarrollo psicomotor.	17,1	1,9	3,5	14,2	39,6	23,8
99. Realizo la evaluación de mis alumnos de forma continua a lo largo de todo el curso escolar, analizando las actividades, intereses, participación...	15,4	0,6	0,6	2,1	29,6	51,7
100. Además de los resultados y logros psicomotores obtenidos también acostumbro evaluar los distintos elementos curriculares y personales (objetivos, actividades, recursos, metodología, acción del maestro...)	16,9	1,7	2,7	12,5	26,3	40,0

Universidad de Huelva 2010

Bloque segundo

En esta última parte del cuestionario nos interesamos por obtener datos acerca de los criterios de evaluación utilizados por los docentes.

El item que ha conseguido mayor puntuación ante la opción *"Siempre"* o "Casi *siempre"* en el tercer apartado de este último bloque es el nº 99: " Realizo la evaluación de mis alumnos de forma continua a lo largo de todo el curso escolar, analizando las actividades, intereses, participación...", ha sido elegido por el 81,3 % de los sujetos encuestados. Lo cual parece indicar que los maestros investigados dicen utilizar la evaluación a largo plazo, con todas las connotaciones psicopedagógicas que ello conlleva, y no la evaluación puntual de los logros obtenidos por sus alumnos ante determinadas tareas.

En el polo opuesto, los items que han obtenido mayor puntuación en este último apartado del cuestionario, ante la opción *"Nunca"* o *"Casi nunca"*, son los siguientes:

1º. La pregunta nº 96: "Realizo la evaluación a través de un perfil psicomotor, elaborado a partir de diversas pruebas psicomotoras", ha sido escogida por el 33,1 % de los sujetos ante la opción "Nunca" o "Casi nunca", frente al 26,0 % de ellos que selecciona la alternativa "Siempre" o "Casi siempre". Esta información podría indicar que los maestros encuestados no suelen utilizar escalas de medición de aptitudes, que proporcionan, esencialmente, unos resultados centrados en el producto para la evaluación del desarrollo psicomotor, sino que acostumbran usar más la observación de actividades espontáneas con el fin de poder recoger por ellos mismos la evaluación y el seguimiento de los niños desde una perspectiva de la evaluación del proceso, como se puede apreciar en la *tabla 38*, al analizar los resultados obtenidos ante el item nº 98. Sin embargo, si comparamos este dato con el obtenido en el item nº 78: "Utilizo una metodología no directiva, partiendo de la actividad espontánea...", el porcentaje alcanzado por los docentes es netamente inferior (ya que sólo el 31,2 % de ellos lo elige ante la opción "Siempre" o "Casi siempre"), mostrando, por tanto, cierta incongruencia entre el tipo de metodología que dicen emplear y la evaluación que manifiestan realizar.

Universidad de Huelva 2010

2º. La cuestión nº 97: "Elaboro un programa para la reeducación de las conductas deficitarias, reflejadas en el perfil psicomotor", ha sido elegida por el 31,8 % de los encuestados ante la opción "Nunca" o "Casi nunca", frente al 22,3 % de ellos que selecciona la alternativa "Siempre" o "Casi siempre". Estos resultados podrían señalar que los profesores participantes en esta investigación no suelen emplear su tiempo en preparar programas educadores compensadores para solventar las deficiencias psicomotoras detectadas en sus alumnos.

VI.2.3.2. *Reducción de la dimensionalidad.*

Las descripciones y análisis de datos realizados hasta ahora nos proporcionan una información general de la realidad que nos encontramos en torno a la psicomotricidad, en los colegios encuestados de Huelva y provincia. No obstante, para poder efectuar un análisis más exhaustivo de los resultados obtenidos, hemos decidido reducir la dimensionalidad de las escalas. La multidimensionalidad, característica que incluye a todas ellas, es una constante en la literatura (Sánchez Asín, 1987), e igualmente una necesidad, si pretendemos percibir las diversas facetas del proceso. Por esta razón, el análisis estadístico que se efectúe debe ajustarse a estas premisas e intentar presentar las dimensiones básicas que componen las escalas, para ofrecer un esbozo lo más simplificado y compresible de cada una de ellas.

El procedimiento que hemos decidido utilizar ha sido el "*Análisis de Correspondencias Múltiples*" (ACM) y el "*Análisis de Cluster*" conseguidos mediante el programa estadístico SPAD V3.5 (Lebart y Morineau, 1984).

■ *El Análisis de Correspondencias Múltiples.*

Es sabido que investigar sobre las posibles relaciones entre individuos, variables y categorías de las variables -y no sólo conductas aisladas- lleva forzosamente a un planteamiento metodológico preferentemente multivariante. En nuestro estudio, el análisis de correspondencias múltiples ha sido la técnica estadística multivariante seleccionada para pretender identificar las dimensiones o factores más

Universidad de Huelva 2010

relevantes en torno a los cuales se articulan las ideas de los profesores ante la práctica psicomotriz y conocer en qué medida las opiniones, las expectativas, la formación, la experiencia, la especialidad, etc., son elementos determinantes en la configuración de estos factores. A continuación describimos algunas de las características de esta técnica que justifican su utilización.

Las técnicas estadísticas multivariantes nos posibilitan obtener una visión global de la interdependencia de las variables incluidas en un

cuestionario. Dado el carácter no paramétrico de nuestros datos, nos hemos decantado por el Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM) para obtener las dimensiones subyacentes o factores, que permitirán interpretar de forma rápida y sugerente las relaciones de interdependencia del conjunto de las variables entre sí (Batista y Sureda, 1987, 1998; Lebart, Morineau y Fenelon, 1982).

Esta técnica, propuesta inicialmente por Benzecri (1973), de la universidad de París, como un método inductivo para análisis lingüísticos, ha sido posteriormente desarrollada por Lebart y otros colaboradores de la escuela francesa (Lebart, Morineau y Fenelon, 1982; Lebart, Morineau y Warwick, 1984).

Al igual que las demás técnicas multivariantes, el ACM pretende básicamente simplificar la complejidad del estudio con una pérdida mínima de información, lo que se logra interpretando las relaciones de interdependencia entre las variables implicadas mediante la ayuda de adecuadas representaciones gráficas (Batista y Sureda, 1987). La esencia del ACM consiste, pues, en encontrar el menor número posible de factores o dimensiones subyacentes al conjunto de las variables estudiadas, capaces de explicar las relaciones observadas en los datos (entre variables, entre individuos y entre ambos grupos, variables e individuos). La proyección gráfica de las variables sobre el plano formado por los factores mas relevantes permite de forma sencilla analizar la interdependencia de las variables entre sí y su relación con los dos factores subyacentes, ya que la intensidad de sus relaciones mutuas está codificada en el gráfico según la proximidad.

Universidad de Huelva 2010

Paquete estadístico utilizado

El paquete estadístico utilizado es el paquete SPAD-N V3.5 (Systeme Portable pour l'Analyse des Données), de Lebart y Morineau (1984).

Este procedimiento presenta, en primer lugar, las frecuencias de cada categoría y elimina aquellas modalidades activas que no superen un porcentaje mínimo de sujetos (por defecto, el 2%). Permite, por tanto, verificar cuáles son las modalidades activas que tienen un peso más débil y hace una depuración mediante la asignación aleatoria de los individuos a las otras modalidades de la variable.

Posteriormente, nos ofrece el histograma de los valores propios, resultante del proceso de reducir la dimensión de la matriz de datos inicial en componentes o factores que expliquen el grado máximo de las variaciones que se producen en dicha matriz. Cada valor propio está relacionado con la inercia o porcentaje de varianza explicado por cada eje factorial.

El porcentaje de esta información que se proyecta sobre los primeros ejes es relativamente reducido, lo que proporciona una visión conservadora de lo que explican estos ejes. Conservadora en el sentido de que es una manera parcial de medir la información, ya que a pesar de representar un porcentaje cuantitativamente reducido, estas primeras dimensiones son substantivamente el núcleo de la información contenida en la matriz de datos.

Finalmente, los *valores-test* evalúan en cada eje la "distancia" al centro de gravedad en número de desviaciones tipo de una ley normal (test de una media igual a la media global). Aquellas categorías que tengan un mayor valor-test son las que mejor caracterizan al factor. De hecho, en el listado de resultados se nos presenta para cada eje aquellas categorías con valores-test extremos. Dichas categorías nos servirán para definir los ejes. De esta forma, la matriz de datos factoriales resultante presenta los items contenidos en cada factor en forma dicotómica, ordenando en cada polo los items interdependientes en función de sus respectivos V - Test, que serán siempre positivos en un extremo y negativos en el contrario. Los valores más

Universidad de Huelva 2010

altos se representarán siempre en los extremos, decreciendo en la medida en que se acercan al centro del eje factorial.

Si se incluyen las variables ilustrativas del cuestionario, muestran la correlación entre ellas y los ejes factoriales del análisis, lo que facilita una mejor caracterización de los factores.

En definitiva, la utilización de la técnica del análisis de correspondencias múltiples responde, pues, a la necesidad de profundizar en las relaciones de dependencia que se establecen entre las variables categóricas objeto de estudio. Además de analizar la relación existente entre las variables, nos permite conocer también como está estructurada esta asociación a través de representaciones gráficas.

En nuestro caso, el A.C.M. ha sido utilizado para el tratamiento de las variables de tipo cualitativo referentes a opiniones sobre aspectos relacionados con la práctica psicomotriz, con objeto de aportar una visión global de la interrelación de los elementos que conforman los pensamientos de los profesores en torno a la psicomotricidad en la provincia de Huelva. Con la utilización del A.C.M. se ha podido conocer la relación conjunta entre estas variables, reducir el número de indicadores y conocer que papel desempeña la psicomotricidad en la configuración de estas ideas.

■ *El Análisis de Cluster.*

Este tipo de análisis hemos decidido aplicarlo para poder reunir a nuestros sujetos en un número reducido de categorías homogéneas jerarquizadas. El SPAD va agrupando de forma progresiva a los individuos a partir de su semejanza en los datos; es decir, las primeras clases se agrupan a su vez en otras categorías superiores y así sucesivamente, hasta que todos los sujetos quedan asociados en una sola clase, que el programa limita al logro de un V-Test superior a 2. Es un sistema jerarquizado, en el que hay que pretender elegir la partición que nos proporcione la clasificación más significativa posible de los sujetos.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en el presente

Universidad de Huelva 2010

trabajo de investigación. Partiremos del A.C.M. y posteriormente, pasaremos a la obtención de los clusters correspondientes al cuestionario.

VI.2.3.2.1. *Análisis de Correspondencias Múltiples.*

El ACM correspondiente al cuestionario aplicado a los maestros de Educación Infantil y Educación Especial de la provincia de Huelva muestra los datos referentes a los tres primeros factores, cuyo valor propio se diferencia claramente del resto.

Tabla 39. Histograma

Histograma		
FACTOR	**HISTOGRAMA**	**VALOR PROPIO**
1	**********	0.7646
2	*********	0.2602
3	******	0.1670

Como podemos apreciar, el histograma resalta como factores de una mayor significación a los dos primeros, que conjuntamente alcanzan un valor propio de 1,0248.

Seguidamente, procederemos a la descripción de los factores, teniendo presente que las variables correspondientes al bloque de "opinión" se muestran resumidas en relación con su formulación inicial, para facilitar la lectura de los datos, pudiéndose consultar el cuestionario modelo adjunto, en caso de duda. Hemos organizado la presentación de los items poniéndoles delante ciertos números (coincidentes con los del cuestionario) y letras cuyo significado se muestra a continuación:

Números solos = hacen referencia a los números de los items del cuestionario.

Universidad de Huelva 2010

"a"seguida de un número = apartado de concepciones generales.
"b" seguida de un número = apartado de ámbitos de intervención.
"c"seguida de un número = apartado de aspectos vinculados con la práctica psicomotriz.
"d"seguida de un número = apartado de contenidos psicomotores.
"e"seguida de un número = apartado de demandas de futuro.

A. *Descripción del factor 1*

Tabla 40. Descripción del factor 1. Variables activas

Descripción del factor 1. Variables activas			
V. Test	**Categ.**	**VARIABLES**	**N°Suj.**
-10,60	M.D.	d39Las actvid. psicom. se usan únicamente para favor. la relación niño-otros.	158
-10,29	M.A.	d38Los conceptos espaciales y temporales se trabajan suficientemente en la escuela.	60
-10,20	M.A.	d40Los componentes psicomotores están presentes en el aprendizaje.	159
-9,96	M.D.	d45En el niño con NEE fomenta más sus háb. de autocuidado que las relaciones.	108
-9,82	M.A.	a26Ayuda a consolidar aspectos madurativos.	252
-9,15	M.A.	b27En EE mejorará la integración educativa.	222
-9,14	M.D.	d44El único fin es lúdico y no evitar problemas escolares.	224
-9,12	M.A.	b33Suelen programarla como cualquier otra materia.	45
-8,45	M.D.	d41El trab. psicom. permite más aumentar sus capacidades. físicas.	62
-8,44	M.A.	c30No se puede concebir como una intervención aislada.	251
-8,21	M.D.	c31Es preferible que el maestro use una metodología que conozca.	95
-8,13	M.A.	d36El bajo desarrollo psicomotor es la causa que más dificultades produce.	71
-7,89	M.A.	c35Es más importante para tomar conciencia de sí que para la fácil. del aprendizaje.	77
-7,81	M.D.	b29Usan más las actividades como recetas que para la iniciación del aprendizaje.	67
-7,74	M.D.	c32Utilizar las mismas actividades para los niños con o sin problemas.	65
-7,37	M.D.	c30No se puede concebir como una intervención aislada.	24

Universidad de Huelva 2010

Descripción del factor 1. Variables activas

V. Test	Categ.	VARIABLES	NºSuj.
-7,11	M.D.	d42Se usan más para llenar huecos que para potenciar el desarrollo psicomotor.	163
		ZONA CENTRAL	
6,35	Desac.	c34El trab. psicom. en E.E. debe partir de los problemas que se detecten.	136
6,60	Acuer.	d38Los conceptos espaciales y temporales se trabajan suficientemente en la escuela.	209
6,80	Desac.	a21La psicomotricidad es más una herramienta útil para favorecer los aprendizajes.	183
7,28	Acuer.	e48Debería tener una extensión fuera de los colegios.	175
8,44	Desac.	c31Es preferible que el maestro use una metodología que conozca.	209
8,51	Acuer.	e47Se necesita la figura de un psimotricista para trabajar con niños con déficits.	136
8,76	Acuer.	a24La psicomotricidad es una disciplina que favorece el desarrollo integral.	114
9,33	Desac.	d41El trab. psicom. permite más aumentar sus capacidades físicas.	250
9,55	Desac.	b22Área de mayor interés en E.E.	160
9,66	Desac.	d45En el niño con NEE fomentará más sus háb. de autocuidado que las relaciones.	230
10,73	Desac.	d42Se usan más para llenar huecos que para potenciar el desarrollo psicomotor.	191
10,83	Acuer.	a26Ayuda a consolidar aspectos madurativos.	165
11,13	Acuer.	b27En EE mejorara la integración educativa.	188
11,41	Acuer.	c30No se puede concebir como una intervención aislada.	152
11,69	Desac.	d44El único fin es el lúdico y no evitar problemas escolares.	191
12,62	Acuer.	d40Los componentes psicomotores estan presentes en el aprendizaje.	233
12,65	Desac.	d39Las activ. psicom. se usan únicamente para favorecer la relación niño-otros.	249

Continuación de la tabla 40.

Universidad de Huelva 2010

Tabla 41. Descripción del factor 1. Variables ilustrativas

Descripción del factor 1: Variables ilustrativas			
V.Test	**Categ.**	**VARIABLES**	**NºSuj.**
-3,97	nº 65	Sumatorio de metodología no directiva.	19
-3,43	Sí	Utiliza material nº 5.	40
-2,79	nº 46	Edad en años.	10
-2,51	Inadec.	Adecuación del tamaño de aula.	263
-2,44	Sí	Existe material nº 26.	216
-2,41	nº 25	Número de alumnos.	96
-2,41	Sí	Utiliza material nº 26.	195
-2,39	nº 75	Sumatorio de metodología no directiva.	3
-2,33	nº 23	Sumatorio de metodología directiva.	11
-2,32	No Sé	Existe material nº 16.	3
-2,24	Sí	Utiliza material nº 20.	304
-2,23	Sí	Utiliza material nº 19.	115
-2,21	Ed.Fís.	Especialidad que imparte.	2
-2,20	Ed.Inf.	Especialidad que imparte.	367
-2,08	Bastante	La oferta de la Administración Educat. sobre actividades de actualizac. es:	8
-2,06	Muchos	¿Sueles leer artículos, revistas... sobre el tema?.	8
		ZONA CENTRAL	
2,00	No	Utiliza material nº 19.	314
2,04	No	Utiliza material nº 26.	235
2,14	Interm.	Directividad- no- directividad.	34
2,30	No	Existe material nº 26.	219
2,35	Adec.	Adecuación del tamaño del aula.	178
2,39	No	Utiliza material nº 5.	392
2,53	Ed.Esp.	Especialidad que imparte.	82

Universidad de Huelva 2010

El primer factor, correspondiente a las opiniones de los profesores, tiene un valor propio de 0,7646. La lectura de los items, agrupados en los dos polos del factor, no muestra grandes diferencias en lo referente al contenido de las variables (preferentemente "los contenidos psicomotores" que los enseñantes creen que se deben trabajar), que en gran parte se repiten en los dos polos. En su polo negativo reúne una serie de preguntas que indican un talante favorable claramente radical al uso de la psicomotricidad en la escuela, aglutinando items para los que siempre se ha elegido "Muy de acuerdo" o "Muy en desacuerdo":

- Se recogen algunos aspectos favorables a la utilización de la psicomotricidad en el aula, tanto para el niño normal como para el inadaptado, ya que el tipo de respuesta denota que consideran que: las actividades psicomotrices no se usan únicamente para favorecer la relación del niño con los compañeros, ayudan a consolidar aspectos madurativos, el único fin no es lúdico, en Educación Especial no fomentará más sus hábitos de autocuidado que las relaciones con los demás, entre otros interrogantes.

- Se piensa que los contenidos psicomotores se suelen trabajar a nivel de aula: los conceptos espacio-temporales se trabajan suficientemente en la escuela (item 38), los componentes psicomotores están presentes en el aprendizaje verbal y no verbal, no se programan para llenar huecos (item 42), entre otros.

- Es interesante destacar también ciertas cuestiones que resaltan la relevancia del trabajo psicomotor en el aula y la necesidad de integrarlo en la programación, al igual que el resto de las materias escolares (lenguaje, matemáticas...): suelen programarla como cualquier otra materia, no se puede concebir la educación psicomotriz como una intervención aislada del contexto educativo de la clase ordinaria... Si bien, este último item ha sido seleccionado ante las opciones "Muy de acuerdo" y "Muy en desacuerdo" en el mismo polo negativo. Tal respuesta puede no indicar desfavorabilidad ante la utilidad de la práctica psicomotriz en el ámbito educativo, sino un uso metodológico diferente (metodología directiva-no-directiva).

Las modalidades ilustrativas nos proporcionan información interesante de mencionar. Entre los de mayor V -Test y, por tanto, de mayor

Universidad de Huelva 2010

peso en la configuración del factor, podemos encontrar opiniones referentes a la consideración del tamaño del aula en el que trabajan (inadecuado); así como a la especialidad que imparten (Educación Infantil y Educación Física). Estos items matizan la idea de la radicalidad en las opiniones expresadas, así como la determinación de algunas características de los sujetos que piensan de esta forma, como la preocupación por el tema objeto de estudio, la posibilidad de que sean personas tendentes a denunciar las carencias detectadas a nivel de centro...

El polo positivo agrupa preguntas en las que podemos encontrar las mismas peculiaridades ya comentadas, pero en este caso, las categorías de respuesta escogidas, "De acuerdo" o "En desacuerdo", denotan un talante más flexible al uso de la psicomotricidad en la escuela, aunque ciertamente favorables; flexibilidad que se aprecia hasta por la opción de respuesta elegida por los sujetos ante los items agrupados en este polo del factor.

Desde el punto de vista del contenido, se trata en buena medida de variables asociadas a los contenidos psicomotores que piensan que hay que ejercitar en el aula y de aspectos vinculados con la práctica psicomotriz. Hay otra serie de items que aparecen sólo en este polo, pero que, de nuevo, por el tipo de respuesta elegida, tienen un matiz más reflexivo; puesto que son preguntas vinculadas con las demandas de futuro que ellos mantienen en torno a la psicomotricidad (se necesitaría la figura de un psicomotricista o debería tener una extensión fuera de los colegios) o cuestiones acerca de las concepciones que ellos poseen sobre la psicomotricidad (disciplina que favorece el desarrollo integral, ayuda a consolidar aspectos madurativos, entre ellas), opiniones, todas ellas, claramente comprometedoras con un tipo de enseñanza, indicativas de una apertura a la innovación educativa que conlleva el uso de la psicomotricidad en el aula. En este sentido, agrupaciones de respuestas como éstas parecen señalar que, la demanda de una formación específica en psicomotricidad para atender a los niños con déficits psicomotores y la consideración de que la práctica psicomotriz favorece el desarrollo global del niño (entre otras creencias), son pensamientos que han ido calando entre los docentes, lo cual es, sin duda, un pre-requisito básico para la inclusión de los proyectos psicomotores en los centros. Es preciso subrayar, igualmente, cómo la no inclusión de opciones de respuesta extremas puede quedar asociada con una cierta

Universidad de Huelva 2010

cautela al reflexionar sobre la relevancia de esta disciplina.

Es necesario destacar también cómo, en las variables ilustrativas de mayor peso, podemos encontrar información referente a la especialidad de los sujetos (Educación Especial) y a la consideración del tamaño del aula (adecuado). Estos items ilustran sobre el sentido de la agrupación que estamos comentando.

Este primer factor no podemos distinguirlo en función de los contenidos explicitados en las agrupaciones que conforman las variables activas, ni tampoco en aquellas en las que lo hacen las variables ilustrativas. A pesar de ello, en el polo positivo hemos encontrado cuestiones referidas a la variable "demandas de futuro" (aunque de menor peso específico) que no aparecen en el polo negativo. No obstante, la diferencia que, de forma clara, hemos podido apreciar queda fundamentada en las categorías de respuestas seleccionadas por los enseñantes. El polo positivo congrega items para los que, siempre, se ha escogido "De acuerdo" o "En desacuerdo", mientras el polo negativo aglutina los que han contestado, también de forma constante, "Muy de acuerdo"o "Muy en desacuerdo". Este factor queda configurado, por tanto, en base a la "radicalidad de opiniones favorables a la utilidad de la psicomotricidad", estando las posturas RADICALES reunidas en el polo negativo, frente a otras posiciones más FLEXIBLES que se agrupan en el polo positivo.

B. *Descripción del factor 2*

Tabla 42. Descripción del factor 2. Variables activas

Descripción del factor 2. Variables activas			
V.Test	**Categ.**	**VARIABLES**	**N°Suj.**
-8,51	M.A.	a24La psicomotricidad es una disciplina que favorece el desarrollo integral.	307
-8,32	M.D.	d39Las actv. psicom. se usan únicamente para favor. la relación niño-otros.	158
-8,08	M.A.	c30No se puede concebir como una intervención aislada.	251

Universidad de Huelva 2010

Descripción del factor 2: Variables activas

V.Test	Categ.	VARIABLES	N°Suj.
-8,01	M.D.	b22Area de mayor interés en E.E.	232
-7,07	M.A.	d40Los componentes psicomotores estan presentes en el aprendizaje.	159
-6,97	M.D.	d44El único fin es el lúdico y no evitar problemas escolares.	224
-6,78	M.D..	d42Se usan más para llenar huecos que para potenciar el desarrollo psicomot.	163
-6,75	M.A.	a26Ayuda a consolidar aspectos madurativos.	252
-6,22	M.A.	b27En EE mejorará la integración educativa.	222
-5,64	M.A.	e47Se necesita la figura de un psimotricista para trabajar con niños con déficits.	240
-5,63	M.D.	c31Es preferible que el maestro use una metodología que conozca.	95
-5,23	M.D.	b23Se dirige más a niños con trastornos psicomotores que de personalidad.	98
-4,68	M.A.	e48Debería tener extensión fuera de los colegios.	139
-4,60	M.D.	c35Es más importante para tomar conciencia de sí que para facilitar los aprendizajes.	31
-4,13	M.D.	a21La psicomotricidad es más una herramienta útil para favorecer el aprendizaje.	118
-4,10	M.D.	a20La práct. psicom. responde más a una intención de renovar métodos.	66
-3,93	Desa-cuerdo	b25Los maestros tienen suficiente formación en E.E. y E.I.	245
		ZONA CENTRAL	
6,41	Desacue rdo	d40Los componentes psicomotores están presentes en el aprendizaje.	22
6,53	Acuerdo	d39Las activ. psicom.se usan únicamente para favorecer la relación niño-otros.	17
6,93	M.A.	d45En el niño con NEE fomentará más sus hábit. de autocuidado que las relaciones.	12

Continuación de la tabla 42.

Universidad de Huelva 2010

Descripción del factor 2. Variables activas

V.Test	Categ.	VARIABLES	N°Suj.
7,35	M.D.	c30No se puede concebir como una intervención aislada.	24
7,61	M.A.	b27En E.E. mejorará la integración educativa.	13
7,61	M.A.	d42Se usan más para llenar huecos que para potenciar el desarrollo psicomotor.	20
7,96	M.D.	e46Las dificultades son consecuencia de un esquema corporal poco elaborado.	12
8,40	M.A.	b22Area de mayor interés en E.E.	18
10,38	M.D.	d40Los componentes psicomotores están presentes en el aprendizaje.	10
10,51	M.D.	e47Se necesita la figura de un psimotricista para trabajar con déficits.	21
11,22	M.A.	d44El único fin es el lúdico y no evitar problemas escolares.	11
11,28	M.D.	e48Debería tener extensión fuera de los colegios.	26
11,43	M.D.	b27En E.E. mejorará la integración educativa.	8
11,47	M.D.	a24La psicomotricidad es una disciplina que favorece el desarrollo integral.	19
12,67	M.D.	a26Ayuda a consolidar aspectos madurativos.	11
13,09	M.A.	d39Las activ. psicom. se usan únicamente para favor. la relación niño-otros.	5

Continuación de la tabla 42.

Universidad de Huelva 2010

Tabla 43. Descripción del factor 2. Variables ilustrativas

Descripción del factor 2. Variables ilustrativas			
V.Test	**Categ.**	**VARIABLES**	**NºSuj.**
-3,59	No	Existe material nº 9.	155
-2,61	No	Utiliza material nº 9.	185
-2,48	Capital	Comarca.	116
-2,48	Capital	Población.	116
-2,16	Sí	Existe material nº 28.	240
-2,11	No	Utiliza material nº 11.	208
-2,06	nº 75	Sumatorio de metodología no directiva.	3
-2,02	Sí	Existe material nº 29.	411
-2,00	Ed.Infantil	Especialidad que imparte.	367
		ZONA CENTRAL	
2,01	nº 48	Edad en años.	9
2,08	Sí	Utiliza material nº 11.	223
2,23	Ed.Esp.	Especialidad que imparte.	82
2,26	No	Existe material nº 30.	15
2,31	Sí	¿Participas sistemát. en actividades de perfeccionan. en psicomotricidad?.	32
2,35	No	Existe material nº 28.	196
2,48	Provincia	Población.	336
2,5	No	Existe material nº 24.	26
2,57	nº 23	Sumatorio de metodología directiva.	11
2,6	Sí	Utiliza material nº 9.	247
2,72	nº 54	Sumatorio de metodología no directiva.	15
2,78	No	Existe material nº 29.	26
2,94	nº 14	Años de experiencia en la especialidad.	30
3,11	nº 26	El número de alumnos con los que trabajas la psicomotricidad es:	5

Universidad de Huelva 2010

Descripción del factor 2. Variables ilustrativas			
V.Test	**Categ.**	**VARIABLES**	**NºSuj.**
3,46	Sierra	Comarca.	59
3,49	Sí	Existe material nº 9.	280
3,49	nº 12	¿Cuántos alumnos con problemas psicomotores tienes en tu clase?.	2
3,53	nº 12	Sumatorio de metodología directiva.	5
3,78	nº 27	El número de alumnos con los que trabajas la psicomotricidad es:	3
4,65	nº 11	Sumatorio de metodología directiva.	3

Continuación de la tabla 43.

El segundo factor tiene un valor propio de 0,2602. Es el segundo en importancia explicativa. En su polo negativo agrupa toda una serie de cuestiones que muestran un talante general radical favorable al uso de la psicomotricidad en el aula, agrupando items para los que siempre se ha seleccionado "Muy de acuerdo" o "Muy en desacuerdo":

- Se recogen las concepciones favorables que los sujetos poseen en torno a la psicomotricidad (como la consideración de que es una disciplina que favorece el desarrollo integral y de que ayuda a consolidar aspectos madurativos que ha de alcanzar el niño y no una mera diversión).

- Se evalúa positivamente su utilidad, tanto en Educación Infantil como en Educación Especial: área de mayor interés en Educación Especial, el trabajo psicomotor con niños con N.E.E. mejorará su integración, se dirige más a niños con trastornos psicomotores, entre otras cuestiones.

- Se reivindica la relevancia del trabajo psicomotor, como se refleja en el tipo de respuesta dada por los enseñantes, entre ellas: las actividades psicomotrices no se usan únicamente para favorecer la relación del niño con sus compañeros, los componentes psicomotores están presente en el

Universidad de Huelva 2010

aprendizaje verbal y no verbal, el único fin de la práctica psicomotriz no es lúdico.

- Se valora de nuevo positivamente la interdisciplinariedad: no se puede concebir la educación psicomotriz como una intervención aislada del contexto educativo de la clase ordinaria (item nº 30).

La lectura de las modalidades de respuesta ante el item nº 35 "Muy en desacuerdo" cuyo enunciado es: "la educación corporal es más importante para tomar conciencia de sí mismo, del medio físico y del medio social que para facilitar el aprendizaje lecto-escritor", puede no significar desfavorabilidad sino un uso metodológico diferente (metodología directiva), ya que es posible que indique una concepción instrumental de los potenciales beneficios que comporta la práctica psicomotriz. Igual sucede con el item nº 25: "la mayoría de los maestros tienen suficiente formación para trabajar la psicomotricidad tanto en Educación Infantil como en Educación Especial", ya que estar "en desacuerdo" puede significar que estos enseñantes demandan una mayor formación.

- Se considera que la psicomotricidad tiene buenas perspectivas de futuro: se necesita la figura de un psicomotricista para poder trabajar con niños con déficits psicomotores (item nº 47) o debería tener una extensión fuera de los colegios (item nº 48). Dato bastante esperanzador, si tenemos en cuenta que, en España, no existe una formación oficial reglamentada ni reconocimiento de la profesión.

Las modalidades ilustrativas ofrecen algunos datos curiosos. Las variables de mayor y menor peso nos proporcionan información sobre los sujetos: pertenecientes a la capital y que imparten su docencia en Educación Infantil.

El polo negativo agrupa cuestiones en las que podemos seguir las mismas asociaciones, ya comentadas anteriormente, pero las categorías de respuesta elegidas en esta ocasión tienen una dirección inversa, pudiendo ser etiquetadas como claramente desfavorables al uso de la psicomotricidad en la escuela: no es una disciplina que favorece el desarrollo integral, no ayuda a consolidar aspectos madurativos, el trabajo psicomotor no ayuda a

Universidad de Huelva 2010

mejorar la integración de los niños con dificultades, la psicomotricidad no debería tener una extensión fuera de los colegios... Si bien hay tres items que señalan cierta desfavorabilidad, aunque no muestran posturas radicales, ya que indican un aprovechamiento limitado de la posible utilidad de la psicomotricidad: las actividades psicomotrices se usan únicamente para favorecer la relación del niño con los demás, se usan más para llenar huecos que para potenciar el desarrollo psicomotor, en Educación Especial fomentará más sus hábitos de autocuidado, entre otras cuestiones (preguntas con algunas connotaciones negativas, pero sin ser posiciones extremas).

Las variables ilustrativas ofrecen de nuevo información sobre los sujetos, pero nos ha sorprendido que, en esta ocasión, son pertenecientes a la provincia y la especialidad que ejercen es Educación Especial.

Estos datos pueden indicar que el continuum que representa este factor, estructura en base a la "tendencia al uso de la psicomotricidad". El polo negativo sería el representante de la FAVORABILIDAD, quedando las posiciones que indican DESFAVORABILIDAD en el polo positivo.

C. *Descripción del factor 3*

Tabla 44.Descripción del factor 3. Variables activas

Descripción del factor 3. Variables activas			
V.Test	**Categ.**	**VARIABLES**	**NºSuj.**
-9,68	Indeciso	b22Área de mayor interés en E.E.	17
-9,36	Indeciso	d45En el niño conNEE foment. más sus hábitos de autocuidado que las relaciones.	55
-8,88	Indeciso	d36El bajo desarrollo psicomotor es la causa que más dificultades psicomotoras produce.	95
-8,58	Indeciso	b25Los maestros tienen suficiente formación en E.E. y E.I.	48
-8,50	Indeciso	b29Usan más las actividades como recetas que para la iniciación en el aprendizaje.	82

Universidad de Huelva 2010

Descripción del factor 3. Variables activas

V.Test	Categ.	VARIABLES	N°Suj.
-8,42	Indeciso	d37La lateralidad es la conducta que más hay que trabajar.	77
-8,20	Indeciso	c32Utilizar las mismas actividades para los niños con o sin problemas.	75
-8,17	Indeciso	c35Es más importante para tomar conciencia de sí que para fácil. los aprendiz.	56
-7,77	Indeciso	b33Suelen programarla como cualquier otra materia.	61
-7,37	Indeciso	e48Debería tener extensión fuera de los colegios.	62
-7,18	Indeciso	c34En E.E. debe partir de los problemas que se detecten en el niño.	64
-6,87	Indeciso	a21La psicomotricidad es más una herramienta útil para facil. los aprendizajes.	27
-6,83	Indeciso	b27En E.E. mejorará la integración educativa.	19
-6,60	Indeciso	c28Los niños con NEE requieren un trabajo psicomotor diferente al resto.	69
-6,34	Indeciso	d38Los conceptos espaciales y temporales se trabajan suficient. en la escuela.	36
-5,89	Indeciso	d46Las dificultades son consecuencia de un esquema corporal poco elaborado.	56
		ZONA CENTRAL	
3,68	Desac.	b33Suelen programarla como cualquier otra materia.	136
3,81	Desac.	d38Los conceptos espaciales y temporales se trabajan suficientemente en la escuela.	113
3,86	M.A.	a24Disciplina que favorece el desarrollo integral.	307
3,86	Desac.	b25Los maestros tienen suficiente formación en E.E. y E.I.	245
3,95	M.A.	a26Ayuda a consolidar aspectos madurativos.	252
4,00	M.A.	a20La práct. psicom. responde más a una intención de renovar métodos.	41
4,06	Desac.	c35Es más importante para tomar conciencia de sí que para facilitar los aprendizajes.	140

Continuación de la tabla 44.

Universidad de Huelva 2010

Descripción del factor 3. Variables activas			
V.Test	**Categ.**	**VARIABLES**	**NºSuj.**
4,23	Acuerdo	d36El bajo desarrollo psicomotor es la causa que más dificultades produce.	168
4,33	M.A.	d46Las dificultades son consecuencia de un esquema corporal poco elaborado.	65
4,42	Desac.	b29Usan más las actividades como recetas que para la iniciac. en los aprendizajes.	171
4,51	M.A.	c30No se puede concebir como una intervención aislada.	251
4,57	M.A.	e48Debería tener extensión fuera de los colegios.	139
4,64	Desac.	c32Utilizar las mismas actividades para los niños con o sin problemas.	159
4,77	Acuerdo	e43Debe ser el eje para la planificación didáctica de un centro.	82
4,98	M.A.	b27En E.E. mejorará la integración educativa.	222
5,95	Desac.	d45En el niño con NEE foment. más sus háb de autocuidado que las relaciones	230

Continuación de la tabla 44.

Tabla 45. Descripción del factor 3. Variables ilustrativas

Descripción del factor 3. Variables ilustrativas			
V-Test	**Categ.**	**VARIABLES**	**NºSuj.**
-4,60	Nº 32	Sumatorio de metodología no directiva	1
-4,60	Nº 30	El nº de alumnos con los que trabaja la psicomotricidad es:	1
-4,31	Bastante	La oferta de la Administración Educativa sobre activ. de actualización es:	8
-4,00	Nº 50	El nº de alumnos con los que trabaja la psicomotricidad es:	2
-3,35	No	Utiliza material nº 23.	46
-3,11	Nº 5	¿Cuántos niños con problemas psicomotores tienes en tu clase?	6
-3,09	No	Existe material nº 22.	137
-2,84	Provincia	Población.	336

Universidad de Huelva 2010

Descripción del factor 3: Variables ilustrativas

V-Test	Categ.	VARIABLES	N°Suj.
-2,83	N° 39	Sumatorio de metodología no directiva.	1
-2,82	No	Utiliza material n°29.	29
-2,81	N° 44	Sumatorio de metodología no directiva	1
-2,59	No	Planificación del tiempo.	29
-2,49	No	Existe material n° 13.	304
-2,40	No	Utiliza material n°22.	186
-2,33	Normal	El apoyo técnico que recibe de la Administración para trabajar la psicomotricidad es:	2
-2,25	No	Existe material n° 30.	15
-2,25	N° 21	Años de experiencia en la especialidad.	3
-2,21	No	Existe material n° 29.	26
-2,13	N° 43	Edad en años.	13
-2,13	Mucho	El apoyo técnico que recibe de la Administración para trabajar la psicomotricidad es:	54
		ZONA CENTRAL	
2,04	Sí	Utiliza material n° 4.	240
2,07	No	Utiliza material n° 14.	413
2,07	Sí	Existe material n° 4.	357
2,09	Sí	Utiliza material n° 17.	235
2,10	N° 48	Edad en años.	9
2,14	Sí	Existe material n° 32.	425
2,19	Sí	Mantengo una planificación del tiempo dedicado a la psicomotricidad.	321
2,22	Mujer	Sexo.	370
2,24	No Dir.	Directividad no directividad.	283
2,29	Sí	Existe material n° 25.	319
2,29	Sí	Utiliza alfombras.	295
2,32	Sí	Existe material n° 18.	189
2,32	N° 15	Años de experiencia en la especialidad.	32

Universidad de Huelva 2010

Descripción del factor 3. Variables ilustrativas

V-Test	Categ.	VARIABLES	NºSuj.
2,35	Sí	Existe material nº 31.	424
2,36	Nulo	El apoyo técnico que recibe de la Administración para trabajar la psicomotricidad es:	236
2,36	Sí	Utiliza material nº 11.	223
2,38	Sí	Utiliza material nº 18.	140
2,41	Sí	Utiliza material nº 25.	285
2,41	Sí	Existe material nº 21.	395
2,57	Sí	Utiliza material nº 9.	247
2,66	Sí	Existe alfombras.	321
2,69	Sí	Utiliza material nº 31.	410
2,79	Sí	Utiliza material nº 27.	390
2,84	Capital	Comarca.	116
2,84	Capital	Población.	116
2,86	Sí	Utiliza material nº 32.	409
2,94	Sí	Utiliza material nº 10.	339
2,95	Sí	Existe material nº 23.	395
3,03	Sí	Utiliza material nº 21.	340
3,10	Sí	Existe material nº 29.	411
3,12	Sí	Existe material nº 30.	422
3,14	Sí	Utiliza material nº24.	392
3,17	Sí	Existe material nº 10.	364
3,35	Sí	Utiliza material nº 30.	408
3,37	Sí	Existe material nº 13.	131
3,42	Sí	Utiliza material nº 22.	246
3,72	Sí	Existe material nº 22.	299
4,07	Sí	Utiliza material nº 29.	404
4,48	Sí	Utiliza material nº 23.	387

Continuación de la tabla 45.

Universidad de Huelva 2010

El tercer factor tiene un menor peso explicativo, ya que posee un valor propio de 0,1670.

El polo negativo reúne variables para la que los maestros escogen la misma categoría de respuesta en todos los items: "Indeciso".

Las variables ilustrativas reúnen cuestiones que apuntan hacia una actitud más conformista (no participativa), ya que el contenido de los items que agrupa hace referencia a la consideración de que el apoyo técnico recibido de la Administración es adecuado, puesto que ante dicha pregunta se ha elegido una opción de respuesta acorde con tal apreciación "mucho". Además, este polo aglutina items para los que se ha elegido la opción "No" ante interrogantes vinculados con la planificación del tiempo dedicado a la psicomotricidad, o la utilización de determinados materiales psicomotores. Curiosamente, de nuevo, los sujetos que responden de esta forma pertenecen a la provincia.

En contrapartida, el polo positivo agrupa una serie de variables que recogen, en general, una visión favorecedora de la utilización de la psicomotricidad en el contexto escolar. No obstante, hay tres items cuya categoría de respuesta ha sido "En desacuerdo", pero ello no significa que tal opción de respuesta sea indicativa de una actitud negativa hacia la psicomotricidad, sino que puede señalar una visión reflexiva del uso que se hace de ella en la escuela, y la consideración de que no hay suficiente formación o que no se programa al igual que el resto de las materias escolares (items 38 y 33), demandándose, por tanto, un mayor uso en el aula y una mayor formación. Igual sucede con el item nº 35 del cuestionario: la educación corporal es más importante para tomar conciencia de sí mismo, del medio físico y del medio social que para facilitar el aprendizaje lecto-escritor, cuya respuesta (En desacuerdo) muestra una una visión parcial en cuanto a los posibles beneficios del trabajo psicomotor y no una actitud desfavorable.

Las variables ilustrativas aglutinan aspectos vinculados con una actitud más crítica (más participativa), puesto que reúnen, en general, cuestiones que señalan que el apoyo técnico recibido de la Administración

Universidad de Huelva 2010

es "nulo"; y la visión positiva ante preguntas sobre planificación del tiempo dedicado a la psicomotricidad o la utilización de los materiales psicomotores, cuyo tipo de respuesta es afirmativa. De nuevo, nos sorprende el hecho de que, los sujetos que responden de esta forma pertenecen a la capital y son mujeres.

Parece por tanto, que la dimensión que configura este tercer factor está asociada con la "toma de decisiones". El polo negativo representaría la INDECISIÓN CONFORMISTA, frente a otras posturas que quedarían representadas por la CRÍTICA PARTICIPATIVA que se agrupan en el polo positivo.

VI.2.3.2.2. *Análisis de Cluster.*

Una forma gráfica de elegir el número de cluster de interés es mediante el dendograma que genera el SPAD, puesto que favorece el cortar en diferentes niveles, y al mismo tiempo ubica, en cada corte, los porcentajes de sujetos que se agrupan en cada cluster resultante. Se trata de experimentar, arriba y abajo del dendograma jerárquico, hasta lograr que los clusters sean máximamente significativos y no queden incluidas agrupaciones que encierren unos porcentajes demasiado pequeños.

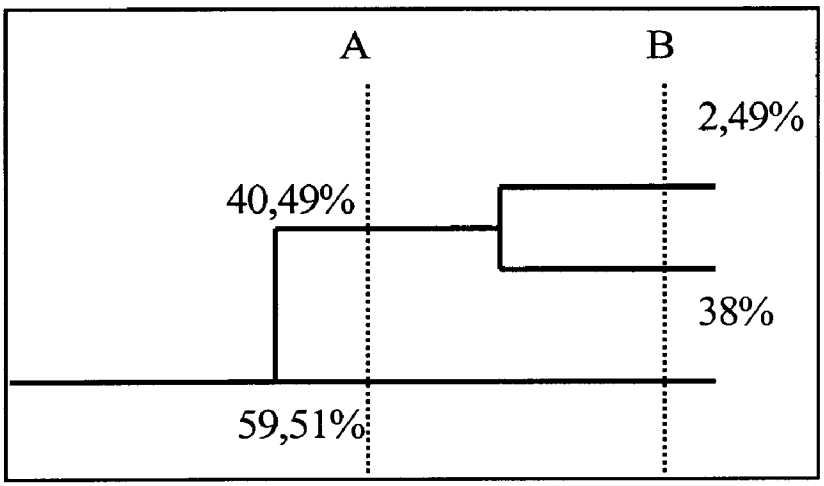


Figura 8. Dendograma

Universidad de Huelva 2010

Bloque segundo

El dendograma que representa la manera en que se agrupan las respuestas obtenidas aparece en la *figura 8*. Por su distribución, la opción elegida para la selección de las agrupaciones se corresponde con el corte en la opción "A", ya que nos permite realizar agrupaciones más homogéneas, pues el corte en B subdivide un cluster dejando una población residual del 2,49 %. No podemos olvidar que las clases deben ser lo más diferenciadas y a su vez, lo más equivalentes posibles.

La opción resultante realiza dos agrupaciones. Los porcentajes de profesores que agrupa cada uno de ellos pueden leerse en el dendograma.

Para su descripción utilizaremos los siguientes índices:

V - Test: puede ser considerado como índice de la capacidad descriptiva, que la variable tiene respecto a la clase en la que se ha incluido. Debe, en cualquier caso, ser superior a 2 para que sea relevante dentro de la clase.
Prob: es el índice de la significatividad estadística de cada modalidad.
Cla / Mod: se refiere al tanto por ciento de individuos que han seleccionado esta respuesta y han quedado incluidos en la clase.
Mod. / Cla: es el porcentaje de sujetos que pertenecen a la clase, que han seleccionado ese tipo de respuesta.
Global: es un cálculo del porcentaje de la muestra, que ha respondido tal y como se especifica. Por lo general, es algo más bajo que Mod. / Cla.
Peso: hace referencia al número de sujetos que responden a la variable tal y como se especifica en la categoría.

A. Descripción cluster 1

Cluster 1 /2.

Agrupa al 59,51 % de sujetos. N = 286

Universidad de Huelva 2010

Tabla 46. Descripción de cluster1

Descripción de cluster1						
V. Test	**Prob.**	**Cla/ Mod.**	**Mod./ Cla.**	**Glob.**	**Cat.**	**VARIABLES**
11,90	<0,001	83,94	77,70	55,09	Des.	d39Se usan unicamente para favor. la relación niño-otros.
11,39	<0,001	84,55	73,23	51,55	Ac.	d40Los componentes psicom. están presentes en el aprendizaje.
10,65	<0,001	92,11	52,04	33,63	Ac	c30No se puede concebir como una intervención aislada.
9,17	<0,001	83,77	59,48	42,26	Des.	d42Se usan más para llenar huecos que para potenciar el desarrollo.
9,17	<0,001	83,77	59,48	42,26	Des.	d44El único fin es lúdico y no evitar problemas escolares.
8,94	<0,001	83,51	58,36	41,59	Ac.	b27En E.E. mejorará la integración educativa.
8,76	<0,001	85,45	52,42	36,50	Ac.	a26Ayuda a consolidar aspectos madurativos.
8,39	<0,001	85,00	50,56	35,40	Des.	b22Área de mayor interés en E.E.
7,88	<0,001	77,39	66,17	50,88	Des.	d45En N.E.E. fomentará más sus hábitos de autocuidado.
7,44	<0,001	77,99	60,59	46,24	Des.	c31Es preferible que el maestro use una metodología que conozca.
7,39	<0,001	87,72	37,17	25,22	Ac.	a24La psicom. es una disciplina que favorece el desarrollo integral.
7,32	<0,001	74,80	69,52	55,31	Des.	d41El trab. psicom. permite más aumentar sus capac. físicas.
6,84	<0,001	83,09	42,01	30,09	Ac.	e47Se necesita la fig. de un psicomotrista para trab con déficit.
6,08	<0,001	77,14	50,19	38,72	Ac.	e48Debería tener una extensión fuera de los colegios.
578,00	<0,001	76,61	48,70	37,83	Des.	b29Usan más las activ. como recetas que para inic. aprendizaj.
5,71	<0,001	79,14	40,89	30,75	Ac.	c35Es más importante para tomar conciencia de si mismo.

Universidad de Huelva 2010

Descripción de cluster 1

V. Test	Prob.	Cla/ Mod.	Mod./ Cla.	Glob.	Cat.	VARIABLES
5,48	<0,001	78,68	39,78	30,09	Des.	c34En E.E. debe partir de los problemas que se detecten.
5,32	<0,001	78,63	38,29	28,98	Des.	a20La práct. psic. respond más a una intenc. de renovar métodos.
4,98	<0,001	72,12	55,76	46,02	Des.	d37La lateralidad es la conducta que más hay que trabajar.
4,86	<0,001	73,22	49,81	40,49	Des.	a21Es más una herramienta útil para favor. los aprendizajes.
4,66	<0,001	74,21	43,87	35,18	Des.	c32Utiliz. las mismas activid. para niños con o sin problemas.
4,56	<0,001	69,58	62,08	53,10	Ac.	d46Las dificult. son consec. de un esquem corp. poco elaborado.
4,48	<0,001	74,03	42,38	34,07	Ac.	b23Se dirige más a trastornos psicomot. que de personalidad.
4,44	<0,001	77,78	31,23	23,89	Des.	b23Se dirige más a trastornos psicomot. que de personalidad.
4,28	<0,001	70,33	54,65	46,24	Ac.	d38Los concept. espaciales y temporales se trabaj. suficient.
4,21	<0,001	71,35	49,07	40,93	Des.	e43La psicom. debe ser el eje para la planificación de un centro.
4,18	<0,001	68,57	62,45	54,20	Des.	b25Los maestros tienen suficiente formación en E.E. y E.I.
4,09	<0,001	72,12	44,24	36,50	Ac.	b33Suelen programarla como cualquier otra materia.
3,90	<0,001	75,22	31,60	25,00	Ac.	c34En E.E. debe partir de los problemas que se detecten.
3,39	<0,001	71,43	37,17	30,97	Des.	c35Es más importante para tomar conciencia de sí mismo.
3,33	<0,001	73,39	29,74	24,12	Des.	c28N.E.E. requieren un trabajo psicomotor diferente al resto.
3,30	<0,001	67,58	55,02	48,45	No	53 Existe material nº26.
3,10	0,001	69,05	43,12	37,17	Ac.	d36El bajo desarr. psic. es la causa que más dificultades produce.

Universidad de Huelva 2010

Descripción de cluster 1						
V. Test	**Prob.**	**Cla/ Mod.**	**Mod./ Cla.**	**Glob.**	**Cat.**	**VARIABLES**
3,07	0,001	70,59	35,69	30,09	Des.	b33Suelen programarla como cualquier otra materia.
2,83	0,002	71,05	30,11	25,22	Ac.	c32Utilizar las mismas activid. para niños con o sin problemas.
2,83	0,002	73,03	24,16	19,69	Des.	d36El bajo desarr. psic. es la causa que más dificultades produce.
2,81	0,002	65,96	57,62	51,99	No	53 Utiliza material nº 26.
2,71	0,003	73,17	22,30	18,14	Ac.	e43Debe ser el eje para la planificación de un centro.
2,59	0,005	80,56	10,78	7,96	Nº 5	3Años de experiencia en la especialidad.
2,58	0,005	61,99	90,33	86,73	No	53 Utiliza material nº 5.
2,52	0,006	69,91	29,37	25,00	Des.	d38Los concept. espaciales y temporales se trabaj suficient.
2,39	0,009	85,71	6,69	4,65	Des.	c30No se puede concebir como una intervención aislada.

Continuación de la tabla 46.

El primer cluster reúne al 59,51% de profesores, es decir un total de 286 sujetos. Se trata, por tanto, de la clase más numerosa.

La lectura detenida de las modalidades de respuesta, seleccionadas por los sujetos agrupados en este primer cluster, nos hace ver que pueden quedar caracterizados por una tendencia flexible hacia el uso de la psicomotricidad en la escuela. Las opciones de respuesta son consistentes con esta idea. Si nos fijamos en las primeras filas (de mayor peso en la conformación del cluster), nos damos cuenta de que se trata de sujetos que piensan: que las actividades psicomotrices no se usan únicamente para favorecer la relación del niño con sus compañeros; que los componentes psicomotores están presentes en el aprendizaje verbal y no verbal; que la educación psicomotriz no se puede concebir como una intervención aislada

Universidad de Huelva 2010

del contexto educativo; que las actividades psicomotrices no se usan más para llenar huecos de la actividad escolar que para potenciar el desarrollo psicomotor; que el único fin del trabajo psicomotor no es lúdico, sino que es útil, también, para evitar problemas escolares, entre otras cuestiones. El cluster agrupa a más de la mitad de la muestra, al 59,51 %, lo que da una idea de su importancia; ofrece, asimismo, una visión que indica cierta favorabilidad respecto a cómo la perciben los profesores encuestados, e igualmente, genera algunas expectativas positivas respecto a las perspectivas de futuro de la psicomotricidad.

De otra parte, hay 5 items que han sido elegidos, igualmente, con las opciones "De acuerdo" y "En desacuerdo": no se puede concebir como una intervención aislada; es más importante para tomar conciencia de sí mismo que para facilitar el aprendizaje lecto-escritor; se debe utilizar las mismas actividades para niños con o sin problemas; se dirige más a trastornos psicomotores que de personalidad y los conceptos espaciales y temporales se trabajan suficientemente en la escuela. El tipo de respuesta ante dichas cuestiones no indican desfavorabilidad, sino, fundamentalmente, enfoques metodológicos diferentes (directivos-no-directivos). Igual sucede con las preguntas nº 28: "Los alumnos con N.E.E. requieren un trabajo psicomotor diferente al resto de la clase" y la nº 32: "Es adecuado utilizar las mismas actividades psicomotrices para alumnos con o sin dificultades"; cuyo tipo de respuesta (En desacuerdo) parece mostrar cierta contradicción, pero que si analizamos más profundamente su posible significado, podría señalar, de nuevo, un uso metodológico distinto. No obstante, es preciso resaltar que la mayoría de estas variables se sitúan en la parte inferior del cluster, y, por lo tanto, de poco peso en su configuración.

De otro lado, la cuestión nº 43: "La programación de psicomotricidad debe ser el eje a partir del cual gire toda la planificación didáctica de un centro", cuya respuesta "De acuerdo" y "En desacuerdo", podría indicar incertidumbre respecto a las perspectivas de futuro de esta disciplina, siendo, asimismo, un reflejo más del sentido del cluster (flexibilidad).

Por las variables ilustrativas, incluidas en el cluster, vemos que queda conformado por maestros que no utilizan determinado material psicomotor en la práctica psicomotriz (espaldera). Aspecto poco significativo, dado el

Universidad de Huelva 2010

excesivo número de materiales recogidos en el cuestionario y ser éste un material poco frecuente en las escuelas. Además, este tipo de variable ocupa, de nuevo, la parte inferior del cluster, por lo que es de poco peso en su conformación (ver V - Test).

Resulta curioso que, en los dos clusters, las variables que se relacionan con un mayor V-Test pertenezcan fundamentalmente a "los contenidos psicomotores" que los enseñantes piensan que se deben trabajar a nivel de aula. El lugar destacado que ocupa frente a las "concepciones psicomotrices" o "las demandas de futuro" que poseen (claramente indicativas de favorabilidad) nos hacen reflexionar sobre las opiniones aparentemente favorables de estos profesores.

Por todo lo cual, podemos manifestar que este cluster agrupa toda una serie de sujetos con posturas FLEXIBLES a la utilización de la psicomotricidad en el contexto escolar, y esta característica es la que vamos a utilizar para denominar el cluster.

A. Descripción cluster 2

Cluster 2 /2.

Agrupa al 40,49 % de sujetos. N = 194

Universidad de Huelva 2010

Tabla 47. Descripción de cluster2

Descripción de cluster2

V. Test	Prob.	Cla/ Mod.	Mod./ Cla.	Glob.	Cat.	VARIABLES
10,24	<0,001	72,78	62,84	34,96	M.D	d39Se usan únicamente para favor. la relación niño-otros.
8,79	<0,001	91,67	30,05	13,27	M.A	d38Los concept. espaciales y temporales se trab. suficient.
8,69	<0,001	67,92	59,02	35,18	M.A	d40Los componentes psicom. están presentes en el aprendiz.
8,38	<0,001	57,54	79,23	55,75	M.A	a26Ayuda a consolidar los aspectos madurativos.
8,28	<0,001	59,91	72,68	49,12	M.A	b27En E.E. mejorará la integración educativa.
8,25	<0,001	57,37	78,69	55,53	M.A	c30No se puede concebir como una intervención aislada.
8,04	<0,001	74,07	43,72	23,89	M.D	d45En N.E.E. fomentará más sus hábitos de autocuidado.
7,62	<0,001	81,69	31,69	15,71	M.A	d36El bajo desarr. psic. es la causa que más dificult. produce.
7,53	<0,001	58,04	71,04	49,56	M.D	d44El único fin es lúdico y no evitar problemas.
7,43	<0,001	83,87	28,42	13,72	M.D	d41El trab. psic. permite más aumentar sus capacid. físicas.
7,05	<0,001	72,63	37,70	21,02	M.D	c31Es prefer. que el maestr. use una metodol. que conozca.
6,86	<0,001	79,10	28,96	14,82	M.D	b29Usan más las activ. como recetas que para inic. aprend.
6,70	<0,001	75,32	31,69	17,04	M.A	c35Es más importante para tomar conciencia de sí mismo.
6,50	<0,001	55,17	69,95	51,33	M.D	b22Area de mayor interés en E.E.
6,39	<0,001	50,49	84,70	67,92	M.A	a24Disciplina que favorece el desarrollo integral.
6,23	<0,001	84,44	20,77	9,96	M.A	b33Suelen programarla como cualquier otra materia.

Universidad de Huelva 2010

Descripción de cluster2

V. Test	Prob.	Cla/ Mod.	Mod./ Cla.	Glob.	Cat.	VARIABLES
6,05	<0,001	75,38	26,78	14,38	M.D	c32Utilizar la mismas activid. para niños con o sin problemas.
5,88	<0,001	58,90	52,46	36,06	M.D	d42Se usan más para llenar huecos que para pot. el desarr.
5,61	<0,001	72,73	26,23	14,60	M.D	a20La práct. psic. responde más a una inten. de renovar mét.
5,55	<0,001	70,27	28,42	16,37	M.A	c34En E.E. se debe partir delos problemas que se detecten.
5,54	<0,001	80,00	19,67	9,96	M.D	c34En E.E. se debe partir de los problemas que se detecten.
5,49	<0,001	72,31	25,68	14,38	M.A	d46Las dificult. son consec. de un esquem corp. poco elaborad.
5,44	<0,001	77,55	20,77	10,84	M.D	e43Debe ser el eje para la planificación de un centro.
5,30	<0,001	77,08	20,22	10,62	M.A	c28El niño con N.E.E. requiere un trab. psic. diferente al resto.
5,11	<0,001	84,38	14,75	7,08	M.A	c31Es prefer. que el maestr. use una metodología que conozca.
5,04	<0,001	63,27	33,88	21,68	M.D	b23Se dirige más a trastornos psicomot. que de personalidad.
5,01	<0,001	88,46	12,57	5,75	M.A	d37La lateralidad es la conducta que más hay que trabajar.
4,95	<0,001	83,87	14,21	6,86	M.D	c35Es más importante para tomar conciencia de sí mismo.
4,95	<0,001	74,00	20,22	11,06	M.A	b23Se dirige más a trastornos psicomot. que de personalidad.
4,89	<0,001	85,71	13,11	6,19	M.A	e43La lateralidad es la conducta que más hay que trabajar.
4,85	<0,001	94,74	9,84	4,20	M.A	c41El trab. psic. permite más aumentar sus capacid. físicas.
4,85	<0,001	88,00	12,02	5,53	M.A	b29Usan más las activ. como recetas que para inic. aprend.
4,68	<0,001	87,50	11,48	5,31	M.D	c30No se puede concebir como una intervención aislada.

Universidad de Huelva 2010

Descripción de clusters

V. Test	Prob.	Cla/ Mod.	Mod./ Cla.	Glob.	Cat.	VARIABLES
4,62	<0,001	82,76	13,11	6,42	M.D	d37La lateralidad es la conducta que más hay que trabajar.
4,59	<0,001	56,83	43,17	30,75	M.A	e48Debería tener extensión fuera de los colegios.
4,41	<0,001	77,14	14,75	7,74	M.D	b33Suelen programarla como cualquier otra materia.
4,17	<0,001	10,00	6,56	2,65	M.D	d46Las dificult. son consec. de un esquem corp. poco elabor.
4,08	<0,001	93,83	7,65	3,32	M.D	d36El bajo desarr. psic. es la causa que más dific. produce.
3,95	<0,001	85,00	9,29	4,42	M.A	d42Se usan más para llenar huecos que para pot. el desarr.
3,78	<0,001	59,52	27,32	18,58	M.D	b25Los maestros tienen suficiente formación en E.E. y E.I.
3,68	<0,001	76,92	10,93	5,75	M.D	e48Debería tener una extensión fuera de los colegios.
3,63	<0,001	75,00	11,48	6,19	M.A	c32Utiliz. la mismas activ. para niños con o sin problemas.
3,53	<0,001	48,33	63,39	53,10	M.A	e47Se necesita la fig. del psicomotrista para trab. con déficitis.
3,45	<0,001	67,50	14,75	8,85	Sí	53Utiliza material nº 5.
3,45	<0,001	74,07	10,93	5,97	M.D	d38Los concept. espaciales y temporales se trab. suficient.
3,41	<0,001	62,96	18,58	11,95	M.A	a21La psicom. es más una herramienta útil para el aprendizaje.
3,19	0,001	90,91	5,46	2,43	M.A	d44El único fin es lúdico y no evitar problemas.
3,17	0,001	76,19	8,74	4,65	M.D	e47Se necesita la fig. del psicomotrista para trab. con déficits.
3,08	0,001	48,15	56,83	47,79	Sí	53Existe material nº 26.
3,01	0,001	48,72	51,91	43,14	Sí	53Utiliza material nº 26.

Universidad de Huelva 2010

Descripción de cluster2						
V. Test	**Prob.**	**Cla/ Mod.**	**Mod./ Cla.**	**Glob.**	**Cat.**	**VARIABLES**
2,94	0,002	63,41	14,21	9,07	M.A	a20La práct. psic. responde más a una intenc. de renovar métod.
2,93	0,002	90,00	4,92	2,21	M.A	b25Los maestros tienen suficiente formación en E.E. y E.I.
2,93	0,002	90,00	4,92	2,21	M.D	d40Los componentes psicom. están presentes en el aprendiz.
2,85	0,002	69,23	9,84	5,75	M.D	c28En niñoN.E.E. requiere un trab. psicom. diferente al resto.
2,77	0,003	83,33	5,46	2,65	M.A	d45En N.E.E. foment. más sus hábitos de autocuidado.
2,76	0,003	51,69	33,33	26,11	M.D	a21La psicomotr. es más una herramienta útil para aprendiz.
2,54	0,006	72,22	7,10	3,98	M.A	b22Área de mayor interés en E.E.

Continuación tabla 47.

Este segundo cluster aglutina al 40,49 % de sujetos, es decir, un total de 194 profesores. Si analizamos el contenido de las respuestas elegidas por los maestros que conforman el cluster, nos encontramos con que todas denotan una tendencia radical algo favorable, aunque con bastantes matizaciones, pues hay muchos items con respuestas a favor y en contra, lo cual nos hace pensar sobre la favorabilidad aparentemente reflejada en sus contestaciones, detectándose, por tanto, algunas contradicciones en la determinación del pensamiento de los profesores, al aparecer categorías de respuestas opuestas ante las mismas variables. La lectura seguida de las cuestiones que se relacionan puede dar una idea de lo que estamos manifestando.

Resulta interesante distinguir tres de los cinco primeros items (los de mayor V - Test, y por tanto, los de mayor peso en la conformación del cluster), que se asocian con variables indicativas de una tendencia radical favorable al uso de la psicomotricidad en el aula: la práctica psicomotriz

Universidad de Huelva 2010

ayuda a consolidar aspectos madurativos; mejorará la integración de los niños que presentan problemas y no se usa únicamente para favorecer la relación del niño con sus compañeros. Igualmente, hay cuatro preguntas de carácter notoriamente desfavorables (tres de ellas hacen referencia a las demandas de futuro que los maestros poseen); aunque son aspectos de poco peso en la conformación del factor, por ello aparecen, fundamentalmente, en la parte inferior del cluster. Dichos items son: la psicomotricidad debería tener una extensión fuera de los colegios; debe ser el eje de la planificación didáctica de un centro; se necesitaría la figura de un psicomotricista para poder trabajar con niños con déficits psicomotores; y, los componentes psicomotores están presentes en el aprendizaje verbal y no verbal. Las opciones de respuestas elegidas por los enseñantes ante tales cuestiones (Muy de acuerdo - Muy en desacuerdo) pueden señalar una cierta indefinición en estos sujetos ante preguntas que tienen un matiz comprometedor respecto a esta disciplina.

De nuevo es preciso destacar que, desde el punto de vista del contenido, las tres primeras variables que se asocian con un mayor V-Test se corresponden con "los contenidos psicomotores" que los maestros creen que se deben ejercitar en la escuela. El lugar significativo que tiene frente a otras variables más determinantes en la definición de la favorabilidad o desfavorabilidad mostrada por los enseñantes, junto con la continua tendencia a contestar con categorías de respuestas opuestas, denotando con ello ciertas contradicciones indicativas de la clase de pensamiento que estos profesores poseen (tendencias radicales incongruentes).

Hay diez items cuyos tipos de respuestas contrarias señalan diferentes enfoques metodológicos con cierta inclinación desfavorable. Entre ellos: no se puede concebir la educación psicomotriz como una intervención aislada del contexto educativo; es adecuado utilizar las mismas actividades para alumnos con o sin dificultades; es más una herramienta útil para favorecer la iniciación en los aprendizajes.

Hemos encontrado, igualmente, seis cuestiones cuya respuesta (Muy en desacuerdo) podría insinuar cierto sentido crítico, ya que se podría interpretar como items indicativos de que estos maestros demandan la necesidad de un mayor uso de la psicomotricidad, la existencia de unas

Universidad de Huelva 2010

carencias o la consideración de que no es el único aspecto que hay que trabajar en el aula. Entre ellas: la mayoría de los maestros no suelen programarla como cualquier otra materia; los conceptos espaciales y temporales no se trabajan suficientemente en la escuela; la mayoría de los maestros no tienen suficiente formación; la lateralidad no debe ser la conducta psicomotriz que más hay que ejercitar.

Respecto al item nº 22: "La psicomotricidad es un área de mayor interés, a nivel de formación, para la Educación Especial que para la Educación Infantil", los profesores que manifiestan estar (Muy de acuerdo - Muy en desacuerdo) podrían sugerir, con este tipo de respuesta, un pensamiento con connotaciones favorables o desfavorables, en función de la especialidad a la que pertenecen los sujetos encuestados.

Las variables ilustrativas, relacionadas en el cluster, señalan aspectos de poco interés, pues se refieren al uso de determinados materiales (espalderas y maderas), que, además, tienen poco peso en la conformación del cluster.

Por todo ello, podemos decir que se trata de un grupo que indica tendencias radicales aparentemente favorables, pero cuyo análisis más profundo del tipo de respuestas manifestadas por los sujetos nos hace dudar sobre la congruencia de dichas contestaciones, ya que hay muchos items con respuestas a favor y en contra, son los RADICALES INCONGRUENTES, peculiaridad con la que nombraremos a este cluster.

VI.2.3.3. *Análisis bivariados.*

A continuación, procederemos a la descripción de las relaciones existentes entre las variables que componen este cuestionario. Más en concreto, nos vamos a centrar en comprobar la existencia o no de diferencias significativas entre las respuestas conseguidas. Para ello emplearemos, como criterio de agrupación, las contestaciones de los sujetos a las variables activas e ilustrativas.

Para el análisis de este cuestionario, como ya se comentó

Universidad de Huelva 2010

anteriormente, los estadísticos usados han sido: La U de Mann-Whitney y la prueba de Kruskal-Wallis, ambas de naturaleza no paramétricas.

Dado el elevado número de items que componen el cuestionario, nos ha parecido pertinente hacer una selección de los más representativos, para poder ordenar y no prolongar en exceso la interpretación de los datos. El criterio que hemos utilizado ha sido el de escoger los items cuyo nivel de significación sobrepasa el mínimo que exigimos (0,05) en cada uno de los bloques de contenido. En cada uno de ellos (sólo los inferiores a dicho nivel) se optó por representar el valor numérico concreto de la significación asintótica obtenida en cada contraste .

1º. Comenzaremos verificando la existencia o no de diferencias significativas entre la *suma* de valores de los items correspondientes a cada una de las dimensiones que constituyen el bloque de opinión: concepciones generales, ámbitos de intervención, aspectos vinculados con la práctica, contenidos psicomotores y demandas de futuro (variables activas) y las contestaciones dadas ante las variables ilustrativas.

Para su realización ha sido preciso, como requisito previo, recodificar la escala utilizada para este bloque de contenido, de tal forma que, la máxima puntuación implique siempre la opinión más favorable al uso de la psicomotricidad; y la puntuación mínima todo lo contrario, la opinión menos favorable. Igualmente, en los sumatorios de "ámbitos de intervención" y de "contenidos psicomotores", hemos eliminado 4 items (nº 22, 25, 33 y 38), pues consideramos que el expresar estar "En desacuerdo" o "Muy en desacuerdo" con estos enunciados, puede indicar una mayor demanda de contenidos psicomotores o un tipo de respuesta mediatizada por la especialidad a la que pertenecen los maestros encuestados y no desfavorabilidad ante la psicomotricidad.

2º. Nuestro propósito, en este apartado, es comprobar si hay o no diferencias significativas en las *opiniones* de los maestros (*item a item*), en función de su edad, especialidad, años de experiencia... es decir, de todos los items correspondientes al primer bloque del cuestionario (datos personales). Igualmente, nos despierta la curiosidad, averiguar la influencia o no de la formación sobre estas valoraciones en torno a la

Universidad de Huelva 2010

relevancia de la psicomotricidad manifestadas por los enseñantes. Además, nos hemos interesado por investigar si las características o la organización del aula, así como los materiales psicomotores disponibles en los distintos centros, condicionan o no las diversas creencias que los sujetos poseen. Asimismo, queremos verificar, la posible relación entre las diferencias de opinión de los profesores y la adecuación o no de la programación psicomotriz (a nivel de planificación de tareas, aspectos metodológicos y evaluación) realizada por los mismos. Para pulir aún más estas posibles vinculaciones, hemos realizado una transformación, de tal forma que los items indicativos de un tipo de metodología directiva o no directiva han sido, también, recodificados, para que las puntuaciones más o menos altas representen usos metodológicos directivos o no directivos, hemos optado por presentar la suma de cada tipo de metodología. Una vez alcanzadas las puntuaciones, las hemos agrupado en tres niveles, directivas, intermedias y no directivas, ya que los rangos eran demasiado amplios.

Las tablas, que aparecen a continuación, sitúan en las columnas las variables activas seleccionadas (sumatorio de opiniones), y en las filas aparecen, separadas por líneas horizontales, los items correspondientes a cada una de las dimensiones de los otros tres bloques de contenido (variables ilustrativas).

En primer lugar, procederemos a realizar las comparaciones de las ***sumas*** correspondientes a cada uno de las dimensiones del bloque de opinión alcanzadas por los maestros en el cuestionario, en función de las variables ilustrativas pertenecientes a cada uno de los bloques de contenido (como hemos anotado). Posteriormente continuaremos efectuando las comparaciones a nivel de ***items***, tal como hemos comentado anteriormente.

En el contenido de las tablas aparecen los niveles "p" de significación de las comparaciones.

Universidad de Huelva 2010

VI.2.3.3.1. *Resultados sumatorios de opiniones.*

Como podemos comprobar, cuando las comparaciones son realizadas con las puntuaciones totales de cada dimensión de este bloque de contenido, el nivel de significación sobrepasa el mínimo que exigimos (0,05) en bastantes casos, originando diferencias notables en las respuestas de los sujetos (ver tabla adjunta -*Tabla 48*-).

Tabla 48. Sumatorio de opiniones y datos preliminares, personales y profesionales (Bloque 1).

Vbles. Ilustrativas	Opiniones (sumatorio)		Rango Promedio	Sig. Asintótica
Prel. *Población*	Concepciones	*CP.*	232,35	0,026
		PV.	202,03	
	Contenidos psicomotores	*CP.*	235,54	<0,001
		PV.	190,28	
Prel. *Comarca*	Concepciones	*CP.*	232,35	0,039
		CT.	218,76	
		CD.	181,95	
		S.	192,63	
		AD.	231,75	
		PF.	209,78	
	Contenidos psicomotores	*CP.*	235,54	<0,001
		CT.	196,84	
		CD.	184,54	
		S.	167,93	
		AD.	183,18	
		PF.	227,34	
I.1 *Título*	Aspectos de la práctica	*MT.*	199,69	<0,001
		PS.	120,71	
		OT.	91,17	

Universidad de Huelva 2010

I.2 *Especialidad*	Ámbitos de intervención	*E.I*	236,48	< 0,001
		E.E	133,78	
	Aspectos de la práctica	*E.I*	210,87	0,026
		E.E	175,17	
	Contenidos psicomotores	*E.I*	206,83	<0,001
		E.E	169,57	
	Demandas de futuro	*E.I*	221,27	<0,001
		E.E	182,27	
I.3 *Experiencia*	Aspectos de la práctica	*Más*	185,28	0,018
		Menos	212,49	

Continuación de la tabla 48.

Al comparar las opiniones con las variables ilustrativas del primer bloque de contenido, nos encontramos con que:

1°. Respecto al bloque de **Datos Preliminares**, **Personales** y **Profesionales**: en relación con "las concepciones sobre psicomotricidad" que los maestros poseen, y "los contenidos psicomotores" que ellos consideran que hay que ejercitar en el aula, los rangos promedio alcanzados sitúan, a los profesores de la capital con puntuaciones por encima de los de la provincia, lo que podría suponer que ellos tienen un mayor conocimiento sobre el tema objeto de estudio. Igual sucede con las puntuaciones obtenidas en "los ámbitos de intervención" (como se puede apreciar en la tabla, al observar los rangos promedio alcanzados por los sujetos).

La experiencia es otra variable que conlleva cambios significativos, a favor de los maestros de mayor experiencia, si tenemos en cuenta los "aspectos de la práctica" que ellos piensan que se debe tener presente, al ejercitar el trabajo psicomotor en el aula. El título académico es, también, otra variable ilustrativa que muestra diferencias, teniendo en cuenta el nivel de significación exigido, a favor de la Diplomatura de Maestro, e igualmente, la especialidad. En este caso, los profesores de Educación Infantil se muestran más favorables en relación con "las demandas de futuro", con "los

Universidad de Huelva 2010

contenidos psicomotores" y con "los aspectos de la práctica", que los enseñantes consideran que se deben tener presentes, ya que son estos los que han obtenido mayor rango promedio respecto a los maestros pertenecientes a la Educación Especial.

Al contrastar las opiniones con las variables ilustrativas del segundo bloque de contenido, descubrimos que:

Tabla 49. Sumatorio de opiniones y formación (Bloque 2).

Ítems Ilustrativos	Opiniones (sumatoria)		Rango Promedio	Sig. Asintótica
I.7 Información recibida durante la carrera.	Contenidos psicomotores	M	181,32	0,041
		M	172,67	
		RG	178,96	
		B	208,57	
		MB	221,1	
I.8 Capacitación	Ámbitos de intervención	NO	186,06	0,004
		SÍ	222,95	
	Contenidos psicomotores	NO	170,7	0,004
		SÍ	205,55	
I.12 Lectura temas vinculados a psicomotricidad	Contenidos psicomotores	NG	140,83	0,045
		PC	196,34	
		BT	204,51	

2°. Referente al bloque de **Formación**: los sujetos encuestados creen que la información recibida durante la carrera ha sido muy buena, señalando opiniones más favorables hacia "los contenidos psicomotores". De otra parte, la capacitación que nuestros enseñantes manifiestan tener, también supone diferencias significativas en "los ámbitos de intervención" a los que los sujetos creen que se debe dirigir la práctica psicomotriz y "los

Universidad de Huelva 2010

contenidos psicomotores", que ellos piensan que se debe potenciar en el aula, a favor de los que se encuentran capacitados para atender a sus alumnos. Igualmente, los profesores que dicen leer bastante obtienen las puntuaciones más altas en "los contenidos psicomotores", que ellos consideran que se deben llevar a cabo en el contexto escolar, relacionándose con diferencias significativas en las opiniones mantenidas por los maestros.

Los resultados obtenidos al comparar las sumas de las puntuaciones alcanzadas en cada dimensión del bloque de opinión con los items que componen este bloque relacionados con la formación necesaria que ellos consideran para atender adecuadamente a sus alumnos, así como los referidos a la edad, sexo y otros datos personales y profesionales han generado una escasa influencia sobre la génesis de diferencias significativas respecto a las opiniones manifestadas por los maestros encuestados.

Al confrontar las opiniones con las variables ilustrativas del tercer bloque de contenido, hallamos que:

Tabla 50. Sumatorio de opiniones y dinámica del aula (Bloque 3).

Vbles. Ilustrativas	*Opiniones (sumatorio)*		*Rango Promedio*	*Sig. Asint.*
I.55 Planificación del tiempo dedicado a la psicomotricidad	Contenidos psicomotores	NO	170,38	0,005
		SÍ	195,31	
I.56 Criterios de agrupación				
a)Por características similares	Concepciones	No Sel.	193,86	0,033
		Sel.	153,22	
b)Por curso	Aspectos de la práctica	No Sel.	173,08	0,024
		Sel.	198,29	
c)Por exigencias del horario de clase	Ámbitos de intervención	No Sel.	194,81	0,048
		Sel.	232,26	
d)Para conseguir aprendizajes concretos	Contenidos psicomotores	No Sel.	174,8	0,013
		Sel.	204,84	

Universidad de Huelva 2010

I.60 Apoyo psicomotor específico	Aspectos de la práctica	NO	71,07	0,031
		SÍ	86,63	
I.62 Responsables de su práctica: fisioterapeuta	Ámbitos de intervención	No Sel.	40,86	0,009
		Sel.	59,07	

Continuación de la tabla 50.

3º. En relación con el bloque de **Dinámica del aula**: al comparar los sumatorios de opiniones con los items correspondientes a este bloque de contenido, se comprueba que las sumas de puntuaciones alcanzadas en "los contenidos psicomotores", se relacionan con diferencias significativas respecto al item nº 55, que hace referencia a la planificación del tiempo dedicado a la psicomotricidad, a favor de los que han respondido afirmativamente a esta pregunta. Respecto a los criterios usados para agrupar a los alumnos (item nº 56), la opción: "por exigencias del horario de la clase de psicomotricidad" es la que ha obtenido el rango promedio más alto, asociándose con diferencias significativas relacionadas con la suma de "ámbitos de intervención". De otro lado, los maestros que dicen tener alumnos con problemas psicomotores y que reciben apoyo psicomotor específico fuera del aula (item nº 60), muestran diferencias significativas en las opiniones expresadas por ellos, siendo los responsables de dicha práctica "el fisioterapeuta".

Curiosamente, aspectos del cuestionario vinculados con las características del aula o con los materiales utilizados no producen diferencias significativas en las opiniones manifestadas por los enseñantes.

Al contraponer las opiniones con las variables ilustrativas del cuarto bloque de contenido, encontramos que:

Universidad de Huelva 2010

Tabla 51. Sumatorio de opiniones y adecuación de la programación: "planificación de tareas" -items 64 a 72- (Bloque 4)

Vbles. Ilustrativas	Opiniones (sumatorios)		Rango Promedio	Sig. Asintótica
I.64 Papel de la psicomotricidad en el proyecto de centro.	Contenidos psicomotores	NO	125,28	< 0,001
		SÍ	163,8	
I.65 Programación sistemática de la psicomotricidad.	Concepciones	NO	215,84	0,026
		SÍ	185,15	
I.66 Programación dirigida a trabajar:				
a) La lateralidad.	Ámbitos de intervención	No Sel.	188,58	0,035
		Sel.	158,85	
b) La estructuración espacial	Ámbitos de intervención	No Sel.	196,18	0,042
		Sel.	160,19	
I.67 Trastornos trabajados: Síndromes específicos	Aspectos de la práctica	No Sel.	131,02	0,027
		Sel.	109,17	
I.68 Modificación de la programación	Aspectos de la práctica	NO	112,97	0,025
		SÍ	91,92	
I.69 Elementos del currículum modificado				
a)Recursos materiales	Concepciones	No Sel.	116,58	0,004
		Sel.	144,45	
b)Adecuación a las actividades	Concepciones	No Sel.	114,05	0,013
		Sel.	136,59	
	Aspectos de la práctica	No Sel.	138,42	0,002
		Sel.	110,83	
c)Contenidos	Contenidos psicomotores	No Sel.	128,85	0,007
		Sel.	99,6	

Universidad de Huelva 2010

Ítem Nominativo	Opiniones (Categorías)		Rango Promedio	Sig. Asintótica
d)Organización escolar	Ámbitos de intervención	No Sel.	126,35	0,012
		Sel.	157,74	
e)Metodología	Aspectos de la práctica	No Sel.	130,43	0,036
		Sel.	110,6	
	Contenidos psicomotores	No Sel.	131,1	0,007
		Sel.	105,5	
f)Objetivos	Aspectos de la práctica	No Sel.	129,05	0,007
		Sel.	98,79	
I.70 Programación coordinada	Concepciones	NO	194,72	0,017
		SÍ	168,65	
	Aspectos de la práctica	NO	159,03	0,002
		SÍ	192,3	
I.71 Reuniones periódicas	Contenidos psicomotores	NO	58,26	0,005
		SÍ	93,77	
I.72 Actividades más importantes a desarrollar				
a)Preparación didáctica de la sesión	Contenidos	No Sel.	156,46	0,017
		Sel.	189,89	
b)Evaluación del desarrollo psicomotor	Concepciones	No Sel.	174,32	0,033
		Sel.	198,45	
	Contenidos psicomotores	No Sel.	169,31	0,029
		Sel.	193,69	
	Demandas de futuro	No Sel.	180,19	0,040
		Sel.	203,63	

Continuación de la tabla 51.

Universidad de Huelva 2010

Como podemos comprobar en la *tabla 51*, cuando las comparaciones son efectuadas con las puntuaciones totales de cada dimensión del bloque de opinión con los items de este bloque de contenido, el nivel de significación sobrepasa el mínimo que exigimos (0,05) en muchos casos, originando diferencias significativas en las contestaciones de los maestros.

4º. Referente al bloque de **Adecuación de la Programación**: al contrastar las opiniones mantenidas por los sujetos con las respuestas dadas ante las preguntas que componen este bloque, es necesario destacar cómo las sumas de opiniones favorables se vinculan con variables tales como: la existencia de un Proyecto de Centro en el que se tiene en cuenta a la psicomotricidad y la programación coordinada con otros compañeros de su especialidad, a favor de los que han contestado afirmativamente a estas cuestiones. No obstante, los maestros que manifiestan que "no" programan sistemáticamente la psicomotricad, ni lo hacen en coordinación con otros compañeros, se asocian con cambios significativos en las "concepciones" que poseen sobre la misma. De otra parte, en general, la programación va dirigida a trabajar la estructuración espacial y la lateralidad. Igualmente, todos los elementos del currículum han sufrido modificaciones para atender a los alumnos con problemas (los síndromes específicos), generándose diferencias significativas, fundamentalmente, respecto a "los aspectos de la práctica" que ellos piensan que se deben tener en cuenta al trabajar la psicomotricidad. Las actividades de los maestros consideradas más importantes, que han quedado vinculadas a cambios significativos en las opiniones, han sido: la preparación didáctica de la sesión y la evaluación del desarrollo psicomotor.

Universidad de Huelva 2010

Tabla 52. Sumatorio de opiniones y adecuación de la programación: "aspectos metodológicos"-items 73 a 92- (Bloque 4)

Vbles Ilustrativas	*Opiniones (sumatorios)*		*Rango Promedio*	*Sig. Asintótica*
I.73 Programación a partir de un proyecto previamente elaborado	Aspectos de la práctica	N	127,38	0,002
		C/N	145,88	
		A/V	193,78	
		C/S	162,01	
		S	171,37	
I.74 Programación a partir de un centro de interés	Contenidos psicomotores	N	177,83	0,023
		C/N	112,97	
		A/V	153,35	
		C/S	166,66	
		S	187,25	
	Demandas de futuro	N	125,3	0,014
		C/N	148,76	
		A/V	150,05	
		C/S	193,31	
		S	192	

Universidad de Huelva 2010

Vbles Ilustrativas	*Opiniones (sumatorios)*		*Rango Promedio*	*Sig. Asintótica*
I.77 Utilización de actividades corporales como medio para aprender nuevos contenidos	Concepciones	N	231,50	0,043
		C/N	313,33	
		A/V	163,45	
		C/S	172,09	
		S	190,72	
	Aspectos de la práctica	N	35,83	0,008
		C/N	171,17	
		A/V	174,74	
		C/S	162,14	
		S	195,84	
	Contenidos psicomotores	N	233,17	0,003
		C/N	120,74	
		A/V	137,84	
		C/S	166,75	
		S	192,17	
I.81 Programación basada en el respeto a la individualidad	Contenidos picomotores	N	94,08	0,002
		C/N	129,07	
		A/V	135,6	
		C/S	173,92	
		S	183,93	

Continuación de la tabla 52.

Universidad de Huelva 2010

Vbles Ilustrativas	*Opiniones (sumatorios)*		*Rango Promedio*	*Sig. Asintótica*
I.82 Preparación de materiales específicos	Contenidos psicomotores	N	91,24	0,001
		C/N	177,47	
		A/V	183	
		C/S	168,24	
		S	179,24	
	Demandas de futuro	N	141,08	0,013
		C/N	178,52	
		A/V	201,82	
		C/S	195,38	
		S	159,2	
I.83 Estimulación de la creatividad	Aspectos de la práctica	N	36,5	0,048
		C/N	170,87	
		A/V	177,63	
		C/S	237,19	
		S	183,25	
	Contenidos psicomotores	N	32,5	0,003
		C/N	121,75	
		A/V	151,27	
		C/S	171,87	
		S	193,32	
	Demandas de futuro	N	44,33	0,041
		C/N	117,31	
		A/V	180,02	
		C/S	193,77	
		S	183,22	

Continuación de la tabla 52.

Universidad de Huelva 2010

Vbles Ilustrativas	*Opiniones (sumatorios)*		*Rango Promedio*	*Sig. Asintótica*
I.84 Planificación cerrada	Contenidos psicomotores	N	181,68	0,022
		C/N	185,01	
		A/V	175,25	
		C/S	136,10	
		S	201,26	
I.86 Actividades individuales	Demandas de futuro	N	177,27	0,021
		C/N	167,31	
		A/V	199,87	
		C/S	185,45	
		S	120,29	
I.87 Planificación flexible del trabajo	Concepciones	N	300,25	0,029
		C/N	138,1	
		A/V	167,93	
		C/S	164,91	
		S	195,25	
I.88 Utilización del juego como elemento educativo	Concepciones	N	258,5	0,027
		A/V	161,33	
		C/S	164,16	
		S	195,61	
	Contenidos psicomotores	N	155,5	<0,001
		A/V	118,07	
		C/S	153,08	
		S	198,02	
I.89 Utilización de actividades cortas y variadas	Contenidos psicomotores	A/V	159,07	0,004
		C/S	155,75	
		S	191,63	

Continuación de la tabla 52.

Universidad de Huelva 2010

Vbles Ilustrativas	*Opiniones (sumatorios)*		*Rango Promedio*	*Sig. Asintótica*
I.90 Uso de refuerzos verbales y no verbales	Concepciones	C/N	301,5	0,043
		A/V	175,2	
		C/S	164,72	
		S	193,87	
	Contenidos psicomotores	C/N	136,5	0,016
		A/V	146,68	
		C/S	156,88	
		S	189,36	
I.91 Utilización de ejercicios respiratorios	Concepciones	C/N	181,75	<0,001
		A/V	158,15	
		C/S	165,99	
		S	211,36	
	Aspectos de la práctica	C/N	155,67	0,008
		A/V	176,77	
		C/S	187,24	
		S	237,16	
	Contenidos psicomotores	C/N	149,1	0,007
		A/V	161,52	
		C/S	157,92	
		S	199,44	
I.92 Utilización de la relajación	Contenidos psicomotores	N	143	0,003
		C/N	179,7	
		A/V	153,72	
		C/S	151,28	
		S	187,13	

Continuación de la tabla 52.

Universidad de Huelva 2010

En relación con los "aspectos metodológicos", resulta interesante observar las variables ilustrativas de este bloque, vinculadas con aspectos de la programación que, ante la opción "Nunca" o "Casi nunca", producen los rangos promedio más altos en las opiniones manifestadas por los docentes (los profesores que dicen que no suelen utilizar las actividades corporales como medio para aprender nuevos contenidos; los que no planifican de forma flexible y los que no usan el juego como medio de aprendizaje ni emplean refuerzos para la adquisición de aprendizajes correctos, mostrando diferencias significativas respecto a "las concepciones" que poseen sobre la psicomotricidad.

Tabla 53. Sumatorio de opiniones y adecuación de la programación: "evaluación" -items 93 a 100- (Bloque 4)

Vbles Ilustrativas	*Opiniones (sumatorios)*		*Rango Promedio*	*Sig. Asintótica*
I.94 Evaluación de la propia práctica educativa	Demandas de futuro	N	191,46	0,014
		C/N	140,38	
		A/V	192,43	
		C/S	188,77	
		S	162,17	
I.95 Autoevaluación de sus progresos psicomotores	Aspectos de la práctica	N	102,92	0,01
		C/N	184,54	
		A/V	182,91	
		C/S	178,53	
		S	143,62	
I.96 Evaluación a través del perfil psicomotor	Contenidos psicomotores	N	164,77	0,004
		C/N	150,69	
		A/V	159,88	
		C/S	156,03	
		S	222,97	

Universidad de Huelva 2010

Vbles Ilustrativas	*Opiniones (sumatorios)*		*Rango Promedio*	*Sig. Asintótica*
I.97 Elaboración de un programa de re-educación	Contenidos psicomotores	N	131,11	0,001
		C/N	146,98	
		A/V	193,57	
		C/S	155,28	
		S	186,79	
I.98 Evaluación a través de la observación espontánea	Contenidos psicomotores	N	118,38	0,008
		C/N	116,88	
		A/V	157,65	
		C/S	168,68	
		S	194,06	
	Demandas de futuro	N	262,61	0,034
		C/N	143,26	
		A/V	192,86	
		C/S	172,40	
		S	188,45	
I.99 Evaluación continua	Contenidos psicomotores	N	231,50	0,001
		C/N	49,25	
		A/V	135,75	
		C/S	148,25	
		S	188,73	
Sumatorio de *metodología directiva-no directiva*	Contenidos psicomotores	D	140,17	0,012
		INT	116,3	
		ND	163,55	

Continuación de la tabla 53.

Universidad de Huelva 2010

Por último, respecto a la "evaluación", resulta curioso apreciar las variables ilustrativas correspondientes a este bloque que, ante la opción "Nunca" o "Casi nunca", producen los rangos promedio más altos en las opiniones expresadas por los maestros (los que dicen que no permiten que sus alumnos valoren sus propios progresos psicomotores; los que no utilizan la observación de la actividad espontánea y aquellos que no emplean la evaluación continua como sistema de evaluación). Las diferencias de cambios de opinión generada por estos items se dirigen, preferentemente, a cambios respecto a "los aspectos de la práctica" y "las demandas de futuro" que los maestros poseen. De otro lado, se han encontrado diferencias significativas en el tipo de metodología que los maestros utilizan, a favor de la metodología "no directiva", en relación con "los contenidos psicomotores" que ellos creen que se deben trabajar en la escuela.

Para terminar, podemos comprobar la gran influencia que, sobre la génesis de diferencias en las opiniones, tienen los aspectos vinculados con la "planificación de tareas", los "aspectos metodológicos" y "la evaluación".

Universidad de Huelva 2010

VI.2.3.3.2. *Resultados opiniones (item a item).*

Con la exposición de estas tablas, intentamos verificar la existencia o no de diferencias significativas en las *opiniones* de los profesores (variables activas), en función de los datos personales de los sujetos encuestados. Además, nos hemos interesado por la posible influencia, sobre las opiniones, de la formación, la dinámica del aula y la adecuación o no de la programación (variables ilustrativas), teniendo presente la recodificación ya mencionada y mostrando dichas variables de forma abreviada respecto a su formulación inicial, para favorecer la lectura de los datos, pudiéndose examinar el cuestionario modelo adjunto, en caso de duda. De esta forma pretendemos presentar los datos que nos han parecido más relevantes, a partir de los resultados alcanzados, teniendo presente que hemos elegido los items cuyo nivel de significación supera el mínimo que exigimos (0,05).

Tabla 54. Resultados opiniones (item a item) y datos preliminares

Resultados opiniones y datos preliminares						
POBL.	**Item 21**		**Item 26**		**Item 27**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
Capital	202,63	0,027	262,41	0,006	252,55	0,006
Provincia	232,40		241,10		217,51	
POBL.	**Item 30**		**Item 42**			
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.		
Capital	246,13	0,045	204,69	0,037		
Provincia	221,03		231,69			

Universidad de Huelva 2010

Resultados opiniones y datos preliminares

COMARCA	Item 21		Item 23		Item 26	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
Capital	202,63		204,84		262,41	
Costa	212,33		198,66		221,15	
Condado	255,85	0,010	275,60	0,012	230,16	0,001
Sierra	229,86		22,20		179,09	
Andév.	190,15		225,89		221,11	
Periferia	242,62		237,41		203,31	

COMARCA	Item 27		Item32		Item 40	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
Capital	252,55		230,33		240,61	
Costa	223,63		187,65		209,24	
Condado	219,34		223,76		233,50	
Sierra	180,14	0,006	224,52	0,049	188,98	0,013
Andév.	219,95		208,55		192,23	
Periferia	243,92		257,14		248,00	

Continuación de la tabla 54.

Como puede apreciarse, referente a las *"opiniones, creencias y expectativas"* y su posible relación con los **Datos Preliminares** del cuestionario (población y comarca), podemos observar que, en general, los maestros de la capital y de la periferia presentan puntuaciones más altas que los de la provincia. No obstante, hay dos items con puntuaciones algo más altas para los sujetos pertenecientes a la provincia. Son los siguientes: el nº 21: "La psicomotricidad es más una herramienta útil para favorecer los aprendizajes básicos que una técnica que posibilita el desarrollo armónico y

Universidad de Huelva 2010

global del niño" y el nº 42: "Cuando se programan actividades psicomotrices se usan, con frecuencia, más para llenar los huecos de la actividad escolar que para potenciar el desarrollo psicomotor del niño". Si bien es cierto que, si analizamos en profundidad el significado de estos items, nos encontramos con que dichas puntuaciones indican una visión parcial en el uso de la psicomotricidad y no una mayor favorabilidad.

Tabla 55. Resultados opiniones (item a item) y datos personales-profesionales

Resultados opiniones y datos personales-profesionales						
EDAD	**Item 31**			**Item 38**		
	Rango prom.		Sig. asint.	Rango prom.		Sig. asint.
Joven	195,28		0,036	194,47		0,014
Maduro	218,39			221,44		
SEXO	**Item 21**		**Item 31**		**Item 36**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
Mujer	210,61	0,049	208,33	0,014	216,17	0,029
Hombre	241,48		247,40		181,00	
SEXO	**Item 38**			**Item 45**		
	Rango prom.		Sig. asint.	Rango prom.		Sig. asint.
Mujer	218,59		0,046	205,62		0,028
Hombre	186,98			239,22		
I.1 TÍTULO	**Item 34**			**Item 41**		
	Rango prom.		Sig. asint.	Rango prom.		Sig. asint.
Maestro	211,57			209,34		
Psicopedagogo	117,66		<0,001	264,29		0,047
Otros	85,25			283,75		

Universidad de Huelva 2010

Resultados opiniones y datos personales-profesionales						
I.2 ESPECIALID.	Item 20		Item 22		Item 23	
	Rango prom.	Sig. sint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
E.I.	204,22	0,012	214,00	<0,001	204,32	<0,001
E.E.	241,29		271,36		294,04	
I.2 ESPECIALID.	Item 29		Item 31		Item 33	
	Rango prom.	Sig. sint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
E.I.	206,50	<0,001	214,18	0,007	234,44	<0,001
E.E.	290,25		253,62		154,20	
I.2 ESPECIALID.	Item 34		Item 38		Item 39	
	Rango prom.	Sig. sint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
E.I.	207,21	0,005	235,18	<0,001	210,45	<0,001
E.E.	248,99		159,56		270,76	

I.2 ESPECIALID.	Item 41		Item 42		Item 43		Item 47	
	Rango prom.	Sig. sint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
E.I.	215,91	0,049	211,15	<0,001	222,96	0,041	225,15	0,048
E.E.	243,63		269,77		199,26		197,56	

Continuación de la tabla 55.

Universidad de Huelva 2010

Resultados opiniones y datos personales-profesionales

I.3 AÑOS EXPER.	Item 25		Item 31		Item 32		Item 38	
	Rango prom.	Sig. sint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
Novel	208,33	0,014	216,17	0,029	218,59	0,046	205,62	0,028
Veterano	247,40		187,07		186,98		239,22	

I.4 SITUAC. ADMIN.	Item 31		Item 38	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
Definitiv.	212,41	0,002	209,84	0,032
Prov.	169,09		180,51	

Continuación de la tabla 55.

1° En relación con los **Datos Personales** y **Profesionales** manifestados por los enseñantes (el sexo, edad, especialidad, experiencia y situación administrativa): como podemos apreciar, los maestros más veteranos manifiestan puntuaciones más altas, al igual que los sujetos más experimentados y los que se encuentran en situación estable (definitivos) en su puesto de trabajo. Es necesario destacar tres items en los que las mujeres muestran puntuaciones más bajas que los hombres. Las cuestiones n° 21: "La psicomotricidad es más una herramienta útil para favorecer los aprendizajes básicos que una técnica que posibilita el desarrollo armónico y global del niño"; la n° 31: " Es preferible que cada maestro utilice una metodología psicomotriz que conozca a estar abierto a varias"; y la n° 45: "El desarrollo psicomotor del niño con N.E.E. fomentará más sus hábitos de autocuidado que las relaciones adecuadas con los niños del aula". De nuevo, un estudio más detenido, del posible sentido de dichos datos, nos puede señalar una visión más global del uso de la psicomotricidad y una apertura a la utilización de distintos tipos de metodología psicomotriz, a favor de las mujeres. Referente a las diferencias entre las opiniones expresadas por los sujetos en función de la especialidad, es interesante apuntar cómo los maestros de Educación Infantil alcanzan las puntuaciones más altas en

Universidad de Huelva 2010

relación con los items nº 43 y 47, cuyo contenido versa sobre la estimación de la psicomotricidad como eje de la planificación didáctica y la necesidad de contar con la figura de un psicomotricista en las escuelas, items claramente favorables al uso de la psicomotricidad en su sentido más amplio, incluyendo a toda la comunidad educativa, abriendo con ello sus demandas de futuro hacia los diversos ámbitos de intervención que abarca la misma.

Tabla 56. Resultados opiniones (item a item) y formación recibida

Resultados opiniones y formación recibida

I.7 INFOR. CARRERA	Item 25		Item 39		Item 42		Item 44	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
Muy mala	197,45		212,28		188,83		187,88	
Mala	178,62		211,95		233,62		220,45	
Regular	217,77	0,039	218,67	0,038	213,67	0,035	220,12	0,041
Buena	220,29		203,80		182,18		196,87	
Muy buena	227,81		172,10		192,91		182,76	

I.8 CAPACIT.	Item 23		Item 29		Item 35	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No	237,83	0,016	234,74	0,004	197,81	0,030
Si	207,57		209,05		224,99	

Universidad de Huelva 2010

I.8 CAPACIT.	Item 42		Item 47		Item 25	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No	257,03	<0,001	230,16	0.060	174,68	<0,001
Sí	199,46		208,19		239,24	

I.9FORMACIÓN

PROPIA CARRERA	Item 22		Item 25		Item 41	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No selec.	140,65	0,015	140,24	0,012	138,77	0,040
Seleccionada	163,04		163,54		153,32	

CURSOS FORMAC.	Item 20		Item 22		Item 31	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No selec.	154,25	0,047	167,54	0,031	172,18	0,003
Seleccionada	132,50		144,17		139,54	

CURSOS FORMAC.	Item 33		Item 38	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No selec.		0,029	166,32	0,018
Seleccionada	139,49		140,60	

Continuación de la tabla 56.

2º Respecto a la posible relación de la **Formación**, información, capacitación y expectativas, podemos observar que, en general, estos items quedan vinculados con cambios significativos en las opiniones: los maestros

Universidad de Huelva 2010

que piensan que tienen suficiente formación para trabajar la psicomotricidad (item 25) manifiestan haber recibido una "muy buena" información durante la carrera de Magisterio; sin embargo, aquellos que opinan haber conseguido una "mala" o "regular" información previa son los que alcanzan puntuaciones más altas en los items (nº 39, 42 y 44), que son cuestiones vinculadas con un uso parcial de la psicomotricidad (el único fin de la práctica psicomotriz es lúdico, los ejercicios psicomotores se usan para llenar huecos en la actividad escolar y se emplean sólo para favorecer la relación con sus compañeros). De otra parte, los sujetos que se consideran capacitados para trabajar con sus alumnos obtienen puntuaciones más altas en las preguntas nº 25 y 35, que, curiosamente, indican que estos profesores creen tener suficiente formación y la estimación de que la educación corporal es más importante para tomar conciencia de sí mismo, del medio físico y del medio social, indicativa de una perspectiva más globalizadora y más favorable a la utilización de la psicomotricidad en el aula. Es interesante apuntar, también, cómo los maestros que no se consideran capacitados consiguen una puntuación más alta respecto a la necesidad de tener un especialista (psicomotricista) en las escuelas, lo cual podría insinuar la consideración, por parte de los encuestados, de la falta de formación y la valoración favorable sobre la pertinencia del reconocimiento de la profesión.

En relación con la información recibida durante la carrera, los sujetos que han respondido la opción "mala", son los que han sacado las puntuaciones más altas en relación con los items nº 42 y 44 ("las actividades psicomotrices se usan más para llenar huecos..." y "el único fin es lúdico..."), mostrando con ello un cierto talante desfavorable y limitado en cuanto a su importancia en el ámbito escolar.

Universidad de Huelva 2010

Tabla 57. Resultados opiniones (item a item) y formación continua-puntual

Resultados opiniones y formación continua-puntual

I.10 APOYO TÉCNICO	Item 25		Item 33		Item 30	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
Nulo	188,23		199,93		207,73	
Poco	187,98		168,19		183,45	
Normal	232,00	0,006	203,99	0,0041	176,65	0,047
Bastante	355,50		278,50		109,50	
Mucho	269,00		95,00		109,50	

I.11 PART. ACT. PERFEC.	Item 28	
	Rango prom.	Sig. asint.
No	233,53	
A veces	215,41	0,001
Si	150,34	

I.12 LECT. ARTÍC.	Item 32		Item 33		Item 42		Item 45	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
Ninguno	241,60		209,68		264,70		261,44	
Poco	212,25		214,35		230,15		214,07	
Bastante	222,09	0,009	239,43	0,028	200,16	0,032	224,44	0,044
Mucho	353,96		125,06		219,19		137,75	

Universidad de Huelva 2010

Resultados opiniones y formación continua puntual

I.15 OFER. PERFECC.	Item 21		Item 25		Item 30	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
Nula	215,78		196,61		230,72	
Poca	214,56		216,69		222,91	
Normal	229,28	0,013	261,48	0,026	235,95	0,012
Bastante	365,50		273,25		83,13	
Desconocimiento	223,34		212,93		225,31	
I.15 OFERTA PERFECC.	**Item 34**		**Item 42**		**Item 43**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
Nula	213,14		204,24		198,51	
Poca	215,65		221,29		214,23	
Normal	184,07	0,035	214,00	0,003	246,40	0,013
Bastante	318,88		103,44		99,44	
Desconocimiento	201,79		280,88		222,91	

Continuación de la tabla 57.

Como podemos comprobar en esta tabla, los profesores que piensan que el apoyo técnico que reciben es nulo adquieren las puntuaciones más altas en la cuestión nº 30, lo cual podría significar, en primer lugar, que dichos sujetos poseen una actitud crítica respecto a la Administración y, en 2º lugar, la pertinencia de interrelacionar la psicomotricidad con el resto de las materias escolares, señalando una estimación muy favorable respecto a su relevancia en el contexto escolar. Igualmente, los sujetos que responden "no", a la pregunta sobre si participan en actividades de perfeccionamiento

Universidad de Huelva 2010

didáctico, son los que alcanzan las máximas puntuaciones en el item nº28, indicando con ello estar en contra de la utilización de las mismas actividades psicomotrices para trabajar con niños con problemas.

Es conveniente mencionar también, cómo los maestros que dicen leer "ningún" tema vinculado con la psicomotricidad son los que consiguen los rangos promedio más altos en las preguntas nº 42 y 45, cuya respuesta podría indicar una visión pobre y limitada del la utilidad del trabajo psicomotor (se usa para llenar huecos de la actividad escolar o con la única finalidad lúdica). Respecto a la interrogante de si la oferta de la Administración sobre actividades de perfeccionamiento responde a sus necesidades reales, los profesores que responden "bastante" son los que alcanzan las puntuaciones más altas ante el item nº 25, considerando que tienen suficiente formación para trabajar la psicomotricidad. En dicha contestación, podríamos intuir un talante poco crítico, menos exigente, respecto a la necesidad de formación.

Tabla 58. Resultados opiniones (item a item) y formación demandada

Resultados opiniones y formación demandada.

I.17. FORMACIÓN NECESARIA

FORMAC. INICIAL	Item 28		Item 34		Item 46	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No selec.	228,91	0,038	234,70	0,001	227,34	0,041
Seleccionada	205,19		196,11		205,11	

ACT. DE RECICL.	Item 29	
	Rango prom.	Sig. asint.
No selec.	234,68	0,048
Selec.	211,37	

Universidad de Huelva 2010

Resultados opiniones y formación demandada.

FORMAC. PERMANENTE	**Item 37**		
	Rango prom.	Sig. asint.	
No selec.	236,81	0,003	
Selec.	203,42		
ASES. DE EXPERTOS	**Item 47**		
	Rango prom.	Sig. asint.	
No selec.	204,88	0,009	
Selec.	233,61		

Continuación de la tabla 58.

Para terminar con la explicación de este bloque de contenido es preciso resaltar que, entre la formación demandada por los enseñantes encuestados, una de las más solicitadas es el "asesoramiento por expertos en el tema (psicomotricista)" que, curiosamente, ante el item nº 47 (necesidad de contar con la figura de un profesional especializado en las escuelas) logra una de las puntuaciones más altas. De nuevo, hemos de hacer constar como muchos maestros reclaman la pertinencia de tener una formación técnica específica suficiente y la consideración de la profesión de psicomotricista, para poder trabajar adecuadamente la psicomotricidad (como se puede apreciar en la *tabla 58*).

Universidad de Huelva 2010

Tabla 59. Resultados opiniones y dinámica general del aula (items 55 y 56)

Resultados opiniones y dinámica general del aula (items 55 y 56)

I.55 PLAN. TIEMPO	Item 25		Item 29	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No	181,20	0,001	244,34	0,001
Sí	221,79		199,09	

I.55 PLAN. TIEMPO	Item 33		Item 36		Item 38	
	Rango prom.	Sig. asint	Rango prom.	Sig. asint	Rango prom.	Sig. asint.
No	185,09	0,022	186,42	0,005	170,29	<0,001
Sí	215,27		212,21		221,99	

I.55 PLAN. TIEMPO	Item 42		Item 43	
	Rango prom.	Sig. asint.	Sig. asint.	Sig. asint.
No	242,65	0,001	186,72	0,034
Sí	200,88		214,29	

Universidad de Huelva 2010

Resultados opiniones y dinámica general del aula (ítems 55 y 56)

I.56. CRITERIOS DE AGRUPACIÓN

NIVELES MADURATIVOS	**Item 23**		**Item 33**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Sig. asint.	Sig. asint.
No seleccionada	194,86	0,003	206,35	0,031
Seleccionada	239,59		174,72	

NIVELES MADURATIVOS	**Item 39**		**Item 47**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Sig. asint.	Sig. asint.
No seleccionada	197,81	0,014	206,75	0,045
Seleccionada	231,28		179,02	

CARACTERÍSTICAS SIMILARES	**Item 22**		**Item 23**		**Item 29**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No seleccionada	200,59	0,001	189,69	0,032	199,54	0,005
Seleccionada	260,65		240,31		237,43	

CARACTERÍSTICAS SIMILARES	**Item 33**		**Item 38**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No seleccionada	207,97	<0,001	205,98	0,040
Seleccionada	130,36		166,92	

Continuación de la tabla 59.

Universidad de Huelva 2010

Resultados opiniones y dinámica general del aula (ítems 55 y 56)

CURSO O EDAD	**Item 22**		**Item 29**		**Item 30**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No seleccionada	218,61	0,036	219,75	0,008	191,79	0,017
Seleccionada	6,17		190,00		217,07	

CURSO O EDAD	**Item 31**		**Item 32**		**Item 38**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No seleccionada	215,44	0,036	183,10	0,004	183,94	0,002
Seleccionada	2,41		4,86		217,12	

CURSO O EDAD	**Item 39**		**Item 42**		**Item 44**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No seleccionada	216,72	0,022	221,55	0,004	219,09	0,006
Seleccionada	193,08		190,22		190,51	

CURSO O EDAD	**Item 46**		**Item 47**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No seleccionada	209,80	0,044	186,47	0,008
Seleccionada	188,61		214,41	

Continuación de la tabla 59.

Universidad de Huelva 2010

Resultados opiniones y dinámica general del aula (ítems 55 y 56)

EXIGENC. HORARIO	**Item 26**		**Item 27**		**Item 30**		**Item 35**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint
	239,86	0,025	249,88	0,005	249,38	0,006	169,90	0,018

TIPO TRABAJO	**Item 32**	
	Rango prom.	Sig. asint.
No seleccionado	216,61	0,003
Seleccionado	182,58	

APRENDIZAJE CONCRETO	**Item 23**		**Item 27**		**Item 28**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No seleccionado	195,79	0,031	197,88	0,017	188,29	0,002
Seleccionado	222,53		225,68		226,11	

Continuación de la tabla 59.

3º Referente al siguiente bloque de contenido **Dinámica general del aula**: podemos apreciar que, los sujetos que sí planifican el tiempo dedicado a la psicomotricidad son los que consiguen el Rango promedio más alto ante cuestiones asociadas con aspectos claramente esperanzadores respecto a la relevancia de la psicomotricidad en el contexto escolar (la mayoría de los maestros suelen programarla como cualquier otra materia; el bajo desarrollo madurativo psicomotor es la causa que más dificultades de aprendizaje produce; la programación de psicomotricidad debe ser el eje sobre el que gire toda la planificación didáctica de un centro...). Asimismo, respecto a los criterios que siguen para agrupar a sus alumnos (ítem nº 56), las opciones que más discrepancias de opinión han generado en los profesores son: por edad o curso y por características similares, vinculándose con diferencias

Universidad de Huelva 2010

significativas relacionadas, fundamentalmente, con "los ámbitos de intervención", "los aspectos de la práctica" y "los contenidos psicomotores" que los docentes piensan que se deben trabajar en el aula.

Tabla 60. Resultados opiniones y dinámica general del aula (items 57 a 62)

Resultados opiniones y dinámica general del aula (items 57 a 62)						
I.57 ALUM. PROB.PSIC	**Item 29**		**Item 38**		**Item 41**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint
No	207,27	0,006	235,51	0,001	210,20	0,047
Sí	240,19		197,05		232,17	

I.59 TRAB. DISTINTA	**Item 23**		**Item 32**		**Item 35**		**Item 38**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint
No	78,08	0,008	95,06	0,041	79,61	0,035	95,75	0,035
Sí	97,59		80,07		95,23		80,31	

Universidad de Huelva 2010

Resultados opiniones y dinámica general del aula (ítems 57 a 62)

I.60 APOYO PSICOMOTOR ESPECÍFICO	Item 32	
	Rango prom.	Sig. asint.
No	82,10	0,036
Sí	97,60	

I.62 RESPONSABLES APOYO

TUTOR	Item 40		Item 44	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No selec.	124,30	0,041	126,28	0,014
Selec.	106,10		104,53	

PROF. ED.ESP.	Item 29		Item 31		Item 33	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No selec.	14,44	0,022	114,14	0,026	127,44	0,002
Selec.	138,52		137,17		94,13	

PROF. ED.ESP.	Item 38		Item 39		Item 42	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No selec.	127,86	0,001	116,08	0,008	116,90	0,036
Selec.	92,52		141,81		138,74	

PROFESOR DE APOYO	Item 30		Item 31	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No selec.	12,14	0,029	117,47	0,005
Selec.	74,25		162,69	

Continuación de la tabla 60.

Universidad de Huelva 2010

Resultados opiniones - dinámica general del aula (ítems 57 a 62)

PSICOMOT	**Item 36**		**Item 41**		**Item 46**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No selec.	47,63	0,014		0,048	46,65	0,037
Selec.	30,89				32,08	

PROF. ED. FÍSICA	**Item 34**		**Item 45**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No selec.	42,00	0,037	42,91	0,017
Selec.	56,67		58,47	

FISIO-TERAP.	**Item 21**		**Item 29**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No selec.	123,66	0,005	116,51	0,007
Selec.	73,17		163,90	

Continuación de la tabla 60.

Como podemos apreciar en la *tabla 60*, los maestros que tienen alumnos con problemas en sus aulas alcanzan puntuaciones más altas ante items vinculados con el tipo de intervención que posiblemente realicen en sus centros (la práctica psicomotriz se usa más como recetas para la recuperación de niños con trastornos, entre otros). De igual forma, los sujetos que dicen contestar "no" ante la pregunta de si trabajan de forma distinta con estos niños, obtienen el Rango promedio más alto ante el item nº 32: "Es adecuado utilizar las mismas actividades psicomotrices para alumnos con o sin dificultades". Respuesta acorde con el tipo de opinión manifestada por estos profesores. En cuanto a los maestros que exponen que el responsable del apoyo psicomotor específico que estos niños con problemas reciben es "el Fisioterapeuta", podemos observar que, esta

Universidad de Huelva 2010

cuestión queda vinculada con cambios significativos respecto al item 21: "La psicomotricidad es más una herramienta...", indicando con ello una concepción claramente utilitaria del uso de la psicomotricidad (consideración del cuerpo como "instrumento"de intervención).

Tabla 61. Resultados opiniones (item a item) y adecuación de la programación (items 64 a 66)

Resultados opiniones y adecuación de la programación (items 64 a 66)						
I..64 PAPEL PSICOMOT.	**Item 23**		**Item 25**		**Item 29**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No	172,89	0,034	142,87	0,001	173,14	0,035
Sí	151,36		175,05		151,85	
I..64 PAPEL PSICOMOT.	**Item 30**		**Item 33**		**Item 38**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No	176,24	0,015	140,45	0,001	136,65	<0,001
Sí	153,18		172,67		178,55	
I.65 PROG. SISTEMÁT.	**Item 23**		**Item 25**		**Item 29**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No	241,42	0,001	179,66	0,009	240,39	0,001
Sí	194,93		214,09		195,85	
I.65 PROG. SISTEMÁT.	**Item 33**		**Item 34**			
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. Asint.		
No	156,28	<0,001	171,91	0,019		
Sí	216,04		204,12			

Universidad de Huelva 2010

I.65 PROG. SISTEM.	Item 38		Item 42	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No	179,38	0,016	254,46	<0,001
Sí	211,72		194,70	

I.66 PROGRAMACIÓN DIRIGIDA A TRABAJAR

ESQUEMA CORPORAL	Item 23		Item 29	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No selec.	224,86	0,027	236,29	0,003
Selec.	187,99		187,13	

ESQUEMA CORPORAL	Item 33		Item 42	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No selec.	154,01	0,011	233,72	0,007
Selec.	196,51		189,23	

ESQUEMA CORPORAL	Item 43		Item 44		Item 45	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No	219,92	0,040	227,91	0,013	221,85	0,023
Sí	186,34		189,31		186,18	

LATERALIDAD.	Item 25		Item 37		Item 42	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint
No selec.	171,27	0,022	167,35	0,017	223,03	0,006
Selec.	200,95		198,41		187,21	

Universidad de Huelva 2010

Resultados opiniones y adecuación de la programación (ítems 64 a 66)

ESPACIO	**Item 22**		**Item 25**		**Item 29**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No selec.	224,61	0,021	156,04	0,002	238,79	0,001
Selec.	190,62		201,55		185,21	
ESPACIO	**Item 35**		**Item 41**		**Item 42**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No selec.	221,20	0,032	224,47	0.011	233,25	0,003
Selec.	188,10		187,64		187,96	
TIEMPO	**Item 25**		**Item 29**		**Item 44**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No selec.	166,66	0,014	225,49	0,003	213,60	0,045
Selec.	199,55		183,79		187,63	

Continuación de la tabla 61.

4º Respecto al siguiente bloque de contenido **Adecuación de la Programación**, como se puede comprobar, los enseñantes que piensan que la psicomotricidad tiene un papel importante en el Proyecto de su Centro alcanzan puntuaciones más altas ante los items nº 25, 33 y 38, cuyos contenidos hacen referencia a la consideración, por parte de los encuestados, de que "la mayoría de los maestros tienen suficiente formación para trabajar la psicomotricidad" y a la estimación de que "suelen programarla como cualquier otra materia" e, igualmente, "los conceptos espaciales, temporales... se trabajan suficientemente en la escuela". Estas respuestas denotan, por tanto, una valoración altamente favorable de su uso en la escuela. Es de destacar, asimismo, cómo los profesores que dicen programar

Universidad de Huelva 2010

la psicomotricidad de forma sistemática quedan asociados con cambios significativos en los items nº 25, 33, 34 y 38; señalando, de nuevo, opiniones bastante alentadoras respecto al tema objeto de estudio. Es importante señalar también que la programación psicomotriz que efectúan va dirigida a trabajar, fundamentalmente, el esquema corporal y la estructuración espacial, generándose diferencias significativas, prioritariamente, en relación con "los ámbitos de intervención" y "los contenidos psicomotores" que ellos piensan que se deben ejercitar.

Tabla 62. Resultados opiniones (item a item) y adecuación a la programación (items 67 a 69)

Resultados opiniones y adecuación de la programación (items 67 a 69)

I.67 TRASTORNOS TRABAJADOS

SÍNDROMES ESPECÍFICOS	**Item 21**		**Item 23**		**Item 29**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No selec.	144,56	<0,001	128,80	0,007	127,09	0,010
Selec.	199,09		156,37		153,22	

SÍNDROMES ESPECÍFICOS	**Item 31**		**Item 33**		**Item 34**	
	Rango prom.	Sig. asint	Rango prom.	Sig. asint	Rango prom.	Sig. asint.
No selec.	127,22	0,014	141,37	0,007	139,64	0,003
Selec.	151,36		114,41		109,57	

SÍNDROMES ESPECÍFICOS	**Item 35**		**Item 38**		**Item 42**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint
No selec.	144,79	0,001	145,99	<0,001	128,35	<0,001
Selec.	109,69		108,23		153,75	

Universidad de Huelva 2010

Resultados opiniones y adecuación de la programación (ítems 67 a 69)

ALTERAC. SENSORIALES	**Item 21**		**Item 37**		**Item 38**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No selec.	137,09	0,049	138,53	0,048	138,80	0,016
Selec.	111,30		112,88		107,66	

PROBL. ESCOLARES	**Item 26**		**Item 33**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No selec.	126,51	0,026	142,93	0,028
Selec.	145,33		123,18	

PROBL. ESCOLARES	**Item 38**		**Item 43**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint
	146,39	0,009	143,74	0,035
	122,85		124,54	

I.68 MODIF. CURRÍC.	**Item 23**		**Item 29**		**Item 32**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No	104,68	0,031	103,45	0,014	117,29	0,004
SÍ	124,08		125,51		91,57	

Continuación de la tabla 62.

Universidad de Huelva 2010

I.69 ELEMENTOS DEL CURRÍCULUM A MODIFICAR

RECURSOS MATERIAL.	**Item 21**		**Item 35**		**Item 38**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint
No selec.	146,85	<0,001	140,57	0,034	143,97	0,001
Selec.	105,08		119,94		112,66	
ADECUACIÓN ACTIVIDADES	**Item 21**		**Item 26**		**Item 33**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No selec.	143,09	0,040	122,97	0,007	143,65	0,027
Select.	124,47		145,69		123,80	
ADECUACIÓN ACTIVIDADES	**Item 34**		**Item 35**		**Item 38**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No select.	140,79	0,018	143,76	0,036	143,03	0,049
Selec.	119,42		124,74		125,55	
CONTENIDOS	**Item 23**		**Item 33**		**Item 39**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No selec.	129,73	0,021	138,71	0,020	128,15	0,005
Selec.	155,99		112,56		157,06	

Continuación de la tabla 62.

Universidad de Huelva 2010

Resultados opiniones y adecuación de la programación (ítems 67 a 69)

I.69 ELEMENTOS DEL CURRÍCULUM A MODIFICAR

ORGANIZAC. ESCOLAR	**Item 29**		**Item 31**		**Item 38**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No selec.	127,54	0,013	127,92	0,017	139,20	0,008
Selec,	157,99		156,05		106,93	

ORGANIZAC. ESCOLAR	**Item 39**		**Item 42**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No selec.	128,09	0,001	129,06	0,010
Selec.	165,64		160,44	

METODOLOGÍA	**Item 21**		**Item 33**		**Item 38**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No selec.	139,88	0,047	140,12	0,036	145,97	<0,001
Selec.	120,80		120,11		109,64	

METODOLOGÍA	**Item 46**		**Item 48**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No selec.	138,26	0,059	138,64	0,034
Selec.	120,98		118,57	

Continuación de la tabla 62.

Universidad de Huelva 2010

Resultados opinones y adecuación de la programación (ítems 67 a 69)

OBJETIVOS	**Item 23**		**Item 33**		**Item 34**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No slec.	130,02	0,044	140,12	<0,001	145,97	0,028
Selec.	153,13		99,85		108,60	

OBJETIVOS	**Item 38**		**Item 39**		**Item 42**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No selec.	138,94	0,015	129,23	0,035	128,86	0,034
Selec.	111,11		151,48		152,62	

Continuación de la tabla 62.

Como se puede apreciar en la tabla 62, los trastornos más trabajados por los maestros encuestados son los síndromes específicos, presentando diferencias significativas, especialmente, con referencia a "los aspectos de la práctica" y "los ámbitos de intervención" que ellos consideran que hay que tener presentes. Asimismo, todos los elementos del currículum han sufrido modificaciones para atender a los alumnos con problemas, generándose diferencias significativas, sobre todo en la adecuación de actividades, la organización escolar y los objetivos, creándose diferencias significativas, fundamentalmente, respecto a "los contenidos psicomotores", "los ámbitos de intervención" y "los aspectos de la práctica" que los docentes creen que se deben facilitar con la práctica psicomotriz.

Universidad de Huelva 2010

Tabla 63. Resultados opiniones (item a item) y adecuación de la programación (items 70 a 72)

Resultados opiniones y adecuación de la programación (items 70 a 72)

I.70 PROGR. COORD.	Item 21		Item 23		Item 25	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No	174,02	0,001	207,89	0,006	184,19	0,043
Sí	208,97		178,05		205,11	

I.70 PROGR. COORD.	Item 26		Item 29		Item 33	
	Rango prom.	Sig. asint	Rango prom.	Sig. asint	Rango prom.	Sig. asint.
No	206,10	0,024	208,89	0,003	208,18	0,001
Sí	183,59		177,10		173,74	

I.70 PROGR. COORD.	Item 35		Item 38		Item 42	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No	177,15	0,009	169,59	<0,001	205,62	0,042
Sí	205,87		214,25		183,94	

I.71 REUN. PERIOD.	Item 31		Item 38	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No	128,78	0,022	89,50	0,032
Sí	104,44		111,44	

I.71 REUN. PERIOD.	Item 39		Item 45	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint
No	138,38	<0,001	127,34	0,029
Sí	101,89		105,23	

Universidad de Huelva 2010

I.72 ACTIVIDADES MÁS IMPORTANTES A DESARROLLAR

SESIÓN	**Item 22**		**Item 23**		**Item 37**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint
No selec.	238,96	0,001	228,54	0,016	224,78	0,029
Selec.	195,07		194,46		194,80	

PRP. DIDÁCTICA	**Item 41**		**Item 45**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No selec.	223,01	0,034	222,24	0,038
Selec.	195,05		194,68	

SESIÓN	**Item 22**		**Item 23**		**Item 37**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint
No selec.	238,96	0,001	228,54	0,016	224,78	0,029
Selec.	195,07		194,46		194,80	

ACT. DE FORMACIÓN	**Item 25**		**Item 38**		**Item 41**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No selec.	217,15	0,012	222,46	<0,001	212,19	0,028
Selec.	190,52		179,69		189,17	

PROGRAM. A DIST. NIVEL	**Item 38**		**Item 44**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No selec.	218,96	0,004	214,92	0,022
Selec.	186,95		191,15	

Continuación de la tabla 63.

Universidad de Huelva 2010

Resultados opiniones y adecuación de la programación (ítems 70 a 72)

EVAL. DESARROLLO PSICOMOTOR	**Item 21**		**Item 30**		**Item 37**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No selec.	219,06	0,004	190,38	0,036	213,46	0,037
Selec.	187,25		212,63		190,99	

EVAL. DESARROLLO PSICOMOTOR	**Item 40**		**Item 41**		**Item 42**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No selec.	184,92	0,020	214,37	0,021	219,15	0,010
Selec.	210,20		190,66		190,23	

EVAL. DESARROLLO PSICOMOTOR	**Item 44**		**Item 45**		**Item 47**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
No selec.	215,16	0,025	218,15	0,003	191,34	0,041
Selec.	191,99		187,33		212,63	

Continuación de la tabla 63.

Como podemos comprobar en la tabla 63, los maestros que manifiestan programar con otros compañeros obtienen puntuaciones más altas en cuestiones asociadas a una concepción más favorable al uso de la psicomotricidad, al pensar que: "la mayoría de los maestros suelen programarla como cualquier otra materia..."; "tienen suficiente formación para poder trabajarla en el aula..."; "es más importante para tomar conciencia de sí mismo, del medio físico y del medio social...". Asimismo, los docentes que señalan que la evaluación del desarrollo psicomotor es de las actividades más importantes a considerar como profesores quedan asociados a cambios significativos ante interrogantes tales como: "no se puede concebir

Universidad de Huelva 2010

la educación psicomotriz como una intervención aislada..."; "los componentes psicomotores están presentes en el aprendizaje verbal y no verbal..."; "los centros educativos necesitarían la figura de un profesional con formación técnica...". Todos ellos indicadores de que estos enseñantes muestran una valoración positiva sobre la relevancia de la práctica psicomotriz en el contexto escolar.

Tabla 64. Resultados opiniones (item a item) y adecuación de la programación (items 73 a 78)

Resultados opiniones y adecuación de la programación (items 73 a 78)						
I.73 PROY. PREV. ELABOR.	**Item 25**		**Item 33**		**Item 34**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
Nunca	147,43		127,50		167,25	
Casi nunca	142,95		150,72		162,98	
A veces	182,58	0,013	181,25	0,011	209,37	0,002
Casi siemp.	197,01		188,61		155,10	
Siempre	192,81		194,80		181,55	
I.73 PROY. PREV. ELABOR.	**Item 38**		**Item 42**			
	Rango prom.	Sig. asint	Rango prom.	Sig. asint.		
Nunca	145,25		250,48			
Casi nunca	174,70		202,44			
A veces	176,82	0,016	192,41	<0,001		
Casi siemp.	173,84		181,40			
Siempre	209,63		150,60			

Universidad de Huelva 2010

Resultados opiniones y adecuación de la programación (items 73 a 78)

I.77 ACT. CORP. APRENDIZ.	Item 26		Item 30		Item 33	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint
Nunca	281,00		225,00		88,00	
Casi nunca	281,00		166,50		145,33	
A veces	172,78	0,036	166,96	0.001	178,04	0,048
Casi siemp.	190,53		184,17		184,36	
Siempre	206,20		218,14		208,93	

I.78 MET. NO DIRECT	Item 39	
	Rango prom.	Sig. asint.
Nunca	212,21	
Casi nunca	183,98	
A veces	195,15	0,033
Casi siemp.	171,69	
Siempre	225,22	

Continuación de la tabla 64.

Es de resaltar cómo, a nivel metodológico, los profesores que "nunca" programan a partir de un proyecto previamente elaborado consiguen las puntuaciones más altas ante el item nº 42: "Cuando se programan actividades psicomotrices se usan, más para llenar huecos..."; item indicativo de una valoración parcial y limitada de la utilidad de la psicomotricidad en la escuela, congruente con el tipo de respuesta manifestada por los sujetos. Es curioso, igualmente, cómo los docentes que dicen que "nunca" suelen utilizar las actividades corporales como medio para aprender nuevos contenidos son los que logran la máxima puntuación ante los items nº: 26 y 30: "El trabajo psicomotor ayuda a consolidar los aspectos madurativos..."; y "No se puede concebir como una intervención aislada..."; mostrando, por

Universidad de Huelva 2010

tanto, cierta incongruencia en el tipo de respuesta elegida, ya que su manera de realizar la práctica psicomotriz en el aula no coincide con sus opiniones expresadas, sobre la importancia del trabajo.

Tabla 65. Resultados opiniones (item a item) y adecuación de la programación (items 88 a 92)

Resultados opiniones y adecuación de la programación (items 88 a 92)				
I.88 USO DEL JUEGO	**Item 31**		**Item 39**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
Nunca	175,00		249,00	
Casi nunca	224,77	0,030	227,88	0,003
Casi siemp	204,05		208,65	
Siempre	176,79		175,20	
I.88 USO DEL JUEGO	**Item 40**		**Item 41**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
Nunca	142,50		339,00	
Casi nunca	146,21	0,003	232,50	0,021
Casi siemp	180,31		199,51	
Siempre	209,81		180,47	
I.88 USO DEL JUEGO	**Item 42**		**Item 45**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
Nunca	351,00		49,50	
Casi nunca	218,54		242,79	0,002
Casi siemp.	211,04	0,002	200,52	
Siempre	174,76		174,72	

Universidad de Huelva 2010

Resultados opiniones y adecuación de la programación (ítems 88 a 92)

I.91 USO DE LA RESPIRAC.	Item 23		Item 26	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
Nunca	283,00		100,50	
Casi nunca	282,61		230,68	
A veces	198,72	<0,001	175,59	0,049
Casi siemp.	194,28		189,88	
Siempre	171,85		210,69	

I.91 USO DE LA RESPIRAC.	Item 29		Item 39	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
Nunca	258,00		249,00	
Casi nunca	216,75		218,43	
A veces	179,25	0,019	192,28	0,011
Casi siemp.	188,85		212,07	
Siempre	211,15		170,43	

I.91 USO DE LA RESPIRAC.	Item 40		Item 41		Item 42	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
Nunca	144,50		337,50		233,50	
Casi nunca	206,89		240,05		246,86	
A veces	181,87	0,009	197,45	0,042	183,08	0,001
Casi siemp.	174,50		190,81		217,06	
Siempre	217,16		178,46		173,07	

Continuación de la tabla 65.

Universidad de Huelva 2010

Resultados obtenidos en la evaluación de la programación (ítems 88 a 92)

I.92 USO DE LA RELAJAC.	Item 23		Item 28		Item 33	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
Nunca	364,50		65,00		85,50	
Casi nunca	237,02		241,00		146,27	
A veces	195,35	0,035	198,39	0,024	194,55	0,027
Casi siemp.	182,34		185,08		178,43	
Siempre	188,32		176,64		206,61	

I.92 USO DE LA RELAJAC.	Item 36		Item 39		Item 45	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
Nunca	124,50		247,00		275,25	
Casi nunca	192,31		202,52		163,48	
A veces	172,02	0,018	208,45	0,025	198,52	0,015
Casi siemp.	173,08		200,23		206,99	
Siempre	210,15		171,02		170,34	

Continuación de la tabla 65.

En relación con los criterios metodológicos usados por los docentes encuestados, un dato a destacar es el que hace alusión a cómo los maestros que exponen que "siempre" usan el juego y la respiración son los que obtienen puntuaciones más altas en cuestiones vinculadas con la valoración favorable que presentan de la psicomotricidad, al expresar estos sujetos, que los componentes psicomotores están presentes tanto en el aprendizaje verbal como en el no verbal, mostrando una respuesta acorde al tipo de opción elegida. La misma congruencia exhiben los que dicen que "nunca" emplean el juego ni la respiración o la relajación en la planificación didáctica y consiguen el rango promedio más alto ante cuestiones que hacen referencia a que piensan que las actividades psicomotrices se usan más para llenar

Universidad de Huelva 2010

huecos de la actividad escolar; se emplean, únicamente, para facilitar la relación con los demás.... De igual forma, los sujetos que manifiestan que "siempre" utilizan la relajación corporal para finalizar cada sesión psicomotriz son los que logran puntuaciones más altas ante items asociados a la consideración de que los maestros suelen programar la psicomotricidad como cualquier otra materia, así como la reflexión de que el bajo desarrollo madurativo psicomotor es la causa que más dificultades de aprendizaje produce..., indicativos de una opinión muy favorable al uso de la psicomotricidad en la escuela.

Tabla 66. Resultados opiniones (item a item) y adecuación de la programación (items 93 a 97)

Resultados opiniones y adecuación de la programación (items 93 a 97)						
I.93 EVAL. CONTEN. PSICOM.	**Item 39**		**Item 45**			
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.		
Nunca	196,50		267,25			
Casi nunca	155,67		159,66			
A veces	200,15	0,024	190,00	0,018		
Casi siemp.	184,31		184,40			
Siempre	165,76		162,93			
I.94 EVAL. MI PROPIA PRÁCTICA	**Item 22**		**Item 29**		**Item 38**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
Nunca	173,42		179,52		230,62	
Casi nunca	218,52		201,56		168,58	
A veces	185,59	0,035	177,32	0,014	186,50	0,001
Casi siemp.	195,33		208,10		165,12	
Siempre	165,07		157,90		216,50	

Universidad de Huelva 2010

Resultados opinatorios sobre la evaluación (ítems 95 a 97)

I.94 EVAL. MI PROPIA PRÁCTICA	Item 39		Item 45		Item 48	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
Nunca	155,96		162,88		205,79	
Casi nunca	218,38		191,20		150,32	
A veces	183,82	<0,001	186,27	0,019	190,25	0,026
Casi siemp.	205,52		201,52		194,18	
Siempre	150,28		153,72		165,76	

I.95PERMI. VALORAR PROGRES.	Item 38		Item 43	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
Nunca	219,65		104,58	
Casi nunca	157,99		166,80	
A veces	189,47	0,007	196,37	0,010
Casi siemp.	179,74		196,90	
Siempre	221,32		176,50	

I.96 PERFIL PSICOMOT.	Item 35		Item 40	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
Nunca	205,91		191,40	
Casi nunca	192,34		173,12	
A veces	171,95	0,016	170,52	0,015
Casi siemp.	153,88		177,20	
Siempre	200,17		229,59	

Continuación de la tabla 66.

Universidad de Huelva 2010

Resultados opiniones y adecuación de la programación (ítems 9a a 97)

I.96 PERFIL PSICOMOT.	Item 44		Item 45	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
Nunca	188,37		188,18	
Casi nunca	188,47		183,82	
A veces	180,96	0,031	194,68	0,013
Casi siemp.	189,92		173,88	
Siempre	135,35		130,76	
I.97 PROGR. RE-EDUC.	**Item 36**		**Item 44**	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
Nunca	155,24		174,53	
Casi nunca	161,82		193,92	
A veces	199,56	0,024	175,92	0,040
Casi siemp.	173,73		201,10	
Siempre	195,16		149,21	

Continuación de la tabla 66.

En la tabla 66 podemos observar cómo, a nivel de evaluación, los maestros que expresan que "casi siempre" permiten que sus alumnos valoren sus progresos psicomotores (item 95) son los que consiguen la puntuación más alta ante el item nº 43: "La programación de psicomotricidad debe ser el eje a partir del cual gire toda la planificación didáctica de un centro", mostrando con ello, una tendencia claramente favorable hacia las perspectivas de futuro de esta disciplina, tan en boga en los últimos años. Asimismo, los profesores que manifiestan que "siempre" realizan la evaluación, a través de la elaboración de un perfil psicomotor (item 96), son los que alcanzan el rango promedio más alto ante la consideración de la

Universidad de Huelva 2010

presencia de componentes psicomotores tanto en el aprendizaje verbal como en el no verbal, indicando de esta forma una valoración positiva hacia esta disciplina. Cierta incongruencia manifiestan los maestros que dicen que " casi siempre" elaboran un programa para la reeducación de las conductas deficitarias (item 97) y, en contrapartida, opinan que "el único fin del trabajo psicomotor es lúdico..." (item 44), señalando, de nuevo, una discrepancia entre lo que expresan que hacen y lo que opinan sobre su posible utilidad (talante favorable y desfavorable a la vez).

Tabla 67. Resultados opiniones (item a item) y adecuación de la programación (items 98 a 100)

Resultados opiniones y adecuación de la programación (items 98 a 100)

I.98 OBS. ACTIV. ESPONT.	Item 22		Item 25		Item 28	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
Nunca	163,56		109,28		96,00	
Casi nunca	231,34		164,26		186,25	
A veces	192,46	0,006	192,51	0,039	168,56	0,034
Casi siemp.	206,52		203,07		190,26	
Siempre	166,05		184,53		196,80	

I.98 OBS. ACTIV. ESPONT.	Item 36		Item 38		Item 42	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
Nunca	166,88		260,28		235,67	
Casi nunca	165,00		134,53		235,82	
A veces	173,92	0,035	192,16	<0,001	198,19	0,017
Casi siemp.	178,56		167,92		197,42	
Siempre	213,39		225,98		166,76	

Universidad de Huelva 2010

Resultados opiniones y valoración de la programación (ítems 98 a 100)

I.99 EVAL. CONTINUA	Item 38		Item 40		Item 41	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
Nunca	296,50		228,00		184,25	
Casi nunca	201,17		59,50		339,00	
A veces	110,85	0,029	123,95	<0,001	209,85	0,010
Casi siemp.	182,96		167,79		208,24	
Siempre	200,42		212,01		180,75	

I.99 EVAL. CONTINUA	Item 42		Item 44		Item 47	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
Nunca	213,50		279,00		282,00	
Casi nunca	273,67		189,00		141,17	
A veces	231,30	<0,001	251,00	0,026	179,45	0,026
Casi siemp.	224,81		208,74		172,49	
Siempre	174,39		181,11		204,32	

I.100 EVAL. ELEM. CURRIC PERSON.	Item 22		Item 29	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
Nunca	276,75		224,00	
Casi nunca	232,67		183,54	
A veces	197,70	0,002	223,08	0,016
Casi siemp.	199,60		198,05	
Siempre	179,19		172,63	

Continuación de la tabla 67.

Universidad de Huelva 2010

Resultados opiniones y actitudes de la programación (ítems 98 a 100)

I.100 EVAL. ELEM. CURRIC PERSON.	Item 30		Item 33	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
Nunca	225,06		173,47	
Casi nunca	233,04		195,19	
A veces	172,36	0,045	187,22	0,025
Casi siemp.	178,74		164,14	
Siempre	203,19		204,57	

I.100 EVAL. ELEM. CURRIC. PERSON.	Item 38		Item 40		Item 42	
	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.	Rango prom.	Sig. asint.
Nunca	256,06		232,06		225,07	
Casi nunca	145,54		151,73		168,65	
A veces	171,21	0,002	158,54	0,005	178,77	0,002
Casi siemp.	170,35		182,84		200,45	
Siempre	206,52		206,24		184,94	

Continuación de la tabla 67.

En relación con estos últimos items referentes a la evaluación, los sujetos que señalan que "siempre" utilizan la observación de la actividad espontánea del niño para valorar el desarrollo psicomotor (item 98) son los que logran la puntuación más alta ante cuestiones indicativas de una alta valoración de la psicomotricidad ("el bajo desarrollo madurativo psicomotor es la causa que más dificultades de aprendizaje produce..."; "los alumnos con dificultades requieren un trabajo psicomotor diferente..."). Igual sucede con aquellos maestros que insinúan que "siempre" evalúan los logros psicomotores obtenidos y los distintos elementos curriculares y personales (item 100), ya que son los que obtienen el rango promedio más alto ante la creencia de que los maestros suelen programar la psicomotricidad como

Universidad de Huelva 2010

cualquier otra materia, mostrando, por tanto, una concepción integradora del uso que se le suele dar en la escuela. Alguna contradicción presentan los sujetos que expresan que "nunca" realizan la evaluación de sus alumnos de forma continua (item 99) y, sin embargo, consideran que los componentes psicomotores están presentes tanto en el aprendizaje verbal como en el no verbal, e igualmente que es importante tener un profesional con formación técnica específica (psicomotricista) en los centros educativos; señalando, de nuevo, discrepancias entre su realidad práctica y su opinión.

Si tenemos en cuenta la recodificación, ya comentada anteriormente, realizada sobre los items indicativos de los distintos tipos de metodología (directiva, intermedia y no directiva) y su posible relación con diferencias significativas en las opiniones que los profesores manifiestan, en la *tabla 68*, presentamos los resultados obtenidos:

Tabla 68. Opiniones, creencias y expectativas y tipo de metodología

Opiniones, creencias y expectativas y tipo de metodología

ITEM **29.** Los maestros usan más las actividades psicomotrices como recetas para la recuperación de niños con trastornos escolares (dislexia, disgrafía,..), que para la iniciación en la lecto escritura.

	Rango promedio	Significación asintótica
Metodología directiva	216,1	0,027
Metodología intermedia	176	
Metodología no directiva	164,97	

ITEM **33.** La mayoría de los maestros suelen programar la psicomotricidad como cualquier otra materia (lenguaje, matematicas...).

	Rango promedio	Significación asintotica
Metodología directiva	130,42	0,001
Metodología intermedia	140,82	
Metodología no directiva	176,5	

Universidad de Huelva 2010

ITEM **36**. El bajo desarrollo madurativo psicomotor es la causa que más dificultades de aprendizaje produce.

	Rango promedio	Significación asintótica
Metodología directiva	131,71	0,001
Metodología intermedia	122,84	
Metodología no directiva	177,01	

ITEM **41**. El trabajo psicomotor permite al niño aumentar sus capacidades físicas más que descubrir sus deseos más profundos (sentimientos, necesidades,...).

	Rango promedio	Significación asintótica
Metodología directiva	199,5	0,008
Metodología intermedia	204,21	
Metodología no directiva	163,21	

ITEM **42**. Cuando se programan actividades psicomotrices se usan, con frecuencia, más para llenar los huecos de la actividad escolar que para potenciar el desarrollo psicomotor del niño.

	Rango promedio	Significación asintótica
Metodología directiva	193,79	<0,001
Metodología intermedia	228,56	
Metodología no directiva	162,57	

Continuación de la tabla 68.

Como puede comprobarse, los mayores rangos promedio a favor de la metodología directiva se alcanzan ante el item nº 29, cuyo contenido está claramente vinculado con una visión parcelada de la psicomotricidad (ya que estos maestros piensan que los docentes usan más las actividades psicomotrices como recetas), indicativa de un tipo de metodología más directiva. De otro lado, los maestros consiguen las puntuaciones más altas a favor de la metodología no directiva ante los items nº 33 y 36, cuestiones que reflejan una cierta tendencia a una estimable consideración de la psicomotricidad en el contexto educativo, al situarla, a nivel de la programación ordinaria, al lado de las materias instrumentales; mostrando,

Universidad de Huelva 2010

por tanto, los sujetos que opinan de esta forma, una visión muy optimista de su uso en la escuela. Por otra parte, es curioso, cómo los interrogantes que han obtenido los rangos promedio más altos, a favor de la metodología intermedia son, precisamente, los vinculados con cuestiones de cierto matiz comprometedor (items nº41 y 42), ya que es posible que los maestros que piensan de esta manera no quieran definirse ante aspectos que denoten un tipo de metodología directiva o no directiva.

VI.3. FASE SEGUNDA. EL GRUPO DE DISCUSIÓN

VI.3.1. Algunas consideraciones sobre el Grupo de Discusión

La técnica del Grupo de Discusión, en investigaciones cualitativas, se usa muy a menudo para realizar estudios sociológicos y de la misma manera, aunque con menos frecuencia, siempre que se tratan aspectos educativos. Al igual que cualquier otra técnica de investigación cualitativa, el Grupo de Discusión requiere cierta fundamentación teórica, así como de la pericia y eficacia del investigador. Una característica distintiva de la misma es que los éxitos o conclusiones que se logren, según Ibáñez (1992), no son ofrecidos por la investigación en sí, sino que es fruto del trabajo y la descripción realizada por el investigador.

Es necesario ubicarla en el ámbito del discurso social, que nos permita acercarnos a un mejor entendimiento y una mayor significación de esta técnica, pues de la misma forma que ocurre con la entrevista o con las historias de vida, aquí también se emplea el lenguaje como recurso. Toda práctica social precisa del discurso, y entre ambos, práctica y discurso, se alcanza una interacción que es el objeto de interés. Por esta razón, el trabajo que requiere efectuar el grupo es la conversación, en la que los participantes manifiestan opiniones, que se van canalizando por la conexión grupal que se crea en la misma (Canales y Peinado, 1994). Sin embargo, debido al protagonismo que se le da a la conversación, y a la interpretación de significados que se producen a la misma, nunca debe confundirse a ésta con una conversación espontánea, ni con una terapia de grupo, ni con un grupo de aprendizaje, no obstante comparte algo de cada una de estas opciones conversacionales.

Universidad de Huelva 2010

En relación con las personas que se congregan para la discusión, no nos encontramos con un grupo que permanezca como tal, con anterioridad o con posterioridad a la misma; es un grupo artificial producido por el investigador que lo configura. Ibáñez (Id.), aparte de ficticio, lo etiqueta de moldeable, ya que es el investigador -moderador en este caso- quien canaliza las tareas a realizar: decide su composición, fija tiempos y espacios, y determina cuando se inicia y cuando acaba.

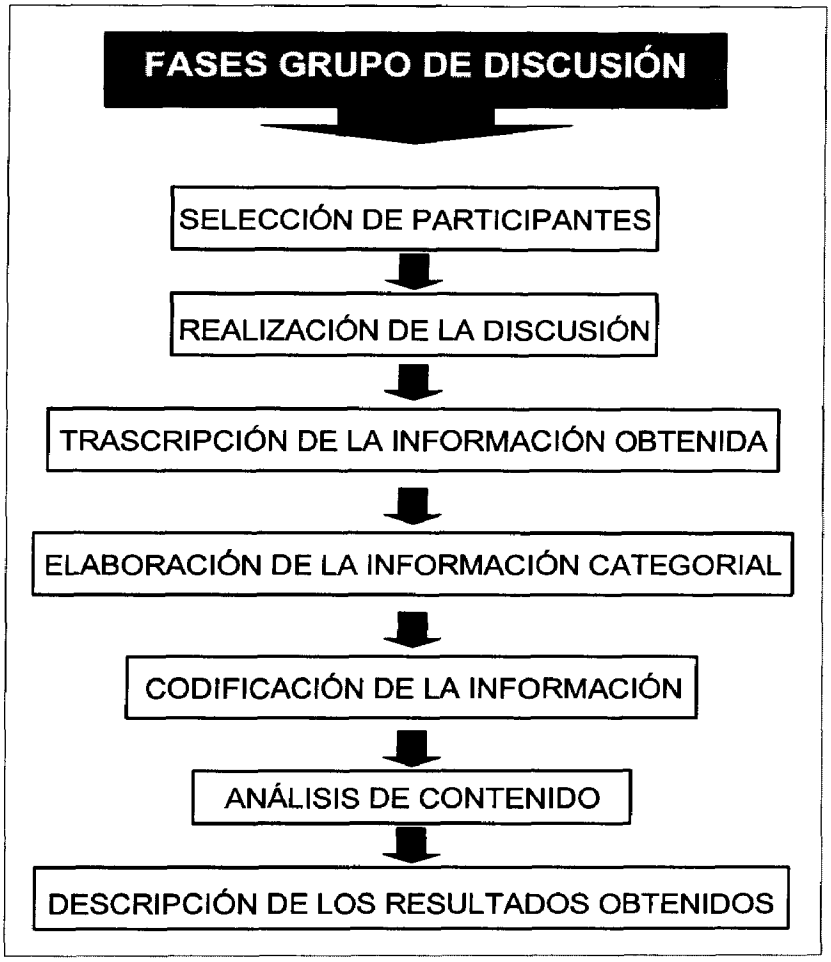


Figura 9. Fases del Grupo de Discusión. (Adaptación de Ibáñez, 1992)

Existen similitudes entre esta técnica y la *entrevista en profundidad* o *la entrevista de grupo*, pero, a pesar de ello, posee peculiaridades que la hacen distinta. Así, en la entrevista en profundidad, no puede decirse que se produzca la conversación de forma natural, ya que el entrevistador no forma

Universidad de Huelva 2010

parte del grupo, lo único que hace es responder puntualmente a alguna cuestión. En la segunda de ellas sucede algo similar, si bien cada entrevistado expresa sus opiniones o juicios, son éstos los que predominan sobre la conversación. En el Grupo de Discusión lo que se persigue es justamente la confrontación de ideas, con objeto de que alguna también pueda ser cambiada por la participación de otro interlocutor. Se busca un intercambio de opiniones. Lo que se pretende, en definitiva, es interpretar el discurso de un grupo elegido de personas acerca del problema de investigación (Álvarez Rojo, 1990). Es por ello que, la mayor excelencia que se le otorga es el asociar las ventajas de otras técnicas, como es la unión de la *entrevista* con la *observación participante* (Morgan, 1988).

VI.3.2. El proceso

Un rasgo distintivo del diseño de esta técnica es que nos encontramos con un diseño abierto, donde los temas que se van a tratar no están cerrados, ni el orden de aparición de los mismos, ni pueden conjeturarse otras preguntas que pueden suscitarse. Como señala Ibáñez (1992, 263):

> *El grupo de discusión exige un diseño abierto y una integración de los investigadores, como seres concretos, como sujetos en proceso, en el proceso de investigación: frente a la tecnología abstracta de la encuesta supone una tecnología concreta. Precisamente el diseño es abierto porque el investigador interviene en el proceso de investigación como sujeto en proceso: los datos producidos por el proceso de investigación se imprimen en el sujeto en proceso de la investigación -modificándolo-; esta modificación le pone en disposición de registrar la impresión -y digerir mentalmente- de nuevos datos, y así se abre un proceso dialéctico inacabable.*

Centrándonos en la aplicación de esta técnica de estructura abierta y como sugiere Ibáñez, pensamos que hay tres pasos esenciales en el proceso a seguir, que se pueden esbozar de la siguiente manera:

Universidad de Huelva 2010

SELECCIÓN DEL GRUPO

⇓

ESQUEMA DE ACTUACIÓN

⇓

INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS

Primeramente debe especificarse y recapacitarse sobre los objetivos que confiamos ver cumplidos mediante el Grupo de Discusión, para continuar con la descripción de cada uno de esos pasos.

En nuestra investigación, la finalidad básica que buscábamos en el grupo que formamos era, preferentemente, conocer y confrontar percepciones, opiniones y juicios de los maestros sobre la relevancia de la psicomotricidad en las etapas educativas estudiadas en el actual estudio, aparte de poder resolver con ellos algunas dudas que nos aparecieron, a través de los resultados conseguidos en la analítica descriptiva, sobre aspectos concretos del cuestionario. Tales como, por ejemplo, muchos profesores encuestados manifestaron trabajar la psicomotricidad de forma sistemática, al igual que el resto de las áreas del currículo, y sin embargo, nuestra experiencia profesional en los diversos ámbitos educativos nos demuestra que dicha apreciación no es tan real como ellos declararon (estimación que hemos podido comprobar en las distintas visitas efectuadas a todos los colegios de la capital y a algunos de la provincia, observando y analizando en cada uno de ellos qué, cómo y cuándo se realizaba algún tipo de práctica psicomotriz en las aulas). Queríamos saber qué opinaban los enseñantes seleccionados para esta fase de nuestra investigación sobre determinados aspectos como, qué piensan que se hace en las escuelas y qué creen que se debería hacer. Era preciso, por tanto, realizar este trabajo, al objeto de enriquecer y completar la información conseguida en la fase anterior.

Universidad de Huelva 2010

VI.3.2.1. Configuración del grupo previo

Aspirábamos a dar respuestas y comprender estos interrogantes mediante una conversación entre personas que pertenecían a las dos tipologías expuestas en el análisis de cluster (POSTURAS FLEXIBLES y RADICALES INCONGRUENTES), y que trabajaban en las etapas de Educación Infantil y Educación Especial, fundamentalmente, en Huelva capital y provincia (de distinto sexo, con diferente situación administrativa y experiencia diversa).

Es preciso señalar que al objeto de perfeccionar la técnica empleada y perfilar más los cauces adecuados a seguir en la conversación con los maestros, se realizó un ensayo previo con un grupo de tres profesores, pertenecientes a las dos tipologías explicadas anteriormente, cuyas características son:

Tabla 69. Configuración del grupo previo

Configuración del grupo previo	
SIGLA	DESCRIPCIÓN
FIP	Profesora incluida en la 1ª tipología "Flexibles" (F), perteneciente a la especialidad de Educación Infantil (I), que trabaja en la provincia (P), sin experiencia y que considera que hay que vivenciar las nociones con el cuerpo antes de pasar al trabajo de lápiz y papel y concienciar al profesorado sobre su relevancia para el desarrollo de la personalidad.
RIICe	Profesora incluida en la 2ª tipología "Radicales Incongruentes" (RI), perteneciente a la especialidad de Educación Infantil (I), que trabaja en la capital (C), con poca experiencia (e), y que piensa que la psicomotricidad es importante para la iniciación lecto-escritora, aunque muchos profesores no la trabajan.

Universidad de Huelva 2010

Configuración del grupo previo	
SIGLA	DESCRIPCIÓN
RIEPE	Profesor incluido en la 2ª tipología "Radicales Incongruentes" (RI), perteneciente a la especialidad de Educación Especial (E), que trabaja en la provincia (P), con mucha experiencia (E), y que reconoce que no se encuentra capacitado para poder trabajarla, aunque le gusta.

Continuación de la tabla 69.

El discurso que se produjo durante el tiempo que duró la sesión (casi dos horas) fue grabado en su totalidad con el propósito de recoger y analizar posteriormente el texto íntegramente al objeto de familiarizarnos con la técnica y evitar errores futuros, en la medida de lo posible

La experiencia fue enriquecedora, pues estos docentes manifestaron un gran interés por el objeto de estudio y nos proporcionaron información útil para indagar, entre otros aspectos, sobre sus ideas, opiniones y prioridades expresadas por ellos en el discurso.

Otro dato considerable es la amplitud y variedad de situaciones prácticas recogidas, pues al ser profesionales de distintos centros de la provincia de Huelva y cada uno de diferente especialidad, experiencia y diversa formación, el confrontar los juicios que ellos poseían sobre la psicomotricidad en las escuelas fue un proceso que nos permitió investigar sobre bastantes aspectos vinculados con sus pensamientos.

Asimismo, al leer durante varias veces la información recogida, buscando los temas que iban surgiendo, nos posibilitó realizar un primer análisis de los datos obtenidos, codificando los datos alcanzados, refinando posteriormente las interpretaciones efectuadas e intentando comprender el significado de las mismas.

En resumen, esta primera toma de contacto con la técnica nos permitió indagar sobre aspectos puntuales de la misma. Entre ellos: analizar

Universidad de Huelva 2010

el tipo de intervención de la investigadora-moderadora, el uso de los silencios durante el discurso y la interacción creada con los participantes.

A) CONFORMACIÓN DEL GRUPO DEFINITIVO

A la hora de diseñar e implementar un Grupo de Discusión debemos tener en cuenta una serie de premisas expuestas en la literatura científica existente. Así vamos a hablar sobre: la composición del grupo, el tamaño...

Respecto a la composición, aparece la preocupación acerca de si buscar personas con características afines o por el contrario localizar a personas procedentes de contextos escolares diferentes. Con relación a ello resulta que mientras que existen investigadores partidarios del grupo homogéneo (Morgan, 1988; Krueger, 1991...), a fin de asegurar que se expresen libremente y sin cortapisas (pues el ambiente se lo permitirá), otros insisten en que la heterogeneidad del grupo será lo que asegure la riqueza del mismo: *Una excesiva homogeneidad entre los actuantes puede potenciar el grupo básico pero inhibir el grupo de trabajo: por eso es necesario que haya diferencias entre los actuantes; diferencias y/o contradicciones que se homogeneizan en el proceso de consenso, que se intercambian* (Ibáñez, 1992, 275). Aunque el mismo autor reconoce que la excesiva heterogeneidad hará imposible la interacción verbal y por supuesto, el consenso.

Por esta razón, seguimos las sugerencias de Canales y Peinado (1994), que aconsejan que se debe tener en cuenta necesariamente en estas situaciones la siguiente regla: conjugar mínimos de heterogeneidad y de homogeneidad. Un mínimo de homogeneidad lograría que se conservase la simetría en la relación de los integrantes del grupo; y un mínimo de heterogeneidad fomentaría esa inexcusable discrepancia en el transcurso de la conversación. De esta misma forma se expresa González del Río (1997) cuando asegura que el grupo homogéneo no producirá discurso, y si lo produjese sería totalmente redundante, y que el heterogéneo ni siquiera alcanzaría la interacción de los participantes.

Gil (1993), en un intento de solucionar el problema, recomienda que

Universidad de Huelva 2010

se elija al grupo de forma homogénea en relación a los rasgos distintivos que tienen su significado en cuanto al tema objeto de estudio, y de forma heterogénea respecto a las características menos importantes.

Teniendo presente esta premisa, en nuestro estudio se logró la homogeneidad en cuanto a que todos los integrantes del grupo eran maestros de centros públicos de Educación Infantil y Educación Especial, que habían participado en el cuestionario.

Estas características de homogeneidad posibilitaron que se fomentase la interacción entre ellos de forma libre y natural, que se comprendiesen también en la discrepancia de opiniones, hasta alcanzar unificar los criterios ante determinados aspectos, ya que se encontraban con acontecimientos parecidos en sus centros correspondientes.

Nos garantizamos la heterogeneidad mediante la inclusión de personas que pertenecían a los sujetos con más peso específico de las dos tipologías expuestas en la fase II (Posturas FLEXIBLES y RADICALES INCONGRUENTES), que piensan de diferente manera, que trabajan en colegios diversos de la capital y la provincia, con más o menos experiencia, con distinta formación, con distintas concepciones sobre la psicomotricidad, con diferencias en cuanto a las características de su alumnado, con necesidades diversas entre ellos, y por tanto, que requieren acciones psicomotrices con matices diferenciados. No precisan las mismas actividades psicomotoras un grupo de niños de la capital que de la provincia, ya que estos últimos, al tener más posibilidades de estar en espacios abiertos, pueden adquirir un desarrollo psicomotor más tempranamente que los chicos de la capital (tal como manifiestan los maestros participantes al Grupo de Discusión). Igualmente, si se trabaja con alumnos de Educación Especial, éstos necesitan un tipo de intervención adecuada a las características psicomotoras y a las limitaciones que los críos determinan, mientras que los de Educación Infantil permiten un trabajo más genérico. De igual forma sucede si el aula está ubicado en una zona marginal o se encuentra situado en una zona de clase media. De esta manera se logró un discurso rico para el análisis, aunque no excesivo, procurando que estuviesen representadas las personas que pudiesen proporcionar aportaciones interesantes de la tipología y del contexto educativo al que pertenecían, teniendo presente el objetivo

Universidad de Huelva 2010

prioritario de la investigación: *Conocer la realidad concreta de la práctica psicomotriz en Educación Infantil y Educación Especial en la provincia de Huelva.*

Se decidió constituir solamente un grupo, pues teniendo presente el objeto de estudio que estábamos trabajando, considerábamos que congregar a más de uno crearía un discurso uniforme y repetitivo: *Se produce una saturación del habla donde el segundo grupo no añade nada al primero. Una vez establecida la composición de los grupos que se considera pertinente, basta con uno o dos para cada composición* (González del Río, 1997, 145). Intentamos combinar como variables aquellas de mayor peso específico recogidas en el análisis de cluster realizado en la fase anterior y aquellas otras que habían mostrado diferencias significativas en la analítica bivariada. Son las siguientes:

- Tipologías
- Sexo
- Especialidad
- Experiencia
- Ubicación geográfica

En relación con el tamaño del grupo, parece que muchos expertos coinciden en que el grupo idóneo es el que contiene entre cinco y diez miembros, que es el número en el cual se emplaza el término mínimo y máximo para que un Grupo de Discusión se lleve a cabo adecuadamente. Se trata de una peculiaridad espacial que repercute a la dinámica del grupo (Canales y Peinado, 1994).

En nuestro caso seguimos los consejos de Krueger (1991) cuando señala que el tamaño del grupo tiene que cumplir dos premisas: de una parte, debe ser lo bastante reducido para facilitar que todos puedan manifestar y expresar sus opiniones, y de otra, lo suficientemente extenso como para obtener discrepancias en los juicios aportados por los participantes.

De esta forma, nuestro Grupo de Discusión estuvo compuesto por siete personas escogidas de las diez con más peso específico incluidas en las

Universidad de Huelva 2010

dos tipologías: *Si los componentes son cinco, los canales de comunicación entre sus miembros supera ya al número de éstos, con lo que la relación grupal se hace posible. Pero más allá de nueve, los canales son tantos que el grupo tenderá a disgregarse en conjuntos de menor tamaño, con lo que se volverá inmanejable para el prescriptor* (Canales y Peinado, 1994, 300).

Nos encontramos, por tanto, con un grupo constituido por siete profesores: cuatro de Educación Infantil, uno de Educación Especial que además tiene la titulación de Educación Física e imparte docencia en ambas especialidades y dos de Educación Especial, cuatro de ellos con experiencia en la especialidad superior a doce años, uno con diez años y dos noveles (tres años). Cuatro maestros pertenecen a la capital y tres a la provincia. Uno de ellos es varón y las seis restantes son mujeres. Todos ellos seleccionados del total de sujetos de mayor peso específico en las dos tipologías expuestas en la fase anterior.

VI.3.2.2. Procedimiento

VI.3.2.2.1. *Esquema de actuación.*

A continuación, presentamos esquemáticamente el plan de actuación propuesto para el Grupo de Discusión o "trabajo de campo", como lo designan ciertos autores.

Una vez determinada y escogida la constitución del grupo a partir de las características ya especificadas, la siguiente tarea que pretendíamos realizar era reunirlos, citar a los maestros con los que íbamos a trabajar. Esta llamada la efectuó la investigadora personalmente.

Se usó el teléfono como canal para realizar la convocatoria, y se hizo con bastante tiempo de antelación al objeto de que cada uno de los integrantes del grupo pudiese adaptarse a un día concreto y a una hora prevista y adecuada para todos. En dicho llamamiento sólo se les facilitó una leve idea de la cuestión que se quería plantear en la discusión, con el propósito de evitar ideas preconcebidas con anterioridad a la puesta en práctica de la actividad, y promover que el diálogo surja de forma natural.

Universidad de Huelva 2010

De otra parte, el lugar en el que se pensaba llevar a cabo la discusión no podía ser una preocupación que ocupara un segundo plano, sino que debían ser cuidadas sus condiciones, así como el resto de los factores que formaban parte del proceso. Todo espacio físico genera efectos en el desarrollo del grupo, por lo que se debe procurar eliminar toda señal que pueda intervenir en él, de forma consciente o inconsciente. *Un espacio no marcado produce un efecto cero sobre el texto. Un espacio marcado afecta a la producción del texto, en una dirección instituyente o inhibiendo ésta* (Canales y Peinado, 1994, 304).

El grupo formado para este estudio se congregó en un espacio que considerábamos aséptico, con objeto de que se sintieran cómodos y favorecer así el coloquio. Se efectuó en el despacho del decano de la Facultad, que nos lo ofreció por lo distanciado que se hallaba de zonas más ruidosas de la misma e infrecuentado por las tardes por el alumnado, y reunimos en él las características pertinentes de iluminación, ventilación y ambiente confortable, sin llegar a condicionar a los sujetos participantes. Es como si al distanciar a los profesores del espacio físico del centro, les facilitara apartarse igualmente de detalles accesorios a los significados y permitiera, de esta forma, expresar opiniones más globales y objetivas. Asimismo, el espacio presentaba la excelencia de disponer de una mesa circular ajustada a las necesidades del grupo, constituyendo, a modo de defensa imaginaria, una barrera real contra una aproximación desmedida entre sus miembros. La mesa bloquea el grupo básico y potencia el grupo de trabajo (González del Río, 1997).

El objetivo del discurso se centró en enriquecer y contrastar los datos obtenidos en la estadística descriptiva y en la analítica bivariada con las opiniones de los maestros pertenecientes a las dos tipologías expuestas, para recoger información en torno a las distintas dimensiones que componían el bloque de opinión del cuestionario (variables activas): las concepciones que poseían, la relevancia de la psicomotricidad en los distintos ámbitos de intervención, los contenidos psicomotores que pensaban que se debían programar, cómo creían que se debía trabajar la psicomotricidad y las demandas de futuro expresadas por los enseñantes.

El discurso que se fomentó durante el tiempo que se prolongó la

Universidad de Huelva 2010

sesión fue completamente grabado en cintas magnetofónicas, tras haber conseguido el consentimiento para ello de sus integrantes. Estas premisas favorecieron posteriormente su análisis, con los textos en bruto y sin filtro alguno. Al objeto de lograr una fiel reproducción del discurso, se tomaron todas las medidas pertinentes para evitar ser molestados.

La sesión se prolongó algo más de hora y media, aunque al igual que sugieren Ibáñez (1992) y Gil (1993), que fijan el tiempo ideal entre una y dos horas, pretendíamos acabar en hora y media, así lo transmitimos a los componentes del grupo cuando preguntaron sobre la duración de la conversación; no obstante, el final del diálogo ni puede ni debe planificarse, ya que perdería dinamismo.

En relación con el rol ejercido por el preceptor -nombre que otorga Ibáñez al moderador, coordinador o guía de la sesión- y que correspondió a esta investigadora, se ciñó durante el curso de la misma a recordar el propósito de estar allí congregados, e iniciar el diálogo, precisando qué aspectos de la psicomotricidad eran objeto de interés para nuestra investigación. En esta participación inicial, después de agradecer la asistencia, para intentar romper el hielo y facilitar la interacción entre los participantes, se pidió que se presentaran, mencionando, igualmente, el centro donde trabajaban, la especialidad y experiencia en la misma, expresando, también, si habían tenido algún tipo de experiencia en psicomotricidad, o en su defecto, sus percepciones, inquietudes o juicios de valor sobre dicho tema; así como se intentó hacerles ver lo importante que eran sus opiniones para el desarrollo de la investigación. Tal como se expresa en el siguiente párrafo:

> *... lo que más me interesa es conocer sus opiniones sobre la relevancia o no de la psicomotricidad en la escuela, vuestra visión sobre el uso que se hace de ella en los centros. Podéis vosotros ir expresándose, no es necesario que pidan la palabra, pero tampoco que éstas se solapen. Seguidamente, vais a pasar a presentaros, mencionando, igualmente, el centro donde trabajáis, la especialidad, experiencia en la misma y si tenéis o habéis tenido alguna experiencia en psicomotricidad, o en su defecto, me gustaría que expresarais vuestras inquietudes,*

Universidad de Huelva 2010

> *percepciones o juicios de valor sobre dicho tema.* (G. de D. pág. 560).

Durante el desarrollo de la conversación tratábamos de parecernos al preceptor que describe Ibáñez (1992, 298): ... *El que no ayuda a comprender al grupo la falta de su demanda: su silencio es el del que ``sabe-todas-las-respuestas-pero-no-quiere-decirlas´´... Debe seducir con su supuesto saber.*

La moderadora pretendió, una vez iniciada la sesión, mantenerse callada, y sólo lo infringió en tres ocasiones: para reconducir el tema objeto de discusión, evitando que se derivase a otras situaciones polémicas.

> ... *He estado escuchando toda vuestra gama de opiniones y experiencias diversas, que me parecen muy ricas. Una pregunta que tengo en mente es la siguiente: ¿qué pensáis vosotros acerca de cómo se usa la psicomotricidad en cualquier centro educativo?...* (G. de D. pág. 578).... *A medida que escuchaba vuestras intervenciones, me estaba surgiendo una pregunta en torno al tipo de trabajo psicomotor que el niño o la niña de Educación Especial precisa....* (G. de D. pág. 585)... *Habéis estado exponiendo lo que se hace en las aulas, lo que se hace en los distintos centros educativos... Y una última cuestión que me intriga es saber vuestras opiniones sobre qué es lo que se debería hacer, hacia dónde se debería dirigir la práctica psicomotriz...* (G. de D. pág. 593).

Intervino en el debate un colaborador del Departamento, previa solicitud nuestra, participando como observador del mismo. Al grupo se le comunicó que ayudaba al desarrollo del estudio, dato que era real, y que tenía como cometido encargarse del aparato magnetofónico y del cambio de cintas, igualmente cierto. No obstante, evitamos el nombre de "observador", porque creíamos que podía originarles cierta incomodidad saber que mientras charlaban eran observados: *es un elemento traumatizante para el grupo* (Ibáñez, 1992, 309). Sus apreciaciones contribuyeron a mejorar el análisis, puesto que fueron contrastados con las de la propia investigadora y hasta agregó ciertos pormenores que hubiesen quedado desapercibidos.

Universidad de Huelva 2010

VI.3.2.2.2. *Análisis e interpretación del discurso del discurso*

Al no existir reglas sobre cómo analizar e interpretar el discurso, se intenta que sea una fase interesante de la investigación, en la que el preceptor es el auténtico sujeto del proceso, pues se incorpora al mismo, y debe afrontar un cúmulo de datos, que debe transformar en una unidad con sentido, para lo que empleará su peculiar intuición, como *un precipitado de toda la experiencia y de todo el saber del investigador* (Ibáñez, 1992, 321), de la que asimismo debe dar cuenta.

Todo proceso de análisis de datos supone tener que seguir ciertas etapas. Taylor y Bogdan (1994) proponen las siguientes:

- La primera es una fase de hallazgo y perfeccionamiento, en la que se identifican temas, se forman conceptos y proposiciones.
- La segunda introduce la codificación de los datos y refina la comprensión del tema de estudio.
- La tercera y última fase es aquella donde se intenta comprender los datos.

En relación con la primera de ellas, estos autores sugieren: leer de forma repetida los datos, continuar la pista de los temas que aparezcan, indagar sobre temas emergentes, elaborar tipologías, desarrollar conceptos y proposiciones teóricas, leer material bibliográfico y desarrollar una guía o guión de la historia.

La segunda, o codificación, tiene por objeto ir perfeccionando y desarrollando las interpretaciones de los datos, que debe efectuarse después de haber denominado las unidades de análisis.

La fase final trata de relativizar los datos, es decir, interpretarlos en el contexto en que fueron recopilados.

Universidad de Huelva 2010

De otro lado, Bardín (1986, 71) plantea el siguiente orden:

1. Elección de la unidad de análisis.
2. Codificación.
3. Extracción de elementos. Enumeración.
4. Agrupamiento de elementos en categorías. Clasificación.
5. Revisión del material de campo, atendiendo a las categorías e interpretación.

Y como comentamos en otro apartado anterior, las sugerencias de Miles y Huberman (1984), para analizar datos cualitativos, son las que siguen:

1. Reducción de los datos.
2. Estructuración y presentación.
3. Extracción de conclusiones.

En nuestro estudio, elegimos la proposición de Bardín (1986) para analizar los datos del Grupo de Discusión.

1. *Elección de la unidad de análisis.*

Tanto el colaborador (recordemos que estuvo presente como observador del proceso) como la propia investigadora realizamos diversas lecturas de la transcripción efectuada del diálogo del grupo. Se determinó coger el párrafo como unidad de análisis, por esta razón se siguió un criterio semántico, al examinar el párrafo como un fragmento con significado propio.

2. *Codificación, o aplicación de un símbolo a cada una de las unidades de análisis.*

Tenía como finalidad desarrollar categorías de codificación. En nuestro caso, utilizamos las dimensiones del cuestionario ya descritas en la I fase de la presente investigación para realizar la codificación: concepciones generales (CG); ámbitos de intervención (AB); aspectos vinculados con la práctica (AP); contenidos psicomotores (CP); demandas de futuro (DF); programación (PG)... Cuando observábamos que algún fragmento podría integrarse en dos o más categorías, le asignábamos los códigos de cada una de ellas.

Universidad de Huelva 2010

3. *Extracción de elementos. Enumeración.*

Al llegar a este punto ya podíamos disponer de un listado de frases y términos de los profesores sobre su trabajo psicomotor, las concepciones que poseían del mismo, los contenidos ejercitados en la sesión, el tiempo dedicado a la programación psicomotriz, etc.

4. *Agrupación de elementos en categorías. Clasificación.*

En este momento debían agruparse todos los datos codificados incluidos en cada categoría. Para ello era preciso identificar las semejanzas y discrepancias, pues se pretendía comparar y ordenar. Fue en este instante cuando se halló el lugar que debía de ocupar ciertos fragmentos que se mantenían algo oscuros. Seguidamente se fueron precisando normas para su presentación. Ya que, como sugiere Anderson (1994), ésta es la parte de la investigación que mejor refleja los objetivos que se pretende conseguir con la investigación, e igualmente la teoría subyacente en la organización que ha supuesto la misma.

Hemos prestado especial atención a esta parte, asimismo se han tenido en cuenta los consejos en los que se ponen de acuerdo muchos expertos en relación al sistema categorial (Bardín, 1986; Pérez Serrano, 1994, entre ellos), que apoyan que debe ser:

- Exclusivo; es decir, cada elemento debe pertenecer a una categoría.
- Homogéneo, la organización que se proponga debe seguir el mismo principio.
- Pertinente, ya que debe adaptarse al texto en cuestión, e igualmente al objetivo que se plantee.
- Productivo, que dé aportaciones acerca del objeto de estudio.
- Fiable, para lograrlo deberá ser aplicado en varias ocasiones o por varios analistas.

Teniendo presente las dimensiones del cuestionario que aparecieron en el discurso y algún otro aspecto manifestado por los maestros, nuestro sistema categorial a partir de las primeras lecturas, se estableció de la siguiente forma:

Universidad de Huelva 2010

Tabla 70. Categorias y subcategorias del grupo de discusión

Categorías y subcategorías del grupo de discusión	
CÓDIGOS	CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS
REL	Relevancia de la psicomotricidad en el centro: - Importancia o no en la escuela - Conciencia o no
CG	Concepciones generales que poseen: - Disciplina que favorece el desarrollo integral - Herramienta que facilita los aprendizajes escolares
AB	Ámbitos de intervención psicomotriz considerados por el grupo: - Educativo - Reeducativo o terapéutico
AP	Aspectos vinculados con la práctica psicomotriz: - Intervención psicomotriz aislada o no del resto de las áreas curriculares - Uso de las mismas o diferentes actividades para niños con o sin dificultades
CP	Contenidos psicomotores que piensan que se trabajan o se deberían ejercitar: - Las conductas psicomotrices - Los hábitos de autocuidado - La relación social
DF	Demandas de futuro que tienen: - Consideración de que debe ser el eje de la planificación didáctica de un centro - Necesidad de especialistas - Extensión de la práctica psicomotriz a las barriadas (APAs)
PG	Programación psicomotriz: - Planificación de tareas (sistemática o no, contenidos y o trastornos trabajados, con coordinación o sin ella...) - Aspectos metodológicos (planificación abierta o cerrada, uso del juego, la respiración...)
FOR	Formación: - Recibida - Demandada

Universidad de Huelva 2010

Categorías y subcategorías del grupo de discusión	
CÓDIGOS	CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS
ORG	Organización del aula: - Existencia o no de un aula de psicomotricidad - Existencia o no de problemas en el aula - Existencia y uso de materiales - Existencia o no de niños con problemas en el aula (con apoyo psicomotor específico o sin él...) - Criterios empleados para agrupar a los alumnos con o sin dificultades
FAM	Seguimiento familiar

Continuación de la tabla 70.

5. Revisión del material de campo, atendiendo a las categorías. Interpretación.

Era un momento crucial, ya se pretendía revisar todo lo ya revisado, pero bajo una nueva óptica. Ahora lo analizábamos a través de los planteamientos conceptuales examinados, pero asociado también a la experiencia conseguida durante todo este proceso; nos surgían sugerencias de cara a futuras investigaciones, consideraciones nuevas sobre el tema a tratar. Se explicitaba, de alguna manera, el contraste entre lo que sabíamos por otros medios con lo que habíamos aprendido mediante nuestra experiencia investigativa. En las siguientes revisiones del material con los sucesivos agrupamientos nuevos, por parte de la investigadora y del colaborador, las categorías fueron agrupándose hasta quedar reducidas a las siguientes metacategorías:

Universidad de Huelva 2010

Tabla 71. Metacategorías y categorías del grupo de discusión

Descripción y códigos	
METACATEGORÍAS	CATEGORÍAS
Formación (FOR)	- Formación recibida (FR) - Formación demandada (FD)
Adecuación de la programación psicomotriz: (APP)	- Organización del aula (ORG) - Planificación de tareas y aspectos metodológicos (PG) - Relevancia de la psicomotricidad (REL) - Seguimiento familiar (FAM)
Opiniones del profesorado (OPN)	- Concepciones (CG) - Ámbitos de intervención (AI) - Aspectos de la práctica (AP) - Contenidos psicomotores (CP) - Demandas de futuro (DF)

VI.3.3. Análisis y descripción de los resultados obtenidos

Si bien es cierto que todo dato hallado puede ser entendido como significativo, al menos en el contexto en el que se produjo, también es verdad que, para nuestro estudio, algunos son examinados como más importantes que otros. Por esta razón, en la explicación de las metacategorías constituidas, éstas se han estructurado por orden ascendente de importancia. Hemos colocado en último lugar el aspecto que a todas luces se considera protagonista de la investigación, como es todo lo vinculado con las opiniones que poseen los maestros en torno a la psicomotricidad. Es por ello que unas dimensiones se describen con mayor precisión que otras.

Comenzaremos describiendo a los sujetos que forman parte de esta fase de la investigación, para continuar con la exposición de los temas debatidos, intentando contrastar las opiniones, las creencias de los maestros

Universidad de Huelva 2010

pertenecientes a las dos tipologías en función de las distintas dimensiones del cuestionario.

Las siete personas que forman el grupo, profesores en ejercicio con o sin experiencia, de distinta especialidad, que trabajan en zonas con diverso nivel sociocultural de la capital o la provincia, serán representados de la manera siguiente:

Tabla 72. Características de los sujetos pertenecientes al grupo de discusión

Características de los sujetos pertenecientes al grupo de discusión	
SIGLA	DESCRIPCIÓN
FICE	Profesora incluida en la 1ª tipología "Flexibles" (F), perteneciente a la especialidad de Educación Infantil (I), que trabaja en la capital (C), con mucha experiencia (E), y que se considera una privilegiada, por las posibilidades que le ofrece su centro para poder trabajar la práctica psicomotriz.
FICE	Profesora incluida en la 1ª tipología "Flexibles" (F), perteneciente a la especialidad de Educación Infantil (I), que trabaja en la capital (C), con mucha experiencia (E), y que piensa que desde sus comienzos en la escuela es consciente de la importancia que tiene la psicomotricidad, aunque reconoce que actualmente está en crisis.
FECe	Profesora incluida en la 1ª tipología "Flexibles" (F), perteneciente a la especialidad de Educación Especial (E), que trabaja en la capital (C), con experiencia de 7 años (e), y que considera que hay que vivenciar con el cuerpo antes de pasar al trabajo de lápiz y papel.
FECE	Profesora incluida en la 1ª tipología "Flexibles" (F), perteneciente a la especialidad de Educación Especial (E), que trabaja en la capital (C), con bastante experiencia (E), y que entiende que, con niños/as con N.E.E. severas, la psicomotricidad es lo único que se puede trabajar.

Universidad de Huelva 2010

Características de los sujetos pertenecientes al grupo de discusión	
SIGLA	DESCRIPCIÓN
RIIPE	Profesora incluida en la 2ª tipología "Radicales Incongruentes" (RI), perteneciente a la especialidad de Educación Infantil (I), que trabaja en la provincia (P), con mucha experiencia (E), y que reconoce que no se encuentra capacitada para poder trabajarla, aunque le gusta.
RIFP	Profesor incluido en la 2ª tipología "Radicales Incongruentes" (RI), perteneciente a la especialidad de Educación Especial y de Educación Física (F), que trabaja en la provincia (P), sin experiencia, y que piensa que no hay conciencia de la importancia de la psicomotricidad en la escuela.
RIIP	Profesora incluida en la 2ª tipología "Radicales Incongruentes" (RI), perteneciente a la especialidad de Educación Infantil (I), que trabaja en la provincia (P), sin experiencia, y que considera que todos los maestros saben que es importante la psicomotricidad aunque no todos los días hay ganas de trabajarla.

Continuación de la tabla 72.

Conviene recordar que el principal asunto que nos interesaba que se desarrollase a lo largo de la hora y media de conversación era el de confrontar las opiniones que poseían los maestros de Educación Infantil y Especial, fundamentalmente, de Huelva, en torno a la psicomotricidad; pretendíamos recoger sus valoraciones acerca de la relevancia de la misma en la escuela, sus experiencias en este campo de intervención, las concepciones que poseían, sus apreciaciones sobre el tipo de trabajo psicomotor que los niños con y sin dificultades precisaban, acerca del tiempo que les dedicaban en su programación de aula a estos aspectos y sus demandas de futuro.

Universidad de Huelva 2010

EL INFORME

Empezaremos presentando los diferentes mensajes mostrados por los sujetos pertenecientes a las dos tipologías respecto a las variables ilustrativas del cuestionario (formación, dinámica del aula y programación) para terminar con el desarrollo de los distintos discursos acerca de la variable activa "las opiniones", que es el bloque de contenido del cuestionario objeto de estudio en esta investigación, teniendo presente las metacategorías y las categorías resultantes de los agrupamientos realizados.

Recordamos, para facilitar la lectura, las distintas dimensiones del cuestionario.

Tabla 12. Bloques y Dimensiones del cuestionario

Bloques y dimensiones del cuestionario	
A) DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES DEL ENCUESTADO • Edad • Sexo • Especialidad • Años de experiencia en la misma...	B) FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL DOCENTE • Recibida inicialmente en la Universidad • Continua - Puntual • Necesidades formativas
C) OPINIONES, CREENCIAS Y EXPECTATIVAS • Concepciones generales • Campos de intervención • Aspectos vinculados con la práctica psicomotriz • Contenidos psicomotores • Demandas de futuro	D) DINÁMICA DEL AULA DE PSICOMOTRICIDAD • Características del aula • Materiales • Organización del aula
E) ADECUACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN • Planificación de tareas • Aspectos metodológicos • Evaluación	

Universidad de Huelva 2010

DESCRIPCIÓN DE LAS METACATEGORÍAS Y CATEGORÍAS

B) FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL DOCENTE (FOR)

En cuanto a la formación, se recogen las opiniones que ellos poseen, entre otros aspectos, sobre su capacitación para la práctica psicomotriz: la recibida durante la carrera; mediante cursos, seminarios; así como sus demandas formativas.

FORMACIÓN RECIBIDA (FR) Y DEMANDADA (FD)

Los elementos claves para introducir nuevos cambios en el ámbito educativo son los maestros. De ahí la necesidad de tener una adecuada formación personal teórica y práctica que nos posibilite un mayor acercamiento hacia la educación psicomotriz en nuestras aulas. Esto implica liberarnos de falsas creencias e ideas que nos permitan cambiar nuestras concepciones sobre la misma. En este sentido, se detecta entre estos maestros una preocupación por su falta de preparación para realizar la práctica psicomotriz en sus centros respectivos, fundamentalmente en aquellos pertenecientes a la segunda tipología.

RIIPE:

> *Creo que, en lo referido a la psicomotricidad, tengo lagunas; aunque reconozco que me gusta. He hecho cursos y he intentado leer cosas, pero me veo con falta de conocimiento.* (G. de D. pág. 577). *Yo reconozco que me gustaría tener más formación, aunque le doy mucha importancia a la psicomotricidad y esa hora para mí es sagrada.* (G. de D. pág. 580).

Además, difieren en la capacitación que se consideran que ellos poseen (a favor de una profesora que se incluye en la primera tipología). Así lo exponen dos maestros pertenecientes a la segunda y primera tipología respectivamente:

Universidad de Huelva 2010

Bloque segundo

RIFP:

> *Tal vez sea por ese desconocimiento o quizás porque los profesores tenemos lagunas en nuestra formación o... no lo sé. Es posible que ésta sea la razón por la que no se le concede tanta importancia.* (G. de D. pág. 579).

FICE:

> *Llevo 20 años, desde siempre me ha encantado la psicomotricidad. He realizado un montón de cursos sobre este tema y creo que estoy capacitada para ejercitarla adecuadamente en el aula...Ya, hace algunos años que no hago cursos; pero he hecho muchos y me han servido bastante. Han sido muy positivos. Así como los libros, que también me han ayudado mucho.* (G. de D. pág. 565).

A partir del relato de lo que hacen los maestros y de la formación que dicen tener para ello, surge la duda acerca de la necesidad de demandar cursos formativos a la Administración para poder solventar esta carencia, es éste un aspecto en el que todos los profesores están de acuerdo. Mucho más acusada es esta problemática en Educación Especial, debido a la diversidad de patologías que cada maestro debe abordar y la especificidad de la formación requerida para ello. En este sentido se expresan los afectados:

FECe:

> *Se le tiene que dar más... publicidad... No es la palabra "publicidad"; pero sí darle más importancia, no sólo desde la escuela donde la estamos trabajando, sino desde la Administración, aportando cursos, aportando medios y aportando personal con el que poder realizar estas cosas porque muchos de nosotros, a veces, tenemos bastantes ganas, tenemos mucho interés; pero no tenemos formación suficiente para poder atender a los casos más graves y nos vemos muy atados de manos.* (G. de D. pág. 593).

A este respecto, Maciá (1994, 36) expone que *La formación del profesorado desarrollada por las distintas instituciones educativas en el ámbito psicomotriz ha estado, preferentemente, dirigida al conocimiento y práctica de técnicas enmarcado en la práctica psicomotriz, sin un marco sistemático de*

Universidad de Huelva 2010

aplicación a la planificación de los diversos aprendizajes, así muchas veces se confunde con la educación física y otras con actividades lúdicas. Así lo exponen los profesores incluidos en la primera y segunda tipología, respectivamente (FLEXIBLES y RADICALES INCONGRUENTES :

FICE:

> *... Fran, el profesor de Educación Física, tiene ya enfocada las clases. Tiene una programación preciosa: tiene la pista llena de aros, tiene sus juegos, sus normas, etc. No es una clase de gimnasia de tablas, totalmente controlada y dirigida, sino que utilizaba muchos juegos...* (G. de D. pág. 568).

RIFP:

> *He estado en muchos pueblos, igual que te digo que mientras los niños son muy buenos, los profesores son muy antiguos. Le dan a los niños un balón y se sientan a leer el periódico.* (G. de D. pág. 583).

Por esta clase de expresiones, parece que los profesores pertenecientes a la primera tipología tienen un concepto más claro de la distinción existente entre "gimnasia" y "psicomotricidad", así como una mayor valoración de los aspectos psicomotores que se trabajan en las escuelas.

Por otra parte, en el campo de la Educación Especial, es importante el nivel de formación y las necesidades e intenciones de formación expresadas por los maestros: *la inmensa mayoría de los docentes manifiestan un alto interés por formarse, lo cual se transforma en actitudes más favorables* Dengra, Durán y Verdugo (1991), citado por Porras (2002, 81). Por el contrario bajos niveles de formación junto a pobres deseos y expectativas de alcanzarla se relacionan con actitudes negativas ante la integración de sus alumnos. Esta necesidad de formación es expresada por una de las maestras pertenecientes a la primera tipología de la siguiente forma:

FECe:

> *En Educación Especial necesitamos medios físicos, medios humanos y cursos... Cursos que nos formen, que sepamos cuándo damos un*

Universidad de Huelva 2010

paso adelante, que se vea que vamos con paso firme y no en la cuerda floja porque muchas veces lo pensamos. Yo lo pienso muchas veces, ¿le estaré apoyando bien o esto será un parche? (G. de D. pág. 595).

Los maestros expresan su desacuerdo con el tipo de cursos ofertados por los CEPs, así como por la escasez de ellos centrados en psicomotricidad:

RIIPE:

Yo echo de menos cursos de psicomotricidad porque es que se ofertan a través del CEP. Ahora te apuntas a un curso y no te aceptan porque hay una selección enorme, ya que hay mucha demanda... Entonces, como hay un sorteo, digo... Me da coraje que haya un curso y no poder hacerlo. Entonces, lo echo de menos por parte del CEP... No solamente en psicomotricidad, sino en otros aspectos, te interesa y no puedes hacerlo. (G. de D. pág. 593).

ADECUACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN PSICOMOTRIZ (APP)

Se habla sobre la programación psicomotriz, en relación a si los maestros tienen en cuenta la psicomotricidad en la programación de aula, si ésta es sistemática, si la trabajan coordinadamente y todos aquellos aspectos vinculados con la puesta en práctica de proyectos psicomotores en los centros. De otra parte, se contempla la necesidad de un seguimiento familiar ante los logros psicomotores alcanzados por los niños en el contexto escolar.

Nos disponemos a recoger los distintos aspectos de la "Dinámica del aula" y "Adecuación de la programación" que los maestros pertenecientes a las dos tipologías FLEXIBLES y RADICALES INCONGRUENTES dicen tener en cuenta al planificar las tareas psicomotrices (items 49-100).

Antes de comenzar a describir distintos aspectos vinculados con la clase de programación que dicen realizar nuestros enseñantes (qué, cómo y cuándo realizan actividades psicomotrices), conviene precisar algunas limitaciones relacionadas con la "Dinámica del aula" que ellos expresan:

Universidad de Huelva 2010

D) DINÁMICA GENERAL DEL AULA DE PSICOMOTRICIDAD: CARACTERÍSTICAS, MATERIALES Y ORGANIZACIÓN DEL AULA (ORG)

CARACTERÍSTICAS DEL AULA

Los maestros pertenecientes a la primera y a la segunda tipología declaran que tienen problemas de espacio y escasos materiales, si bien es más manifiesto entre los profesores pertenecientes a la segunda tipología, tal como lo exponen los siguientes profesores:

RIIP:

> *Este año no tenemos sala de psicomotricidad y los materiales son escasos. Lo poco que tengo me lo llevo a clase, como, por ejemplo, la alfombra. Las clases no son excesivamente grandes; pero, dentro de lo que cabe, mi clase es de las más grandes. Y, a base de retirar sillas y mesas, pues trabajo allí, en la alfombra.* (G. de D. pág. 570).

RIFP:

> *Los crios salen al patio, el cual es muy pequeño... Por tanto, la Delegación no nos ha puesto unas pistas en condiciones, ni nos ha dotado de materiales, como canastas, picas, etc. Son todo promesas.* (G. de D. pág. 565). ... *el salón que te he dicho es muy pequeño y, en cuanto uno habla, se forma un eco increíble.* (G. de D. pág. 583).

ORGANIZACIÓN DEL AULA

La necesidad de organizar las tareas a realizar durante la jornada escolar es un aspecto muy importante a considerar, tanto en Educación Infantil como en Educación Especial. Es por ello que debe formar parte del desarrollo profesional de los maestros y, en dicha organización, uno de los aspectos a tener en cuenta es la dimensión corporal, siendo necesarios los intercambios entre tutores y especialistas de Educación Física,

Universidad de Huelva 2010

fundamentalmente si se tienen alumnos con problemas psicomotores en el aula. Tal como lo sugieren dos maestras pertenecientes a la primera y segunda tipología respectivamente:

FECE:

> *... soy de Educación Especial... llevamos muy coordinados el trabajo mío y el de la Educación Física. Ésta se aborda más desde la psicomotricidad que desde el deporte. La compañera de Educación Física intenta realizar su trabajo, potenciando el desarrollo personal y las adquisiciones de destrezas motrices, que trabaja mediante la psicomotricidad... Nosotros, es más, (esta compañera de Educación Física y yo) siempre programamos las actividades que ella va a trabajar, que va a desarrollar en clase. Yo soy de Educación Especial y nos coordinamos mucho con Educación Física, en el tema de la psicomotricidad, ya que la profesora de Educación Física se lo plantea como una necesidad de realizar actividades psicomotrices (no una clase de gimnasia), y eso no quita para que un día se haga una liga de futbito y que jueguen los crios y demás; pero el grueso de la clase de la compañera es el tema de la psicomotricidad.* (G. de D. pág. 561).

RIIPE:

> *... soy de Educación Infantil... el profesor de Educación Física está siempre supervisando nuestro trabajo, por si necesitamos algo. Nos ha repuesto parte del material, como las pelotas* (G. de D. pág. 577) ... *Muchas veces coordina con nosotros, le pedimos opinión sobre lo que hacemos.* (G. de D. pág. 580).

De nuevo se perciben diferencias entre los dos tipos de maestros, ya que por la expresión manifiesta en esta segunda, parece que la clase de relación que se establece entre estos docentes no es propiamente un trabajo compartido entre la maestra de Educación Infantil y el profesor de Educación Física, sino, más bien, una programación individual de la práctica psicomotriz, pero con la posibilidad de contar con un profesional disponible en el centro para poder consultar con él, en caso de necesidad.

Por otra parte, a nivel de organización del aula, un profesor

Universidad de Huelva 2010

perteneciente a la segunda tipología expresa que hay muchos maestros que trabajan la psicomotricidad por exigencias del horario, pero sin ser conscientes de la importancia del trabajo psicomotor:

RIFP:

> *Yo hablo de mi experiencia. Se veía todos los días que no era importante. Los niños con problemas se ponían en fila para salir de su aula y venir a la clase de Educación Física y resulta que, al final, los tenía que bajar yo; de buenas a primeras, se me quedaban tres en la clase y este tipo de cosas era algo generalizado. Una cosa es verdad, cuanto mayor era la persona encargada de la tutoría, más problemas se me presentaban. Y esto era una realidad patente.* (G. de D. pág. 579).

De esta otra forma lo exponen dos profesoras pertenecientes a la primera tipología, al manifestar su experiencia en su centro, precisando que los criterios que siguen para agrupar a sus alumnos con dificultades cuando trabajan la psicomotricidad son: los distintos niveles madurativos o las características similares que ellos muestren, organizando la práctica a partir de las limitaciones que el niño manifieste:

FECE:

> *Incluso hay críos que necesitan más psicomotricidad y hay que llevarlos a otras clases de niveles madurativos distintos, para que tengan más horas de psicomotricidad. En vez de tener dos horas que tengan tres.* (G. de D. pág. 562).

FECe:

> *Realizábamos franjas horarias con los niños con características similares, ya que trabajábamos con autistas y respetábamos siempre los horarios de Educación Física, Psicomotricidad, Música, Educación Artística, etc.* (G. de D. pág. 574).

Nuevamente, se detectan discrepancias entre los dos tipos de maestros, ya que mientras estas dos últimas realizan la práctica psicomotriz, teniendo como punto de partida las características psicomotrices presentadas

Universidad de Huelva 2010

por los sujetos con los que trabaja, el maestro perteneciente a la segunda tipología especifica que la realidad que ha vivido, en los distintos centros donde ha estado, es muy diferente a las expresadas por las compañeras, ya que los maestros, con los que él ha trabajado, suelen planificar la psicomotricidad por exigencias del horario, sin prestarle la atención que esta materia requiere.

Respecto al apoyo psicomotor específico que recibe una niña con dificultades, bajo la responsabilidad de la monitora del centro, una profesora perteneciente a la primera tipología lo expone de la siguiente forma:

FECe:

> *... Con la cría que tenemos nosotros en el colegio... Es una niña de cuatro años que entró el año pasado, incluso en tres, y es muy, muy, muy, muy infantil, muy tosca; no sé como definirla, no hace nada, tú se lo tienes que hacer todo... y siempre dejarle una mano libre para que esté mordiéndosela porque si no se irrita y se pone a darte patadas... ella está con los niños de su clase y tiene una monitora que está con ella; entonces qué pasa, cuando esta chica se enrabieta y se pone a gritar, es imposible estar en la clase. La monitora sale con ella y sigue trabajando psicomotricidad, andar por el pasillo, se la lleva al salón de usos múltiples, que hay un espejo grandísimo y allí hace unas cuantas cositas que preparamos y organizamos, siempre que la niña nos lo deje hacer porque es siempre hacérselo a ella.* (G. de D. pág. 588).

E) PLANIFICACIÓN DE TAREAS Y ASPECTOS METODOLÓGICOS (PG)

PLANIFICACIÓN DE TAREAS

De otra parte, la adquisición de los aprendizajes psicomotores debe formar parte de los objetivos generales y de las finalidades educativas de los centros y de los objetivos específicos de determinadas áreas del currículum. Esta relevancia de contemplar la psicomotricidad en el Proyecto de Centro de los colegios, una profesora pertenecientes a la primera tipología lo explícita

Universidad de Huelva 2010

de la siguiente manera:

FICE:

> *En nuestro centro, que es de Educación Infantil, hemos tenido dos Proyectos de Centro que se basaban en el juego controlado y de muchos otros tipos.* (G. de D. pág. 567).

Es curioso como, la inclusión de la psicomotricidad como eje canalizador de la programación didáctica de un centro es expuesta, de nuevo, por una maestra perteneciente a la primera tipología, denotando con ello una alta consideración sobre la psicomotricidad y unas enormes perspectivas de futuro por parte de los docentes que se incluyen esta tipología.

La mayoría de los maestros que participaron en el debate declaran que trabajan la psicomotricidad, dedicándole un tiempo en la programación semanal, pero discrepan en la concepción que poseen sobre su utilidad: para conseguir aprendizajes concretos de las distintas áreas curriculares o para fomentar el desarrollo integral. Así lo exponen dos maestros pertenecientes a la segunda y primera tipología respectivamente (RADICALES INCONGRUENTES y FLEXIBLES):

RIIP:

> *Yo trabajo la psicomotricidad a diario, ya que sirve para trabajar cualquier concepto. Y, como decían las compañeras, realmente a veces no sé si la estructuro bien, no sé cómo debería hacerlo, ya que no la trabajo de forma sistemática; es decir, yo puedo hacerla y pienso en las actividades que voy a realizar, pero no tengo una planificación estricta de psicomotricidad. Yo sé, por ejemplo, trabajar los conceptos como: arriba - abajo, delante - detrás... Preparo una serie de ejercicios, busco cómo podría trabajar esos conceptos con los niños; pero... tampoco lo hago de una forma muy estructurada.* (G. de D. pág. 570).

FICE:

> *Actualmente, realizo la psicomotricidad con los niños a diario, empleando entre 10 y 15 minutos o el tiempo que haga falta, cambiando mucho de actividades, pues con los más pequeños hay que variar*

Universidad de Huelva 2010

> *continuamente de actividad...Yo siempre le he dado mucha importancia a este tema. Desde que llegan los niños con tres años al colegio y apenas saben andar, les da miedo subirse a un banco, a una silla, a saltar, etc. Y desde luego, posteriormente, si comparas los niños como llegan con tres años y como vuelven con cinco, se nota el cambio que se produce a través de la psicomotricidad, ya que saltan, corren, realizan las actividades sin miedo, van descubriendo el espacio y se relacionan con sus compañeros.* (G. de D. pág. 566).

Sobre la necesidad de programar la psicomotricidad de forma sistemática, asignándole un día semanal en la programación, en el caso de tener niños con problemas en el aula, una profesora incluida en la primera tipología lo declara de la siguiente manera:

FECE:

> *Cuando son críos muy afectados, críos que no te siguen la clase, es decir, los típicos críos de Educación Especial... para salvar el horario dedicado a la psicomotricidad, los niños van a Educación Física y no vienen a Educación Especial, por mucho que necesiten estar en Educación Especial... haya una continuidad, y ellos respeten un horario... porque si no es un descoque... para darle continuidad a dos críos de Educación Especial que vienen a mi clase, ese día no vienen conmigo a Educación Especial para poder trabajar con ellos la psicomotricidad, ya que es más importante que trabajen con su cuerpo, con el movimiento, para poder ejercitar, después, la motricidad manual (eso es prioritario a trabajar las letras conmigo en Educación Especial).* (G. de D. pág. 570).

Por el contenido manifiesto en este párrafo, se percibe una concepción más globalizadora que instrumental del uso de la actividad corporal, ya que a esta enseñante parece preocuparle más el fomento del desarrollo psicomotor y de la personalidad del niño que la iniciación en los aprendizajes escolares.

En relación con los elementos del currículum que han necesitado sufrir modificaciones en la programación, al tener que adaptarla para atender

Universidad de Huelva 2010

educativamente a los niños/as con trastornos en el aula, dos maestras pertenecientes a la primera tipología lo expresan así:

FECe:

> *Ya no había que bajarse al nivel de Infantil de tres años, sino que yo creo que mucho más, pero el objetivo era ése, era permanecer sentada; pero no permanecer sentada como mirando a las musarañas, sino con unos objetivos mínimos que fueran psicomotricidad, ya más fina.* (G. de D. pág. 587).

FECE:

> *Detrás del asiento, tengo una colchoneta porque también tengo una paralítica y, para ella, pongo la colchoneta de pie, contra la pared para evitar que se autolesione; una sillita, la siento y ahora, cojo la mesa y se la pongo pegada para el rato que tiene que estar sentada; y yo me pongo para el otro lado, porque es que se lía a darse cabezazos en la cabeza y es que se hace daño... Es que no se estimula, todo es intentar un control motriz total, mantenerse sentada, hasta andar, intentar coger algo, pintar...* (G. de D. pág. 590).

Por otro lado, se perciben diferencias entre los maestros pertenecientes a la primera y segunda tipología acerca de la realidad que se encuentran en sus centros respectivos, a favor de los primeros, pues parece que "los flexibles" muestran una actitud más positiva que aquellos incluidos en el grupo de los "radicales incongruentes" en relación con la posibilidad de trabajar en coordinación con otros compañeros de su especialidad. Así lo cuentan sus protagonistas:

FECe:

> *... Llevo trabajando... en Educación Especial... Yo la trabajo, sobre todo desde el año pasado, en casos particulares, en niños concretos que necesitan mejorar alguna habilidad concreta de lateralidad, control tónico, control postural, relajación, respiración, etc.; todo esto siempre coordinado con Audición y Lenguaje. Y debo decir que con Audición y Lenguaje... ha habido una coordinación muy estrecha.* (G. de D. pág. 574).

Universidad de Huelva 2010

RIIP:

Desde mi corta experiencia, como profesora de Infantil, en los colegios donde he estado tampoco he visto una coordinación de la profesora - tutora con otras compañeras de su especialidad a la hora de organizar las sesiones o, por ejemplo, dedicarle un momento de la semana a la psicomotricidad, incluso trabajarla con otras clases o con otros niños de su misma especialidad, etc. (G. de D. pág. 570).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Asimismo, los maestros pertenecientes a la primera y segunda tipología (Tendencias FLEXIBLES y RADICALES INCONGRUENTES) dicen utilizar las actividades corporales para aprender nuevos contenidos, tal como lo expresan los siguientes profesionales:

FECe:

Trabajábamos aspectos muy concretos, pero si ibamos a introducir un concepto, estaba claro que, con estos niños, no podíamos empezar por la simbolización; esto tenían que vivenciarlo desde el propio cuerpo, había que comenzar vivenciando las nociones en el cuerpo para poder simbolizar. Este hecho se daba en Infantil y en Educación Especial, también. Si estabas dando conceptos como, arriba-abajo, delante-detrás y demás... no podías empezar a trabajar estos aspectos a través de una ficha, sino con la vivencia con el propio cuerpo, con la manipulación de los objetos y después, con la ficha (si ésta no la hacía no pasaba nada). En Educación Especial se debe efectuar siempre así, el trabajo de lápiz y papel es el culmen del trabajo con el cuerpo; es decir, vivenciar con el cuerpo y con los objetos antes de pasar al espacio gráfico. (G. de D. pág. 574).

RIIP:

Lo que está comprobado es que lo que el niño no aprenda en ese momento allí en la alfombra, no lo aprende sentado, trabajando una ficha. Si esto no sale bien, mañana habrá que realizar la misma

Universidad de Huelva 2010

operación hasta que el niño vaya interiorizando las nociones que tú quieres enseñarle (un concepto, un número o lo que sea). (G. de D. pág. 573).

De otra parte, el juego se debe utilizar como elemento educativo en las programaciones, ya que ayuda a desarrollar las facultades físicas y y psíquicas. En el Diseño Curricular Base de Educación Infantil se destaca el juego como una de las fuentes de aprendizaje, junto con la acción, la experimentación y los procedimientos. El enorme potencial educativo que tiene el juego es puesto de manifiesto por nuestros enseñantes, cuando una maestra perteneciente a la primera tipología manifiesta que:

FICE:

Después de tantos años en Educación Infantil, tenga o no tenga ganas de echar un rato con ellos lo hago, ya que a los niños les gusta mucho. Ese rato de juego con pelotas con aros... es más propiamente un tiempo de actividad libre, además realizan juegos dirigidos, juegos populares, como: la zapatilla colorá, las cuatro esquinitas... Esa clase de juegos les encanta y hay que proponérselos siempre. Aunque tú prepares y trabajes actividades psicomotrices en clase antes de la ficha (arriba de la silla, debajo de la mesa...); debes dedicar un ratito al trabajo con bancos, con aros, con pelotas (unos juegos más libres y otros más dirigidos). Estos juegos hay que proponérselos todos los días (con ganas o sin ellas). (G. de D. pág. 581).

La relevancia dada al juego ha sido igualmente manifestada por otra profesora perteneciente a la segunda tipología, pero con una actitud de mayor pasividad, de menor disponibilidad corporal, ya que ésta supondría un nuevo modo de actuar a través del cuerpo, utilizando como mediadores la mirada, el gesto, el espacio y los objetos. Sería una nueva manera de situarse respecto al niño, intentando comprender la historia que nos cuenta sin juzgarla, para poder ayudarle a resolver sus dificultades. En contrapartida, la posición que se percibe en esta maestra es de menor compromiso con la acción corporal, menos partícipe del juego del niño, menos disponible a las distintas formas de relación que se pueden crear, según las necesidades del crío, que podría apuntar hacia el uso de un tipo de metodología más

Universidad de Huelva 2010

directiva, cuando expresa que:

RIIP:

> *Yo creo que en Infantil, todo el mundo es consciente de la importancia que tiene la psicomotricidad, lo difícil es llevarla a la práctica, ya que no todos los días tienes las mismas ganas de tirarte al suelo, dar saltitos, moverte, revolcarte y jugar porque yo creo que es importante que la profesora lo haga. Yo creo que todo el mundo es consciente de que trabajar con el cuerpo es importante para adquirir los aprendizajes, pero el llevarlo a la práctica es donde está el problema.* (G. de D. pág. 581).

Esta disponibilidad corporal es expuesta por Boscaini (1994, 21) de la siguiente forma:

> *El papel del maestro no es hacer de espectador o ser una autoridad, en absoluto, sino tener una disponibilidad corporal, afectiva, con capacidad para dejarse implicar en las situaciones, capacidad de observar y, a veces y en el momento justo, también juzgar y guiar.*

Con respecto al escaso significado que los educadores dan al aprendizaje a través del juego, Linaza (1998, 20) sugiere que:

> *Tanto desde la psicología como desde la pedagogía, la reflexión sobre el aprendizaje escolar suele quedar relegada al aula y no ha habido sensibilidad suficiente para valorar esta otra educación que se produce en el patio, con frecuencia de espaldas a los adultos.*

Así lo expresa un maestro perteneciente a la segunda tipología:

RIFP:

> *... He estado en muchos pueblos, igual que te digo que mientras los niños son muy buenos, los profesores son muy antiguos. Le dan a los niños un balón y se sientan a leer el periódico.* (G. de D. pág. 583).

Muchos autores manifiestan la trascendencia de planificar las tareas de forma flexible y abierto a las posibles demandas del niño, mostrando

Universidad de Huelva 2010

diversas opciones de acción, siendo los mismos niños los que deciden libremente lo que quieren hacer. Así lo expone una profesora incluida en la primera tipología:

FICE:

> *Yo no puedo estar dando órdenes a los niños y diciéndoles "no te subas aquí" y cosas así. Al niño hay que darle un clima de confianza. Quizás yo tenga una rebeldía interior porque entiendo que no puedo presionar a nadie...* (G. de D. pág. 567) ... *Sí, pero el niño necesita tener mucha movilidad en Educación Infantil, no debe tener su silla fija porque son muy pequeños y llevan sólo dos meses en el centro y son muy inquietos. Ten el material señalado en determinados sitios del aula y dale a los niños unas tareas organizadas que hacer para que ellos sepan qué es lo que tienen que hacer, que adquieran cierta responsabilidad... Yo pienso que se puede aprender lo mismo dentro de ese caos.* (G. de D. pág. 583).

Un tipo de metodología más directiva se percibe en la expresión de este otro profesor perteneciente a la segunda tipología:

RIFP:

> *Yo llevo desde el comienzo del curso escolar con primero y acabo todos los días loco con los niños, pues no tienen ninguna disciplina. Este segundo trimestre, ya los tengo domados.* (G. de D. pág. 582).

Respecto a estos dos tipos de metodologías, directiva o no directiva, se puede apreciar la diferente valoración y uso de la psicomotricidad, que la utilización de una u otra concepción metodológica supone, en los comentarios de estos maestros pertenecientes a la segunda y primera tipología respectivamente:

RIIPE:

> *Disponemos del salón dos horas a la semana cada lunes; podemos bajar al salón y dar la clase; aunque para mi, dos horas es demasiado y divido estas dos horas de dos maneras diferentes: Primero, realizo una ficha en la clase y, después, bajamos al salón, permaneciendo allí*

Universidad de Huelva 2010

el resto del horario; de esta manera introduces conceptos básicos referentes a la psicomotricidad. Este momento puntual de la sesión lo dedicamos al juego, donde disfrutamos mucho; tienes dos horas para el juego, si quieres bajas a la sala y si no te quedas en clase. (G. de D. pág. 577).

FICE:

... Realizo la psicomotricidad con los niños a diario... Se lleva a cabo antes de realizar las fichas, unos 10 ó 15 minutos antes. Es decir, antes de sentarnos a hacer la ficha, trabajamos con los bancos, las cuerdas, los aros de diferentes tamaños... Yo siempre le he dado mucha importancia a este tema pues cuando el niño discrimina adecuadamente formas, tamaños... al manipular con distintos objetos en patio, está preparado para trabajar la ficha... Me he tirado al suelo con los niños, he rodado, he saltado; a ellos les encanta que la "seño"se tire al suelo, juegue con ellos y "haga el payaso". (G. de D. pág. 566).

Como puede apreciarse, la primera docente parece mostrar una actitud más pasiva, con menos disponibilidad corporal, ya que no usa las actividades psicomotrices como un medio para la adquisición de aprendizajes conceptuales sino que dice trabajar el espacio gráfico (la ficha) y después el espacio físico. Además, parece utilizar el juego para llenar los huecos de la actividad escolar, sin ninguna finalidad didáctica; mientras que la segunda tiene una actitud más abierta a las demandas del niño (a sus deseos) y un empleo del juego para la adquisición de nociones básicas asociadas a los aprendizajes escolares (discriminación de formas, tamaños y colores, entre ellas).

La pertinencia de utilizar refuerzos para fomentar la motivación y potenciar la adquisición de los aprendizajes correctos ha sido puesto de manifiesto por una profesora perteneciente a la primera tipología:

FECe:

La cría, su única motivación , o la única cosa que la calma es la comida, ya que ella todo se lo come... Entonces, hay que tener un cuidado tremendo. ¿Qué hacemos?, pues aprovechar eso, la motivación

Universidad de Huelva 2010

de darle gusanitos, pero gusanitos que hay que descubrirlos, tapados con un pañuelo, para que levante el pañuelo y pueda coger el gusanito. (G. de D. pág. 589).

RELEVANCIA DE LA PSICOMOTRICIDAD EN LA ESCUELA (REL)

La necesidad de realizar una práctica psicomotriz adecuada en las primeras etapas del desarrollo, para poder acceder a los aprendizajes escolares, ha sido puesta de manifiesto por diversos autores en los distintos capítulos expuestos donde, a partir de las vivencias corporales y la acción y su posterior representación, actúa sobre la globalidad del niño, para un mayor conocimiento de sí mismo y una mejor relación con los otros, con los objetos y una adecuada estructuración espacio-temporal. Más aún, cuando esta educación psicomotriz va dirigida a niños que presentan alguna dificultad, ya sea motriz, emocional, problemas de relación con los otros o dificultad en los aprendizajes.

La importancia de la psicomotricidad como metodología de intervención educativa, sobre todo en la educación infantil y en la educación de los sujetos con necesidades educativas especiales está en un proceso de sistematización. Aunque persiste una concepción instrumental del cuerpo, cada vez hay un mayor reconocimiento de su relevancia en el contexto escolar. Así lo expresa una maestra pertenecientes a la segunda tipología:

RIIP:

Para mí, ha sido una de las asignaturas más provechosas de la carrera. Y, además, este año que tengo niños de tres años por primera vez, la considero muy importante para la iniciación en los aprendizajes escolares, para potenciar el desarrollo psicomotor (marcha, carrera, salto...) del niño en estas edades. Yo diría que la única asignatura importante en la Diplomatura ha sido "La Construcción de la Psicomotricidad en la Infancia". Y, además, ahora que tengo a esta niña de tres años que nunca la había tenido antes y con la que es preciso trabajar la psicomotricidad para iniciarla en el aprendizaje, lo estoy

Universidad de Huelva 2010

viendo. (G. de D. pág. 571).

No obstante, las maestras pertenecientes a la primera tipología muestran una mayor conciencia sobre la trascendencia que tiene el trabajar las actividades corporales en el aula para fomentar el desarrollo psicomotor del niño, tal como lo explican estas dos profesoras:

FICE:

... la conciencia de esa necesidad está presente desde siempre... (G. de D. pág. 567) *... la persona que dirija esta clase tiene que tener muy claro lo que quiere conseguir. Yo no puedo decir: "voy a hacer psicomotricidad", sin tener claro en cada momento qué es lo que vamos a hacer y qué estamos haciendo; supervisar una postura, el control tónico, movimientos de mano; en fin todo lo relacionado con las manos, pies etc.* (G. de D. pág. 569).

FECE:

He trabajado con muchos síndromes: síndromes de Down, niños autistas, niños con problemas de desarrollo, etc. Estos casos hay que abordarlos a través de la psicomotricidad, para luego desarrollar las destrezas manuales, destrezas motrices, etc., que les servirán para coger un lápiz, manejar algo, en fin para conseguir el aprendizaje; en definitiva, el aprendizaje académico y no académico. Por tanto, para mí, sí es muy importante la psicomotricidad. (G. de D. pág. 561). *Yo creo que poseo una idea general de lo que es la psicomotricidad y la puedo valorar más o menos. Yo ahora te hablo de mi centro y de mis compañeros, siempre habrá gente que la valore más y gente que la valore menos; pero allí, todos respetamos el trabajo del compañero que lo esté llevando a cabo.* (G. de D. pág. 579).

FECe:

... en muchas ocasiones, estamos haciendo psicomotricidad y no nos damos cuenta... No es el caso de Especial, pues la estamos realizando (aunque sin darnos cuenta) al poner un control postural adecuado, al ayudar a proporcionar la presión adecuada del lápiz sobre el folio... (G. de D. pág. 581).

Universidad de Huelva 2010

Se aprecian ciertas discrepancias entre los profesores incluidos en la primera y segunda tipología (FLEXIBLES y RADICALES INCONGRUENTES), acerca de las creencias que poseen sobre si se trabaja o no la psicomotricidad en los centros, a favor de los sujetos pertenecientes a la primera de ellas, tal como lo expresan sus protagonistas:

FECe:

> *Como decía la compañera, es importante y se hace en los colegios; por lo menos en los cursos pequeñitos (con niños con necesidades educativas especiales), y en la unidad de Infantil y Educación Física, yo creo que se está haciendo, continuamente, en todo momento.* (G. de D. pág. 591).

RIIP:

> *No, yo pienso que no es muy importante en los centros, pues yo creo que no se programa la psicomotricidad en las aulas.* (G. de D. pág. 570).

Al introducir el cuerpo en la escuela con un papel activo, fundamentalmente en las primeras etapas del desarrollo del niño y en aquellos niños con retrasos de desarrollo, se reconoce actualmente que el niño explora y organiza los conocimientos mediante el cuerpo; se reconoce la interdependencia existente entre las adquisiciones motrices, afectivas y cognitivas.

La educación psicomotriz gira preferentemente sobre algunos temas específicos referidos a experiencias corporales vividas por el sujeto, hasta llegar, a través del descubrimiento y uso de diversos lenguajes (corporal, gráfico, plástico, etc.), a la representación mental, al verdadero lenguaje y específicamente: a la elaboración de la personalidad del niño, mediante la organización de las distintas habilidades motrices y el adecuado desarrollo del esquema corporal; a la toma de conciencia de la lateralidad; a la organización y estructuración espacio-temporal y rítmica; a la adquisición y control progresivo de las competencias grafomotrices en función del dibujo y la escritura (Boscaini, 1994).

Universidad de Huelva 2010

SEGUIMIENTO FAMILIAR (FAM)

Con referencia a la necesidad de que haya una adecuada relación familia - escuela, Llorca y Vega comentan sus experiencias en un centro de Educación Infantil de Santa Cruz de Tenerife, *Las habilidades básicas relacionadas con el cuidado de uno mismo y del entorno se desarrollan desde la familia, necesitándose una coordinación familia - escuela en cuanto a los contenidos conceptuales y actitudinales y la colaboración en los procedimientos* (Llorca y Vega, 1998, 58).

Dos maestras pertenecientes a la primera y a la segunda tipología se definen de la siguiente forma:

FICE:

> *Hay también niños muy patosos que por mucho que tú trabajes algunos aspectos psicomotores, que le enseñes a atarse un cordón; en su casa, encima, se lo atan sus papás y, entonces, todo esto no sirve de nada; y lo que está claro es que no puedes perder todo el año para que aprendan a atarse los cordones. Este es un hecho que debe continuar en la casa, con la familia.* (G. de D. pág. 575) . *Hablando de lo que comentabas acerca del patio, el nuestro tiene una parte de arena mientras que la trasera está cubierta de hierba, con algunos árboles. Por cierto, algunos padres querían quitar la parte de arena e incluso, se atrevieron a recoger firmas sin consultar con los profesores para no conseguir nada. La única razón que esgrimieron fue que los niños llegaban muy sucios a casa. Una madre que estaba en el consejo escolar incluso me dijo lo siguiente: "es que los niños se ponen muy sucios". A lo que yo contesté: "De todas formas, tú a tu hijo debes lavarle todos los días". Y para mi sorpresa, ella me dijo que lavarle la cabeza todos los días era muy pesado. O sea, el problema no era que el niño disfrutara, sino que se pudiera ensuciar la cabeza y tener que lavársela todos los días.* (G. de D. pág. 578).

RIIP:

> *Yo, prácticamente, he tenido que echar a padres de mi clase de*

Universidad de Huelva 2010

Educación Infantil porque no dejaban que sus hijos se quitaran el abrigo solos. Ellos no se dan cuenta de que sus hijos saben jalar el dedito de los guantes. Ni siquiera, les dejan quitarse y colgar el chaquetón, no tienen ningún tipo de autonomía personal. (G. de D. pág. 576).

Esta falta de conciencia de la familia sobre la relevancia de una oportuna intervención psicomotriz es igualmente expresada por las maestras de Educación Especial:

FECE:

Estoy de acuerdo en lo que decía la compañera; hay que trabajar en la familia, en casa. Hay familias que te responden en las reuniones diciéndote: "Sí seño, tiene usted mucha razón". Y, luego, en casa le dan un chupete, enganchan al crío al salir del colegio y vuelven a casa con el niño en brazos (de 5 ó 6 años de edad). Mientras, tú te peleas con el niño durante cinco horas para que coja bien el alimento, para que esté sentado correctamente, ya sea en la alfombra, en la silla... (G. de D. pág. 576).

Por tanto, es preciso contar con un adecuado seguimiento familiar, tal como ha sido puesto de manifiesto por todos los profesores que han participado en el Grupo de Discusión, tanto en Educación Infantil como en Educación Especial.

D) OPINIONES, CREENCIAS Y EXPECTATIVAS (OPN)

CONCEPCIONES GENERALES (CG)

La educación psicomotriz, sobre todo en las primeras etapas del desarrollo, pretende potenciar el desarrollo armónico de todos los aspectos de la personalidad del niño. De este modo, la psicomotricidad responde a una necesidad profunda de conocer al niño, a una necesidad de cambio continuo, pero también a la necesidad de renovación de los métodos educativos (Vayer, 1985), ya que proporciona a la educación la dimensión corporal del ser.

Universidad de Huelva 2010

Bloque segundo

La relevancia que tiene la innovación constante a nivel personal, reflejándose esa inquietud en la práctica psicomotriz que ella ejercita, ha sido puesta de relieve en la manifestación realizada por la siguiente profesora perteneciente a la primera tipología:

FICE:

> *Cuando vienen las alumnas de prácticas a las clases, yo estoy deseando que se incorporen al centro, pero no deseando como tu dices para echarlas; sino al contrario, para animarlas a compartir las tareas, a aprender cosas nuevas de ese intercambio de conocimientos. Todo eso me encanta porque siempre aprendo cosas nuevas de la gente de Jardín de Infancia, de las de Magisterio, etc., que se muevan, que tengan iniciativa, que lleven ellas solas las clases (lenguaje, matemáticas, psicomotricidad...) porque siempre se aprende algo nuevo por ambas partes.* (G. de D. pág. 571).

Es curioso como, de forma insistente, se intuye un mayor compromiso, una actitud más abierta, más crítica por parte de los maestros que se incluyen en la primera tipología, tal como se está reflejando en los mensajes transmitidos por los distintos enseñantes de este grupo.

La utilización que frecuentemente se suele hacer del cuerpo es para la iniciación de los aprendizajes instrumentales, tal como se ha aludido en capítulos anteriores. Un profesor perteneciente a la segunda tipología lo expone de la siguiente forma:

RIFP:

> *Yo pienso que es fundamental; a pesar de que digo que mi experiencia ha sido desastrosa en Infantil, siempre pensando que se me mataba alguno de mis alumnos. No obstante, pienso que puede ser muy beneficiosa para los niños, pues considero que es la base para el aprendizaje de la lectura y la escritura.* (G. de D. pág. 571)... *muchos crios necesitan la psicomotricidad para mejorar la escritura. Yo, como he dicho, la considero la base de todos los aprendizajes escolares, ya que ves los progresos que se van consiguiendo en niños que no están bien lateralizados, niños descoordinados, etc.* (G. de D. pág. 564).

Universidad de Huelva 2010

Sin embargo debemos tener presente la concepción del niño como un ser global que se manifiesta a través de la actividad corporal, entendiendo por globalidad la unión indisoluble que hay entre lo somático (que alude al cuerpo y al movimiento) y lo psíquico (que implica a lo cognitivo y socioafectivo).

Así lo expresa una profesora perteneciente a la primera tipología:

FICE:

> *Es muy importante trabajar la psicomotricidad en el aula, ya que potencia el desarrollo global del niño (físico, intelectual, afectivo y social).* (G. de D. pág. 568).

Al trabajar con niños con necesidades educativas especiales debemos continuar fomentando el desarrollo psicomotor y suscitando el aprendizaje global. Así lo expone una profesora perteneciente a la primera tipología:

FECE:

> *La psicomotricidad, para mí, es una de las partes más importantes dentro de la educación y del desarrollo de los críos, sobre todo, en los de Educación Especial. Normalmente, todos los críos que nos llegan son críos con muchos problemas y un gran porcentaje de los críos que pasan por Educación Especial son.... críos muy hipotónicos, críos con muchos problemas de lateralidad, de coordinación, de destreza... y, para mí, antes que hacer una breve lectura, un razonamiento lógico... es más básico y primordial trabajar en profundidad un desarrollo motriz de carácter global, personal y sosegado más que otras adquisiciones académicas.* (G. de D. pág. 561).

Parece que los maestros pertenecientes a la primera tipología muestran una visión más global del uso de la psicomotricidad (facilita el desarrollo físico y psicosocial) que aquellos otros incluidos en la segunda tipología, que exponen una concepción más instrumental de su posible utilidad (favorece el aprendizaje lectoescritor).

Universidad de Huelva 2010

ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN (AI)

La psicomotricidad, como hemos estado sugiriendo, tiene un enorme significado tanto en el diseño curricular de la etapa de Educación Infantil (en el trabajo con alumnos sin dificultades) como en Educación Especial, con aquellos otros que presentan algún tipo de discapacidad. Ya que en los primeros años de escolaridad, los aprendizajes psicomotrices marcan la pauta del éxito personal y escolar del niño, pues son esenciales para su desarrollo madurativo en relación consigo mismo, con los demás y con los objetos. De igual forma, todos los niños tienen derecho a ser atendidos en el contexto escolar en función de sus limitaciones, de ahí que los maestros deban de adaptarse a los distintos niveles madurativos que los alumnos manifiestan, integrando (en la medida de lo posible) a aquellos que muestren algún tipo de dificultad en relación con los compañeros del grupo clase.

Así lo exponen tres profesoras de Educación Infantil y Educación Especial incluidas en la primera tipología:

FICE:

> *Lo que tienen que hacer es darle su importancia en Educación Infantil, así como en Especial, aunque sea poquito a poco, pues yo creo que es tan necesario con niños normales como con aquellos otros que tienen problemas.* (G. de D. pág. 584).

FECE:

> *La psicomotricidad es muy importante para la formación tanto del niño como del maestro. En nuestro centro está implantada, sobretodo, en Educación Infantil, Educación Especial y Educación Física; pero el resto de los compañeros respetan esos momentos, aunque estés más o menos de acuerdo con este trabajo.* (G. de D. pág. 582). *La psicomotricidad es fundamental en todos los aspectos. Este año tenemos una cría muy afectada, tiene 4 años, es muy pequeñita. Tiene problemas de habla, no te entiende, no anda, no escribe su nombre, se lo muerde todo; es casi como un bebé. En las sesiones de psicomotricidad que realizo con ella, no me puedo plantear estructurar una sesión de psicomotricidad porque es imposible; no obstante, ella va*

Universidad de Huelva 2010

a las sesiones de psicomotricidad con su tutora de 4 años (con una educadora que tenemos, pero va con sus compañeros de clase) . Cuando los niños realizan cualquier actividad (andar, saltar, entrar dentro de un aro...), ella lo hace; aunque no lo sepa, mientras cuando está conmigo, no puede realizar estas cosas y; por tanto, hacemos otros ejercicios, como: subir y bajar escaleras, coordinación de pies y manos al andar, controlar el gateo, etc. (G. de D. pág. 564).

FECe:

Esa niña no había manera de trabajarla de otra manera. Además, no tenía el horario completo, tenía una franja horaria de diez a una, y el tiempo que permanecía entre ella y yo era cuando buscábamos esa integración, que era casi imposible porque tampoco había una educadora que estuviese con ella en la clase. Aparte, tampoco contábamos con que el tutor quisiese que estuviese mucho tiempo en la clase. La hora que se buscaba era evidentemente la de psicomotricidad para trabajar con ella hábitos de autocuidado y desarrollo psicomotor junto con el resto de sus compañeros de clase. Ese era el momento donde nosotras veíamos que la niña se podía integrar algo en la clase, pues aprovechábamos que venía una voluntaria de "Ánsares" y nos valíamos de eso porque otro medio no teníamos. (G. de D. pág. 587).

A partir de sus expresiones se puede apreciar que estas maestras valoran la importancia del trabajo psicomotor, tanto en el ámbito educativo como en el reeducativo.

ASPECTOS VINCULADOS CON LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ (AP)

Es preciso interaccionar los contenidos psicomotores y curriculares en la programación de aula para favorecer el aprendizaje significativo de los alumnos, agrupando los contenidos a partir de un centro de interés asociado con la experiencia y las necesidades de los estudiantes, constituyéndose el cuerpo en eje de referencia constante.

Universidad de Huelva 2010

Esta necesidad de establecer relaciones de los aprendizajes habidos con otros nuevos, asociando las distintas áreas de contenidos psicomotores y curriculares, dos maestras pertenecientes a la primera tipología lo explican así:

FECE:

> *En cualquier clase es interesante, no solamente en Infantil que es una clase muy activa Estoy pensando en una compañera de Música que nos han mandado durante dos años seguidos allí. Ella da la música, a través de la psicomotricidad y es precioso ver cómo los pequeñitos (los de 1º), acaban enganchados a la música. Se lo pasan muy bien cantando, gesticulando y haciendo ejercicios psicomotores con los compañeros de clase; de esta manera disfrutan mucho y se relacionan los contenidos de las distintas asignaturas.* (G. de D. pág. 569).

FECe:

> *Por tanto, la psicomotricidad, en Educación Especial, se da todo el día y no me lo planteo como sesión ni como ejercicio sistemático. Va dentro de la Educación Especial y no la considero separada del resto de las materias escolares, está presente en cada objetivo, en cada momento de la jornada escolar.* (G. de D. pág. 575).

Por otra parte, en el campo de la Educación Especial, debido a las grandes limitaciones que presentan muchos niños, sólo es posible intervenir para que el niño tome conciencia de sí mismo, para fomentar el desarrollo de capacidades psicomotrices y con muy pocas posibilidades de acceder a la iniciación de los aprendizajes escolares. Así lo expresa una profesora perteneciente a la primera tipología:

FECe:

> *Allí te quedabas en la psicomotricidad pura y dura, ya que allí la psicomotricidad no te servía para adquirir posteriormente un concepto. Servía para tomar conciencia de su cuerpo, para adquirir un movimiento, para adquirir destrezas motoras gruesas... No estoy hablando de habilidades motrices finas.* (G. de D. pág 574) ... *trabajábamos eso, el control de permanecer sentada un tiempo porque*

Universidad de Huelva 2010

por lo menos era necesario para poder atraerle la atención; pues no te miraba a la cara ni a los ojos, no te seguía con la mirada porque era tan cuca, tan astuta que tú le estabas dando una cosa y la cogía; pero no te miraba a la cara. Por tanto, el objetivo del trabajo psicomotor era que tomara conciencia de sí mismo y de los demás. (G. de D. pág 586)... *yo, psicomotricidad, en Educación Especial, no la aparto; o sea, es todo lo que se puede hacer y cuando la deficiencia sea más profunda, es la base para que el niño tome conciencia de su cuerpo y de los demás, no hay otra cosa; con los otros niños puedes utilizarla como medio para llegar a un concepto...* (G. de D. pág 588).

En relación con la forma de trabajar la sesión psicomotriz, en el caso de tener niños con dificultades severas en el aula, una maestra incluida en la primera tipología lo expone de la siguiente forma:

FECE:

... Este año tenemos una cría muy afectada, tiene 4 años, es muy pequeñita... todo el trabajo con ella se centra en la psicomotricidad, no de manera estructurada; pero sí de manera que todo el trabajo con ella se centra en la psicomotricidad, no de manera estructurada; pero sí de manera que ella pueda ir respondiendo, se parte de lo sabe hacer. De este modo, puedo ir corrigiéndole aspectos, como la marcha o el equilibrio y otros, como: mantenerse de pie, levantarse, sentarse, mantener una postura, etc. (G. de D. pág 564).

Referente al modo de realizar la práctica psicomotriz cuando se trabaja con niños con necesidades educativas específicas, Arnaiz (1994, 48) sugiere lo siguiente:

Debemos trabajar con lo que el niño tiene de positivo, interesarnos por lo que sabe hacer y no por lo que no sabe hacer. Si aceptamos este planteamiento, la relación pedagógica puede distenderse, desdramatizarse, situándose el niño en un clima de confianza y seguridad que le ayuda a evolucionar. En definitiva, estamos adaptando el currículum, la escuela, a sus necesidades.

Universidad de Huelva 2010

De otro lado, la poca tradición corporal que hay en los centros se manifiesta, también, en asignaturas como "Educación Física" que se considera para muchos enseñantes como una materia con grandes obstáculos para poderse incorporar a la práctica docente. Así lo expresa uno de nuestros maestros perteneciente a la segunda tipología:

RIFP:

> *Lo que ocurre es que muchas profesoras que llevan más tiempo en esto todavía no saben sobre lo que va la Educación Física, la tienen asociada a lo típico. Algo que me ha pasado a mí en el colegio: a las niñas se les daba el balón de baloncesto y a los niños el de fútbol. Por lo tanto, se considera la Educación Física como una pérdida de tiempo: "Ya se mueve el niño bastante en la calle."; "lo que el niño necesita es escribir"-eso suelen decirte las maestras-.* (G. de D. pág. 564).

Hay otros profesores que, aunque no manifiestan abiertamente su negatividad ante la importancia del trabajo corporal, tienen sus dudas sobre la inclusión del mismo en el horario de clase. Así lo manifiestan dos maestros incluidos en la segunda tipología:

RIFP:

> *... he pasado un verdadero calvario con el grupo de maestras que eran muy antiguas; para ellas, la Educación Física, la Plástica, la Música eran materias absurdas, un comodín. He tenido diversos enfrentamientos con ellas, pues no respetaban el horario asignado a la Educación Física (e implícito a la psicomotricidad) y estoy seguro de que si vinieran para acá, hablarían de la importancia de la psicomotricidad.* (G. de D. pág. 581).

RIIPE:

> *Disponemos del salón dos horas a la semana cada lunes; podemos bajar al salón y dar la clase; aunque para mi, dos horas es demasiado.* (G. de D. pág. 577).

A este respecto, los estudios realizados *nos permiten afirmar que el "horario real" presenta siempre un vaivén entre el "cuerpo silenciado", aquellos*

Universidad de Huelva 2010

momentos en los que las actividades escolares requieren que el cuerpo pase desapercibido, y el "cuerpo suelto", a su aire, que normalmente se sitúa en los tiempos de recreo o a la salida de la escuela...es un tiempo para el alumnado, una franja del horario cedida a su libre organización (Vaca, 2002, 36).

Por el tipo de discurso de los profesores pertenecientes a la segunda tipología, parecen manifiestar opiniones más negativas sobre la necesidad y uso que se hace de la psicomotricidad en la escuela, comparándolo con el tipo de mensaje más esperanzador expuesto por los maestros incluidos en la primera tipología, tal como se mostró anteriormente.

CONTENIDOS PSICOMOTORES (CP)

La educación psicomotriz gira principalmente entorno a algunos temas específicos referidos a la experiencia vivida que parten del cuerpo para llegar, mediante el descubrimiento y uso de diversos lenguajes (corporal, gráfico, plástico...), a la elaboración de la personalidad del niño, a la toma de conciencia de la lateralidad, a la estructuración espacio-temporal y rítmica, etc.

Una maestra perteneciente a la primera tipología expone que las actividades psicomotrices se expresan desde que el niño se levanta hasta que se acuesta. Así lo explica su protagonista:

FICE:

> *Yo me he empezado a plantear que la psicomotricidad empieza cuando el niño se levanta en su casa (al despertarse) y su madre lo viste... Sigue hasta que se acuesta; ya que hay una postura que debe adoptar al dormir, hay una mentalidad de descanso, etc. Y, cuando llegan a clase, siguen haciendo psicomotricidad. Es un proceso continuo.* (G. de D. pág.568).

Esta creencia de que los componentes psicomotores están presentes en todo momento en el aula, tanto en el aprendizaje verbal como en el no verbal, ha sido puesta de manifiesto por las profesoras pertenecientes a la

Universidad de Huelva 2010

primera tipología, al exponer que:

FICE:

> *... veo la psicomotricidad cuando entran en la clase y se orientan al pasar por las columnas (si pasan por delante, si pasan por detrás, si tienen cuidado de no tropezar con los obstáculos al andar por el patio, etc.); y ellos se van colocando. Creo que desde que entran en las clases hasta que salen para cualquier actividad están haciendo psicomotricidad. Si estoy contando un cuento, si estamos diciendo las fechas, si estamos nombrando los números (porque los números son cinco y se cuentan con las manos, porque las manos sirven para contar...). ... Entonces, creo que no hay ni un solo momento del día en el aula de Infantil en el que no esté presente la psicomotricidad.* (G. de D. pág.568).

FECE:

> *Se puede observar los cimientos que traen estos niños, cuando hago alguna actividad psicomotriz con otros compañeros de la clase dentro de mi aula de Educación Especial. Como digo, se les nota la seguridad con la que van a realizar la actividad, la actitud que ponen en el ejercicio, la postura, el gesto, no se asustan, no les da miedo saltar un escalón; en definitiva, realizan el ejercicio con cierta autonomía.* (G. de D. pág.3).

La apreciación de estas profesionales nos sugiere la idea de que los docentes incluidos en esta tipología muestran un mayor conocimiento del significado de la práctica psicomotriz y, por tanto, de la relevancia de ejercitarla en el aula.

Por otro lado, la práctica psicomotriz debe potenciar diversos aspectos, tales como la relación con los demás compañeros. Más aún, si se trabaja en el ámbito de la Educación Especial, ya que el acceso a los aprendizajes escolares para estos niños es difícil. Así lo expone una maestra perteneciente a la primera tipología:

Universidad de Huelva 2010

FECe:

> *He trabajado con autistas, con niños con síndromes de Down, etc. Y he comprobado que se trabajaba la psicomotricidad para facilitar la relación del niño con sus compañeros, es decir hábitos sociales mínimos.* (G. de D. pág 574).

Sobre la falta de consideración del maestro/tutor hacia un niño con problemas psicomotores, hasta el punto de rechazarlo y no permitirle que éste fuera a Educación Física con el resto de sus compañeros, utilizando la actividad corporal como castigo, esta profesora lo manifiesta así:

FECe:

> *Es un niño... con muchos problemas; vamos que le diga el profesor de Educación Física: ¡tú no vas a venir...! Cómo le puedes decir al niño eso, cuando es su ilusión... pero, evidentemente, claro, el niño había un momento que no quería ir, prefería irse a la clase con nosotras porque no había esa cosa que tenía que haber entre el maestro y él. Y es que nosotras nos subíamos por las paredes; pero cómo le ibas a quitar lo que el niño necesitaba, que era eso, "motricidad gruesa", si no era capaz de coger ni un boli ni de hacer un trazo y cómo le ibas a decir que no fuera a psicomotricidad, si es que vamos...* (G. de D. pág 592).

En el caso de niños con dificultades, hay aspectos de la programación psicomotriz que puede compartir con los compañeros de su aula ordinaria, aunque con ciertas limitaciones. Así lo expresa un profesor perteneciente a la segunda tipología:

RIFP:

> *Yo tengo en primero un crío con parálisis cerebral; pero gracias a Dios no son los casos extremos de vosotros. Es un niño que hace lo de los demás, trabaja con sus compañeros de clase, aunque con un poquito de ayuda. Me planteé en la primera evaluación que bajara las escaleras correctamente porque él no sabía hacerlo solo, las bajaba con muchísimo miedo. Están arriba, él lo hacía cogido de mi mano, pero él iba de escalón en escalón, ponía los dos pies en el escalón y así. Entonces, yo le dije: "David, tú en esta primera evaluación , me tienes*

Universidad de Huelva 2010

> *que bajar las escaleras así, normal", y él iba para abajo poquito a poco. Ya, en esta segunda evaluación, baja las escaleras; pero sin mi mano y la verdad dedicándole mucho tiempo.* (G. de D. pág 591).

Igualmente, hay que facilitar la adquisición de los hábitos de autocuidado, tal como ha sido puesto de manifiesto en el discurso de sujetos pertenecientes a la primera y a la segunda tipología:

FECe:

> *... todo el trabajo que se podía hacer con ella era psicomotor, debido a las enormes limitaciones que presentaba: hábitos de limpieza: lavarse las manos, secársela, cepillarse los dientes (que el año pasado conseguí que lo hiciera sola)...* (G. de D. pág 586).

RIIP:

> *Es igual en Infantil, en el período de adaptación de tres años. No tienen ningún tipo de hábitos de autocuidado. Hay que enseñarles desde bajarse los pantalones a ir al servicio, subírselos, abrir un yogurt, o meterse la cuchara en la boca, aguantar el zumo y la cañita, pues no es capaz de coordinar los dos movimientos, de sentarse... es decir, tienes que enseñarles de todo. Yo creo que hasta final del primer trimestre debes realizar estas tareas.* (G. de D. pág 590).

DEMANDAS DE FUTURO (DF)

La psicomotricidad debería ser el eje de la programación didáctica de un centro, de tal forma que nos permitiera desarrollar los contenidos del currículum, fundamentalmente de Educación Infantil a partir de las experiencias y vivencias corporales. De esta manera, la sala de psicomotricidad sería un lugar de intercambios, de descubrimientos de los distintos lenguajes (corporal, gráfico, verbal, entre otros); no quedando como un elemento aislado del currículum ordinario, permitiendo organizar los aprendizajes de forma globalizada, procurando que sean significativos, ajustándose a la manera de aprender y a las posibilidades de cada uno de los niños. Tal como lo manifiesta una de las maestras pertenecientes a la

Universidad de Huelva 2010

primera tipología:

FICE:

> *En nuestro centro, que es de Educación Infantil, hemos tenido dos Proyectos de Centro que se basaban en el juego controlado y de muchos otros tipos.* (G. de D. pág 567).

FECE:

> *Cuando hay una unidad globalizada o tenemos un proyecto en marcha a nivel de centro, se establece una semana de actividades psicomotrices y de todo tipo, a partir de las 12 de la mañana durante todos los días, desde el aula de Educación Física. Se interrumpen las especialidades y el de Inglés no protesta. Y los niños de él son tuyos, para poder interrelacionar las distintas materias, teniendo como centro de interés la actividad corporal.* (G. de D. pág 579).

Por las manifestaciones recogidas de estas maestras queda patente que utilizan la psicomotricidad como eje de la planificación didáctica de sus centros.

Asimismo, la demanda de profesionales con formación específica para poder dar una respuesta educativa adecuada a los niños con trastornos severos ha sido expresada por los maestros pertenecientes, fundamentalmente, a la primera tipología:

FECe:

> *El caso, por ejemplo, nuestro, si esa niña no tiene un monitor o un educador que esté con ella a la hora de psicomotricidad no puede estar integrada porque el maestro de Educación Física, con un tipo de niña como ésta, no puede estar con veinticuatro niños y ésta veinticinco... no puede... Entonces, si no hay este medio humano, no se puede hacer esa integración en psicomotricidad u otro tipo de cosas; pero vamos, estamos hablando de psicomotricidad. No puedes hacer la integración de un niño con problemas severos con un especialista de Educación Física porque él no puede; a lo mejor una discapacidad leve, como el caso que tú me estás contando, sí; pero, por ejemplo, yo no te puedo*

Universidad de Huelva 2010

meter a ti a un autista de estas características con los 24 niños de una clase porque no tienes suficiente formación, no lo dominas y; entonces ése es un problema, uno de los más básicos, la falta de medios humanos específicos, la falta de sensibilidad, sobre todo por parte de la Administración... (G. de D. pág 593).

FICE:

Esos recursos humanos que estáis diciendo que faltan en Educación Especial, yo creo que se necesitan también en Educación Infantil, en tres años. Ya no hablo de cuatro ni de cinco. En tres años porque es la verdad. 25 niños por las mañanas, de 9 a 2 de la tarde, el que llora, el que... Es que no se puede. Y si tienes algún niño con problemas, necesitas la ayuda de un profesional con formación técnica suficiente para poder atenderlo adecuadamente. (G. de D. pág 594).

Parece, de nuevo, que la pertinencia de contar con la ayuda de especialistas en los centros es demandada prioritariamente por los sujetos pertenecientes a esta tipología, demostrando con ello poseer una actitud más crítica, más activa, de mayor exigencia a la Administración; es decir, de mayor compromiso.

De otra parte, es preciso fomentar actividades extraescolares que faciliten el desarrollo somatopsíquico, favoreciendo de esta forma la adquisición de conductas saludables y evitando situaciones nocivas para el sujeto. Así lo expresan dos profesores pertenecientes a la primera y segunda tipología, respectivamente

FECe:

Este año, ha empezado en mi centro un taller de gimnasia rítmica para niños de más de 7 años organizado por la APA. Bueno... Incluso han venido madres interesadas para ver si se podía dar también a niños de 5 años, porque veían que a algunas crías les gustaba y tenían aptitudes. Pero esta actividad se hace a partir de los 7 u 8 años, antes no, porque el monitor o no se siente preparado para lidiar con esos niños tan chicos o no lo sé. Entonces, desde más abajo, antes de esa edad, no hay... Es preciso hacerlo con niños más pequeños, pues la

Universidad de Huelva 2010

base está abajo. (G. de D. pág 595).

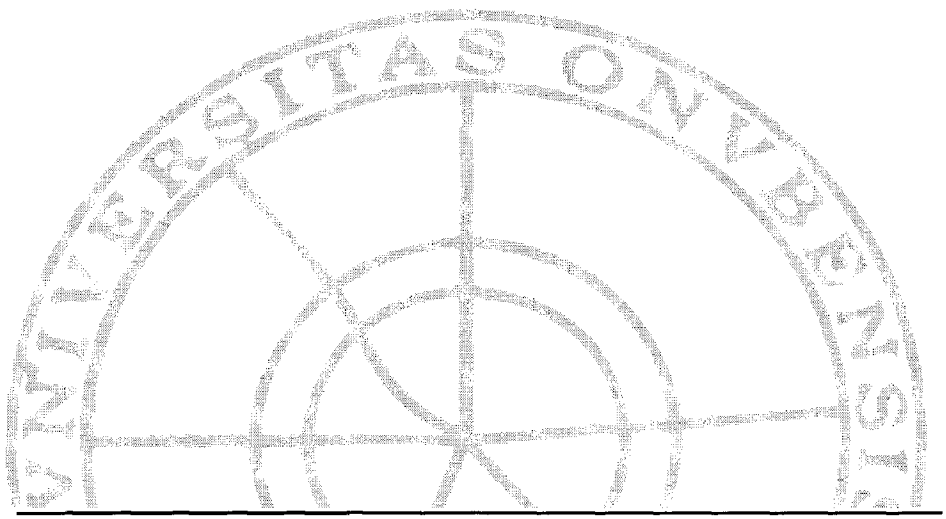
RIFP:

Otra medida que se podría tomar es tener en cuenta, por ejemplo, en mi caso, al especialista de Educación Física del colegio. Igual que se hacen actividades extraescolares o un montón de cosas, pues hablar con la APA para poner, tú en tu colegio, por las tardes, tres días a la semana, una actividad de psicomotricidad, donde se apunten los niños que quieran o la persona que quiera... (G. de D. pág 595).

Por tanto, la necesidad de extender la práctica psicomotriz fuera del contexto meramente escolar ha sido demandada por los maestros participantes en este estudio.

Se evidencia así que la escuela no puede permanecer al margen de lo que suceda a su alrededor, sino que debe abrirse al entorno, dejándose educar por él, pero educándolo al mismo tiempo; ya que al fomentarse actividades psicomotrices fuera del horario meramente escolar, contribuye a evitar, en la medida de lo posible, la aparición de conductas disruptivas en nuestros escolares.

Universidad de Huelva 2010



CAPÍTULO VII

APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y CONSIDERACIONES FINALES

Universidad de Huelva 2010

Universidad de Huelva 2010

BLOQUE TERCERO: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO VII. APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y CONSIDERACIONES FINALES

VII.1. UNA MIRADA A LOS PLANTEAMIENTOS INICIALES

Una vez llegado a esta parte final de nuestro estudio de investigación, creemos necesario distanciarnos, en la medida de lo posible, de él para poder dar congruencia y objetividad al trabajo realizado, debemos igualmente asumir el papel de espectador, alejado del mismo; y desde este nuevo rol, analizaremos y reflexionaremos sobre el trabajo que se ha llevado a cabo y los logros alcanzados.

La finalidad del presente capítulo será exponer qué aportan los resultados obtenidos, en función de los objetivos iniciales propuestos, y cómo se integran en el conjunto de la investigación sobre el tema, en un intento de mantenernos en la posición de espectador objetivo.

Este trabajo de investigación se ha realizado en Huelva capital y provincia; pero consideramos que los datos y conclusiones obtenidos podrían servir, con cierta cautela, para presentar un esbozo de la panorámica general que podemos encontrar fuera del contexto onubense, ya que en nuestra comunidad autónoma, la situación por la que atraviesan nuestros centros educativos es muy similar entre ellos; por lo tanto, no creemos que existan ostensibles diferencias entre el profesorado de una u otra provincia.

El orden que utilizaremos para exponer la discusión de los resultados obtenidos será el mismo que empleamos en la presentación del apartado

Universidad de Huelva 2010

relacionado con el análisis de los datos correspondientes a cada uno de los bloques de contenido del cuestionario; si bien comenzaremos describiendo los aspectos más generales a destacar, aportados por el análisis de correspondencias múltiples y el análisis de cluster, para continuar con la explicación de aquellos más específicos de cada uno de los bloques de contenido.

En líneas generales, estamos en condiciones de manifestar que los resultados alcanzados dejan patente las enormes posibilidades educativas de esta disciplina en un futuro inmediato. Debemos tener presente que los clusters más representativos se han asociado, en ambos casos, con opiniones favorables hacia el uso de la psicomotricidad en la escuela. La conclusión a la que llegan distintos investigadores, después de la aplicación de unos programas psicomotores a distintos grupos de sujetos, es que la práctica psicomotriz mejora el rendimiento en los aprendizajes escolares (Arnaiz, 1985; Herrera, 1977; Lozano, 1993; Prado, 1992; Sánchez, 1987; Schrager, Lázaro y Ramón, 1996). Siendo, por tanto, favorables a la utilización de los mismos en el contexto educativo. Igualmente, los datos provenientes de los estudios realizados por Kulinna y Silverman, 1999; Moya, 2000; Olmsted y Lockhard, 1995; Quirós, 1999, señalan que los profesores se muestran favorables al empleo de la psicomotricidad en los centros educativos.

I. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS MÚLTIPLES Y ANÁLISIS DE CLUSTER

- La aplicación del **A.C.M.** al cuestionario, nos posibilitó reducir su dimensionalidad a un total de tres factores.

1º. El primero de ellos, cuyo valor propio es de 0,7646, se estructura en función de la "radicalidad de las opiniones favorables a la utilidad de la psicomotricidad", estando las posturas RADICALES reunidas en el polo negativo, frente a otras posiciones más FLEXIBLES que se agrupan en el polo positivo.

2º. El segundo factor, con un valor propio de 0,2602, se articula en base a la "tendencia al uso de la psicomotricidad". El polo negativo

Universidad de Huelva 2010

representa la FAVORABILIDAD, quedando las posiciones que indican DESFAVORABILIDAD en el polo positivo.

3º. El tercer factor, que presenta un valor propio de 0,1670, parece quedar configurado en torno a la "toma de decisiones" que suelen adoptar los maestros. Sus polos se constituyen por la INDECISIÓN CONFORMISTA en el lado negativo, frente a la CRÍTICA PARTICIPATIVA que se agrupan en el lado positivo.

- El análisis de cluster nos ha posibilitado diferenciar entre dos tipologías de profesores, a partir de las respuestas conseguidas del cuestionario:

1º. El primero de los cluster, que reúne al 59,51 % de los profesores, queda compuesto por un grupo digno de mención, ya que recoge opiniones de una serie de sujetos con posturas FLEXIBLES a la utilización de la psicomotricidad en el contexto escolar, peculiaridad usada para denominar a este cluster

2º. El segundo cluster agrupa al 40,49 % de los maestros. Aquellos que expresan opiniones extremas, con tendencias favorables y desfavorables- pues hay diversos items con respuestas a favor y en contra a la vez, lo cual nos hace dudar sobre la favorabilidad aparentemente reflejada en sus contestaciones- son los RADICALES INCONGRUENTES.

Ante los resultados hallados podemos afirmar la enorme relevancia de la psicomotricidad en muchos colegios, como ponen de relieve las investigaciones realizadas (Arnaiz y Lozano, 1998; Bolarín, 1994; Camps y Viscarro, 1999; Castelo y Herrero, 1994; Costa, 2000; Lázaro, 2000b, 2000c; Moya, 2000; Palomero y Fernández, 2000; Serrabona, 2002; Vaca, 1998, 2000; Viscarro y Camps, 1997). Así, Serrabona (2002, 85), con el propósito de integrar a niños con necesidades educativas especiales en las escuelas ordinarias de Terrassa, expone que: *En estos años hemos atendido un total de 24 escuelas, con la idea de integrar la psicomotricidad como una práctica*

Universidad de Huelva 2010

fundamental que permita detectar, prevenir y favorecer el desarrollo del niño/a de 3 a 8 años.

De igual forma, existen investigaciones que subrayan la importancia ejercida por las actitudes favorables de los profesores hacia el uso de la psicomotricidad en el contexto escolar (Castelo y Herrero, 1994; Depauw & Goc Karp, 1990; Hernández, Hospital y López, 1999; Johnson, Gallagher, Cook y Wong, 1995; Medellín, 1997; Mendía, 1986; Quirós, 1999; Rizzo & Vispoel, 1991 y Serrabona, 2001). Tal como sugiere Quirós (1999), que recabó información de 36 profesores de Educación Infantil, pertenecientes a siete centros infantiles de Jaén, sobre las necesidades existentes en dichos profesionales. Entre los resultados obtenidos merece destacarse la opinión favorable de estos maestros ante el uso de la psicomotricidad en esta etapa: *El primer ciclo de educación infantil, 0-3/4 años, es considerado muy importante para la realización de un trabajo de tipo psicomotor* (Quirós, 1999, 28). Nuestros datos nos permiten apoyar esta tendencia general, ya que el primer cluster agrupa a los profesores que suelen mantener opiniones favorables al uso de la psicomotricidad y cuyo porcentaje es superior al del grupo que se declara como radical incongruente.

Como advertencia previa a la exposición de resultados, es preciso señalar que cualquier afirmación, que podamos efectuar sobre las características generales de los sujetos investigados, va a estar sujeta a determinadas connotaciones, pues no podemos ignorar la posible implicación de ciertas variables (como la experiencia o la formación, entre otras) que podrían cambiar la tendencia general manifestada por los enseñantes, modificando, incluso, el signo de los datos obtenidos.

II. RESULTADOS POR BLOQUES DE CONTENIDO

- Seguidamente, vamos a pasar a la descripción de los resultados conseguidos en cada uno de los bloques de contenido del cuestionario (como comentamos anteriormente):

Universidad de Huelva 2010

A) ASPECTOS PRELIMINARES -PERSONALES- -PROFESIONALES

Como ya mencionamos con anterioridad, los efectos de la influencia de variables tales como edad, sexo... han resultado ser contradictorios. Hemos encontrado investigaciones en las que no se señalan influencias vinculadas con estas variables (Hernández, Hospital y López, citados por Linares y Arráez, 1999) y, otras que sí han encontrado diferencias en las opiniones de los profesores, en función de este tipo de variables (Depauw & Goc Karp, 1990; Rizzo & Vispoel, 1991). Así lo expresa Hernández (1995, 191): *Otras características del profesorado como sexo y edad han mostrado poca consistencia en las actitudes.* Quien, a pesar de lo expuesto, comenta posteriormente que otros estudios sí han mostrado discrepancias en relación con estos datos, tal como sugieren Rizzo & Vispoel (1991, 42): *Las últimas investigaciones describen correlaciones negativas entre la edad y la actitud del profesor, indicando que los educadores físicos de mayor edad tenían actitudes menos favorables que los jóvenes.*

Nuestro estudio ha encontrado que tanto la "edad" como el "sexo" no se asocian a ningún cambio significativo en la opinión de los maestros, respecto a la puntuación total obtenida por los profesores en el apartado de opiniones, como pudimos comprobar en la tabla correspondiente. Aspecto nada significativo, ya que entendemos que la valoración de la importancia de la psicomotricidad en el contexto escolar debe quedar asociada a variables que impliquen una mayor tecnicidad, tales como formación, experiencia... Si bien, al realizar la analítica bivariada item a item, en relación con el "sexo", sí aparecieron algunas diferencias significativas en los items nº 21, nº 31 y nº 45, relativos a las concepciones psicomotrices que los profesores poseen, tipo de metodología que ellos consideran que se debe utilizar en la práctica psicomotriz y la utilidad de la misma si se lleva a cabo con niños con necesidades educativas especiales. En estos casos, los rangos promedio más bajos alcanzados por las mujeres podrían indicar una visión más global del uso de la psicomotricidad, ya que entienden que la psicomotricidad es más una técnica que posibilita el desarrollo armónico y global del niño; y mantienen una mayor consideración hacia la diversificación en el empleo de metodologías psicomotrices, deduciéndose con ello que las mujeres muestran una mayor favorabilidad (dato corroborado por los resultados alcanzados en

Universidad de Huelva 2010

el análisis de correspondencias múltiples).

Al efectuar la analítica bivariada, item a item, en relación con la "edad", para extremar los niveles de significación de las variables, determinamos agruparlas por rangos; de tal forma que los más jóvenes estuviesen incluidos en un primer nivel (los sujetos cuya edad se encontraban por debajo de la media de la muestra) y los más maduros quedaron agrupados en un segundo nivel (los sujetos cuya edad se encontraba por encima de la media de la muestra). En este caso, se detectaron ciertas diferencias, usando niveles de edad, en torno a las cuestiones siguientes: la nº 31: "Es preferible que cada maestro utilice una metodología psicomotriz que conozca a estar abierto a varias" y la nº 38: "Los conceptos espaciales, temporales... se trabajan suficientemente en la escuela". En ambos casos, las opiniones se ordenan según las edades, de tal forma, que los más maduros muestran puntuaciones más altas que los más jóvenes. Sin embargo, un estudio más detenido del posible significado de dichos datos, nos pueden señalar una mayor tendencia, de los más jóvenes, al uso indiscriminado de una u otra metodología debido a la falta de formación y de medios didácticos y una mayor demanda de éstos hacia la necesidad del trabajo psicomotor en el contexto escolar. De igual forma, otros estudios, que dirigen su atención hacia la comparación entre los profesores de Educación Física experimentados y los profesores noveles en relación con sujetos con torpeza motriz y discapacitados, destacan que los primeros poseen más recursos pedagógicos que los segundos. Así lo apuntan Solmon y Lee (1991, 42):

> *En general, estos estudios evidencian que el conocimiento y los recursos pedagógicos de los profesores experimentados eran superiores y por contraste los profesores noveles no se adaptaban con facilidad a las aptitudes de los alumnos discapacitados.*

En la evaluación de un cuestionario sobre "Actitudes de los profesores de Educación Secundaria ante la integración de sus alumnos con N.E.E", realizada por Soto (2000), y siendo uno de los bloques constitutivos de su Tesis Doctoral (Soto, 2000, 488), presentaba los resultados obtenidos ante estas dos variables (edad y sexo) de la siguiente forma: *Nuestro trabajo ha encontrado que tanto "edad" como "sexo" no se vinculan a ningún cambio*

Universidad de Huelva 2010

significativo en la opinión de los profesores. Es más, resulta llamativa la estabilidad de los resultados entre los distintos niveles posibles de esta variable.

Otra variable ilustrativa, discriminativa de las respuestas del profesorado, ha sido la "población" en la que está emplazada el centro. En esta variable hemos distinguido de un lado entre los centros situados en la capital, frente a los centros de la provincia. Y de otro lado, hemos diferenciado a los centros en función de la comarca geográfica a la que pertenecen. Los resultados señalan que las opiniones de los profesores, que ejercen su docencia en la capital y en la periferia suelen mostrar actitudes más favorables al uso de la psicomotricidad en la escuela que los de la provincia. Una explicación posible a este hecho se encuentra en que los sujetos más experimentados se concentran en la capital, pues son éstos los maestros que suelen tener más años de servicio docente, mostrando, los mismos, opiniones más favorables hacia el uso de la psicomotricidad en la escuela, aspecto ya comentado en anteriores capítulos del presente trabajo de investigación, aunque nuestros datos no nos permite profundizar en la explicación de las causas que motivan este hecho.

En relación a la "especialidad" cursada por nuestros enseñantes, nos hemos encontrado con diferencias significativas en las opiniones manifestadas por los profesores en función de la especialidad, tal como expusimos en la tabla correspondiente. Analizando algo más la cuestión, diremos que los maestros de Educación Especial son los más favorables respecto a aspectos directamente vinculados con su posible intervención en este campo, afectando a los items nº 22, nº 23, nº 29, nº 31, nº 39, nº 41 y nº 42, relativos a la formación necesaria en este ámbito de intervención, a la práctica psicomotriz dirigida a la reeducación de trastornos psicomotores para la recuperación de estos niños, a la utilización de la misma para favorecer la relación con sus compañeros del aula, para llenar huecos de la actividad escolar... De la siguiente forma lo expone una de las profesoras de Educación Especial participante del Grupo de Discusión:

FECe:

He trabajado con autistas, con niños con síndromes de Down, etc. Y he comprobado que se trabajaba la psicomotricidad para facilitar la

Universidad de Huelva 2010

relación del niño con sus compañeros, es decir hábitos sociales mínimos. (G. de D. pág 574).

Mientras que los profesores de Educación Infantil son los más favorables respecto a "las demandas de futuro" que ellos manifiestan, en concreto, los items nº 43 y nº 47, que hacen referencia a la necesidad de considerar la psicomotricidad como eje de la planificación didáctica de un centro y a la necesidad de contemplar la figura de un especialista (psicomotricista) para trabajar con niños con déficits. Así lo expresa una de las profesoras de Educación Infantil perteneciente al Grupo de Discusión:

FICE:

Esos recursos humanos que estáis diciendo que faltan en Educación Especial, yo creo que se necesitan también en Educación Infantil, en tres años. Ya no hablo de cuatro ni de cinco. En tres años porque es la verdad. 25 niños por las mañanas, de 9 a 2 de la tarde, el que llora, el que... Es que no se puede. Y si tienes algún niño con problemas, necesitas la ayuda de un profesional con formación técnica suficiente para poder atenderlo adecuadamente. (G. de D. pág 594).

Por último, los maestros de Educación Especial que además tienen la titulación de Educación Física y que imparten ambas especialidades en sus centros muestran una mayor tendencia hacia cuestiones asociadas fundamentalmente con aspectos de la práctica psicomotriz (items nº 20, nº 33, nº 34 y nº 38). Tal como lo declara un profesor participante del Grupo de Discusión:

RIFP:

Tengo en primero un crío con parálisis cerebral; pero gracias a Dios no son los casos extremos de vosotros. Es un niño que hace lo de los demás, trabaja con sus compañeros de clase, aunque con un poquito de ayuda. Me planteé en la primera evaluación que bajara las escaleras correctamente porque él no sabía hacerlo solo, las bajaba con muchísimo miedo. (G. de D. pág 591).

Respecto a la relación entre la "experiencia" y las diferencias de

Universidad de Huelva 2010

opinión encontradas entre los enseñantes; los sujetos más experimentados y aquellos que tienen una estabilidad en su situación laboral muestran una mayor favorabilidad que los más noveles. Si bien, referente a los items nº 31 y 32, relativos a aspectos metodológicos, los maestros menos experimentados han alcanzado una puntuación más alta, denotando con ello una cierta limitación en relación con la adecuación de la programación en función de las necesidades demandadas por los alumnos y con la diversificación metodológica. Conclusiones lógicas, si tenemos presente que dichas valoraciones requieren una mayor formación en técnicas metodológicas, que los más noveles no poseen. En esta misma línea se expresan Solmon y Lee (1991), citados por Hernández (1995, 192), que al trabajar con sujetos con alguna discapacidad señalan que:

> *Los educadores físicos experimentados están más preocupados en presentar a los estudiantes la información que facilitará la adquisición de habilidades de lo que estaban los profesores sin experiencia. También observamos que los profesores noveles utilizan métodos muy tradicionales mientras que los profesores experimentados muestran una mayor flexibilidad en sus métodos.*

En el caso concreto de la Educación Especial, es preciso resaltar que esta variable (la experiencia con alumnos con necesidades educativas especiales), en algunas investigaciones destaca su influencia respecto a la actitud que el profesorado manifiesta (Depauw & Goc Karp, 1990; Rizzo & Vispoel, 1991); pero, en otros estudios señalan muy poca vinculación con las opiniones de los profesores, tal como expresan Hernández, Hospital y López (1999, 113):

> *Se corroboran correlaciones en las respuestas y variables como la experiencia docente en general y la titulación que posee el profesorado participante en la investigación... Variables como la experiencia con alumnos con nee y etapa educativa en la que ejercía el profesorado... en nuestro estudio apenas apuntan una relación.*

Sin embargo, opiniones contrarias a las mostradas por estos investigadores son las expuestas por Rizzo & Vispoel (1991, 191):

Universidad de Huelva 2010

Las actitudes del profesorado son más favorables si tienen mayor competencia en la enseñanza y mayor experiencia en la enseñanza con estudiantes con deficiencias.

B) FORMACIÓN

Respecto a la posible vinculación de la formación y las opiniones favorables o desfavorables, como ya expusimos al analizar el bloque de contenido correspondiente, los resultados obtenidos confirman la existencia de una clara asociación entre ambas. Muestra de ello es la gran cantidad de preguntas de este apartado del cuestionario que se asocian a cambios significativos en las opiniones que exponen los maestros. La formación recibida, la capacitación, la lectura y asistencia a cursos sobre el tema, así como la oferta de la Administración Educativa en torno a actividades de perfeccionamiento, son interrogantes ante los que los profesores con opiniones más favorables responden de un modo, y los que ofrecen opiniones menos favorables lo hacen de forma distinta. En general, los maestros más formados manifiestan opiniones más favorables que aquellos que muestran una menor información y capacitación.

Referente a la importancia que tiene la formación personal sobre las actitudes del educador acerca de la práctica psicomotriz, Domínguez (2003, 10) lo sitúa en dos direcciones:

- Una primera, que conlleva un recorrido de reflexión sobre sí mismo; una progresión en tener una mirada autónoma sobre su persona.
- Ello derivará en una segunda que contribuirá en tener una comprensión de los procesos de maduración del niño. Ahí deben surgir resortes tales como intuición, emoción, empatía y conocimientos que facilitarán estrategias de intervención en dicha maduración.

En relación con la competencia formativa para llevar a cabo un proyecto psicomotor en el aula, nuestros enseñantes reconocen su falta de formación, aspecto que manifiestan tanto en los cuestionarios como en el Grupo de Discusión. En un estudio, ya comentado en el capítulo dedicado

Universidad de Huelva 2010

a la investigación, que recoge las opiniones de profesores de Educación Física sobre la capacidad formativa que estos enseñantes poseen para atender a los alumnos con problemas en sus aulas, Hernández, Hospital y López (1999, 114) declaran que:

> *Los profesores de Educación Física reconocen, en su mayoría, sus limitaciones pedagógicas para hacer frente a la atención a la diversidad. El profesorado de Educación Física encuestado tiene dificultades para realizar adecuaciones curriculares individualizadas.*

De igual forma se expresa Serrabona (2001, 164): *los maestros tutores reconocen una dificultad formativa para llevar a término un proyecto psicomotor coherente, aunque lo valoren como necesario.* En contrapartida, Quirós (1999) se encuentra que el 65 % de los profesionales consultados se considera preparado para introducir la psicomotricidad en el aula. Conviene recordar, por la importancia del dato, que el 66,7 % de nuestros profesores se considera capacitados para esta tarea (resulta curioso cómo, a pesar de sentirse capacitados, manifiestan sus limitaciones para atender adecuadamente a sus alumnos, fundamentalmente en Educación Especial, apreciación lógica debido a la mayor dificultad y especificidad que el trabajo psicomotor con estos niños precisan).

En cuanto a las necesidades de formación más demandadas por nuestros enseñantes se encuentra "la formación práctica específica" (58,31 %). La misma valoración se encuentra Quirós (1999, 28) en el estudio realizado con 36 profesores de centros infantiles, que en relación con la formación más necesaria para llevar a cabo un trabajo psicomotriz, estos enseñantes manifiestan que es la *Formación práctica específica sobre el tema (47 %).* Los mismos resultado consigue Serrabona (2001) en el trabajo piloto que efectuó con 100 centros de Educación Infantil de Cataluña.

Conviene tener presente la investigación de Moya (2000) que aplicó un cuestionario a 137 profesores de apoyo a la integración, que trabajaban en Primaria en centros de Huelva (capital y provincia), para conocer las perspectivas sobre la formación inicial que estos profesionales tenían. Los resultados indicaron que entre las opiniones que los profesores de apoyo a la integración manifestaron sobre la formación, valoraron que una de las

Universidad de Huelva 2010

áreas demandadas por ellos era la "psicomotricidad", elegida por el 59, 0 % de los maestros. Igualmente, una de las técnicas o conocimientos específicos en los que se deberían formar los futuros profesores era la "psicomotricidad" seleccionada por el 66,2 % de los encuestados, indicando tal porcentaje que tenía una "importancia muy alta" para estos docentes. De la misma forma, Mendía (1986) aplicó una encuesta a 450 maestros de Educación Especial, de Guipúzcoa y Vizcaya, para recoger, entre otros objetivos, sus opiniones sobre el Plan de Formación Permanente ofertado al Profesorado. Entre los cursos de formación más demandados por los profesores se encontraba "la psicomotricidad", que fue seleccionada por el 42,4 % de ellos.

Por todo ello, es preciso recordar que la psicomotricidad es una de las actividades formativas demandadas por nuestros maestros. De esta forma explica su desacuerdo con el tipo de cursos ofertados por los CEPs, así como por la escasez de ellos centrados en psicomotricidad, una maestra perteneciente al Grupo de Discusión:

RIIPE:

> *Yo echo de menos cursos de psicomotricidad porque es que se ofertan a través del CEP. Ahora te apuntas a un curso y no te aceptan porque hay una selección enorme, ya que hay mucha demanda... Entonces, como hay un sorteo, digo... Me da coraje que haya un curso y no poder hacerlo. Entonces, lo echo de menos por parte del CEP... No solamente en psicomotricidad, sino en otros aspectos, te interesa y no puedes hacerlo.* (G. de D. pág. 593).

A este respecto, es necesario destacar cómo, a pesar de que la psicomotricidad es una de las actividades formativas demandadas por los maestros, tal como ha sido puesto de manifiesto por el excesivo número de matriculados a los cursos que, sobre estos temas, han sido programados por las Escuelas de Verano promovidas por los Movimientos de Renovación Pedagógica, Vaca (2002, 35) manifiesta que: *las iniciativas de formación permanente del profesorado en psicomotricidad continúan fuera de los caminos institucionales.*

Y es que la situación de la psicomotricidad en nuestro país, tal como

Universidad de Huelva 2010

sugiere Berruezo (2000), es clara: no es una carrera universitaria ni existe titulación oficial alguna que prepare para ejercicio de la profesión de psicomotricista. No obstante, en algunas facultades se plantea el tema de la psicomotricidad incluido en el currículum de materias del estilo de "técnicas de reeducación", "desarrollo motor" o similares, tal como hemos expuesto en otro apartado de esta investigación. La formación específica en este campo de intervención, que se puede recibir en nuestro país depende de escuelas o centros privados y sus diplomas, considerados como formación posgrado, no tienen actualmente la validez oficial, a efectos de habilitación profesional. A este respecto, Quirós (1999, 25) manifiesta que: *La formación nos llega por vías no oficiales, a través de instituciones extranjeras ubicadas en territorio nacional por un lado y por otro mediante programas y cursos de corta duración... que ofrecen desde mi punto de vista, una seudo especialización didáctica interesante pero poco coherente y en algunas ocasiones falta de profundización.*

A pesar de lo expuesto, se valora la tarea del psicomotricista en la atención temprana, estando ésta vinculada a los ámbitos reeducativo y terapéutico, es decir, a sujetos con necesidades educativas especiales. Así es como están las cosas, el perfil de dicho especialista ("psicomotricista") se encuentra definido en la Consejería de Asuntos Sociales, junto con otros profesionales (logopedas y fisioterapeutas, entre ellos), pero no está reconocida oficialmente esta labor ni en centros sanitarios que trabajan en la rehabilitación de pacientes ni en centros educativos ordinarios.

C) OPINIONES.

1. CONCEPCIONES:

Los datos obtenidos en nuestro trabajo indican que los enseñantes participantes en este estudio valoran positivamente la educación psicomotriz, considerándola un aspecto necesario a trabajar en el aula. Esta misma situación es la hallada por Quirós (1999) y Serrabona (2001). No obstante, por las respuestas dadas por los maestros, muestran una gran dispersión en sus concepciones sobre la psicomotricidad (tal como comentamos en el primer capítulo de este trabajo de investigación). A este respecto, Quirós

Universidad de Huelva 2010

(1999, 28) en el total de centros consultados (ya comentados anteriormente), se encontró que: *Técnicamente corresponden a diferentes posicionamientos con respecto al tema que nos ocupa: Psicopedagógica (Picq y Vayer...); Psicocinética (Le Boulch...) y Dinámica (Lapierre y Aucouturier...).* Así lo expresa Linaza (2002, 13): *La diversidad de prácticas, y hasta de conceptos y "escuelas", que subyace al título común de "psicomotricidad" es enorme. En muchas ocasiones es más la experiencia directa la que guía nuestras justificaciones que la elaboración teórica.* De esta otra forma lo explica Berruezo (2000, 30): *La psicomotricidad no puede reducirse a una técnica, se trata más bien de un modo de acercamiento al niño y a su desarrollo, lo que va a generar una forma característica de ser y de actuar del profesional encargado de ponerla en práctica.*

Es conveniente precisar, igualmente, que si analizamos las relaciones entre el cuerpo y la escuela, nos encontramos con que la dimensión corporal ha sido objeto de atención constante en el ámbito educativo. El uso que con frecuencia se suele hacer del cuerpo es para la adquisición de los aprendizajes instrumentales, tal como se ha mencionado en los capítulos anteriores.

El desarrollo psicomotor *tiene una gran relación con los aprendizajes escolares, sobre todo con aquellos relacionados con la adquisición de las técnicas instrumentales: lecto-escritura y cálculo* (Bautista, 1993, 243), citado por (Sarmiento y Arráez, 1999, 85).

Así lo expresa un profesor perteneciente a la segunda tipología:

RIFP:

> *Yo pienso que es fundamental; a pesar de que digo que mi experiencia ha sido desastrosa en Infantil, siempre pensando que se me mataba alguno de mis alumnos. No obstante, pienso que puede ser muy beneficiosa para los niños, pues considero que es la base para el aprendizaje de la lectura y la escritura.* (G. de D. pág. 571).

En Educación Infantil la noción de "cuerpo instrumentado" es la que predomina. Así lo explica Vaca (2002, 37): *A través de lo corporal se*

Universidad de Huelva 2010

ejemplifican conceptos, se representan pasajes y estados de ánimo, en definitiva, se utiliza el cuerpo y la motricidad como un instrumento al servicio de objetivos y saberes que tienen que ver, principalmente, con las capacidades cognitivas. Igualmente, Serrabona (2001, 165) lo especifica de la siguiente forma: *Generalmente el eje conductor del proyecto psicomotor es el cuerpo y el movimiento, siendo los contenidos instrumentales los que se trabajan principalmente...*

Posteriormente, este último autor describe la psicomotricidad instrumental de la siguiente forma:

> *Considera al cuerpo como esquema corporal (entendiendo el esquema corporal en su acepción de disponibilidad cognitivo-motriz, preferentemente); y al movimiento en sus dimensiones cognitivas y de control/dominio motor, siendo su metodología de tipo paidocéntrico, aunque no tanto la práctica* (Serrabona, 2002,87).

A pesar de lo expuesto, consideramos que, el niño es un ser psicomotor y, al menos, hasta los 6/7 años, expresa sus propios problemas, comunica, opera, conceptualiza y aprende mediante su expresividad y sus manifestaciones psicomotrices. Es por ello que, en nuestra práctica educativa debamos partir de una consideración unitaria y global de la persona, ya que el cuerpo es fuente de conocimiento, de comunicación, de relación y de afecto, contribuyendo, de esta forma, a la superación de la concepción meramente instrumental que impera en nuestras escuelas:

> *Todos los aprendizajes tienen como base de acción el cuerpo: aprendizajes corporales, intelectuales, afectivos. El maestro debe tomar al niño en su totalidad, pensar que lo corporal está siempre presente durante todo el año y elegir con qué modalidad va a privilegiar su acción didáctica* (Bottini, 2000, 239).

De esta manera opinan los profesores que han participado en este trabajo, pues muchos de ellos piensan que la psicomotricidad es una disciplina educativa que favorece el desarrollo integral. Este carácter globalizador de la psicomotricidad, fundamentalmente en Educación Infantil,

Universidad de Huelva 2010

es expresado por Quirós (1999, 25) del siguiente modo:

> *Intentar justificar a estas alturas la validez de los planteamientos metodológicos y didácticos de la educación psicomotriz como técnica que posibilita el desarrollo armónico y global del niño en el período que nos ocupa (0-6 años), que le permite experimentar por medio de su cuerpo en movimiento y en relación con los objetos, con el espacio, consigo mismo y con los otros, para que tome conciencia de sus posibilidades y límites es cuanto menos que irrisorio.*

Sin embargo, Gómez, Juidías y Granado (2002, 264), con la finalidad de investigar la madurez motora para efectuar actividades grafomotoras y de escritura de un grupo de niños con edades comprendidas entre los 5 y los 7 años de la ciudad y de la provincia de Huelva, realizaron tres observaciones, en tres momentos distintos y a sujetos diferentes. Entre las conclusiones recogidas por estos autores, manifestaron que: *la enseñanza de la psicomotricidad, tan necesaria en los primeros cursos escolares, está siendo descuidada... en torno a la mitad de los niños, de entre 5 y 7 años, que pueblan nuestras escuelas no están maduros, desde el punto de vista psicomotriz, para utilizar la escritura como vehículo de expresión y comunicación.* A partir de estas reflexiones recopiladas, podríamos entender que las opiniones favorables mostradas por nuestros enseñantes, sobre la relevancia de la psicomotricidad para el desarrollo global de la personalidad, parecen no coincidir con la práctica psicomotriz que posiblemente lleven a cabo en sus aulas respectivas. Tal vez, uno de los potenciales factores condicionantes de esta situación sea la limitación formativa ya comentada.

En esta línea se expresan Sola, López, Salvador y Torres (1995), que elaboraron y aplicaron un cuestionario para indagar sobre las necesidades formativas del profesorado de todos los centros de Educación Infantil con deprivación sociocultural de la zona norte de Granada. Entre los resultados obtenidos, manifestaron que el 81,8 % declaró que no tenía un conocimiento claro de lo que significaba la globalización, demandando por ello un apoyo para su formación en este sentido.

La consideración del niño como un ser global que se expresa a través

Universidad de Huelva 2010

de la acción corporal, Aucouturier (1985, 24), citado por Martín y Soto (1997, 81) lo explica de la siguiente forma: *cuando hablo de globalidad del niño estoy hablando de respetar la unidad del empleo de la motricidad, de la afectividad y de los procesos cognitivos.*

Así lo expone una profesora perteneciente a la primera tipología del Grupo de Discusión:

FICE:

> *Es muy importante trabajar la psicomotricidad en el aula, ya que potencia el desarrollo global del niño (físico, intelectual, afectivo y social).* (G. de D. pág. 568).

Serrabona (2002,85), describiendo el trabajo psicomotor que lleva realizando desde hace más de diez años, atendiendo a un total de 24 escuelas de Terrasa, comenta lo siguiente:

> *Como todo concepto, idea, corriente filosófica, disciplina, etc., la psicomotricidad se ha ido construyendo con la suma de diversas aportaciones, coincidentes en torno a unos conceptos fundamentales, pero que tienen un eje común en el concepto de totalidad corporal. En torno al cuerpo y al movimiento se ha ido construyendo una nueva forma de entender al ser humano.*

Cuando trabajamos con niños con necesidades educativas especiales, debemos seguir insistiendo en potenciar el desarrollo psicomotor y fomentar el aprendizaje global. Así, en relación con alumnos con síndrome de Down, hay que destacar los aspectos psicomotores, *pero hay que situarlo en primer lugar pues sólo cuando se han logrado superar estas etapas iniciales de desarrollo psicomotor se pueden abordar con éxito las demás. Debe servir, por tanto, de base a una enseñanza globalizada donde se apoyen las demás materias. El problema específico del desarrollo psicomotor de los niños trisómicos depende directamente de la psicomotricidad (el retraso en adquirir la sedestación, la prensión, la marcha, etc.). Además, a todas estas dificultades se añaden fallos sensoriales y perceptivos (tanto visuales como auditivos y/o táctiles). Todo ello repercute en el conocimiento del espacio, desencadenando*

Universidad de Huelva 2010

ciertas alteraciones de coordinación, organización práctica, torpeza, alteraciones en el control postural y equilibrio. Es obvia la importancia que para cualquier niño tiene el descubrimiento y desenvolvimiento espacio-temporal y la exploración motriz; de ahí la necesidad de una adecuada educación psicomotriz (Bautista, 1993, 242). De igual forma lo explicó una profesora perteneciente a la primera tipología del Grupo de Discusión.

En la misma línea se encuentra una investigación realizada por Schrager, Lázaro y Ramón (1996), que aplicaron un programa de estimulación psicomotriz a una muestra de seis sujetos pertenecientes a un Colegio de Educación Especial de Teruel (tal como expusimos en el capítulo dedicado a la investigación).Uno de los objetivos de estos investigadores era analizar los beneficios que sobre el desarrollo global de los sujetos implicaba la puesta en práctica de dicho plan de intervención. Del mismo modo se expresan Viscarro y Camps (1997); Lázaro (2000b) y Palomero y Fernández (2000). Todas estas investigaciones ponen de manifiesto la valoración positiva de muchos estudiosos sobre el tema, en torno a las enormes ventajas que el uso de la psicomotricidad tiene en los ámbitos educativos, reeducativos y terapéuticos, demostrando su gran aceptación entre diversos investigadores.

La relevancia dada al cuerpo como lugar desde el que el ser humano vive la afectividad de forma global, Lázaro, Palomero y Fernández (2000a, 17) lo expresan de la siguiente manera:

> *... como soporte de nuestra sexualidad, como habitáculo de nuestros fantasmas inconscientes, como vehículo de nuestra presencia en el mundo, como instrumento primordial de relación, comunicación y diálogo, como antesala del pensamiento y del lenguaje, como instrumento que nos sirve para medir, calibrar y procesar la información, como referencia espacial y temporal, como mediador instrumental de cualquier relación o actividad humana, como herramienta que hace posible nuestra adaptación al mundo... En síntesis, como eje central sobre el que gira la construcción integral e integrada de nuestra personalidad.*

Universidad de Huelva 2010

2. ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN:

La psicomotricidad, como hemos estado afirmando, tiene un enorme significado tanto en la etapa de Educación Infantil (en el trabajo con niños sin dificultades) como en Educación Especial, con aquellos otros que muestran algún tipo de discapacidad.

Como podemos comprobar en la *tabla 26*, el porcentaje "de acuerdo" o "muy de acuerdo"alcanzado por los maestros, ante el item nº 27 que hace referencia a que el trabajo psicomotor en el aula ordinaria con niños con N.E.E. mejorará la integración educativa de los mismos, fue muy alto (el 85,9 %). Es conveniente insistir en la puntuación alcanzada ante esta cuestión, ya que parece señalar que el profesorado valora la necesidad de trabajar la psicomotricidad con niños con problemas para favorecer su integración escolar. De igual forma se expresan Arnaiz y Lozano (1998); Lázaro (2000b) y Viscarro y Camps, (1997).

En la evaluación del cuestionario sobre "actitudes de los profesores de Educación Secundaria ante la integración de sus alumnos con N.E.E", realizada por Soto (2000), ya comentado anteriormente, presentaba los resultados obtenidos ante una pregunta relacionada con ésta, la nº 33 del cuestionario: "El nivel de éxito que un niño con N.E.E. puede alcanzar integrado en un centro ordinario es alto", que él señalaba que el 37,3 % de la muestra estaba "de acuerdo" o "muy de acuerdo" con esta apreciación. El porcentaje de "indecisión"se situaba en el 29,6 %. Resulta curioso este dato, pues si lo comparamos con el alcanzado en la presente investigación, el porcentaje "de acuerdo" logrado es netamente inferior, lo cual hace pensar sobre la posibilidad de que sea un item que genere cierta dispersión en la respuesta, por las connotaciones positivas o negativas que tiene el trabajo con niños con N.E.E.

En relación con el papel del cuerpo en el contexto de la educación formal, Vaca (1999) relata su experiencia (ya mencionada en el capítulo dedicado a la investigación) realizada con un grupo de profesores de 2º ciclo de Educación Infantil durante varios años. En este estudio, plantea un modo diferente de organizar las situaciones educativas en la jornada escolar para atender adecuadamente a la diversidad del alumnado, con tiempos

Universidad de Huelva 2010

dedicados a tareas de exigencia diversas y momentos de quietud. Entre las distintas reflexiones sugeridas tras la valoración de la propuesta, declara que:

> *Procuramos, de este modo, conseguir un ambiente en el que sea posible atender la pluralidad que se da en todo grupo escolar, sin abandonar en ningún momento la adquisición de los aprendizajes escolares propios de este ciclo* (Vaca, 1999, 36).

Consideramos que todos los niños tienen derecho a ser tratados en sus procesos de aprendizaje a partir de su realidad psicofísica y motora, de ahí la necesidad de que los profesores elaboren las "Adaptaciones Curriculares Individualizadas", ACI, para dar una respuesta adecuada a las necesidades psicomotrices de los niños que se aparten de lo que puede ser normal en su grupo de iguales. El diseño de una planificación del trabajo psicomotriz favorece la integración de estos alumnos con deficiencias físicas o psíquicas y señala una pauta clara de trabajo a realizar con ellos para mejorar dichas conductas. A este respecto, Maciá (1994, 31) insinúa que

> *Las Adaptaciones Curriculares Individualizadas o ACI deben también ocuparse de dar respuesta a las carencias relacionadas con la capacidad expresiva de la afectividad que muchos niños y adolescentes muestran a causa de una educación básicamente cognitiva que ha valorado y valora todavía la capacidad intelectual aislada de la afectividad y de la corporeidad.*

Así lo explica una profesora de Educación Especial incluida en la primera tipología:

FECe:

> *Esa niña no había manera de trabajarla de otra manera. Además, no tenía el horario completo, tenía una franja horaria de diez a una, y el tiempo que permanecía entre ella y yo era cuando buscábamos esa integración, que era casi imposible porque tampoco había una educadora que estuviese con ella en la clase. Aparte, tampoco contábamos con que el tutor quisiese que estuviese mucho tiempo en la clase. La hora que se buscaba era evidentemente la de psicomotricidad*

Universidad de Huelva 2010

para trabajar con ella hábitos de autocuidado y desarrollo psicomotor junto con el resto de sus compañeros de clase. Ese era el momento donde nosotras veíamos que la niña se podía integrar algo en la clase, pues aprovechábamos que venía una voluntaria de "Ánsares" y nos valíamos de eso porque otro medio no teníamos. (G. de D. pág. 587).

En relación con el item nº 25: "La mayoría de los maestros tienen suficiente formación para trabajar la psicomotricidad, tanto en Educación Infantil como en Educación Especial", el 68,5 % de los profesores declararó estar "En desacuerdo" o "Muy en desacuerdo". Este dato parece indicar el gran interés manifestado por los profesores hacia la necesidad de una mayor formación, para poder realizar el trabajo psicomotor con los niños de las dos etapas educativas estudiadas en la presente investigación. Este aspecto ha sido corroborado por las opiniones manifestadas por los maestros pertenecientes al Grupo de Discusión.

3. ASPECTOS DE LA PRÁCTICA:

En la programación de aula es necesario que los contenidos estén relacionados entre sí para facilitar que el aprendizaje sea significativo para los alumnos. Así, los contenidos se deben agrupar a partir de un centro de interés vinculado con la experiencia y las necesidades de los alumnos, como lo prueba el alto porcentaje de aciertos alcanzado por el item nº 30 (tal como pudimos comprobar en la tabla correspondiente). Nuestros enseñantes consideran mayoritariamente que la educación psicomotriz debe integrarse en el currículum escolar. A la misma reflexión llega Serrabona, a partir de los datos recogidos de la aplicación de una encuesta (ya comentada anteriormente) a un grupo de maestros de Educación Infantil de Cataluña (2001, 164), al exponer que:

La elaboración de proyectos psicomotrices integrados en el currículum de la escuela ha ido aumentando progresivamente a medida que la reforma se ha ido consolidando, especialmente en las escuelas públicas.

Así lo explica una profesora perteneciente a la primera tipología:

Universidad de Huelva 2010

Bloque tercero

FECe:

> *Por tanto, la psicomotricidad, en Educación Especial, se da todo el día y no me lo planteo como sesión ni como ejercicio sistemático. Va dentro de la Educación Especial y no la considero separada del resto de las materias escolares, está presente en cada objetivo, en cada momento de la jornada escolar.* (G. de D. pág. 575).

De otro lado, al trabajar con niños con necesidades educativas especiales, en muchas ocasiones, sólo se puede esperar que el alumno tome conciencia de su cuerpo, ya que las grandes dificultades que el niño presenta obstaculiza el acceso a los aprendizajes instrumentales, tal como lo expuso una profesora en el Grupo de Discusión.

Arnaiz (1994, 44) lo explica de la siguiente forma:

> *La Educación Especial... desde sus orígenes ha considerado el cuerpo del niño con trastornos, disfunciones o carencias como un elemento vital para él, como único medio del que el niño en ocasiones puede servirse para tomar conciencia de su propia realidad existencial, o acceder al mundo de los objetos y del espacio; en definitiva, de tomar conciencia de su yo corporal y personal.*

A pesar de lo dicho y, teniendo presente las manifestaciones de muchos autores que expresan en diferentes manuales que las actividades corporales potencian el desarrollo cognitivo y socio-afectivo, la realidad escolar es otra, ya que el tratamiento del ámbito corporal sigue estando ausente en muchos centros escolares. A este respecto Llorca y Vega (1998), citados por Vaca (2002, 26), siguen denunciando esta situación:

> *El cuerpo es el gran olvidado en nuestras escuelas. El trabajo corporal tiene escasa presencia en el currículum, es un recurso escasamente utilizado y cuando lo es, se plantea de forma aislada a los contenidos y objetivos específicos y desde una concepción instrumentalista y racional del cuerpo, pero el cuerpo no es sólo un instrumento, sino que es fuente de conocimiento, comunicación, relación y afecto.*

Universidad de Huelva 2010

Esta falta de tradición corporal en las escuelas se refleja también en asignaturas como "la Gimnasia" que se ha constituido en una materia con grandes dificultades para integrarse en la práctica docente. Una demostración de estas dificultades podemos observarla en la siguiente reflexión de Viñao (1998), citado por Vaca (2002,104):

> *La gimnasia... Esta materia ha tropezado, en general, con la apatía e ignorancia de los propios Maestros, que no sólo no han defendido su práctica contra prejuicios de la incultura como una majadería ahora de moda, pues bastante gimnasia hacen los chicos con lo que corren y saltan, sino que comparten esta opinión. Por lo general, los Maestros viejos (hay excepciones honrosísimas), muchos de mediana edad, y, afortunadamente pocos jóvenes, y sobre todo muchas maestras, detestan la gimnasia, les avergüenza el realizarla, y como no se les vigile (cosa hoy irrealizable), no la practican; ésta es la verdad, aunque amargue.*

Así lo expresa un maestro perteneciente a la segunda tipología:

RIFP:

> *Lo que ocurre es que muchas profesoras que llevan más tiempo en esto todavía no saben sobre lo que va la Educación Física, la tienen asociada a lo típico. Algo que me ha pasado a mí en el colegio: a las niñas se les daba el balón de baloncesto y a los niños el de fútbol. Por lo tanto, se considera la Educación Física como una pérdida de tiempo: "Ya se mueve el niño bastante en la calle."; "lo que el niño necesita es escribir"-eso suelen decirte las maestras.* (G. de D. pág. 564).

Conviene recordar la investigación realizada por Medellín (1997), utilizando la encuesta como instrumento base, la aplicó a un grupo de docentes, permitiendo verificar el impacto positivo originado por la psicomotricidad, en su aceptación en general por parte de los encuestados, fomentando la puesta en práctica de un modelo de intervención en las aulas rurales y el cambio de procedimientos metodológicos y pedagógicos utilizados tradicionalmente por los enseñantes; denotando, por tanto, una valoración positiva de su importancia en el contexto escolar y la relevancia dada a los

Universidad de Huelva 2010

aspectos metodológicos vinculados con la práctica.

4. CONTENIDOS PSICOMOTORES:

Las creencias que los profesores tengan sobre la importancia de los contenidos psicomotores de cara a fomentar el desarrollo del niño van a determinar la inclusión o no de los mismos en la programación diaria del aula. Los datos obtenidos en nuestro estudio señalan que muchos de los maestros participantes en este trabajo de investigación piensan que los contenidos psicomotores son considerados necesarios en el contexto escolar y social por los sujetos encuestados, ya que son prerrequisitos fundamentales para un aprendizaje válido, tal como se pudo apreciar en la tabla correspondiente. Boscaini (1994, 20) dice al respecto:

> *En efecto, un niño que presenta un esquema corporal poco elaborado no coordina suficientemente bien sus propios movimientos por lo que ello provocará dificultades al vestirse, al dibujar. Un niño con una lateralidad no estabilizada presentará normalmente, además de torpeza motriz, problemas de orden espacial y, consecuentemente, en la escuela, dificultad para seguir el sentido de izquierda a derecha en la escritura y en la lectura.*

Gómez, Juidías y Granado (2002, 264), en el estudio mencionado anteriormente, expresaron que: *Probablemente, durante los años que se enseña a escribir haya que potenciar más la educación psicomotriz en general, y el adiestramiento grafomotor en particular, por un lado como medio de expresión corporal que debe acompañar al aprendizaje del lenguaje escrito, y por otro para evitar problemas de disgrafía.*

En el mismo sentido, Sola, López, Salvador y Torres (1995), expusieron que el 98 % de los enseñantes opinaba que el bajo desarrollo madurativo afectaba desfavorablemente las tareas educativas en niños de Educación Infantil con nivel socio-cultural bajo.

Es conveniente recordar, igualmente, la investigación llevada a cabo

Universidad de Huelva 2010

por Johnson, Gallagher, Cook y Wong (1995), para indagar sobre las opiniones de 176 profesores de preescolar acerca de las habilidades que consideraban que los niños necesitaban antes de la entrada en sus aulas. Ellos manifestaron que el desarrollo psicomotor era uno de los aspectos a valorar entre los requisitos para la iniciación lecto-escritora. De la misma forma, el trabajo realizado por Kulinna y Silverman (1999) que tenía como objetivo verificar la estabilidad en las opiniones de 121 profesores sobre las materias que ellos pensaban que sus alumnos necesitaban recibir. Una de las áreas que ellos consideraban importantes era el desarrollo de habilidades motrices.

Un estudio muy interesante es el realizado por Serrano y Faustino (1995), citados por Vaca (2002), sobre los estilos de vida infantil en el final del milenio en Portugal (Castelo Branco). En este trabajo ellos hacen el seguimiento de un niño desde que se levanta hasta que se acuesta, durante varios días, para analizar en qué medida es atendida y tratada la actividad motriz. En esta misma línea se decanta una de las maestras pertenecientes a la primera tipología, al expresar que:

FICE:

> *Yo me he empezado a plantear que la psicomotricidad empieza cuando el niño se levanta en su casa (al despertarse) y su madre lo viste... Sigue hasta que se acuesta; ya que hay una postura que debe adoptar al dormir, hay una mentalidad de descanso, etc. Y, cuando llegan a clase, siguen haciendo psicomotricidad. Es un proceso continuo.* (G. de D. pág. 568).

En esta misma línea de reflexionar sobre la importancia que tiene el lenguaje corporal, incluso una vez adquirida la capacidad lingüística, ha sido puesto de manifiesto por Linaza (2002, 12):

> *La complejidad de los intercambios prelingüísticos entre bebés y adultos ha revolucionado en las últimas décadas nuestra visión del desarrollo. Y tal comunicación sólo es posible por la expresividad del cuerpo humano, por el intercambio de miradas, gestos, caricias, etc. Con la aparición de otros sistemas de comunicación más complejos,*

Universidad de Huelva 2010

> *abstractos y formales, tendemos a olvidar que esta comunicación corporal sigue estando presente. ¡En ocasiones para contradecir abiertamente lo que se formula con palabras!.*

De otra parte, el trabajo psicomotor debe fomentar, entre otros aspectos, la relación con los demás. Más aún en el campo de la Educación Especial, debido, en muchas ocasiones, a las enormes dificultades del niño para poder acceder a los aprendizajes instrumentales. *El aprendizaje se fundamenta en la relación. Que el alumno se sienta cómodo en el grupo, estimulado a partir de su relación con los compañeros, exigido y comprendido por el maestro, es una garantía de aprendizaje* (Puigdellivol, 2000, 129). Tal como lo señala una maestra perteneciente a la primera tipología:

FECe:

> *He trabajado con autistas, con niños con síndromes de Down, etc. Y he comprobado que se trabajaba la psicomotricidad para facilitar la relación del niño con sus compañeros, es decir hábitos sociales mínimos.* (G. de D. pág. 574).

Ya que, como manifiesta Viscarro (1999), citada por Linares y Arráez (1999, 306), al trabajar con niños con necesidades educativas especiales debemos *facilitar el juego motor al lado de los otros niños del grupo, la observación, la imitación y, si puede ser, la comunicación y la convivencia.*

Por otro lado, el fomento de hábitos de autocuidado ha sido uno de los contenidos psicomotores que los enseñantes consideran que hay que ejercitar a nivel de aula, tanto los maestros pertenecientes a la primera como a la segunda tipología opinan de esta forma:

FECe:

> *... todo el trabajo que se podía hacer con ella era psicomotor debido a las enormes limitaciones que presentaba: hábitos de limpieza: lavarse las manos, secárselas, cepillarse los dientes (que el año pasado conseguí que lo hiciera sola).* (G. de D. pág. 586).

Universidad de Huelva 2010

RIIP:

> *Es igual en Infantil, en el período de adaptación de tres años. No tienen ningún tipo de hábitos de autocuidado. Hay que enseñarles desde bajarse los pantalones a ir al servicio, subírselos, abrir un yogurt, o meterse la cuchara en la boca, aguantar el zumo y la cañita, pues no es capaz de coordinar los dos movimientos, de sentarse... es decir, tienes que enseñarles de todo. Yo creo que hasta final del primer trimestre debes realizar estas tareas.* (G. de D. pág. 590).

5. DEMANDAS DE FUTURO:

La necesidad de contemplar la figura de un "especialista" en psicomotricidad, fundamentalmente, para trabajar con niños que presenten alguna patología, ha sido una de las demandas de nuestros enseñantes consultados, tal como se expuso en la tabla correspondiente, e igualmente por nuestros maestros participantes al Grupo de Discusión. Los mismos datos presenta Quirós (1999, 28) al expresar que el 65 % de los profesionales consultados (36 maestros de Educación Infantil pertenecientes a 7 centros diferentes de Jaén) se considera preparado para introducir la psicomotricidad en su clase. Si bien, *El 25 % lo haría pero con alguna reserva, tutelados y coordinados con un especialista y nunca en casos con niños que presentan una problemática (casos que debería coger a su cargo un psicomotricista).* Asimismo, este autor expone también que estos sujetos encuestados piensan que uno de los aspectos más necesarios para llevar a cabo un trabajo psicomotriz es el contar con un "especialista" y "que se incluya la psicomotricidad en el "Plan de Centro" (el 3,5 % opina de esta manera), demandando, por tanto, la existencia de especialistas en los centros. De igual forma lo explicita Serrabona (2001), así como diversos expertos en sus investigaciones (Arnaiz y Lozano, 1998; Camps y Viscarro, 1999; Castello y Herrero, 1994; Costa, 2000; Lázaro 2000b; Palomero y Fernández, 2000; Serrabona, 2002 y Viscarro y Camps, 1997).

En relación con la inclusión de la psicomotricidad en el Proyecto Educativo y Curricular de un centro específico de Teruel (ya comentado anteriormente), Lázaro (2000b, 125) expone que:

Universidad de Huelva 2010

tiene como piedra angular el trabajo en equipo, el/la psicomotricista forma parte del Departamento de Orientación. Posteriormente, sigue describiendo que *La toma de conciencia, por parte del profesorado/tutor de estos niveles junto con el asesoramiento del psicomotricista... ha propiciado la propuesta de inclusión de una nueva área en el ámbito de los aprendizajes básicos.*

La importancia dada a la figura de un especialista ha estado presente en el discurso de los maestros pertenecientes fundamentalmente a la primera tipología, cuando se trabaja con niños con déficits psicomotores e incluso en el caso de efectuar la práctica psicomotriz con niños muy pequeños de Educación Infantil, tal como manifiestan sus protagonistas:

FECe:

El caso, por ejemplo, nuestro, si esa niña no tiene un monitor o un educador que esté con ella a la hora de psicomotricidad no puede estar integrada porque el maestro de Educación Física, con un tipo de niña como ésta, no puede estar con veinticuatro niños y ésta veinticinco... no puede... Entonces, si no hay este medio humano, no se puede hacer esa integración en psicomotricidad u otro tipo de cosas; pero vamos, estamos hablando de psicomotricidad. No puedes hacer la integración de un niño con problemas severos con un especialista de Educación Física porque él no puede; a lo mejor una discapacidad leve, como el caso que tú me estás contando, sí; pero, por ejemplo, yo no te puedo meter a ti a un autista de estas características con los 24 niños de una clase porque no tienes suficiente formación, no lo dominas y; entonces ése es un problema, uno de los más básicos, la falta de medios humanos específicos, la falta de sensibilidad, sobre todo por parte de la Administración. (G. de D. pág. 593).

FICE:

Esos recursos humanos que estáis diciendo que faltan en Educación Especial, yo creo que se necesitan también en Educación Infantil, en tres años. Ya no hablo de cuatro ni de cinco. En tres años porque es la verdad. 25 niños por las mañanas, de 9 a 2 de la tarde, el que llora, el que... Es que no se puede. Y si tienes algún niño con problemas,

Universidad de Huelva 2010

> *necesitas la ayuda de un profesional con formación técnica suficiente para poder atenderlo adecuadamente.* (G. de D. pág. 594).

Esta necesidad de contar con la figura de un psicomotricista en el ámbito de la Educación Infantil, Morales y García (1994, 13) lo expresan así: *se precisa en estas primeras etapas del desarrollo del niño que este nivel educativo contemple la figura de un profesional con formación técnica suficiente para influir en los déficits... posibilitando una mejor capacidad de comunicación, aprendizaje y socialización.* En el mismo sentido se manifiesta Arnaiz (1994, 56), al intentar dar una propuesta integradora ante las necesidades específicas mostradas por los niños *El psicomotricista debe saber relacionar el significante con el significado de la expresividad motriz del niño, o sea, la dimensión cognitiva con la simbólica, y dar una respuesta adaptada a lo que el niño manifiesta en ambos planos. No puede centrarse si quiere responder a la globalidad del niño en uno y olvidar el otro, sino que ambos deben ser considerados al mismo tiempo.*

En esta misma línea, de tener presente la existencia de un profesional con competencias propias tanto en el ámbito educativo, como en el reeducativo o terapéutico, Berruezo (2000, 24) sugiere lo siguiente:

> *Su trabajo se desarrollaría tanto en el campo de la prevención o la educación, como en el de la reeducación o terapia y la administración podría incorporar a los psicomotricistas tanto en determinados servicios de sanidad, como en la educación o en los servicios sociales, puesto que su trabajo no se reduce a la patología ni a la infancia.*

Por las manifestaciones recogidas de los maestros que contestaron el cuestionario y aquellos otros que participaron en el Grupo de Discusión, queda patente que, aunque hay docentes que no le dan importancia a la práctica psicomotriz, otros consideran que debe ser el eje de la planificación didáctica del centro, e incluso que debería tener una extensión fuera del ámbito escolar. Las investigaciones de Castelo y Herrero (1994), que muestran una experiencia, donde la psicomotricidad es el eje que coordina el Proyecto Educativo de una escuela infantil de Madrid, es un ejemplo de lo que estamos sugiriendo. Asimismo, el trabajo de Lázaro (2000b) se decanta

Universidad de Huelva 2010

en este mismo sentido.

En relación con esta estimable consideración de la psicomotricidad en las escuelas, Vaca (2000) explica el desarrollo de una sesión de psicomotricidad con un grupo escolar de 4 años en el Centro Público "Ramón Carande" de Palencia. De igual forma, Parellada (2002) describe la experiencia desarrollada con un grupo de niños del tercer ciclo de primaria, de la escuela pública "Els Convents" de Martorell (Barcelona), en la que se expone cómo plantean la continuidad de la psicomotricidad desarrollada en Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria, trabajando desde el marco de la conciencia corporal, y teniendo como objetivo prioritario la construcción de la identidad. Estos dos ejemplos, entre otros, nos muestran cómo hay maestros que utilizan la psicomotricidad como eje sobre el que organizan la planificación didáctica, incluso en etapas superiores del desarrollo.

Asimismo, Palomero (2000) narra una experiencia de iniciación al conocimiento de la psicomotricidad para estudiantes de magisterio y desarrollada en colaboración con diferentes centros y profesionales de la psicomotricidad (ya comentada en otro capítulo de este trabajo de investigación). Al hilo de la misma se describe que:

> *las actividades prácticas se han desarrollado en dos centros de Zaragoza: la Guardería "El Garabato", en la que la psicomotricidad constituye un elemento fundamental para el seguimiento psicopedagógico de los 35 niños y niñas de 0 a 3 años inscritos en la misma; y en el "Colegio Cristo Rey", el que 15 niños y niñas de entre 3 y 7 años participan durante dos horas semanales en sendas sesiones de psicomotricidad, planificadas como actividad extraescolar* (Palomero, 2000, 141-42).

Tal como acabamos de mencionar, la necesidad de extender la práctica psicomotriz a otros ámbitos fuera del contexto meramente escolar se ha reflejado en distintos apartados de este estudio, ya que cada vez es más frecuente el encontrarnos con conductas disruptivas a nivel de aula, problemas relacionales... ante los cuales es preciso buscarle una solución. A este respecto, Costa (2000, 15), en una investigación realizada para

Universidad de Huelva 2010

intervenir en una población escolar ante el excesivo número de trastornos de hiperactividad y problemas conductuales en los estudiantes, ya comentada en otro apartado de este proyecto, declara lo siguiente:

> *CREI-SANTS es un centro terapéutico abierto a los barrios... El centro cuenta con los siguientes espacios terapéuticos grupales:*
> *- Espacio de intervención en psicomotricidad.*
> *- Espacio de dramaterapia.*
> *- Espacio de musico-terapia.*
> *- Espacio de intervención en refuerzo de aprendizajes básicos e instrumentales.*
> *- Orientación y coordinación con los maestros tutores y técnicos multiprofesionales de las escuelas de los niños del Servicio.*
> *- Orientación, supervisión e intervención en psicomotricidad y/o lenguaje en algunas escuelas determinadas del sector.*
> *- Orientación y formación a los padres de los niños del Centro.*
> *... La confluencia de todas estas instituciones se caracteriza por la ordenación del contacto fundamental entre el maestro-alumno, niño-familia, maestro en ejercicio-Universidad, desde una perspectiva de servicio sectorial, en el cual el Centro CREI-SANTS no sustituye a ningún otro recurso, sino que se dedica a fomentar el feed-back entre ellos, permitiendo que la Universidad tenga una función prioritaria por encima de cualquier otra: la integración de la formación de los futuros profesionales, desde una perspectiva transdisciplinar.*

En esta misma línea, De Miguel (2000) explica un programa de intervención psicomotriz "como vía de adaptación social del individuo", desarrollado con niños con problemas de conducta, en un centro de protección al menor, perteneciente a una entidad pública de "El Cabildo Insular de Tenerife". Este proyecto va orientado a 50 menores de edades incluidas entre 0 meses y 11 años. Su propósito es facilitar el desarrollo global y armónico en todas las áreas educativas y conseguir canalizar las conductas agresivas de estos escolares. Tras la aplicación del plan de intervención llega a las siguientes conclusiones:

> *Mejoran significativamente en la comunicación, desciende el nivel de*

Universidad de Huelva 2010

> *ansiedad, de la destrucción pasan a construir. Mejora su autoestima... comienzan ha interiorizar los límites espaciales, los corporales propios y los límites del otro* (De Miguel, 2000, 27).

Es conveniente, por tanto, proporcionar actividades preventivas de situaciones de riesgo en el ámbito socio-familiar, así como aquellas otras que permitan un desarrollo de conductas favorecedoras de un equilibrio psicofísico en el individuo. Tal como lo expresaron dos profesores participantes al Grupo de Discusión pertenecientes a la primera y segunda tipología, respectivamente:

FECE:

> *Este año, ha empezado en mi centro un taller de gimnasia rítmica para niños de más de 7 años organizado por la APA. Bueno... Incluso han venido madres interesadas para ver si se podía dar también a niños de 5 años, porque veían que a algunas crías les gustaba y tenían aptitudes. Pero esta actividad se hace a partir de los 7 u 8 años, antes no, porque el monitor o no se siente preparado para lidiar con esos niños tan chicos o no lo sé. Entonces, desde más abajo, antes de esa edad, no hay. Es preciso hacerlo con niños más pequeños, pues la base está abajo.* (G. de D. pág. 595).

RIFP:

> *Otra medida que se podría tomar es tener en cuenta, por ejemplo, en mi caso, al especialista de Educación Física del colegio. Igual que se hacen actividades extraescolares o un montón de cosas, pues hablar con la APA para poner, tú en tu colegio, por las tardes, tres días a la semana, una actividad de psicomotricidad, donde se apunten los niños que quieran o la persona que quiera.* (G. de D. pág. 595).

En relación con la pertinencia de establecer una adecuada relación familia-escuela en entornos marginales para reducir las conductas problemáticas en el aula, Sola, López, Salvador y Torres (1995), en la investigación ya mencionada con anterioridad, declararon que el 86,4 % de los maestros opinaba que esta tarea era difícil de llevar a cabo en los centros pertenecientes a determinadas zonas con deprivación socio-cultural.

Universidad de Huelva 2010

De otra parte, es de destacar la relevancia de la intervención psicomotriz en diversos contextos educativos, entre los que se encuentra la atención al profesorado, ya que se considera que una de las poblaciones con más riesgo de sufrir estrés son los maestros. Con el objetivo de reducir el nivel de ansiedad de estos enseñantes, el Centro de Profesores de Almería, organizó un curso de perfeccionamiento titulado "Prevención del estrés en el profesorado", dirigido a profesores de Educación Infantil, de Primaria y de Secundaria a los cuáles se les enseño distintas técnicas de relajación. En el curso participaron un total de 60 profesionales de la enseñanza. Justo Martínez (1999) que fue uno de los profesores que impartió el curso, comentó la experiencia realizada y recogió las reflexiones de los profesores que colaboraron en dicho programa. Entre ellas:

> *Lo primero que salta a la vista de los resultados obtenidos es la valoración positiva que hacen todos los sujetos de las diferentes técnicas practicadas para obtener estados de bienestar... confirmándose así que los métodos de relajación son procedimientos eficaces para reducir la ansiedad* (Justo Martínez, 1999, 15).

En otro ámbito de intervención de la práctica psicomotriz, pero teniendo presente las enormes posibilidades de futuro que nos abre el mismo, es conveniente destacar la investigación realizada por García y Morales (1997) con un grupo de ancianos: "La Gerontomotricidad", que se constituye como una técnica no farmacológica incorporada a los protocolos de intervención gerontológica. El objetivo específico de esta disciplina es la aplicación de programas de estimulación psicomotriz dirigidos al anciano para retrasar el deterioro psicobiológico asociado al envejecimiento y que dificulta el mantenimiento funcional en el anciano (Fonseca, 1987).

Este programa de intervención psicomotriz se desarrolló durante 9 meses (2 sesiones semanales de 1 hora y 25 minutos). Los resultados conseguidos coincidieron con los objetivos propuestos de facilitación del aumento de los niveles de autoestima personales y de mantenimiento de funciones motrices y cognitivas.

Como conclusión general de los datos obtenidos, *creemos que la*

Universidad de Huelva 2010

estimulación psicomotriz en los ancianos es una actividad que contribuye eficazmente al mantenimiento de las variables de salud precisas para una mejor calidad psicofísica y relacional en esta etapa de la vida (García y Morales, 1997, 57), abriendo una interesante perspectiva de futuro de cara a nuevas investigaciones.

Todas estas experiencias son un reflejo de que la psicomotricidad tiene un lugar destacado en muchos centros, siendo el eje del Proyecto Educativo y Curricular de algunos de ellos y ocupando un tiempo de las actividades extraescolares de otros; siendo incluso el centro el que canalice la intervención en otros contextos.

D) DINÁMICA DEL AULA.

Los datos obtenidos en nuestro estudio evidencian que muchos maestros declaran que planifican el tiempo dedicado al trabajo psicomotor, mostrando estos opiniones más favorables que los que no lo hacen, ya que las variables asociadas con la organización del aula, así como los medios y apoyos de los que disponen los maestros para la adecuada puesta en práctica de un proyecto psicomotor, han resaltado también su influencia sobre las opiniones expresadas por los enseñantes. De otro lado, es interesante destacar, asimismo, como los profesores que manifiestan que tienen alumnos con problemas psicomotores y que reciben apoyo específico por parte del profesor de Educación Física (entre otros responsables) muestran, igualmente, diferencias significativas en las valoraciones realizadas; ya que podemos observar que, estos items quedan vinculados con cambios significativos respecto al item 21: "La psicomotricidad es más una herramienta útil para favorecer los aprendizajes básicos..."; denotando con tal respuesta una concepción abiertamente instrumental del uso de la psicomotricidad. De igual modo se manifiesta un profesor perteneciente al Grupo de Discusión :

RIFP:

> *... muchos críos necesitan la psicomotricidad para mejorar la escritura. Yo, como he dicho, la considero la base de todos los aprendizajes escolares, ya que ves los progresos que se van consiguiendo en niños*

Universidad de Huelva 2010

que no están bien lateralizados, niños descoordinados, etc. (G. de D. pág. 564).

En otro orden de cosas, es necesario acentuar cómo la falta de espacios y materiales adecuados ha sido una de las quejas de los maestros participantes en nuestro estudio. Esta situación es la misma que la mostrada por Quirós (1999) y Hernández, Hospital y López (1999). En cambio, Serrabona (2001, 164) manifiesta al respecto que *hay una proporción significativa de centros donde existen un mínimo de condiciones de espacio y material para realizar estas sesiones...* En este mismo sentido se declara Stainback (2001, 267), al insinuar que

> *Los educadores saben que es muy difícil que los materiales estandarizados satisfagan las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos de una clase... El maestro es el responsable primordial de las decisiones. De este modo, se capacita a los maestros para individualizar la enseñanza, para ajustarse a las necesidades, intereses y limitaciones y estilos de aprendizaje de los alumnos.*

Es conveniente resaltar también, como ya hemos anotado, la diversidad de respuestas dadas por nuestros maestros en relación con la responsabilidad respecto al trabajo psicomotor con alumnos con problemas psicomotores en el aula, ya que se le asigna esta tarea "al profesor de Educación Física", "al maestro de Educación Especial" o "al tutor". La misma falta de clarificación es la hallada por Serrabona (2001, 164) en el estudio que realizó en los centros de Educación Infantil de Cataluña, al destacar que:

> *Es interesante resaltar la falta de clarificación sobre a quién se le asigna esta responsabilidad, ya que puede ser "el especialista" en psicomotricidad, el maestro de educación física o el propio tutor de grupo.*

Nosotros consideramos que los profesores de Educación Física deben colaborar en la consecución de los objetivos generales del centro y de ciclo, apoyando a los distintos tutores en las tareas docentes, interviniendo, fundamentalmente, sobre la actividad corporal. Así lo explican dos profesoras

Universidad de Huelva 2010

pertenecientes a la primera y segunda tipología respectivamente:

FECE:

> *... soy de Educación Especial... llevamos muy coordinados el trabajo mío y el de la Educación Física. Ésta se aborda más desde la psicomotricidad que desde el deporte. La compañera de Educación Física intenta realizar su trabajo, potenciando el desarrollo personal y las adquisiciones de destrezas motrices, que trabaja mediante la psicomotricidad... Nosotros, es más, (esta compañera de Educación Física y yo) siempre programamos las actividades que ella va a trabajar, que va a desarrollar en clase. Yo soy de Educación Especial y nos coordinamos mucho con Educación Física, en el tema de la psicomotricidad, ya que la profesora de Educación Física se lo plantea como una necesidad de realizar actividades psicomotrices (no una clase de gimnasia), y eso no quita para que un día se haga una liga de futbito y que jueguen los críos y demás; pero el grueso de la clase de la compañera es el tema de la psicomotricidad.* (G. de D. pág. 561).

RIIPE:

> *... soy de Educación Infantil... el profesor de Educación Física está siempre supervisando nuestro trabajo, por si necesitamos algo. Nos ha repuesto parte del material, como las pelotas* (G. de D. pág. 13)... *Muchas veces coordina con nosotros, le pedimos opinión sobre lo que hacemos.* (G. de D. pág. 577).

Johnson y Johnson (1987, 170), citados por Porras (2002, 166)) declaran que las medidas fundamentales a tener en cuenta en un centro para facilitar las actitudes de aceptación hacia la integración de los niños con problemas son:

> *a) estructurando experiencias de aprendizaje cooperativo en las cuales estudiantes de uno y otro tipo trabajan conjuntamente para alcanzar objetivos de aprendizaje;*
> *b) promocionar la colaboración entre los profesores de clases normales y los de educación especial.*

Universidad de Huelva 2010

E) ADECUACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN:

Los maestros que piensan que la psicomotricidad tiene un papel importante en el Proyecto de sus centros muestran opiniones más favorables que aquellos que no lo creen. Igualmente, los que dicen programar de forma sistemática y coordinadamente con otros compañeros del centro quedan asociados con cambios favorables significativos en las opiniones que mantienen. Asimismo, es de resaltar cómo, los profesores que suelen programar a partir de un proyecto previamente elaborado; que acostumbran utilizar las actividades corporales como medio para aprender nuevos contenidos, y aquellos que exponen que frecuentemente utilizan el juego, la relajación o la respiración como elementos educativos en sus programaciones consiguen las puntuaciones más altas ante cuestiones indicativas de una cierta tendencia favorable hacia el uso de la psicomotricidad.

Un aspecto interesante a destacar, por su posible vinculación con la interrelación de contenidos psicomotores y curriculares, es el expresado por nuestros enseñantes, cuando consideran, mayoritariamente, que la educación psicomotriz debe integrarse en el currículum escolar. Es preciso recordar que el 84,2 % de los maestros opina de esta forma. Los mismos datos presenta Serrabona (2001) o Viscarro y Camps (1997) que muestran su experiencia de varios años, colaborando con centros de Educación Especial y de Educación Infantil de Tarragona. Los niños de la escuela ordinaria y los de la escuela especializada comparten una sesión de psicomotricidad, un día a la semana, existiendo una coordinación entre los especialistas que trabajan la psicomotricidad y las tutoras, ya que éstos tienen en cuenta las programaciones de aula proporcionadas por las maestras, procurando asociar los contenidos del aula ordinaria con las propuestas de trabajo en la sala de psicomotricidad.

Es preciso recordar la investigación realizada por Moya (2000), ya comentada anteriormente, que en relación con las funciones que el profesorado decía que estaba llevando a cabo en sus centros, indicó que una de ellas era "la reeducación psicomotriz"; puesto que el 49,6 % de la muestra consideraró que trabajaba este aspecto en sus aulas. Si analizamos las áreas

Universidad de Huelva 2010

a las que más tiempo le dedicaban en su trabajo, ellos opinaron que las "áreas madurativas (memoria, atención, percepción, lateralidad...)" eran algunas de las estimadas, elegidas por el 21,9 % de los encuestados. La "psicomotricidad" la seleccionó el 5,8 % de ellos. Queda, pues de manifiesto que el profesorado que trabaja en Educación Especial también piensa que el desarrollo psicomotor es uno de los aspectos a incluir en la programación didáctica.

Pensamos, por tanto, que la preocupación por el trabajo corporal debe incluirse en las inquietudes y deseos de los maestros a la hora de programar los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que el cuerpo y el movimiento tienen una presencia constante en la temporalidad escolar. Más aún, si se trabaja en el campo de la Educación Especial.

Tal como sugiere Bottini (2000, 236):

> *La atención a la diversidad en un grupo favorece a que los alumnos desarrollen diversas capacidades y, de este modo, refuerza la autoestima, condición primera del éxito en el aprendizaje. Esto es una estrategia de saber por sí mismo y aplicar los conocimientos con autonomía, que le permitan aprender con carácter global, para lo cual es preciso que intervengan de manera relacionada por otros tipos posibles de contenidos: conceptos y actitudes. Durante mucho tiempo se dio un papel preponderante al aprendizaje conceptual, relegando a un segundo plano el desarrollo de destrezas y procedimientos y casi a un lejano lugar las actividades y valores.*

Es preciso, por ello, concienciar a los maestros sobre la importancia que tiene la planificación sistemática, gradual y diferenciada de los aprendizajes psicomotores, ya que estos posibilitan la adquisición de las capacidades básicas para el desarrollo madurativo del niño, en relación consigo mismo, con los objetos y con los demás. A este respecto, Maciá (1994) declara que hay tres tipos de centros:

> 1°/ Los que hacen algunas cosas vinculadas con la psicomotricidad, aunque sin saber muy bien para qué sirve.

Universidad de Huelva 2010

2°/ Los que tienen una inquietud por el tema, valoran la relevancia de los aprendizajes básicos asociados al conocimiento de sí mismo y de su entorno y de la relación entre ambos aspectos; pero que no han sistematizado el trabajo, no tienen una coordinación entre los maestros en cuanto a metodología y objetivos de aprendizaje psicomotor a seguir con sus alumnos.
3°/ Los que la contemplan en el Proyecto Curricular de Centro y en la programación sistemática de las actividades a realizar.

Estos tres tipos de profesores se han ido detectando a través de los distintos mensajes transmitidos por los protagonistas de esta investigación, los maestros en el Grupo de Discusión:

1°/ RIIPE: *Disponemos del salón dos horas a la semana cada lunes; podemos bajar al salón y dar la clase; aunque para mi, dos horas es demasiado... tienes dos horas para el juego, si quieres bajas a la sala y si no te quedas en clase.* (G. de D. pág. 577).

2°/ RIIP: ... *realmente a veces no sé si la estructuro bien, no sé cómo debería hacerlo, ya que no la trabajo de forma sistemática; es decir, yo puedo hacerla y pienso en las actividades que voy a realizar, pero no tengo una planificación estricta de psicomotricidad. Yo sé, por ejemplo, trabajar los conceptos como: arriba - abajo, delante - detrás... Preparo una serie de ejercicios, busco cómo podría trabajar esos conceptos con los niños; pero... tampoco lo hago de una forma muy estructurada.* (G. de D. pág. 570).

3°/ FICE: *En nuestro centro, que es de Educación Infantil, hemos tenido dos Proyectos de Centro que se basaban en el juego controlado y de muchos otros tipos.* (G. de D. pág. 567).

En relación con la importancia que tiene el tipo de metodología utilizada de cara a los aprendizajes escolares, Llorca y Vega (1998), describiendo cómo funciona un centro de Educación Infantil de Santa Cruz de Tenerife, exponen que hay que potenciar el desarrollo autónomo de nuestros escolares y estimularles a escoger, a decidir por sí mismo; fomentar

Universidad de Huelva 2010

que ellos se relacionen, resuelvan sus propios conflictos; que aprendan a tener confianza en su capacidad de resolver las cosas por sí solos y a razonar posturas. Esto implica un tipo de metodología no directiva, ya que el educador no dirige las diversas situaciones educativas, sino que propone, ayuda, aporta y colabora. Igualmente, significa aceptar el derecho a equivocarse, ya que estos errores son fuente de futuros aprendizajes, siendo considerados, los fallos, como algo natural en el proceso de enseñanza. Así lo explica una profesora incluida en la primera tipología:

FICE:

> *yo no puedo estar dando órdenes a los niños y diciéndoles "no te subas aquí" y cosas así. Al niño hay que darle un clima de confianza. Quizás yo tenga una rebeldía interior porque entiendo que no puedo presionar a nadie...* (G. de D. pág. 567). *Sí, pero el niño necesita tener mucha movilidad en Educación Infantil, no debe tener su silla fija porque son muy pequeños y llevan sólo dos meses en el centro y son muy inquietos. Ten el material señalado en determinados sitios del aula y dale a los niños unas tareas organizadas que hacer para que ellos sepan qué es lo que tienen que hacer, que adquieran cierta responsabilidad... Yo pienso que se puede aprender lo mismo dentro de ese caos.* (G. de D. pág. 583).

Del mismo modo se expresan Llorca y Vega (1998) al describir la manera de trabajar en el centro de Educación Infantil de Santa Cruz de Tenerife (ya mencionado), ya que dicen que se asienta en la experimentación, en la vivencia y el descubrimiento de las nociones fundamentales, a través de la expresividad corporal; de tal forma que los niños lleguen a descubrir todas las relaciones que se puedan establecer entre ellos, los compañeros y los objetos, mediante la exploración del propio cuerpo, de los otros y del espacio físico. Igualmente, la experiencia realizada por Muniáin (2001) pone de manifiesto la importancia dada a la "pedagogía del descubrimiento", ya que durante 15 años trabaja la psicomotricidad en un centro de Educación Especial y en diversas escuelas de Terrassa, de edades comprendidas entre dos y ocho años. La forma de efectuar la práctica psicomotriz en todos ellos es a partir de una metodología dialógica y flexible entre el educador y el niño. Así lo expresa:

Universidad de Huelva 2010

> *En la práctica no tiene sentido una programación lineal para todo el curso o ciclo. Se va construyendo tramo a tramo, sobre el esquema flexible del educador y las aportaciones del niño* (Muniáin, 2001, 60).

Todas estas apreciaciones ponen de manifiesto, una vez más, la relevancia dada a la actividad corporal en algunos colegios.

Con respecto a la trascendencia dada a la metodología no directiva como posibilitadora de un ambiente de interacción permanente entre el educador y sus alumnos, Domínguez (2003, 11) expresa que:

> *La práctica psicomotriz, tal y como nosotros la concebimos, supone por parte del educador una capacidad de reflexión sobre sí mismo, con el objeto de evitar que el niño se convierta en el objeto de sus manipulaciones; buscar una claridad en nuestras intervenciones dignifica nuestra profesión.*

Es preciso recordar también cómo el 33,4 % de los sujetos encuestados eligió la opción "Nunca" o "Casi nunca" ante la pregunta nº 86: " La mayor parte de las actividades de mis alumnos suelen ser individuales".

En la Tesis Doctoral realizada por Soto (2000), citado anteriormente en el apartado de opinión, se presentaban los resultados obtenidos ante la misma pregunta, la nº 35 del bloque de Aspectos Metodológicos, y se señalaba que sólo el 7,1 % de la muestra estaba en "Desacuerdo" o "Muy en desacuerdo" con esta apreciación, aunque en su caso iba dirigida a las actividades que los profesores de Educación Especial decían realizar con los niños con N.E.E.. El porcentaje de "Acuerdo" o "Muy de acuerdo"se situaba en el 54,0 %. Resulta curioso este dato, porque si lo comparamos con el alcanzado en la presente investigación, el porcentaje de desacuerdo logrado es netamente inferior, y el grado de acuerdo alcanzado bastante superior, pues al confrontarlo con el porcentaje de "Siempre" o "Casi siempre" logrado en el estudio que estamos realizando es del 12,7 %; lo cual hace pensar sobre la posibilidad de que sea un item que genere cierta dispersión en la respuesta, ya que el trabajo con niños con N.E.E. requiere de actividades individuales para poder atender las diversas limitaciones de sus alumnos,

Universidad de Huelva 2010

mientras que los maestros encuestados en este estudio opinan que las actividades psicomotrices necesitan de un tipo de intervención más grupal en el aula.

La relevancia que tiene el juego en la programación didáctica de muchos maestros ha sido reflejada en las distintas fases de este trabajo de investigación (conviene recordar que el 78,6 % de los profesores encuestados seleccionó la opción "Siempre" o "Casi siempre" ante la pregunta de si utilizaban el juego en la programación). Aspecto corroborado por los mensajes de los enseñantes participantes en el Grupo de Discusión. Es preciso tener presente igualmente, la investigación de Bolarín (1994), que estudió las relaciones que establecen 29 niños de 4 a 6 años con su medio social, a través del juego en las sesiones de psicomotricidad, y las repercusiones del mismo en los demás procesos de enseñanza/aprendizaje que se llevan a efecto en la Escuela Infantil. De igual forma, el trabajo de investigación realizado por De Aguiar (2001), en el que analizó el significado del juego en el aprendizaje de los conceptos necesarios para iniciar el proceso lecto-escritor en un grupo de 21 alumnos (de 8 a 15 años) deficientes mentales ligeros que no presentaban limitaciones severas para poder leer y escribir. Con este propósito, trabajó los conceptos básicos espaciales, temporales y de cantidad, ejercitándolos en el espacio físico (utilizando el cuerpo y los objetos) antes de iniciarles a leer y escribir en el espacio gráfico. Los resultados indicaron un efecto positivo de los juegos psicomotores en la enseñanza personal, en la relación profesor-estudiante y en el nivel de abstracción y generalización alcanzado.

Respecto a la importancia que los enseñantes dan al juego, Sola, López, Salvador y Torres (1995), en la investigación ya comentada anteriormente, declararon que el 90,9 % del profesorado de Educación Infantil manifestó que este recurso didáctico era un elemento básico para fomentar el diálogo con sus alumnos.

La necesidad de que el maestro tenga una actitud participativa y disponible corporalmente ante el juego ha sido puesto de manifiesto por Lapierre (1990, 10) al indicar que hay que:

Tomar conciencia de la importancia del juego en la construcción y el

Universidad de Huelva 2010

desarrollo de la personalidad del niño. Observar ese juego y comprender qué es lo que se está jugando (sentido), participar sin ser directivo ni invasor... Este juego corporal, este juego psicomotor es una oportunidad para el maestro, de establecer con el niño y con el grupo clase otra relación; una relación de persona a persona que no está mediatizada por el rol pedagógico.

Es incuestionable la relevancia que diversos investigadores de distintas disciplinas conceden al juego como facilitador del desarrollo neurológico, psicomotriz y cognitivo. Investigaciones y estudios recientes han puesto de manifiesto la vinculación entre el crecimiento del cerebro y el uso del juego. Hasta tal punto, que un niño carente de un ambiente estimulante de juego suele tener su cerebro menos desarrollado de lo normal para su edad (Lázaro, 2000c).

En palabras de Escribá y Otros (1999, 108):

El juego ayuda a desarrollar las facultades físicas y psíquicas, y sirve para conocer las propias actitudes y sus límites... es fuente de relación con los demás... El juego es fuente de aprendizaje, y no hace falta que sea intencionado o programado por el educador.

Por otro lado, respecto a la evaluación, en nuestro estudio, los sujetos que comentan que "Casi siempre" permiten que sus alumnos valoren sus progresos psicomotores (item 95), son los que consiguen la puntuación más alta ante el item nº 43: "La programación de psicomotricidad debe ser el eje a partir del cual gire toda la planificación didáctica de un centro", mostrando con ello una tendencia claramente favorable hacia las perspectivas de futuro de esta disciplina, tan en boga en los últimos años. Igual sucede con las opiniones favorables manifestadas por los maestros en relación con otros items, tales como: "realizo la evaluación a partir de un perfil psicomotor..." (item 96); "elaboro un programa para la reeducación de las conductas deficitarias..." (item 97); " el sistema de evaluación que utilizo consiste en la observación de la actividad espontánea..." (item 98); o aquellos que expresan que "realizan la evaluación de sus alumnos de forma continua..." (item 99).

Universidad de Huelva 2010

En torno a la evaluación psicomotriz que se realiza en el centro de Educación Infantil de Santa Cruz de Tenerife (ya aludido) Llorca y Vega (1998) manifiestan que el instrumento más adecuado para evaluar y organizar el plan de intervención en dicho centro es la observación, pues a partir de ésta, se puede adaptar la intervención específica que cada niño precise, así como planificar las situaciones que se propondrán al grupo en sesiones posteriores. De la misma forma se expresan Arnaiz y Lozano (1998) que trabajan con 28 niños de Educación Infantil, de nivel sociocultural bajo de un centro público de Murcia.

Es preciso tener presente igualmente que, en el campo de la Educación Especial, al trabajar con niños con síndrome de Down, entre otras deficiencias, es necesario realizar una evaluación detallada del propio desarrollo psicomotor, para poder plantear después unos objetivos adaptados a las posibilidades reales y proponer una programación acorde a sus necesidades. Hay que tener presente la influencia del desarrollo psicomotor sobre el aprendizaje de la lecto-escritura, ya que:

> *Se comenzará sólo cuando se haya logrado una maduración de base suficiente en los aspectos que inciden y facilitan el aprendizaje lector: adquisición del esquema corporal; desarrollo de la atención y memoria; desarrollo de la organización espacio-temporal; desarrollo de la coordinación visomotriz; adquisición del lenguaje básico; educación sensorial; desarrollo psicomotriz y dominio de la motricidad fina (ejercitación específica de la mano)* (Bautista, 1993, 242).

De igual forma, si trabajamos con alumnos con parálisis cerebral, debemos realizar una evaluación exhaustiva de su desarrollo psicomotor, pues estos *presentan dificultades en la elaboración de los esquemas perceptivos, en cuanto a esquema corporal, orientación y estructuración espacio-temporal, lateralidad, etc.* (Bautista, 1993, 301).

A partir de lo que acabamos de exponer, debemos insistir en la idea de que hay muchos investigadores que consideran necesario la evaluación e intervención psicomotriz tanto en Educación Infantil como en Educación Especial para poder solventar, en la medida de lo posible, los problemas que

Universidad de Huelva 2010

el niño presente. Aspecto corroborado por las opiniones manifestadas por los maestros participantes en este trabajo de investigación.

En un intento de mostrar, a partir de toda la discusión de los resultados expuestos, cuáles son las características fundamentales que posee el profesor que mantiene opiniones favorables a la utilización de la psicomotricidad en la escuela, la imagen, a partir de nuestros datos, quedaría como sigue:

1. Los maestros de la capital suelen presentar opiniones más favorables que los de la provincia.
2. Se consideran capacitados para atender educativamente a sus alumnos en la práctica psicomotriz, pero demandan una mayor formación.
3. Suelen leer revistas, artículos... sobre el tema objeto de estudio.
4. Entienden que las actividades formativas ofertadas por la Administración son insuficientes.
5. Creen que la práctica psicomotriz con niños con necesidades educativas especiales mejorará la integración educativa de los mismos.
6. Opinan que la psicomotricidad es una disciplina que favorece el desarrollo integral.
7. Piensan que el trabajo psicomotor ayuda a consolidar los aspectos madurativos que ha de alcanzar el niño y la relación con los demás.
8. Consideran que no se puede concebir la educación psicomotriz como una intervención aislada del contexto educativo de la clase ordinaria.
9. Piensan que el único fin del trabajo psicomotor no es lúdico, sino que también es útil para evitar problemas escolares.
10. Consideran que en los centros se necesitaría la figura de un profesional cualificado (psicomotricista) para trabajar con niños con déficits.
11. Opinan que la práctica psicomotriz debería tener una extensión fuera de los colegios.

Universidad de Huelva 2010

12. Manifiestan planificar el tiempo dedicado a la psicomotricidad, usando distintos criterios de agrupamiento al trabajar en grupo.
13. Creen que en el Proyecto de Centro de sus colegios se suele contemplar el papel de la psicomotricidad.
14. Dicen programar la psicomotricidad, con otros compañeros de su especialidad, de forma sistemática al igual que el resto de las áreas del currículo.
15. Acostumbran trabajar, preferentemente, el esquema corporal, la lateralidad y la estructuración espacio-temporal.
16. Habitúan trabajar, fundamentalmente, los problemas escolares y los síndromes específicos.
17. Acostumbran utilizar componentes psicomotores en la programación de aula (respiración, relajación...).
18. Habitúan usar criterios para evaluar el desarrollo psicomotor de sus alumnos y su propia práctica educativa.

VII.2. A MODO DE SÍNTESIS

Gestar para este apartado la síntesis de algunas conclusiones de las que anteriormente no se haya hecho mención, sería contradictorio con la concepción que hemos tenido sobre la investigación a lo largo de su desarrollo. Esta tarea, de intentar extraer las consecuencias más relevantes de nuestro estudio, resulta complicada por el excesivo numero de datos manejados, por la dispersión de los mismos y porque cualquier tipo de elección de datos que realicemos implica siempre renuncia de otros (de ciertas matizaciones, de relaciones puntuales, de datos secundarios...); todo aquello que forma parte de la riqueza del trabajo de investigación.

Entendemos que las conclusiones que aquí se expongan deben ser consideradas como reflexiones sobre reflexiones anteriores, como revisiones y replanteamientos a la luz de la distancia, ya que el investigador, la investigadora en este caso, a medida que va recogiendo datos, los va analizando (es un proceso paralelo), y al mismo tiempo, emitiendo

Universidad de Huelva 2010

valoraciones e interpretaciones. Los resultados de esas reflexiones, a modo de conclusiones y de forma generalizada, es lo que aquí presentamos.

1°. La mayoría de los docentes, más o menos abiertamente, expresan opiniones favorables al uso de la psicomotricidad en la escuela. Los datos obtenidos y las grandes expectativas generadas a partir de los resultados conseguidos nos permiten hacer esta consideración. Si tenemos en cuenta las tipologías de profesores constituidas a partir del análisis de cluster, nos encontramos con que el grupo más numeroso está conformado por profesores con tendencias flexibles a la utilización de la práctica psicomotriz en el contexto educativo.

En este sentido, cuando visitamos los centros en la entrega y recogida de cuestionarios, y aprovechábamos la ocasión para charlar con ellos, percibimos cómo la mayoría se encontraban a gusto hablando informalmente acerca de la importancia que ellos daban a la psicomotricidad, del tiempo dedicado a trabajarla en el aula... La misma respuesta mostraron los maestros participantes en el Grupo de Discusión.

En esta misma línea, si hacemos un repaso a los porcentajes "de acuerdo", respecto a las opiniones, alcanzados en la analítica descriptiva, expuestos en el capítulo VI, debemos recordar que la tendencia general de los profesores era la alta consideración de la psicomotricidad manifestada por los profesores (es una disciplina que favorece el desarrollo integral; ayuda a consolidar aspectos madurativos; mejorará la integración educativa de los niños con dificultades; no se considera como una intervención aislada; los componentes psicomotores están presentes en el aprendizaje verbal y no verbal, entre otras cuestiones).

2°. La formación, información, capacitación y expectativas son variables vinculadas con los cambios significativos en las opiniones manifestadas por los maestros. De tal forma que, aquellos que se consideran preparados, que leen aspectos relacionados con el tema, que participan en actividades de perfeccionamiento, que expresan la necesidad de contar con profesionales con formación específica... son los que muestran opiniones más favorables a la psicomotricidad.

Universidad de Huelva 2010

Bloque tercero

3º. La formación de los maestros para elaborar y llevar a cabo un proyecto psicomotor es considerada por todos los enseñantes como limitada. Apreciación recogida, tanto en el análisis del cuestionario como en la valoración realizada por los sujetos participantes en el Grupo de Discusión.

4º. Los profesores que exponen que en el Proyecto de Centro de sus colegios se suele contemplar el papel de la psicomotricidad acostumbran exhibir opiniones favorables ante el tema objeto de estudio. Parece que la consideración del "cuerpo como eje canalizador de los aprendizajes", como uno de los principios educativos básicos a tener en cuenta en el Proyecto Educativo de un Centro, optimiza las opiniones de estos enseñantes.

5º. Las personas que dicen programar la psicomotricidad de forma sistemática al igual que el resto de las áreas del currículo y aquellos que mantienen que suelen programarla en coordinación con otros compañeros de su especialidad son los que muestran opiniones más favorables. Se señala así que la toma de conciencia, por parte del profesorado, de la relevancia de la psicomotricidad en la programación de aula, genera opiniones más favorables ante este proceso.

6º. El empleo de componentes psicomotores en la programación didáctica y el uso de criterios que permitan la evaluación de los progresos psicomotores de sus alumnos y que posibiliten evaluar la propia práctica educativa suelen vincularse con opiniones más favorables ante esta disciplina y ante las grandes posibilidades de futuro que su uso conlleva.

7º. Respecto a la asociación de datos preliminares, como la ubicación del centro (capital o provincia), parecen que ejercen su influjo sobre las opiniones manifestadas por nuestros enseñantes, ya que aquellos pertenecientes a la capital y a la periferia han quedado asociados con cambios significativos en las valoraciones que realizan sobre la consideración de que la educación psicomotriz debe integrarse en el currículum escolar, que los componentes psicomotores están presentes en el aprendizaje verbal y no verbal y que ayuda a consolidar los aspectos madurativos (entre otras cuestiones), items indicativos de una mayor favorabilidad.

Universidad de Huelva 2010

8º. Las variables ilustrativas clásicas como el sexo, la edad, la especialidad, la experiencia y la situación administrativa han quedado asociadas con cambios significativos en las opiniones expresadas por nuestros docentes. Ahora bien, debemos tener presente, en este sentido, que al comparar estas variables con las puntuaciones totales de cada apartado correspondiente a las opiniones (sumatorios), se han generado pocas influencias sobre la génesis de diferencias significativas respecto a las opiniones mantenidas por los sujetos.

9º. Los profesores manifiestan el escaso nivel de apoyo técnico que reciben para desarrollar el trabajo psicomotor con niños con necesidades educativas especiales, que por sus características requerirían una ayuda específica (conviene recordar, por la importancia del dato, que el 73,1 % dice que recibe "nada" o "poco"apoyo). Aspecto corroborado por las opiniones de los profesores participantes del Grupo de Discusión.

10º. Otra de las variables ilustrativas, que han producido cambios significativos en las opiniones expuestas por los maestros, es la vinculada con la organización del aula: aquellos que declaran planificar el tiempo dedicado a la psicomotricidad, usando distintos criterios de agrupamiento al trabajar en grupo son los que exhiben opiniones más favorables.

11. Se evidencian discrepancias en torno a la valoración que nuestros maestros realizan respecto a cuestiones de la programación psicomotriz, observándose ciertas incongruencias entre lo que dicen que hacen y lo que piensan que se debería hacer.

12. Las opiniones sobre la viabilidad de la psicomotricidad, como eje canalizador del Proyecto Educativo de un centro, mantiene una asociación clara con el grado de favorabilidad expresada por los enseñantes.

13. Los niveles de expectativas, manifestados por los docentes sobre las posibilidades de la práctica psicomotriz fuera del ámbito meramente escolar, tienen un recorrido paralelo al grado de favorabilidad mantenida por los mismos. Conviene recordar, por la importancia del dato, que el 65,9 % declaró estar de acuerdo con su extensión fuera de los colegios.

Universidad de Huelva 2010

VII.3. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Entendemos que todo trabajo de investigación tiene sus limitaciones, unas ocasiones debido a que las consideraciones de la comunidad científica y expertos que lo juzguen no siempre coincidirán con las concepciones que tenga el investigador o investigadora, y otras, porque éste no logre los objetivos previstos o haya fallado en los medios utilizados.

Intentar efectuar un ejercicio de reflexión sereno, distanciado en lo posible del proceso, ya que su autora ha invertido no sólo tiempo, sino ilusión y esperanzas, y hacerlo de una forma lo más objetiva posible, es un ejercicio complejo. A pesar de lo expuesto, debe intentarse si lo que se busca es la rigurosidad de la investigación. A consecuencia de ello, una vez realizado dicho proceso reflexivo nos aventuramos a anotar algunas limitaciones, sin entender, por supuesto, que sean las únicas.

A. Esta investigación tiene su punto de partida ubicado en el año 2001, en que la investigadora comienza a organizar y estructurar su preocupación acerca de las opiniones y el uso de la psicomotricidad que efectúan nuestros maestros. Dos aspectos que eran complejos porque se intentaba de establecer prioridades entre los interrogantes que tenían, y tienen, en torno a las dimensiones vinculadas con las concepciones, expectativas... que poseían sobre el tema; así como la influencia de determinadas variables, sobre las valoraciones que los enseñantes realizaban, como la formación, cuestiones asociadas con los medios y apoyos de los que disponían o con el tipo de programación que llevaban a cabo. Cuando se decidió que este tema de investigación era digno de ser investigado, se dispuso a revisar la literatura para recoger y acumular la información y conocimientos publicados sobre el mismo (difícil tarea debido a los pocos trabajos encontrados que se ocuparan de estos aspectos). Una vez diseñado el trabajo a realizar y elaborado y aplicado sus instrumentos, se fueron analizando los datos obtenidos mediante aquellos. Dicho proceso no estuvo exento de dificultades, debido a la gran diversidad de aspectos tratados en este estudio y porque la selección de ciertos datos supone siempre eliminar otros secundarios. Es por ello que pensamos que es la primera limitación que nos gustaría reseñar: la cantidad y dispersión de los datos.

Universidad de Huelva 2010

B. De otro lado, otra limitación que se nos plantea, una vez finalizada la investigación, es la incertidumbre que nos surge, sobre si hemos conseguido los objetivos planteados con el Grupo de Discusión, puesto que en esta fase nuestro propósito ha sido centrar la atención en los aspectos difícilmente observables, en aquellos datos no contemplados en el cuestionario; nosotros pretendíamos ofrecer aquí la visión de la psicomotricidad que los maestros poseían. Aspirábamos a profundizar en las opiniones que los profesores pertenecientes a las dos tipologías expuestas anteriormente tenían sobre el tema objeto de estudio; aclarar algunas dudas surgidas sobre dicha valoración expresadas por estos profesionales en el cuestionario, así como confrontar las ideas que ellos poseían sobre la relevancia de la psicomotricidad en el contexto escolar.

A partir de la discusión con estos docentes, nos queda la duda acerca de si se nos habrán escapado algunos datos que, por considerarlos secundarios o haber desestimado ciertos matices, no le hayamos dado la importancia que requerirían los mismos. A pesar de esta reflexión, estamos convencidos de la riqueza de la información recogida a través del Grupo de Discusión, al objeto de conocer mejor la realidad práctica de la psicomotricidad en las escuelas contada por sus protagonistas "los maestros".

VII.4. PROPUESTAS DE ACTUACIÓN A PARTIR DE LAS CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Los resultados de una investigación deben abrir nuevos caminos a la reflexión y al análisis sobre el tema, y creemos haberlo conseguido, pero para que esta investigación llegáramos a considerarla útil deberíamos asegurarnos que podría enriquecer mediante sus aportaciones la realidad de la psicomotricidad en la escuela, modificando o desarrollando actitudes favorables hacia ella en los profesionales que la ejercitan, motivando acciones o iniciándolas. No obstante, para lograr esto, no basta con acometer y asumir las conclusiones y resultados de esta investigación, sino que sería necesario que éstos fomentasen nuevas ilusiones y promoviesen nuevas inquietudes. Por lo cual vamos a plantear una serie de propuestas que, a partir de los datos obtenidos, pensamos que mejorarían sensiblemente las opiniones de

Universidad de Huelva 2010

los maestros y, en general, la práctica psicomotriz en los centros:

1. Las dificultades que estos profesionales nos han confesado que tienen para realizar proyectos psicomotores, la queja generalizada de su escasa preparación técnica, nos lleva a reflexionar acerca de los modelos de formación ofertados por la Administración y por la Universidad, ya que, como insinuó Quirós (1999), debemos cuidar la calidad de la formación de los maestros que tendrán que llevar a cabo estos proyectos de intervención. Los cursos de reciclaje que para este personal educativo se efectúan anualmente por los organismos competentes son considerados, por estos profesores, como inútiles, poco aprovechables para su práctica diaria.

Debemos *mejorar* los contenidos de los *programas de formación* elaborados por la Administración, ya que así, mediante una formación profunda del profesorado, podremos dar a conocer y crear la necesidad de una educación psicomotriz en los centros educativos. Igualmente, debería dotarse a los colegios de los recursos materiales adecuados (medios, espacio y tiempo).

Tal como ha sido demandado por nuestros enseñantes, debería conseguirse una preparación técnica adecuada que posibilite el acceso al trabajo psicomotor ante las distintas deficiencias (no exclusivamente educativas) presentadas por los niños en el campo de la Educación Especial. Se trata de conducir a la persona, a través del cuerpo y del movimiento, a la consecución de sus metas evolutivas. Asimismo, debemos buscar el apoyo institucional de los organismos oficiales (como sugieren los maestros participantes del Grupo de Discusión). Labor ésta que, desde las distintas asociaciones y colectivos españoles (Asociación Profesional de Psicomotricistas, Asociación Española de Psicomotricistas, Asociación para el Desarrollo de la Práctica Psicomotriz, Asociación Canaria de Psicomotricidad, Asociación de Psicomotricistas del Estado Español y la Asociación Profesional Castellano-Leonesa de Psicomotricidad) y con la constitución de una Federación Estatal creada en 1998 que agrupa a todas estas asociaciones, se está llevando a efecto desde entonces.

En esta Federación se elaboró un plan de estudios para una formación idónea en psicomotricidad y se le ofertó a las administraciones

Universidad de Huelva 2010

educativas para su discusión.

Además de lo expuesto, nuestras pretensiones van más lejos y aspiramos a la relevancia social, a partir de nuestro propio compromiso. Y nuestro compromiso implica, entre otras cosas, el comprometer al alumnado universitario. Esperamos que los resultados de esta investigación aporten reflexiones en torno a la *preparación* que lleva *nuestro alumnado* para abordar la psicomotricidad en los centros educativos. Sin embargo, al dar por finalizada esta investigación, nos queda la duda sobre si este trabajo lo hemos hecho sobre educación o para la educación.

Sea de una forma u otra, con una u otra opción metodológica, se investiga para generar conocimiento y que ese conocimiento mejore la práctica educativa. Partiendo de este hecho, no podemos contentarnos con preocuparnos en exclusiva por su formación profesional y humana. La formación inicial de los futuros maestros debiera ir realizando sucesivas modificaciones orientadas a la optimización del profesional aun encarando dilemas ideológicos que le conduzcan a recrear la cultura.

2. Se demanda, igualmente, un tipo de *metodología abierta, dinámica y flexible*, para poder atender cuantas necesidades vayan surgiendo en el aula; que permita que el niño conozca y viva de forma activa, espontánea y placentera las posibilidades de su cuerpo en movimiento, las posibilidades del espacio y el acceso a la función simbólica, a la comunicación y al desarrollo de estrategias de acción y resolución de problemas. De esta forma, se podría evitar, en la medida de lo posible, algunas dificultades en los aprendizajes, proporcionando la atención necesaria que el niño precise en cada momento.

3. En esta misma línea, sería conveniente la creación de *grupos de trabajo* o *seminarios* formados por profesores de distintos centros, donde periódicamente se reunieran con el objetivo de intercambiar materiales, acordar posibles planes de trabajo, revisar propuestas metodológicas, plantear estrategias de intervención... Con el fin de ir incorporando puntos de vistas diferentes, aportaciones, etc. sugerimos la participación de algunos componentes externos desde la Universidad, que introdujeran elementos de debate y reflexión, pues no podemos obviar como a veces estos encuentros

Universidad de Huelva 2010

se plantean en base a intercambios de experiencias y donde es preciso que algún agente externo canalice dicha discusión. Se trataría, de acuerdo con Arnaiz (2000a), de un aprendizaje a través de la experiencia, mediante una gran variedad de enfoques y consideraciones que la diversidad de los maestros pueden aportar.

Todos somos conscientes de la riqueza de las ideas aportadas por los grupos de trabajo, ya que abren la mente a nuevas estrategias de intervención desconocidas para el sujeto hasta entonces. Tal como afirma Linaza (2002, 14):

> *El progreso de la psicomotricidad pasa por recorrer ese camino de permanente puesta en común de las creencias y de permanente crítica a esas mismas creencias en función de nuevas perspectivas desde las que considerarlas.*

Esta necesidad de intercambiar experiencias con otros compañeros es demandada por los maestros que han participado en este estudio.

4. La necesidad de que la escuela *oferte* sus *servicios al exterior* ha sido puesto de manifiesto por diversos estudiosos, entre otras causas, por los cambios generados en el contexto familiar, ya que al integrarse la madre al mundo laboral, el tiempo que dedica a las tareas educativas es limitado. Asimismo, se opina que la escuela debería ofrecer alternativas de cara a evitar posibles problemas, como los "trastornos conductuales", que suelen aparecer en la escuela cada vez más frecuentemente, tanto entre la población escolar de Educación Infantil como en la Educación Primaria. Desde hace mucho tiempo se detecta la existencia de niños hiperactivos y niños con conductas antisociales, agresivas y violentas, aunque la mayoría de las veces se presentan de una manera aislada o en situaciones socio-familiares determinadas. Este problema se podría paliar, en parte, con una adecuada intervención psicomotriz, que comenzara en el centro, y que continuara en las barriadas, mediante una adecuada coordinación entre los maestros, educadores sociales, psicólogos, pedagogos, padres, y todos aquellos que intervengan en la experiencia; para que con la apropiada orientación, formación e intervención psicopedagógica podamos solucionar una problemática que las escuelas demandan al igual que las familias, que

Universidad de Huelva 2010

observan cómo sus esperanzas, de atención y orientación respecto a las dificultades que presentan los escolares, se ven frustradas; así como denuncian la falta de servicios de atención psicopedagógica. Tal proyecto tendría que implicar a todas las instituciones, grupos humanos y profesionales de la educación participantes en el mismo; e insistiendo, especialmente, en la relevancia que tiene la ajustada relación familia - escuela en tal proceso. Este aspecto ha sido demandado también por los maestros participantes al Grupo de Discusión.

VII.5. NUEVAS LÍNEAS DE ESTUDIO

La inmersión en temas educativos abre las puertas a otras vías de estudio, ya que al introducirnos en alguno de ellos implica interactuar con los demás, más aún si se trata de ofrecer las opiniones de los maestros sobre la importancia de la psicomotricidad en las escuelas, cuya comprensión resulta ser una tarea bastante compleja. Por lo tanto, nuestro propósito es que la interpretación realizada a partir de los datos obtenidos contribuya, en la medida de lo posible, a que los profesores vayan tomando conciencia de la relevancia de la práctica psicomotriz en el contexto escolar, su influencia sobre determinados aspectos del desarrollo, así como que sirviese de estímulo para abrir nuevos cauces a la investigación, para experimentar otras alternativas a la hora de llevar a cabo un proyecto psicomotor, para entender otro perfil diferente de maestro vinculado con el quehacer diario en tareas psicomotrices. A partir de esta última fase del presente estudio, nos resulta de gran utilidad analizar en profundidad los aspectos que siguen:

1.- Si tenemos en cuenta los resultados conseguidos en nuestro estudio, existen toda una serie de interrogantes, que podrían perfectamente proporcionar futuras investigaciones: desde cuestiones como las mencionadas en los resultados de la investigación, hasta aspectos más globales que han surgido a lo largo de las reflexiones planteadas. Es obvio que ofrecemos un primer estudio de la realidad concreta de los centros en las especialidades de Educación Infantil y Educación Especial de la provincia de Huelva en cuanto a la práctica psicomotriz, las creencias, actitudes, opiniones...que nuestros maestros poseen. A partir de ella, cabe preguntarse sobre aspectos tales como *¿por qué es reticente el profesorado a participar en*

Universidad de Huelva 2010

actividades de perfeccionamiento?, ¿cómo se puede mejorar la formación ?, ¿cuál es la realidad psicomotriz que se da en la enseñanza primaria?, etc.

2.- Otras preguntas que también nos ofrecen posibilidades de estudio en un futuro son: reiterar la misma investigación tras un cierto tiempo, analizando los posibles *cambios* producidos en el profesorado tras la aplicación de un *plan de formación previo.*

3.- *Replantear* el estudio en *otra población* (la actitud de alumnos de magisterio o de profesores de otras especialidades, entre ellas).

4.- Contrastar las opiniones obtenidas del profesorado sobre "lo que dicen que hacen", en relación con la práctica psicomotriz, con las observaciones de *"lo que realmente hacen"*, realizadas por los estudiantes de magisterio durante las prácticas de enseñanza en los centros educativos.

Nos produciría una enorme satisfacción el saber que este trabajo de investigación despierta nuevas inquietudes, nuevos intereses a partir del conocimiento adquirido a lo largo del estudio; nos reconfortaría, igualmente, el saber que hemos colaborado en la adquisición de algunas respuestas y en el fomento de nuevos interrogantes no existentes hasta ahora. Lo ideal sería despertar en los enseñantes la necesidad de buscar soluciones a los múltiples problemas existentes en el terreno educativo, entre los que se encuentra el "concienciar" a los maestros y maestras sobre la relevancia de la psicomotricidad en el contexto escolar.

Universidad de Huelva 2010

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, J. (1989). *Medición y evaluación en educación.* Barcelona: Herder.

AGAZZI (grupo). (1986). Comunicación Grupo Agazzi. *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias, 24,* 105-110. Madrid: CITAP.

AJURIAGUERRA, J. DE. (1973). *Manual de Psiquiatría Infantil.* Barcelona: Toray-Masson.

AJURIAGUERRA, J. DE. (1981). *La escritura del niño.* (2 vol.). Barcelona: Laia.

AJURIAGUERRA, J. DE. (1985). La práctica psicomotriz. En B. Aucouturier. *La práctica psicomotriz. Reeducación y Terapia.* 11-15. Barcelona: Científico-Médica.

ALEXANDER, G. (1982). *La Eutonía.* Barcelona: Paidós.

ALEXANDER, R.J. y OTROS. (1984). *Change in teacher education.* London: Holt, Rinehartand Winston.

ALONSO, A. (1976). *Expresión corporal. Ejercicios y sugerencias.* Barcelona: La Muralla.

ÁLVAREZ, A. (Comp.). (1987). Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica. *Actas II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación.* Madrid: Aprendizaje-Visor.

ÁLVAREZ ÁLVAREZ, M.L. (1994). Importancia de la intervención psicomotriz temprana en un centro de protección infantil. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 48,* 35-44. Madrid: CITAP.

ÁLVAREZ ROJO, V. (1990). Los grupos de discusión. *Cuestiones Pedagógicas, 6-7,* 201-207.

ANDERSON, G. (1994). A rext analysis of two pre-secundary science activities. *Journal Currriculum Studies, 26 (2),* 163-185.

ANDRÉS RUBIO, N. y GARCÍA ARROYO, M.J. (1993). La observación psicomotriz como técnica de evaluación en la etapa de la educación infantil. *Aula. Revista de Enseñanza e Investigación Educativa, 5,* 209-221.

Universidad de Huelva 2010

ÁNGEL, C. y OTROS. (1980). La formación psicológica de los futuros maestros. En C. Coll y M. Forns (Eds.). *Áreas de intervención de la psicología.* Horsori.

ÁNGEL, C. (1987). Desarrollo psicomotor del niño. En J. Mayor. *La Psicología en la Escuela Infantil.* Madrid: Anaya.

ANGUERA, M.T. (1986). La investigación cualitativa. *Educar, 10,* 23-50.

ANTÓN, M. (1979). El conocimiento del propio cuerpo. *Cuadernos de Pedagogía, 52,* 59-62. Suplemento. Barcelona.

ANTÓN, M. (1983). *La psicomotricidad en el parvulario.* Barcelona: Laia.

ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (1984). Consideraciones en torno al concepto de psicomotricidad. Revista *Anales de Pedagogía,* 2.

ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (1991a). *Evolución y contexto de la práctica psicomotriz.* Salamanca: Armarú.

ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (1991b). La práctica psicomotriz como estrategia metodológica ante la diversidad. En E. Barroso Plasencia. *Respuesta educativa ante la diversidad.* 199-221. Salamanca: Amarú,

ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (1994a). La educación Psicomotriz en la Escuela Infantil. En J. Sáez Carreras. y A. Montes del Castillo. *Plan de Formación de Escuelas Infantiles de la Comunidad Autónoma de Murcia.* 189-240. Murcia: Comunidad Autónoma y Universidad.

ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (1994b). Psicomotricidad y adaptaciones curriculares. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 47,* 43-62. Madrid: CITAP.

ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (1994c). Programas de desarrollo psicomotor. En S. Molina (Coord.). *Bases psicopedagógicas de la educación especial.* 443-465. Alcoy: Marfil.

ARNAIZ, P. y LOZANO, J. (1998). Una propuesta didáctica para la diversidad en educación en infantil. *Revista de Ciencias de la Educación, 174,* 135-170.

ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (2000). Hacia una educación sin exclusión. En A. Miñambres y G. Jové. *La atención a las necesidades educativas especiales: De la Educación Infantil a la Universidad.* 187-206. Lleia: Ediciones de la Universidad de Lleia.

Universidad de Huelva 2010

ARNAIZ SÁNCHEZ, P. Y BOLARÍN MARTÍNEZ, M.J. (2000). Guía para la observación de parámetros psicomotores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 37*, 63-85. Zaragoza.

ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (2001). *La psicomotricidad en la escuela. Una práctica preventiva y educativa.* Archidona (Málaga): Aljibe.

ARNAU GRASS, J. (1978). *Métodos de investigación en ciencias humanas.* Barcelona: Omega.

ARNAU GRASS, J. (1981). *Diseños experimentales en psicología y educación.* México: Trillas.

ARNOLD, P. J. (1990). *Educación física, movimiento y currículum.* Madrid: MEC. Morata.

AUCOUTURIER, B. y LAPIERRE, A. (1977). *La educación psicomotriz como terapia.* Barcelona: Científico-Médica.

AUCOUTURIER, B. y LAPIERRE, A. (1980). *Bruno.* Barcelona: Científico-Médica (3ª ed. española).

AUCOUTURIER, B. (1985a). Procesos de formación del psicomotricista. Itinerario a recorrer en esta profesión. *I Congreso Latinoamericano de Psicomotricidad.* Madrid.

AUCOUTURIER, B. (1985b). La formación del psicomotricista en *La Práctica Psicomotriz. Reeducación y Terapia.* Madrid: Científico-Médica.

AUCOUTURIER, B. (1985c). Especificidad y originalidad de la práctica psicomotriz. *I Congreso Latinoamericano de Psicomotricidad.* Madrid.

AUZIAS, M. (1977). *Niños diestros, niños zurdos.* Madrid: Pablo del Río.

AUZIAS, M. (1981). *Los trastornos de la escritura infantil.* Barcelona: Médica-Técnica.

BALCELLS, J. y MUÑOZ, A. (1981). *Para una pedagogía integral vivenciada. Programa de psicomotricidad.* Madrid: CEPE.

BALLESTEROS JIMÉNEZ, S. (1982). *El esquema corporal.* Madrid: TEA.

BALMAS,M.J. (1995). Un instrumento para evaluar las necesidades formativas de los profesores ante la integración. *Revista de Educación Especial, 20,* 41-59.

BARDÍN, J. (1986). *Análisis de contenido.* Madrid: Akal.

Universidad de Huelva 2010

BARTOLOMÉ, M. (1988). Investigación-acción, innovación pedagógica y calidad de los centros educativos. *Bordón, 40 (2)*, 277-292.

BASQUIN, M. (1996). Usos actuales del concepto de psicomotricidad. En J. Richard y L. Rubio. *Terapia psicomotriz.* 27-32. Barcelona: MASSON.

BATISTA, J.M. y SUREDA, J. (1987). Análisis de correspondencias y técnicas de clasificación: su interés para la clasificación en las ciencias sociales y del comportamiento. *Infancia y Aprendizaje, 39-40*, 171-186.

BATISTA, J.M. y COENDERS, A. (1998). Análisis de correspondencias. En J. Renom *Tratamiento informatizado de datos.* Barcelona: Massons.

BAUTISTA, R. (Coord.). (1993). *Necesidades educativas especiales.* Archidona (Málaga): Aljibe.

BELTRAN, J. y OTROS (1995). *Psicología de la Educación.* Barcelona: Marcombo. Capítulos 10 y 11.

BEMPORAT, A. (1987). La identidad del psicomotricista. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 26 (2)*, 5-8. Madrid: CITAP.

BENEJAM, P. (1986). *La formación de maestros. Una propuesta alternativa.* Barcelona: Laia.

BENITO VALLEJO, J. (1985). Tendències actuals de la psicomotricitat. *Guix, 93-94*, 5-8.

BERGÈS, J. (1986). Algunos temas de investigación en Psicomotricidad. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 29*, 5-16. Madrid: CITAP.

BERNAL, A. y VELÁZQUEZ, M. (1989). *Técnicas de investigación educativa.* Sevilla: Alfar.

BERNARD, M. (1976). *L'expresivité du corps.* París: J.P. Delarge.

BERNARD, M. (1980). *El Cuerpo.* Buenos Aires: Paidós.

BERRUEZO, P. (1994). *Temas de Psicomotricidad.* Cartagena: CEP.

BERRUEZO, P. (1995). El cuerpo, el desarrollo y la psicomotricidad. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 49*, 15-25. Madrid: CITAP.

BERRUEZO, P. (1996a). Regulación normativa de la profesión de psicomotrista. *Jornadas sobre psicomotricidad ICSE.* Sevilla.

Universidad de Huelva 2010

BERRUEZO, P. (1996b). La Psicomotricidad en España: de un pasado de incomprensión a un futuro de esperanza. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 53*, 53-64. Madrid: CITAP.

BERRUEZO, P. (1999). El psicomotricista, un profesional para las necesidades especiales. En P. Linares y J. Arráez (Coords). *Motricidad y necesidades especiales.* 330-340. Granada: AEMNE.

BERRUEZO Y ADELANTADO, P. (2000a).Hacia un marco conceptual de la psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 37*, 63-85. Zaragoza.

BERRUEZO Y ADELANTADO, P. (2000b). El contenido de la psicomotricidad. En P. Bottini (Compilador). *Psicomotricidad: prácticas y conceptos.* 43-100. Madrid: Miño y Dávila Editores.

BETTELHEIN, B. (1981). *La fortaleza vacía.* (3.ª edc.). Barcelona: Laia.

BLÁZQUEZ, D. y ORTEGA, E. (1984). La *actividad motriz en el niño de 3 a 6 años.* Madrid: Cincel.

B.O.E. (1990). *LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.* Madrid: M.E.C.

B.O.E. (1991). *R. D. 1330/1991, 6 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del Currículo de la Educación Infantil.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

B.O.E. (1991). *R. D. 1333/1991, 6 de septiembre, por el que se establece el Currículo de la Educación Infantil.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia

B.O.E. (1995). *R.D. 696/1995 de 28 de abril de Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

B.O.E. (2002). *Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

B.O.J.A. (1992). *R.D. 107/ 1992, de 9 de Junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía.* Sevilla: Junta de Andalucía.

BOLARÍN, M.J. (1994). La intervención psicomotriz: una estrategia para el conocimiento del medio social en la escuela. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 48*, 27-34. Madrid: CITAP.

Universidad de Huelva 2010

BOLTANSKI, ÉTIENNE (1984). *Dislexia y dislateralidad.* Madrid: Alcoy.

BOSCAINI, F. (1987). La especialización del psicomotricista. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 26 (2),* 9-18. Madrid: CITAP.

BOSCAINI, F. (1988). ¿Educación y/o reeducación psicomotriz?. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 29 (3),* 7-24. Madrid: CITAP.

BOSCAINI, F. (1989a). *Psicomotricidad e integración escolar.* Madrid: G. Núñez.

BOSCAINI, F. (1989b). Identidad corporal y rehabilitación, *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 32,* 19-29. Madrid: CITAP.

BOSCAINI, F. (1990). Terapia psicomotriz y competencia del terapeuta de la psicomotricidad. Propuestas para una definición del perfil profesional. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 34* (1), 69-74. Madrid: CITAP.

BOSCAINI, F. (1992). Hacia una especificidad de la psicomotricidad. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 40 (1),* 5-49. Madrid: CITAP.

BOSCAINI, F. (1994). La educación psicomotriz en la relación pedagógica. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 46,* 17-22. Madrid: CITAP.

BOSCAINI, F. (1995). Terapia psicomotriz y competencia del terapeuta de la psicomotricidad. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 34,* 69-74. Madrid: CITAP

BOTTINI, P. (Compilador). (2000). *Psicomotricidad: prácticas y conceptos.* Madrid: Miño y Dávila Editores.

BRAUNSTEIN, F. y PÉPIN, J. (2001). *O lugar do corpo na cultura Ocidental.* Lisboa: Instituto Piaget.

BRONFENBRENNER, V. (1974). *Is early intervention effective? Report on longitudinal evaluations on preschool programs.* vol. 2. Washington. D.C.: USS Department of health, Education and Welfare.

BRUECKNER, L.L. y BOND, G.L. (1986). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje.* Madrid: RIALP.

BRUEL, ANNIE. (1994). *Juegos motores: con niñas y niños de 2 y 3 años.* Madrid: Narcea.

Universidad de Huelva 2010

BRUNER, J. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje.* Madrid: Narcea.

BRUNET, O. y LÉZINE, I. (1978). *El desarrolo psicológico de la primera infancia.* Madrid: Edit. Pablo del Río.

BUCHER, H. (1966). Troubles psychomoteurs et conduite de la rééducation psychomotrice. En *Revue de Neuro-psychiatrie Infantile, 14,* 4-5.

BUCHER, H. (1985). *Trastornos psicomotrices en el niño.* Barcelona: Toray - Masson.

BUENDÍA, L. (1997). La investigación por encuesta. En L. Buendía.; P. Colás y F. Hernández. *Métodos de investigación en Psicopedagogía.* 119-155. Madrid: Mc Graw- Hill.

BUENO, M.L. MANCHÓN, J.I. y MORAL, P. (1990). *Educación infantil por el movimiento corporal. Identidad y Autonomía Personal. 2° ciclo: 3 a 6 años.* Madrid: Gymnos.

BULLINGER, A. (1990). Les fonctionnements sensori-moteurs, matériaux pour la croissance cérébrale. En X. Seron (Ed.). *Psychologie et Cerveau.* Actes du Colloque de 1'APSLF. 77-91. París: PUF.

BULLINGER, A. (1996). Sensoriomotricidad y psicomotricidad. En J. Richard y L. Rubio. *Terapia psicomotriz.* 75-80. Barcelona: MASSON.

BUNGE, M. (1969). *La investigación científica.* Barcelona: Ariel.

CABRERA, F. y ESPÍN, J. (1986). *Medición y evaluación educativa.* Barcelona: P.P.U.

CALMELS, D.H. (1991). Cuerpo y saber. *Psicomotricidad. Revista de etudios y experiencias, 38-39,* 105-118. Madrid: CITAP.

CAMPS LLAURADO, C. y VISCARRO TOMÁS, I. (1999). La actitud del educador en psicomotricidad. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 61-62,* 39-45. Madrid: CITAP.

CANALES, M. y PEINADO, A. (1994). Grupos de Discusión. En J. M. Delgado. y J. Gutiérrez (Coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales.* Madrid: Síntesis.

CASTELO, M. y HERRERO, A.B. (1994). La psicomotricidad como base del Proyecto Educativo de la escuela infantil "Mi escuela" (Madrid). *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 48,* 59-62. Madrid: CITAP.

Universidad de Huelva 2010

CASTRO, J. (1983). La Psicomotricidad como potenciación de la simbolización. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 9,* 37-45. Madrid: CITAP.

CASTRO, J. (1987). El acto ritual y su función simbólica. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 24,* 71-80. Madrid: CITAP.

CASTRO, J. y MANSO, M. (1988). *Metodología psicomotriz y educación.* Madrid: Popular, S.A.

CATELL, P. (1947). *The measurement of intelligence of infants and young children.* New York: Psychological Corporation.

Cfr. MAYOR, J. (1985). *Psicología Evolutiva.* 244-264. Madrid: Anaya.

COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa.* Madrid: La Muralla.

COLL, C. (1986, 1987). *Psicología y currículum.* Barcelona: Laia

COLL, C. (1987). Por una acción constructivista de la intevención pedagógica en el currículum escolar. En A. Álvarez. (Comp.). *Psicología y Educación.* Madrid: Aprendizaje-Visor.

CONDE, J.L. y VICIANA, V. (1997). *Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas.* Málaga: Aljibe.

CONSEJERIA DE EDUCACIÓN. (1992). *Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.* Sevilla: Junta de Andalucía.

COOK, T. y REICHARDT, C. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* Madrid: Morata.

CORRAZE, J. (1981). *Les troubles psychomoterus de l'enfant.* París: Masson.

CORRAZE, J. (1986). *Las comunicaciones no verbales.* Madrid: G. Núñez.

COSNIER, J. (1980). Langage et corps dans la communication. *Rev. Thérapie Psychomotrice, 46,* 63-71.

COSTA, M. (2000). Diagnóstico y evaluación en psicomotricidad. *Entre Líneas. Revista Especializada en Psicomotricidad, 8,* 10-11.

COSTE, J.C. (1979). *Las 50 palabras claves de la psicomotricidad.* Barcelona: Médica-Técnica.

Universidad de Huelva 2010

CRATTY, B.J. (1979). *Motricidad y Psiquismo en la Educación y el Deporte.* Valladolid: Miñón.

CRATTY, B.J. (1982). *Desarrollo motor y perceptual en los niños.* Barcelona: Paidós.

DAMASIO, A. (1979). The Frontal Lobes. *Clinical Neuropsychology.* Oxford University Press. N. York: K.Heilamn y Valenstein Eds.

DARRAULT, I. (1985). Mise en scéne de l'espace. *Rev. Thérapie Psychomotrice, 61,* 47-58.

DE AGUIAR, J. (2001). The meaning of the game on the teaching of concepts for reading and writing by mentally retarded subjects who present conditions of reading and writing. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 11 (1),* 131-151.

DE ANDRÉS RUBIO, N. (1993). *La expresión corporal en el segundo ciclo de educación infantil.* Salamanca: Amarú.

DE MIGUEL RODRÍGUEZ, M.V. (2000). El movimiento como vía de adaptación social del individuo. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 65,* 25-27. Madrid: CITAP.

DE VICENTE, P. S. (1998). Trabajar juntos para construir un sueño: cambiar las mentes, cambiar los profesores, mejorar las escuelas. En M. Fernández Cruz y C. Moral (Eds.). *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la Reforma.* 37-54. Granada: FORCE y GEU.

DEFONTAINE, J. (1978a). El esquema corporal y Espejo y esquema corporal. En *Manual de Reeducación Psicomotriz.* Barcelona: Médica y Técnica.

DEFONTAINE, J. (1978b). *Manual de Reeducación psicomotriz. Primer año.* Barcelona: Médica y Técnica.

DEFONTAINE, J. (1978c). *Terapia y reeducación psicomotriz.* Barcelona: Médica y Técnica.

DEFONTAINE, J. (1980). *Manual de reeducación psicomotriz. Segundo año.* Barcelona: Médica-Técnica.

DEFONTAINE, J. (1982a). *Manual de reeducación psicomotriz. Tercer año.* Vol. IV. Barcelona: Médica-Técnica.

Universidad de Huelva 2010

DEFONTAINE, J. (1982b). *Psicomotricidad y relajación.* Barcelona: Toray-Masson.

DEMANGEAT, M. y GIBELLO, B. (1975). Réel, imaginaire et symbolique en psychomotricité. *Rev. Thérapie psychomotrice, 26,* 15-19.

DENGRA, R.; DURÁN, R. y VERDUGO, M.A. (1991). Estudio de las variables que afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Anuario español e iberoamericano de investigación en educación especial,* 46-88.

DEPAUW, K.P. y GOC KARP, G. (1990). Attitudes of selected college students toward including disabled individuals in integrated settings. In G. Doll-Tepper et al (Eds.). *Adapted physical activity.* Berlin: Springer Verlag.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (1985). La educación preescolar. En J. Beltrán. *Psicología educacional.* Madrid: UNED.

DOMÍNGUEZ SEVILLANO, M.A. (2003). Sistema de actitudes del educador en práctica psicomotriz. *Aula de infantil, 15,* 9-11.

DUPRÉ, E. y MERKLEN, P. (1909). La débilité motrice dans ses rapports avec la débilité mentale. Rapport du *19 ème congrès aliénistes et Neurologistes français.* Nantes.

DUPRÉ, E. (1925). *Pathologie de l´imagination et de l´émotivité.* París: Payot.

ECCLES, J. (1989). *The Evolution of the Bain.* Nueva York: Ed. Springer.

EISNER, E. W. (1979). The educational Imagination. *On the desing and Evaluation of School Programs.* New York: McMillan Publishing Co. Inc.

EISNER,E.W. (1987). Procesos cognitivos y currículum. Barcelona: Martínez Roca.

ELLIOT, J. (1991). Actuación profesional y formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía, 191,* 76-80.

ELLIOT, J. (1984). Las implicaciones de la investigación en el aula para el desarrollo profesional. En *Métodos y técnicas de investigación-acción en las aulas.* 4-25. Málaga: Subdirección General del Profesorado.

EQUIPO DE PSICOLOGÍA DEL HOSPITAL DE SAN JUAN DE DIOS (Manresa) (1980). El aula especial en el proceso de transformación de la escuela: reflexiones en torno a una experiencia. *Infancia y aprendizaje, 10,* 101-108.

Universidad de Huelva 2010

ESCOLANO, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos.* Madrid: Biblioteca Nueva.

ESCORIZA NIETO, J. (1989). *Conocimiento psicológico y formación del profesorado.* Barcelona: PPU

ESCRIBÁ, A. y OTROS. (1999). *Psicomotricidad. Fundamentos teóricos aplicables en la práctica.* Madrid: Gymnos.

ESPARZA, A. y PETROLI, A. (1980). *La psicomotricidad en el jardín de infantes.* Barcelona: Paidós.

ESPINOSA, A & VIDANES, J. (1991). *La Nueva Ordenación de la Educación Infantil.* Madrid: Escuela Española.

ETXEBERRÍA, J.; GARCÍA E. y RODRÍGUEZ, G. (1995). *Análisis de datos y textos.* Madrid: RA-MA.

EVANS, S. (1981). Perceptions of classroom teachers, principals, and resource room Teachers of the acutal and desired roles of the resource teacher. *Journal of Learning Disabilities, 10 (14),* 10-15. Diciembre.

FARRENY, Mª-T. y ROMÁN, G. (1997). *El descubrimiento de sí mismo. Actividades y juegos de motricidad en la escuela infantil (2° ciclo).* Barcelona: GRAÓ.

FERNÁNDEZ IRIARTE, M.J. (1980). *Educación psicomotriz en preescolar y ciclo preparatorio.* Madrid: Narcea.

FERNÁNDEZ SERRAT, M.L. (2001). *Las relaciones de la dirección escolar con el entorno desde una perspectiva micropolítica.* Tesis doctoral. Huelva: Universidad de Huelva. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

FERNÁNDEZ VALLÚS, A. (1995). *Programa escolar de psicomotricidad y predeportes.* Santander: Denasport.

FERNÁNDEZ VIDAL, F. (1982). Acción educativa-Acción psicomotriz. En *Boletín de Psicomotricidad, 6,* 20-27. Madrid: CITAP.

FERNÁNDEZ VIDAL, F. (1994). Psicomotricidad como prevención e integración escolar. *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias, 47,* 75-86. Madrid: CITAP.

FLAVELL, JOHN H. (1993): *La Psicología evolutiva de Jean Piaget.* México: Paidós.

Universidad de Huelva 2010

FONSECA, V. DA. (1988a). *Ontogénesis de la motricidad.* Madrid: Núñez.

FONSECA, V. DA. (1988b). *Perspectivas Psicomotoras del Desenvolvimiento Humano.* Lisboa: Noticias.

FONSECA, V. DA. (1996). *Estudio y génesis de la Psicomotricidad.* Barcelona: INDE, Publicaciones.

FONSECA, V. DA. (1997). Hacia una epistemología de la Psicomotricidad. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 57,* 55-71. Madrid: CITAP

FREIRE, P. (1992). *La naturaleza política de la educación.* Barcelona: Paidós Ibérica.

FREUD, S. (1981). *Tres ensayos para una teoría sexual. Obras completas.* Vol.II. (4ª edic.). Madrid: Biblioteca Nueva.

FREUD, S. (1981). *Nuevas lecciones introductorias al Psicoanálisis. Obras completas, vol.III. (4ª edic.).* Madrid: Biblioteca Nueva.

GABARI, I. y POLLAN, M. (1992). Psicomotricidad: una demanda no siempre atendida. *Comunidad Educativa, 200,* 6-12.

GAGNÉ, R.M. (1962). *The adquisitión of knowledge. Psiychological Review, 69,* 355-365.

GALIFRET-GRANJON, N. (1974). Etude génétique de la production d'actes mimés sur ordre. *Rev. Psychiatrie de l'enfant, XVII, 1,* 21-26.

GALLEGO, Mª.J. (Dir.). (1997). *El profesorado y la televisión.* Madrid: CIDE.

GARCÍA LÓPEZ, R. (1991). *El Dibujo de la Figura Humana y su Ámbito en Preescolar (2° curso), Ciclo Inicial (2° Curso) y Ciclo Medio (5° Curso).* Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona (Inédita).

GARCÍA, J.A. y MORALES, J.M. (1997). *Psicomotricidad y ancianidad.* Madrid: CEPE.

GARCÍA, Mª. y HOLGADO, A. (1990). *Metodologías de intervención psicomotriz en el aula y propuesta de diseño curricular.* Salamanca: Amarú.

GARCÍA, O.; MARTÍN, B. y LINAZA, J.L. (1996). El juego simbólico en los niños pasiegos: muñecos y vacas. *Cultura y Educación, 1,* 77-85.

Universidad de Huelva 2010

GARCÍA, M.J. y ANDRÉS, N. (1994). La práctica psicomotriz en la Educación Infantil y Primaria: un modelo alternativo de aprendizaje constructivo. *Comunidad Educativa,* 30-41. febrero.

GARCÍA CAIRO, M.A. (1980). Crítica y alternativas al aprovechamiento de las aulas de Educación Especial en los colegios nacionales de EGB. *Infancia y aprendizaje, 10,* 121-122.

GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1991). *Una teoría práctica sobre la evaluación. Estudio etnográfico.* Sevilla: Gráf. Del Sur.

GARCÍA NÚÑEZ, J.A. (1993). *Módulo de educador infantil: desarrollo cognitivo y motor.* 151-237. Madrid: MEC.

GARCÍA, J.A. y FERNÁNDEZ, J. (1994). *Juego y psicomotricidad.* Madrid: CEPE.

GARCÍA, J.A. y BERRUEZO, P. (1995). Situation actuelle de la Psychomotricité en Espagne. *20 ans aprés. Congreso de la Federación Francesa de Psicomotricistas.* Poitiers.

GARCÍA NÚÑEZ, J.A. (2002). La problemática de la adaptación e integración psicosocial en los procesos de interculturalidad. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 70-72,* 69-73. Madrid: CITAP.

GARDENER, HOWARD (1995): *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica.* Barcelona. Paidos.

GARMENDIA, J.A. (1980). *Proceso psicomotriz y aprendizaje.* Montevideo: Dirección General de Extensión Universitaria.

GARRIDO, A. (1986). Psicomotricidad y educación: el cuerpo en la escuela. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 24,* 89-98. Madrid: CITAP.

GERVILLA, E. (2000). *Valores del cuerpo educando.* Barcelona: Herder.

GESELL, A. (1946). *Diagnóstico del desarrollo.* Buenos Aires: Paidós.

GESELL, A. y AMATRUDA, C. (1972). *Embriología de la conducta.* Buenos Aires: Paidós.

GESELL, A. y AMATRUDA, C. (1981). *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño.* Buenos Aires: Paidós.

GIL, J. (1993). La metodología de investigación mediante los grupos de discusión. *Enseñanza, 10-11,* 199-212.

Universidad de Huelva 2010

GIL, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos.* Barcelona: PPU.

GIL, P. y MENDIARA, J. (2003). *La psicomotricidad: evolución, corrientes y tendencias actuales.* Sevilla: Wanceulen.

GIMENO, J. (1983). El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de formación de profesores. *Educación y Sociedad 2,* 44-49.

GOETE, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.

GOLDTEIN, E. (1992). *Sensación y Percepción.* Madrid: Debate.

GÓMEZ, J.; GARCÍA, E. y AGUIRRE, P. (1980). *Psicomotricidad de la coordinación óculo-manual. En. Rehabilitación, 14,* 311-14.

GÓMEZ, J.L.; JUIDÍAZ, J. y GRANADOS, M.C. (2002). Exploración de las bases psicomotoras de la escritura. En I. Fajardo.; I. Ruíz.; A. Ventura.; F. Vicente y J.A. Julve. *Psicología de la Educación y Formación del Profesorado. Nuevos retos, nuevas respuestas.* Teruel: PSICOEX.

GONZÁLEZ DEL RÍO, Mª.J. (1997). *Metodología de la investigación de datos. Técnicas de recolección de datos.* Alicante: Amalgama.

GONZÁLEZ, M.T. (1986). El pensamiento del profesor: un estudio de caso. *Revista de innovación e investigación educativa, 1,* 91-108.

GRELL, P. (1981). Problématiques de la recherche-action. *Revue de l´Institut de Sociologie, 3,* 713-728.

GRUBAR, J.C. (1982). Electrofisiología y eficiencia intelectual. *Estudios de Psicología, 9,* 121-140.

GUILMAIN, E. y GUILMAIN, G. (1971) : *L'activeté psiychomitrice de l'enfant.* Vigné. París: Edit. Librairie médicale.

GUILMAIN, E. y GUILMAIN, G. (1981). *Evolución psicomotriz desde el nacimiento hasta los 12 años.* Barcelona: Médica y Técnica.

GUTIÉRREZ, F. (1983). Psicomotricidad y educación. En *Boletín de Psicomotricidad, 10,* 13-21. Madrid: CITAP.

GUTIÉRREZ DELGADO, M. (1991). *La educación psicomotriz y el juego.* Sevilla: Ed. Wanceaulen.

Universidad de Huelva 2010

HANDEN, B. y OTROS. (1987). Comparison of parent and teacher assessmentes of developmentally delayed children's behavior. *Expectional Children, 54 (2),* 137-144.

HAYMAN, J. (1984). *Investigación educativa.* Barcelona: Paidós.

HERMANT, G. (1994). Génesis y perspectivas de la escuela francesa de psicomotricidad. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 47 (2),* 7-2 1. Madrid: CITAP.

HERNÁNDEZ, F. (1988). La globalización mediante proyectos de trabajo. *Cuadernos de Pedagogía, 17,* 26-28.

HERNÁNDEZ, F. (1995). *Torpeza motriz. Un modelo para la adaptación curricular.* Barcelona: EUB.

HERNÁNDEZ, F.; HOSPITAL, V. y LÓPEZ, C. (1999). Educación Física adaptada: actitudes de los docentes en primaria. En P. Linares y J. Arráez (Coords). *Motricidad y necesidades especiales.* 105-119. Granada: AEMNE.

HERRERA, F. (1985). *Educación psicomotriz.* Ceuta: UNED.

HERRERA, F. y RAMÍREZ, I. (1993). La Psicomotricidad. *Rev. INFAD, 5,* 25-33.

HERRERA GARCÍA, F. (1977). *Preescritura en deficientes mentales.* Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

HERRERO JIMÉNEZ, A. (2000). Intervención psicomotriz en el primer ciclo de E. Infantil: estimulación de situaciones sensoriomotoras. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 37,* 87-102.

HEUYER, G. (1948). Les troubles de la motricité chez l'enfant normal et anormal. *Archive de Médicine des enfants, 39 (5),* 265-281.

HOPKINS, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor.* Barcelona: PPU.

IBÁÑEZ, J. (1992). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión. Técnica y crítica.* Madrid: Siglo XXI.

JACQUES CHOQUE, J. (1990). *Yoga y expresión corporal para niños y adolescentes.* Barcelona: Paidós.

JARQUE, J.M. (1979). El Plan Nacional. *Cuadernos de Pedagogía, 55-56,* 28-31.

Universidad de Huelva 2010

JIMÉNEZ DÍAZ, L. (1985). *Introducción a la Psicología clínica infantil.* Salamanca: Universidad Pontificia.

JOHNSON, L.; GALLAGHER, R.J.; COOK, M. y WONG, P. (1995). Critical Skills for Kindergarten Teachers. *Journal of Early Intervention, 19 (4),* 315-327.

JUSTO MARTÍNEZ, E. (1999). La prevención del estrés en el profesorado mediante la relajación. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 63,* 11-17. Madrid: CITAP.

JUSTO MARTÍNEZ, E. (2000). *Desarrollo psicomotor en educación infantil. Bases para la intervención en psicomotricidad.* Almería: SERVICIO DE PUBLICACIONES.

KERLINGER, F.N. (1975). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología.* México: Interamericana.

KLEIN, M. (1969). *La Psychanalyse des enfants.* París: PUF.

KLEIN, M. (1974). La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo. En *Obras completas.* Buenos Aires: Paidós.

KLEIN, M. (1979). *Obras completas.* (2.ª edc.). Buenos Aires: Hormé.

KRUEGER, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada.* Madrid: Pirámide.

KUHL, J. y KOCH, B. (1984). Motivational determinants of motor performance: the hidden second task. En *Psychological Research, 46 (1-2),* 143-53.

KULINNA, P. y SILVERMAN, S. (1999). Stability of Teacher' attitudes toward Curriculum in Physical Education. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.* Montreal (Canadá): American Educational Research Association.

LACAN, J. (1966). Le Stade du Miroir comme formateur de la fonction du "je" telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique. In *Écrits,* 93-100. Paris: Seuil.

LAGRANGE, G. (1974). *L'éducation globale.* París: Casterman. Barcelona,: Fontanella, 1983.

LAGRANGE, G. (1978). *Educación psicomotriz.* Barcelona: Fontanella.

LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1973). *La educación psicomotriz en la*

Universidad de Huelva 2010

edad preescolar. Barcelona: Científico-Médica.

LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1974). *Los contrastes.* Barcelona: Científico-Médica.

LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (l977a). *Los Matices.* Barcelona: Científico-Médica.

LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1977b). *Asociaciones de Contrastes, Estructuras y Ritmos.* Barcelona: Científico-Médica.

LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1977c*). Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales.*Barcelona: Científico-Médica.

LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1977d). *Educación vivenciada.* Barcelona: Científico-Médica.

LAPIERRE, A. (1978). *La reeducación física.* Barcelona: Científico-Médica.

LAPIERRE, A. (1979). *El Adulto frente al niño de 0 a 3 años: relación psicomotriz y formación de la personalidad.* Barcelona: Cie Dossat 2000.

LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1980). *El cuerpo y el inconsciente en Educación y Terapia.* Barcelona: Médica-Técnica.

LAPIERRE, A. (1984a). *Educación psicomotriz en la escuela maternal.* Barcelona: Científico-Médica (2ª ed. española).

LAPIERRE, A. (1984*b). El Cuerpo y el inconsciente en educación y terapia.* Barcelona: Editorial Científico-Médica.

LAPIERRE, A. (1990). El lugar del cuerpo en la educación. Las diversas concepciones y su integración en la relación educativa. *Cuadernos de psicomotricidad y educación especial, 1,* 7-13. Buenos Aires.

LÁZARO LÁZARO, A. (1989). ¿Psicomotricidad versus educación física?. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 31 (1),* 23-3 1, Madrid: CITAP.

LÁZARO, A. y OTROS. (2000a). La psicomotricidad y su desarrollo en el umbral del siglo XXI. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 37,* 15-20. Zaragoza.

LÁZARO LÁZARO, A.(2000b). La inclusión de la psicomotricidad en el proyecto curricular del centro de educación especial: de la teoría a la práctica educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 37,* 121-138. Zaragoza.

Universidad de Huelva 2010

LÁZARO LÁZARO, A.(2000c). *Nuevas experiencias en educación psicomotriz.* Huesca: Mira Editores.

LE BOULCH, J. (1982). *Hacia una ciencia del movimiento humano.* Buenos Aires: Paidós.

LE BOULCH, J. (1995). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los seis años. Consecuencias educativas.* Barcelona: Paidós.

LE BOULCH, J. (1997). *El movimiento en el desarrollo de la persona.* Barcelona: Paidotribo.

LE CAMUS, J. (1979). La crise de la psychomotricité en France: sans doute une péripétie!. *Rev. Enfance, 43,* 3-7.

LE CAMUS, J. (1984a). La práctica psicomotriz en Francia. *Boletín de Psicomotricidad, 15,* 47-55.

LE CAMUS, J. (1984b). *Pratiques psychomotrices.* Liége: Edit. Pierre Mardaga.

LEBART, L.; MORINEAU, A. y FENELON, J.P. (1982). *Traitement des données statistiques.* Paris: Dunod.

LEBART, L.; MORINEAU, A. y WARWICK, J.P. (1984). *Multivariate descriptive statistical analysis.* New York: Wiley.

LEE, A.; CARTER, J. y XIANG, P. (1995). Children´s Conceptions of Ability in Psysical Education. *Journal of Teaching in Physical Education, 14(4),* 384-393. Louisiana: Louisiana State University.

LEESE, S. y PACKER, P. (1991). *Manual de danza.* Madrid: Circe.

LEVIN, E. (1991). *La clínica psicomotriz.* Buenos Aires: Nueva visión.

LINARES, P. (1990). *Expresión corporal y desarrollo psicomotor.* Málaga: Unisport.

LINAZA, J.L. y MALDONADO, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño.* Barcelona: Antropos.

LINAZA, J.L. (1992). *Jugar y aprender.* Madrid: Alhambra Longman.

LINAZA, J. (1998). Psicomotricidad y juego: algunas reflexiones sobre la educación infantil y el desarrollo psicológico. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 60,* 7-23. Madrid: CITAP

Universidad de Huelva 2010

LINAZA, J. (2002). Cuerpo y Cultura. La imagen del cuerpo y las psicologías. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 70-72,* 7-14. Madrid: CITAP

LLEIXA ARRIBÁS, M.T. (1990). *La educación infantil de 0 a 6 años.* Barcelona: Paidotribo.

LLORCA M. y VEGA, A. (1998). *Psicomotricidad y globalización del currículum de educación infantil.* Archidona (Málaga): Aljibe.

LÓPEZ MUÑOZ, R. (1988). El ámbito escolar como espacio de intervención psicomotriz. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 29,* 27-32. Madrid: CITAP.

LÓPEZ VÁZQUEZ, J.L. (1984). *El Kitsch en Televisión.* Lugo: AUTOR-EDITOR.

LOUDES, J. (1973). *Educación psicomotriz y actividades físicas.* Barcelona: Científico-Médica.

LOUDES, J. (1974). *300 ejercicios de educación gestual y manual.* Barcelona: Científico-Médica.

LOZANO MARTÍNEZ, J. (1993). *Un modelo integrado de práctica psicomotriz y acceso a la lectoescritura en niños socialmente desfavorecidos.* Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia. Departamento: Currículum e Investigación Educativa.

LUJÁN, J. (1977). *La expresión dinámica en la educación preescolar.* Vitoria: Autor.

LURCAT, L. (1979). *El niño y el espacio.* México: Edit. fondo de Cultura Económica.

LURIA, A.R. (1965). *Higher Cortial Functions.* N. York: Ed. Basic Books.

LURIA, A.R. (1966). Disturbances of active Visual Perception and les Lesions of the Frontal Lobes. *Cotex, 2,* 202-212.

LURIA, A.R. (1974). *Lènfant Retardé Mental.* París: Ed. Privat.

LURIA, A.R. (1975). *The Working Brain.* London: Ed. Peguin Books.

LURIA, A.R. (1976). *La organización funcional del cerebro.* Madrid: Blume.

LURIA, A.R. (1984). *Conciencia y lenguaje.* Madrid: Visor.

M.E.C. (1989). *Diseño curricular base en la educación infantil.* Madrid: MEC.

Universidad de Huelva 2010

M.E.C. (1990). *Reforma de las Enseñanzas Universitarias. Título de Diplomado en Educación Infantil y Educación Primaria.* Madrid: Consejo de Universidades.

MACÍA SÁNCHEZ, C. (1994). La optimización de los aprendizajes psicomotrices en los proyectos educativos. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 47-49,* 23-41. Madrid: CITAP.

MADRID IZQUIERDO, J. (1987). *La deficiencia mental como categoría social. Una propuesta socio-pedagógica.* Murcia: Universidad de Murcia. Facultad de Filosofía, Psicología y Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

MAIGRE, A. y DESTROOPER, J. (1982). *La educación psicomotora.* Madrid: Morata.

MARTÍN DOMÍNGUEZ, D. y SOTO ROSALES, A. (1997). *Intervención psicomotriz y diseños curriculares en educación infantil.* Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

MARTÍN MORENO, Q. (1996). Relación entre el centro educativo y el entorno. En G. Domínguez. y J. Mesanza. (Coord.). *Manual de organización de instituciones educativas.* Madrid: Escuela Española.

MARTÍNEZ, P.; GARCÍA, J. y MONTORO, A. (1988). *Primeros pasos en Psicomotricidad.* Madrid: Narcea.

MARTÍNEZ, P. y GARCÍA, J.A. (1991). *Psicomotricidad y Educación Preescolar.* Madrid: García Núñez.

MÁS, C. (1991). Psicomotricidad y cognición. *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias, 38-39.* Madrid: CITAP.

MATEU, M y OTROS. (1992). *1000 ejercicios y juegos aplicados a las actividades corporales de expresión.* Barcelona: Paidotribo.

McGRAW, M. (1943). *The neuro-muscular maturation of the human infant.* N.York: Columbian Univ. Press.

MEDELLÍN DE SÁNCHEZ, R. (1997). *La psicomotricidad en el desarrollo armónico del niño rural. Experiencia colombiana.* Tesis doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Universidad de Huelva 2010

MENDIA GALLARDO, R. (1986). *Evaluación inicial del plan de formación permanente del profesorado en educación especial. Curso de pedagogía terapéutica* (Memoria de Licenciatura). San Sebastián: Universidad del País Vasco. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

MESONERO VALHONDO, A. (1994). *Psicología de la educación psicomotriz.* Oviedo: Servicio de Publicaciones.

MILES, y HUBERMAN. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods.* Beverly Hill: Sage.

MIRANDA, J. (1991). Formulaciones innovadoras en torno a la Educación Física valor socioculturizador. *Revista de Educación Física, 37,* 2-9.

MOLINA, S. y GARCÍA, E. (1983). Fracaso del profesor o fracaso del Sistema. *Cuadernos de Pedagogía, 102-103,* 22-26.

MOLINA DE COSTALLAT, D. (1979). *Psicomotricidad: el niño deficiente mental y psicomotor.* Buenos Aires: Losada. (2 volúmenes).

MOLINA DE COSTALLAT, D. (1986a). *Psicomotricidad I. (La coordinación visomotora y dinámica manual del niño infradotado).* Buenos Aires: Losada.

MOLINA DE COSTALLAT, D. (1986b). *Psicomotricidad II. (El niño deficiente mental y psicomotor).* Buenos Aires: Losada.

MOLL, B. (1988). *La escuela infantil.* Madrid: Anaya.

MONTAGNER, H. (1977). Sur la différenciation des profils comportementaux chez les enfants de 1 à 5 ans à partir de l'étude des comunications non verbales. *Rev. La Psychomotricité, I (2),* 53-88.

MONTAGNER, H. (1978). *L'enfant et la communication.* París: Stock.

MONTERO, M.L.; GONZÁLEZ, M.; CEPEDA, O. y CEBREIRO, B. (1990). Análisis de necesidades en formación del profesorado. *Revista Investigación Educativa, 8 (16),* 175-182.

MORALES, J.M. y GARCÍA, J.A. (1994). El papel del psicomotricista en el sistema educativo. *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias, 48,* 7-17. Madrid: CITAP.

MORENO, J.A. y ALONSO, U. (1983). Relación entre creatividad e inteligencia en EGB. *Psicológica, 4 (1),* 85-95.

Universidad de Huelva 2010

MORENO ABELLÓ, J.A. (1985b). Favorecer el aprendizaje en preescolar estimulando la creatividad. *Actas II Jornadas Nacionales de Preescolar.* 147-152. Universidad de Zaragoza.

MORENO ABELLÓ, J.A. (1989). *Los niños manchegos de la E.G.B.* Ciudad Real: AUTOR-EDITOR.

MORENO ABELLÓ, J.A. (1990). El educador- profesor y el desarrollo de la capacidad creativa. *Retama, 8,* 84-88.

MORENO ABELLO, J.A. (1996). El desarrollo psicomotor no dirigido. Estudio experimental con escolares de educación infantil. *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias, 53,* 7-14. Madrid: CITAP

MORENO ABELLO, J.A. (2001). La escritura y el desarrollo de la creatividad. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 68-69,* 27-29. Madrid: CITAP.

MORENO, M. (1988). *Aprendizaje y desarrollo intelectual: bases para una teoría de la generalización.* Barcelona: Gedisa.

MORGAN, D.L. (1988). Focus groups as qualitative research. *Sage University paper Series in Qualitative Research Methods, 16.* Beverly Hill: Sage Publication.

MOYA MAYA, A. (2000). *El profesor de apoyo a la integración en la provincia de Huelva: perspectivas sobre la formación inicial desde su práctica profesional.* Tesis doctoral. Huelva: Universidad de Huelva. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

MOYLES, J.R. (1990). *El juego en la educación infantil y primaria.* Madrid: Morata.

MUNIÁIN EZCURRA, J.L. (1997). Noción/Definición de Psicomotricidad. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 55,* 55-58. Madrid: CITAP.

MUNIÁIN, J.L.; SERRABONA, J.; BENÍTEZ, T.; CABANES, T. y GARCÍA, L. (2000). La casa. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 66,* 24-39. Madrid: CITAP.

MUNIÁIN EZCURRA, J.L. (2001). Elementos para una noción de psicomotricidad de integración (PMI). *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 68-69,* 39-65. Madrid: CITAP.

MURCIA, R. (1987). El esquema Corporal en Psicomotricidad. Educación física y *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias, 27,* 5-22. Madrid: CITAP.

Universidad de Huelva 2010

NISBET, J.D. y ENTWISTLE, N.J. (1990). *Métodos de investigación educativa.* Barcelona: Oikos-Tau.

NORUSIS, M.J. (1986). *SPSS/PC+.* Chicago: SPSSinc.

ODENA, P. (1980a). *Educación psicomotriz.* Barcelona: Rosa Sensat.

ODENA, P. (1980b). *Psicomotricidad en el parvulario.* Madrid: Nueva Cultura.

OLMSTED, P. y LOCKHARD, S. (1995). Do parents and teachers agree? What "Should" young children be learning? *Reports Research (143), 150,* 35-40.

ORLIC, M. L. (1980). *Método de reeducación psicomotriz.* Madrid: Cincel-Kapelusz.

ORTEGA RUIZ, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento.* París: ALFAR.

ORTIZ, M. (2002). *Expresión corporal.* Granada: Grupo Editorial Universitario.

PAILLARD, J. (1961). *Les attitudes dans la Motricité.* París: Ed. PUF.

PALOMERO, E. y FERNÁNDEZ, R. (2000).Una experiencia de iniciación al conocimiento de la psicomotricidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 37,* 139-154. Zaragoza.

PARELLADA, C. (2002). Una experiencia educativa de crecimiento personal: conciencia corporal y construcción de la identidad. *Aula de innovación educativa, 109,* 21-25.

PARLEBAS, P. (1975). Jeu sportif, reve et fantasie. *Rev. ESPRIT,* Mai, 784-803.

PÉREZ, D. y OTROS. (1980). La psicomotricidad en la escuela. *Infancia y aprendizaje, 9,* 105-109.

PÉREZ CAMESELLE, R. (2003). *Psicomotricidad.* Valencia: Ideas Propias Publicidad S. L.

PÉREZ JUSTE, R. (1985). Diseño experimental. En De La Orden (Dir.). *Investigación Educativa.* 85-87. Madrid: Anaya.

PÉREZ JUSTE, R.(1998). ¿Qué tipo de calidad para los centros educativos? Mesa Redonda. En *Las organizaciones ante los retos del s. XXI. V CIOE.* 234-239. Madrid.

Universidad de Huelva 2010

PÉREZ SERRANO, M. (1988). *La formación práctica del maestro.* Madrid: Escuela Española.

PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes (I y II).* Madrid: La Muralla.

PERINAT, A. (1998). *Psicología del Desarrollo. Un enfoque sistémico.* Barcelona: EDIUOC (Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya).

PHILIZOT, H. (1995). *Despertar la atención. 0-6 años. 30 sesiones de relajación y yoga en la escuela infantil.* Barcelona: Paidotribo.

PIAGET, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant.* Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

PIAGET, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño.* México: Fondo de Cultura Económica.

PIAGET, J. (1973). *Psicología de la inteligencia.* Buenos Aires: Psique.

PIAGET, J. (1974). *El juicio y el razonamiento en el niño (Estudio sobre la lógica del niño II).* Buenos Aires: Guadalajara (3ª edic.).

PIAGET, J. (1975). *El nacimiento de la inteligencia en el niño.* Madrid: Aguilar.

PIAGET, J. (1976). *La construcción de lo real en el niño.* Buenos Aires: Nueva Visión.

PIAGET, J. (1977). *La representation de l'espace chez l'enfant.* París: PUF.

PIAGET, J. (1978). *Psicología del niño.* Madrid: Morata.

PIAGET, J. (1979). *Seis estudios de psicología.* Barcelona: Seix Barral.

PICQ, L. y VAYER, P. (1977a). *Educación psicomotriz y retraso mental.* Barcelona: Científico-Médica.

PICQ, L. y VAYER, P. (1977b). Noción de expresión dinámica. *Cuadernos de pedagogía,* 33-35. Suplemento. Barcelona.

PINEDA, J.M.; INFESTAS, A. y HERRERO, S. (1983). *La innovación en educación preescolar. Expectativas y problemas.* Salamanca: Universidad de Salamanca.

POINTER, BREN. (1992). *La Psicología en la escuela infantil.* Madrid. Eudema.

Universidad de Huelva 2010

POINTER, BREN. (1996). *Actividades motrices: para niños y niñas con necesidades especiales.* Madrid: Narcea.

PORRAS VALLEJO, R. (2002). *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional.* Morón (Sevilla): M.C.E.P.

PORTELLANO PÉREZ, J. A. (1985). *La Disgrafía.* Madrid: CEPE.

PRADO MEDIANO, A. (1992). *Efectividad de la estimulación precoz en las diversas patologías infantiles.* Tesis doctoral. Sevilla: Universidad Nacional de Sevilla. Departamento de Psiquiatría, Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico (Programa de Doctorado antiguo).

PRIETO SÁNCHEZ, M.D. (1984). *El esquema corporal en los niños con problemas de lectura y escritura.* Valencia: Edit. Nau Llibres.

PRIETO SÁNCHEZ, P. (1985). *La influencia de la práctica psicomotriz en la adquisición de la madurez lectora en los niños débiles mentales ligeros.* Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia.

PUIGDELLIVOL, I. (2000). *Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad.* Barcelona: GRAÓ.

PUJADE-RENAUD, C. (1972). Expression corporelle. Investigations théoriques. *Rev. Thérapie Psychomotrice, 16,* 67-85.

PUJADE-RENAUD, C. (1974). *Expression corporelle. Langage du silence.* París: Sociales Françaises.

QUIRÓS PÉREZ, V. (1999). Psicomotricidad. ¿Qué formación quieren los profesionales que trabajan en los centros infantiles?. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 63,* 25-30. Madrid: CITAP.

RABADÁN, M. (2000). El trabajo interdisciplinar en el proceso de identificación y evaluación de las necesidades educativas especiales del alumnado. La aportación de la psicomotricidad como servicio específico. *Entre Líneas. Revista Especializada en Psicomotricidad, 7,* 23-25.

RAMOS, F. (1979a). *Introducción a la práctica de la educación psicomotriz.* Madrid: Pablo del Río.

RAMOS, F. (1979b). La educación psicomotriz: algunos planteamientos críticos. *Cuadernos de Pedagogía, 52,* 27-31.

RAMOS, F.; PÉREZ, D. y RODRÍGUEZ, M. (1980). La psicomotricidad en la escuela. *Infancia y aprendizaje, 9,* 105-109.

Universidad de Huelva 2010

RICHARD, J. y RUBIO, L. (1996). *Terapia psicomotriz.* Barcelona: Masson.

RIGAL, R. y PAOLETTI, R. (1987). *Motricidad: Aproximación psicofisiológica.* Madrid: Augusto E. Pila Teleña.

RIZZO, T.L. y VISPOEL, W.P. (1991). Physical Educator attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *APAQ, 1,* 4.

RIZZO, T.L. y VISPOEL, W.P. (1992). Changing Attitudes. About teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly, 9,* 54-63.

RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Aljibe.

ROMÁN, J.M. y OTROS. (1996). *Desarrollo de habilidades en niños pequeños.* Madrid: Pirámide.

ROMERO TENA, R. (2000). *La integración de las nuevas tecnologías. Los grupos de trabajo.* Sevilla: MAD.

ROSSEL, G. (1983). *Manual de reeducación psicomotriz.* Barcelona: Toray-Masson.

ROUCHOUSE, J. C. (1979). Ethologie humaine. Analyse des situations de contacts entre enfants agés de 6 à 30 moins. *Comunication au Congrés International de psychologie de l'enfant.* París.

ROUCHOUSE, J. C. (1980). Ethologie de l'enfant et observation des mimiques chez le nourrison. *Rev. Psychiatrie de l'enfant,* XXIII *(1),* 203-240.

SAMI-ALI (1979a). *Cuerpo real, cuerpo imaginario (para una epistemología psicoanalítica).* Buenos Aires: Paidós.

SAMI-ALI (1979b). Cardiologie et psychosomatique. In *Psychalyse à l'Université, 17,* 163-177.

SÁNCHEZ MORENO, M. (1994). *Desarrollo Profesional y Organización Escolar.* Sevilla: GID.

SÁNCHEZ ASÍN, A. (1987). *Procesos neuropsicomotores y su estimulación en un medio sociocultural.* Tesis doctoral. Barcelona: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

SÁNCHEZ ASÍN, A. (1996). *Fundamentos biológicos de la educación. Bases para la intervención psicomotriz.* Barcelona: EUB.

Universidad de Huelva 2010

SANTOS GUERRA, M.A. (1996). Investigar en organización o el arte de cambiar a través del conocimiento. En G. Domínguez y J. Mezana (Coord). *Manual de organización de instituciones educativas.* 405-437. Madrid: Escuela Española.

SAPIR. M. (1975). *La relaxation, son approche psychanalytique.* París: Dunod.

SARMIENTO, J. y ARRÁEZ, J.M. (1999). Un instrumento para diagnosticar necesidades educativas especiales en el ámbito motor. En P. Linares y J. Arráez (Coords). *Motricidad y necesidades especiales.* 82-89. Granada: AEMNE.

SASSANO, M. y BOTTINI, P. (1992). Psicomotricidad: antecedentes, evolución y realidad actual. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 40 (1),* 51-64. Madrid: CITAP.

SASSANO, M. y BOTTINI, P. (2000). Apuntes para una historia de la psicomotricidad. Breve recorrido por los principales referentes, históricos y actuales, de la práctica y los conceptos de la psicomotricidad. En P. Bottini. (Compilador). *Psicomotricidad: prácticas y conceptos.* 13-38. Madrid: Miño y Dávila Editores.

SCHEJENOV, I. (1965). *Reflexes of the Brain.* Cambrige: The MIT Press.

SCHILDER, P. (1950). *The image and appearance of the human body.* N. York: Intem Univ. Press.

SCHINCA, M. (1980). *Psicomotricidad, ritmo y expresión corporal.* Madrid: Escuela Española.

SCHINCA, M. (2000). *Expresión corporal.* Barcelona: Editorial Praxis.

SCHRAGER, O.L. (1996a). Psicomotricidad: mitos y realidades. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 52,* 37-57. Madrid: CITAP.

SCHRAGER, O.; LÁZARO, A. y RAMÓN, P. (1996b). *Comparación entre rendimientos comunicativos y motores en un grupo de sujetos con afectación motriz de grado diverso, antes y después de un abordaje de terapia psicomotriz con estimulación haptica y vestibular.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. C.I.D.E.

SCHULTZ, H. (1975). *Educación física infantil y macrogimnasia.* (2 Vols.). Buenos Aires: Kapelusz.

SEGAL, H. (1993). *Introducción a la obra de Melanie Kkein.* Barcelona: Paidos.

Universidad de Huelva 2010

SEISDEDOS BENITO, A. (1988a). *Educación psicomotriz. Historia y génesis de sus componentes básicos.* Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

SEISDEDOS BENITO, A. (1988b). La teoría de Bernard Aucouturier: Una vía de desarrollo evolutivo. En *Revista de Ciencias de la Educación* (en prensa).

SEISDEDOS BENITO, A. (1988c). *Reflexiones sobre la educacion psicomotriz* (en prensa).

SERGIO, M. (1989). Un objeto de estudio: la motricidad humana. *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias, 31*, 67-73. Madrid: CITAP.

SERRABONA MÁS, J. (2001). La psicomotricidad dentro del marco educativo. Estudio sobre la situación actual de la psicomotricidad en los centros de educación infantil. *Comunicación presentada al I Congreso estatal de psicomotricidad.* Barcelona: FEAPEE.

SERRABONA MÁS, J. (2002). Un programa de actuación psicomotriz en las escuelas públicas de Terrassa. *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias. 70-72 (I-III)*, 85-96. Madrid: CITAP.

SHAVELSON, R y STERN, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds). *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid: Akal.

SIERRA BRAVO, R. (1986). *Tesis doctorales y trabajos de investigación.* Madrid: Paraninfo.

SIERRA BRAVO, R. (1989). *Técnicas de investigación social.* Madrid: Paraninfo.

SKINNER, B.F. (1953). *Ciencia y conducta humana.* Barcelona: Fontanella, 1970.

SOLA MARTÍNEZ, T.; LÓPEZ, N.; SALVADOR, F. y TORRES, J.A. (1995). *Las necesidades en formación del profesorado de educación infantil.* Granada: Universidad de Granada. I.C.E.

SOLMON, M.A. y LEE, A.M. (1991). Teacher role identy physical education: An interactive analysis. Paper presented at the *R. Tait Simposium on Sport.* Knosville, T.N.

SOTO ROSALES, A. (2000). *La integración en educación secundaria obligatoria en la provincia de Huelva. Valoración de ideas y actitudes de profesores, alumnos y padres.* Tesis doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Universidad de Huelva 2010

SOUBIRAN, G. B. y MAZO, P. (1980). *La reeducación psicomotriz y los problemas escolares.* Barcelona: Médica y Técnica

SOUBIRAN, G. B. (1988). Cerebro y movimiento. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 30,* 45-50. Madrid: CITAP.

SPITZ, R. (1968). *De la naissance à la parole.* Paris: P.U.F.

SPITZ, R. (1993). *El primer año de la vida del niño.* Madrid: Fondo de Cultura Económica.

STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un modo de enfocar y vivir el currículo.* Madrid: Narcea.

STAMBAK, M.; PECHEUX, M.G.; HARRISON, A. y BERGET, J. (1967). Méthodes d´approche pour I´etude de la motricité chez I´enfant. *Neuropsychiatrie infantile,* 15-24.

STAMBAK, M. y SOUBIRÁN, G. (1978). *Tono y psicomotricidad.* Edit. Pablo del Río Madrid.

STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid: Morata.

STERNBERG, R. J. (1989): *Inteligencia humana. IV, Evolución y desarrollo de la inteligencia.* Barcelona: Paidos.

STOKOE, P. (1980). *La expresión corporal en el jardín de infancia.* Buenos Aires: Paidós.

STOKOE, P. y SCHACHTER, A. (1984). *La expresión corporal. (Técnicas y lenguajes corporales).* Madrid: Paidós Ibérica.

STROMQUIST, N. (1983). La relación entre los enfoques cualitativos y cuantitativos. *Seminario internacional sobre los procesos de interpretación en la investigación cualitativa de la realidad escolar.* Bogotá.

SUTHERLAND, M. (1985). Psychology and the Education of Teachers. En H. Francis. *Learning to teach. Psychology in teacher training.* The Falmer Press.

TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Buenos Aires: Paidos.

TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Buenos Aires: Paidós.

TERRADELLA, M.P. (1990). Educación Infantil. *Cuadernos de Pedagogía,* 183.

Universidad de Huelva 2010

THOMAS, A. (1940). *Équilibre et équilibration.* Paris: Masson & Cie.

TISSIÉ, P. (1894). Un cas d'Inestabilité Mentale avec Impulsions Morbides Traités par la Gymnastic Médicale. In *Archives Cliniques de Bordeaux, 5,* 12-15.

TREME GEHRON, C. (1992). *Improving Motor Skilll Develoment for Toddlers and Preschoolers through Planning and Teacher Involvement.* Florida: Practicum, Nova University.

TRIGUEROS, C.; RIVERA, E.; RUIZ, L.; TORRES, J. y BARRERA, J. (1999). De las intenciones a la realidad de la integración en los centros educativos. En P. Linares y J. Arráez (Coords). *Motricidad y necesidades especiales.* 313-322. Granada: AEMNE.

V.V.A.A. (1995). Psychomotorik in Europa: EinÜberblick über Verständnis, Konzepte, Ausbildung, Verbandstätigkeiten und Erwartungen im Europa des Jahres 1995. *Die Dokumentation zum Marburger Symposium,* 12/14 mai. Marburg: AKP.

VACA ESCRIBANO, M. (1984). La práctica psicomotriz, lugar de reflexión de la acción educativa. En *Boletín de Psicomotricidad, 17,* 27-38. CITAP.

VACA ESCRIBANO, M. (1998). De la cultura somática al tratamiento pedagógico de lo corporal. Un recorrido que pasa por la educación psicomotriz. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 58,* 61-70. Madrid: CITAP.

VACA ESCRIBANO, M. (1999). De la cultura somática "al tratamiento pedagógico de lo corporal". Un recorrido que pasa por la educación psicomotriz. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 61-62,* 33-37. Madrid: CITAP.

VACA ESCRIBANO, M. (2000). Reflexiones en torno a las posibilidades educativas del tratamiento pedagógico de lo corporal en el segundo ciclo de educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 37,* 103-120. Zaragoza.

VACA ESCRIBANO, M.(2002). *Relatos y reflexiones sobre el tratamiento pedagógico de lo corporal en la educación primaria.* Palencia: Asociación Cultural "Cuerpo, Educación y Motricidad".

VALETT, R. E. (1980). *Niños hipercinéticos. (Guía para la familia y la escuela).* Madrid: Cincel-Kapelusz.

VALETT, R. E. (1985). *Tratamiento de los problemas de aprendizaje.* Madrid: Cincel.

Universidad de Huelva 2010

VAYER, P. y DESTROOPER, W. (1979). *La dinámica de la acción educativa.* Barcelona: Científico-Médica.

VAYER, P. (1985a). *El diálogo corporal.* Madrid: Científico-Médica.

VAYER, P. (1985b). *El niño frente al mundo.* Barcelona: Científico Médica.

VENTURA NAZARETH, M.L. (2003). *Expressào Corporal. Uma experiência de formação contínua de professores do ensino secundário em Portugal.* Trabajo de investigación. Huelva: Universidad de Huelva. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

VERMA, G.K. y BEARD, R.M. (1981). *What is educational research?.* Londres: Gower.

VILLAR ANGULO, L.M. (Edit). (1986). *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones.* Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

VILLAR ANGULO, L.M. (1996). *Evaluación de programas de formación permanente para la función directiva.* Sevilla: Secretariado de Publicaciones.

VIÑAO, A. (1998). *Tiempos escolares, tiempos sociales.* Barcelona: Ariel.

VISCARRO, I. y CAMPS, M. (1997). Psicomotricidad: una experiencia de integración. En J I. Navarro y J.M. Muñoz. (Ed). *Actas del VI Congreso Andaluz de Psicología de la Actividad Física y el Deporte.* 88-100. Málaga: Consejería de Turismo y Deporte de la Junta de Andalucía.

VISCARRO, I. y CAMPS, C. (1999). Tratamiento de la diversidad en el área de identidad y autonomía personal mediante la educación psicomotriz. En P. Linares y J. Arráez (Coords). *Motricidad y necesidades especiales.* 302-312. Granada: AEMNE.

VISCARRO, T. (2001). Psicomotricidad: una propuesta didáctica. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 67,* 21-27. Madrid: CITAP.

VOGT, W. (1987). *La estimulación del movimiento.* Madrid: Schroedel.

WAINWRIGHT, G.R. (1993). *El lenguaje del cuerpo.* Madrid: Pirámide.

WALKER, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado.* Madrid: Morata.

WALLON, H. (1925). *L´enfant turbulent.* París: Alcan.

WALLON, H. (1942). *De l'acte à la pensée. Essai de psychologie comparée.* París: Flammarión.

Universidad de Huelva 2010

WALLON, H.y LURCAT, L. (1958). Le Dessin du Personnage par l´Enfant: Ses Etapes et ses Mutations. En *Enfance,* 3. En esp.: *El dibujo del personaje por el niño. Sus etapas y cambios.* Buenos Aires: De Prometeo.

WALLON, H. (1959a). Les étapes de la sociabilité chez l'enfant. *Rev. Enfance, 3-4,* 309-323. París.

WALLON, H. (1959b). Kinesthésie et image visuelle du corps prope chez l'enfant. *Rev. Enfance, 3-4,* 252-263.

WALLON, H. (1959-1963a). Le rôle de l'Autre dans la conscience du Moi. *Journal égyptien de Psychologie, (2),* 279-186.

WALLON, H. (1959-1963b). Les Étapes de la personnalité chez l'enfant (extrait de Le problème des stades en psychologie de l'enfant). París: P.U.F. 1956. En *Enfance,* n° spécial Henri Wallon, 73-78.

WALLON, H. (1965). *Estudios sobre psicología genética de la personalidad.* Buenos Aires: Lautaro.

WALLON, H. (1976). *Los orígenes del pensamiento en el niño* (2 vol.). Buenos Aires: Nueva Visión.

WALLON, H. (1977). *La evolución psicológica del niño.* Barcelona: Crítica.

WALLON, H. (1978). *Del acto al pensamiento.* Buenos Aires: Psique.

WALLON, H. (1979). *Los orígenes del carácter en el niño.* Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

WALLON, H.; PIAGET, J. y OTROS. (1979). *Los estadios en la psicología del niño.* Buenos Aires: Nueva Visión.

WALLON, H. (1980). *Psicología del niño.* (2 vol.). Madrid: Pablo del Río.

WALLON, H. (1983). *Lenguaje, aprendizaje y Psicomotricidad.* Madrid: Documentos de Citap.

WARNOCK, M. (1978). *Warnock Report: White Paper.* London: SSRC.

WARNOCK, M. (1989). *Política Común de Educación: Bases para una reforma global.* Barcelona: Paidós/MEC.

WATSON, J.B. (1924). The place of Kinesthetic, visceral and laryngeal organization of thinking. *Psychiatric Review,* 78-86.

WINNICOTT, D.W. (1978, 1979). *Realidad y juego.* Barcelona: Gedisa.

Universidad de Huelva 2010

WINNICOTT, D. W. (1979). *El proceso de maduración en el niño.* Barcelona: Laia.

WINNICOTT, D.W. (1982). *El gesto espontáneo: cartas escogidas.* Barcelona: Gedisa.

WINTREBERT, H. (1971). La relaxation thérapeutique évolutive bio et psychodinamique. En *Thérapie psychomotrice,* 9-10.

WITTROCK, M.C. (1989). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación.* Barcelona: Paidós. Educador/MEC.

WOFNAR, I. (1967). *Estética y Pedagogía.* México: Fondo y Cultura Económica.

WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. Barcelona: Paidós.*

ZAPATA, O. y AQUINO, F. *(1980). Psicopedagogía de la motricidad.* México: Trillas.

ZARCO RESA, J.A. (1992). *Desarrollo infantil y educación física.* Málaga: Aljibe.

ZAZZO, R. (1976). *Psicología y marxismo.* Madrid: Pablo del Río.

ZAZZO, R. (1980). Entrevista. *Cuadernos de Pedagogía, 63,* 21-29.

Universidad de Huelva 2010

Universidad de Huelva 2010

(ANEXO I)

CUESTIONARIO PROFESORADO

Centro:	Población:

Universidad de Huelva 2010

CUESTIONARIO PARA EL PROFESOR/A DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN ESPECIAL

LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA PROVINCIA DE HUELVA. VALORACIÓN DE LOS PROFESORES

Los objetivos que se persiguen en este trabajo son estrictamente científicos y pretenden una descripción de la situación de la psicomotricidad en el conjunto de los centros que trabajan con niños de Educación Infantil y Educación Especial de la provincia de Huelva.

Te pedimos que, por favor, respondas **todas** las cuestiones. El cuestionario es anónimo.

GRACIAS ANTICIPADAS POR TU COLABORACIÓN

Universidad de Huelva 2010

1. Edad:____ Sexo: _____ Título académico:_____

2. Especialidad que imparte: _____

3. Años de experiencia en tu especialidad (contando el presente curso académico): (____)

4. Situación Administrativa actual en el puesto de trabajo :_____

5. ¿Cuántos profesores/as de tu especialidad hay en tu centro (incluido/a tú)? (____)

Contesta, por favor, a las siguientes cuestiones especificando la respuesta o marcando una cruz en la alternativa que consideras más adecuada.

6. El número de asignaturas específicas sobre psicomotricidad que has cursado durante la carrera ha sido:_____

7. La información sobre la importancia de la psicomotricidad en la escuela que has recibido durante la carrera, ha sido:

☐ Muy mala ☐ Mala ☐ Regular ☐ Buena ☐ Muy buena

8. ¿Te consideras suficientemente capacitado/a para atender educativamente a tus alumnos en psicomotricidad?

☐ No ☐ Sí

9. En caso de respuesta positiva. ¿Qué tipo de formación has recibido?

☐ La propia de la carrera ☐ Cursos de formación ☐ Otra

Especifíquese:_____

10. El apoyo técnico que recibes para desarrollar el trabajo psicomotor con niños de N.E.E.

(Fisioterapeuta, Psicomotricista, Prof. de E. Física...), consideras que es:

☐ Nulo ☐ Poco ☐ Normal ☐ Bastante ☐ Mucho

11. ¿Participas sistemáticamente en actividades de perfeccionamiento didáctico en psicomotricidad?

☐ No ☐ A veces ☐ Sí

Universidad de Huelva 2010

12. ¿Sueles leer artículos, revistas... sobre temas relacionados con la psicomotricidad?

☐ Ninguno ☐ Pocos ☐ Bastante ☐ Muchos

13. ¿Perteneces o has pertenecido a alguna asociación de psicomotricidad, grupo de trabajo...?

☐ No ☐ Sí

14. En caso de respuesta afirmativa, ¿cuál ?

☐ Asociación de Psicomotricistas del Estado Español

☐ Asociación Española de Psicomotricistas

☐ Seminario

☐ Grupo de trabajo

☐ Otras

Especifíquense:_____

15. En tu opinión, la oferta de la Administración Educativa sobre actividades de actualización y formación en psicomotricidad es:

☐ Nula ☐ Poca ☐ Normal ☐ Bastante ☐ Mucha

☐ Desconozco la oferta

16. Las actividades formativas en psicomotricidad ofertadas por la Administración Educativa, en caso de que existan, ¿responden a las necesidades reales que encuentras en tu quehacer diario en tu aula?

☐ Nada ☐ Poco ☐ Normal ☐ Bastante ☐ Mucho

☐ Desconozco la oferta

17. Consideras que el tipo de formación que necesitarías para atender adecuadamente al alumnado en psicomotricidad, debería ser (puedes elegir varias respuestas):

☐ Una formación inicial adecuada.

☐ Actividades de reciclaje a partir de la formación inicial.

☐ Formación permanente. (Grupos de trabajo, seminarios...).

☐ Asesoramiento puntual por expertos en el tema (Psicomotricistas).

18. Selecciona, de entre los siguientes aspectos, aquellos que consideras relevantes en la formación en psicomotricidad de los maestros/as:

☐ Formación teórica (desarrollo psicomotor, esquema corporal,

Universidad de Huelva 2010

lateralidad, estructuración espacio-temporal, educación precoz y estimulación psicomotriz, trastornos del desarrollo psicomotor y su reeducación...).

☐ Formación práctica específica sobre el tema (elaboración de programaciones psicomotrices, estrategias de intervención...).

☐ Otros.

Especifíquense:_____

19. En tu caso concreto, ¿qué tipo de formación complementaria o reciclaje necesitarías para atender adecuadamente a tus alumnos en psicomotricidad?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Universidad de Huelva 2010

INSTRUCCIONES:

Por favor, rodea con un círculo el número, bajo la columna, que mejor describa tu acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones que a continuación se enumeran. No hay respuestas correctas; las mejores respuestas son aquellas que reflejan honestamente tus sentimientos. Evita en la medida de lo posible la alternativa: "indeciso" (3). Recuerda que puedes tener la garantía de que tus respuestas serán mantenidas en un secreto total y en ningún caso se desvelará la identidad de las personas que emitan uno u otro juicio, por ello el cuestionario es anónimo

CLAVES PARA DAR RESPUESTA A LAS PREGUNTAS PLANTEADAS EN ESTE APARTADO DEL CUESTIONARIO

MD = **M**uy en **D**esacuerdo
D = En **D**esacuerdo
I = **I**ndeciso
A = De **A**cuerdo
MA = **M**uy de **A**cuerdo

Cuando hablamos de niños con **N**ecesidades **E**ducativas **E**speciales en este cuestionario nos referimos a niños que presentan cualquier tipo de discapacidad bien sea física, psíquica o sensorial.

CUESTIONARIO	MD	D	I	A	MA
20. La práctica psicomotriz responde más a una intención de renovar los métodos educativos que a una necesidad de innovación personal.	1	2	3	4	5
21. La psicomotricidad es más una herramienta útil para favorecer los aprendizajes básicos que una técnica que posibilita el desarrollo armónico y global del niño.	1	2	3	4	5

Universidad de Huelva 2010

CUESTIONARIO	MD	D	I	A	MA
22. La psicomotricidad es un área de mayor interés, a nivel de formación, para la Educación Especial que para la Educación Infantil.	1	2	3	4	5
23. En la escuela, la práctica psicomotriz se dirige más a niños con trastornos psicomotores que a los que manifiestan trastornos de personalidad.	1	2	3	4	5
24. La psicomotricidad es una disciplina educativa que favorece el desarrollo integral del alumno y no una mera práctica psicomotora.	1	2	3	4	5
25. La mayoría de los maestros/as tienen suficiente formación para trabajar la psicomotricidad, tanto en Educación Infantil como en Educación Especial.	1	2	3	4	5
26. El trabajo psicomotor es una ayuda para consolidar los aspectos madurativos que ha de alcanzar el niño y no un mero divertimento.	1	2	3	4	5
27. El trabajo psicomotor en el aula ordinaria con niños con N.E.E. mejorará la integración educativa de los mismos.	1	2	3	4	5
28. Los alumnos con N.E.E. requieren un trabajo psicomotor diferente al resto de la clase.	1	2	3	4	5
29. Los maestros/as usan más las actividades psicomotrices como recetas, para la recuperación de niños con trastornos escolares (dislexia, disgrafía...), que para la iniciación en la lecto-escritura.	1	2	3	4	5

Universidad de Huelva 2010

CUESTIONARIO	MD	D	I	A	MA
30. No se puede concebir la educación psicomotriz como una intervención aislada del contexto educativo de la clase ordinaria.	1	2	3	4	5
31. Es preferible que cada maestro/a utilice una metodología psicomotriz que conozca a estar abierto a varias.	1	2	3	4	5
32. Es adecuado utilizar las mismas actividades psicomotrices para alumnos con o sin dificultades.	1	2	3	4	5
33. La mayoría de los maestros/as suelen programar la psicomotricidad como cualquier otra materia (lenguaje, matemáticas...).	1	2	3	4	5
34. El trabajo psicomotor con alumnos con N.E.E. debe partir de los problemas que se detectan en el niño tras la realización de una exploración psicomotriz inicial y no de lo que él tiene de positivo.	1	2	3	4	5
35. La educación corporal es más importante para tomar conciencia de sí mismo, del medio físico y del medio social que para facilitar el aprendizaje lecto-escritor.	1	2	3	4	5
36. El bajo desarrollo madurativo psicomotor es la causa que más dificultades de aprendizaje produce.	1	2	3	4	5
37. La afirmación y afianzamiento de la lateralidad debe ser la conducta psicomotriz que más hay que ejercitar en el aula.	1	2	3	4	5
38. Los conceptos espaciales, temporales... se trabajan suficientemente en la escuela.	1	2	3	4	5

Universidad de Huelva 2010

CUESTIONARIO	MD	D	I	A	MA
39. Las actividades psicomotrices se usan, únicamente, para favorecer la relación del niño con sus compañeros en el aula.	1	2	3	4	5
40. Los componentes psicomotores (la capacidad perceptiva, la estructuración espacio-temporal...) están presentes tanto en el aprendizaje verbal como en el no verbal.	1	2	3	4	5
41. El trabajo psicomotor permite al niño aumentar sus capacidades físicas más que descubrir sus deseos más profundos (sentimientos, necesidades...).	1	2	3	4	5
42. Cuando se programan actividades psicomotrices se usan, con frecuencia, más para llenar los huecos de la actividad escolar que para potenciar el desarrollo psicomotor del niño.	1	2	3	4	5
43. La programación de psicomotricidad debe ser el eje a partir del cual gire toda la planificación didáctica de un centro.	1	2	3	4	5
44. El único fin del trabajo psicomotor es lúdico y no evitar problemas escolares (giros invertidos, falta de coordinación en los trazos...).	1	2	3	4	5
45. El desarrollo psicomotor del niño con N.E.E. fomentará más sus hábitos de autocuidado que las relaciones adecuadas con los niños del aula.	1	2	3	4	5
46. Las dificultades al vestirse, dibujar... son consecuencia de un esquema corporal poco estructurado.	1	2	3	4	5

Universidad de Huelva 2010

CUESTIONARIO	MD	D	I	A	MA
47. Los centros educativos necesitarían la figura de un profesional (psicomotricista), con formación técnica suficiente, para poder trabajar con niños con déficits psicomotores.	1	2	3	4	5
48. La práctica psicomotriz debería tener una extensión fuera de los colegios.	1	2	3	4	5

49. El tamaño del aula en el que trabajas la psicomotricidad es:

☐ Inadecuado ☐ Adecuado

50.En caso de respuesta negativa, ¿dispones de un espacio alternativo?

☐ No ☐ Sí

51. ¿Existe algún problema en el aula (iluminación, calefacción, ventilación, mobiliario...) que impida o dificulte el normal desarrollo de la práctica psicomotriz?

☐ No ☐ Sí

52. En caso de respuesta afirmativa, ¿cuál/es?

Especifíquense:_____

53. MATERIALES (puedes señalar varias respuesta)

MATERIALES PSICOMOTORES	EXISTEN EN MI CENTRO	SUELO UTILIZARLOS
Alfombra		
Bancos suecos		
Espejo		
Colchonetas		
Espalderas		
Pelotas		
Aros		

Universidad de Huelva 2010

MATERIALES PSICOMOTORES	EXISTEN EN MI CENTRO	SUELO UTILIZARLOS
Cojines		
Telas o pañuelos		
Muñecos		
Bolas		
Cuerdas		
Barras		
Potro		
Bastones		
Dardos		
Globos		
Palos		
Sacos		
Picas		
Instrumentos musicales		
Guiñol		
Juguetes		
Bloques lógicos		
Cordones		
Maderas		
Plastilina		
Barro		
Pizarra/ papel		
Ceras de colores		
Tijeras		
Punzón		

Otros

Especifíquense:_____

54. En el caso de realizar algún trabajo psicomotor, el número aproximado de alumnos es de:_____

55. Mantengo una planificación del tiempo dedicado a la psicomotricidad que permite el trabajo individual y en grupo.

☐ No ☐ Sí

Universidad de Huelva 2010

56. Al trabajar en grupo, ¿qué criterio o criterios sigues para agruparlos?

☐ Por niveles madurativos

☐ Por características similares (deficiencias comunes)

☐ Por curso (edad cronológica)

☐Por exigencias del horario de la clase de psicomotricidad

☐ Por el tipo de trabajo a realizar con los alumnos

☐ Para conseguir aprendizajes concretos en las distintas áreas curriculares

☐ Otros

Especifíquense:_____

57. ¿Tienes en tu clase/s alumnos con problemas psicomotores?

☐ No ☐ Sí

En caso de respuesta afirmativa, responde a las siguientes preguntas.

58. ¿Cuántos alumnos tienes?:_____

59. ¿Trabajas la psicomotricidad con estos alumnos de manera especial o distinta al resto?

☐ No ☐ Sí

60. ¿Estos niños asisten, a su vez, a algún tipo de apoyo psicomotor específico fuera del aula o del centro?

☐ No ☐ Sí

61. En caso afirmativo, ¿cuántas horas a la semana?_____

62. ¿Quién/es son los responsables de su puesta en práctica?

☐ Tutor ☐ Prof. de apoyo ☐ Prof. de E.Física

☐ Prof. de Educación Especial ☐ Psicomotricista

☐ Fisioterapeuta ☐ Otros

Especifíquense:_____

63. ¿Participas en la planificación de dicha práctica?

☐ No ☐ Sí

Universidad de Huelva 2010

64. En el Proyecto de Centro de mi colegio se tiene en cuenta el papel que en él juega la psicomotricidad.

☐ No ☐ Sí

65. Programo la psicomotricidad de forma sistemática al igual que el resto de las áreas del currículo.

☐ No ☐ Sí

66. En caso afirmativo, tu programación va dirigida a trabajar (puedes elegir varias respuestas):

☐ El desarrollo del esquema corporal (coordinación, equilibrio, control postural y respiratorio...)

☐ La afirmación de la lateralidad

☐ La estructuración espacial

☐ La organización temporal y rítmica

☐ Otros

Especifíquense:_____

67. ¿Qué tipo de patologías o trastornos sueles trabajar?

☐ Síndromes específicos (parálisis cerebral, síndrome down, déficit ponderal...)

☐ Alteraciones sensoriales

☐ Problemas escolares (disgrafía, dislexia, hiperactividad...)

☐ Otros

Especifíquense:_____

68. En general, ¿has necesitado modificar significativamente la programación psicomotriz, en el caso de estos alumnos con problemas?

☐ No ☐ Sí

69. Qué elementos del currículum han sufrido modificaciones, con mayor frecuencia para adaptar la atención educativa a dichos alumnos?

☐ Recursos materiales o personales ☐ Organización escolar

☐ Adecuación de actividades ☐ Metodología

☐ Contenidos ☐ Objetivos

70. ¿Programas la psicomotricidad con otros compañeros/as de tu especialidad?

☐ No ☐ Sí

Universidad de Huelva 2010

71 En caso de respuesta afirmativa, ¿tenéis reuniones periódicas para coordinar las acciones?

☐ No ☐ Sí

72. Selecciona, de entre las siguientes actividades que debes desarrollar como maestro/a, aquellas que consideras más importantes:

☐ Preparación didáctica de la sesión
☐ Actividades de formación
☐ Programación a distintos niveles de aprendizaje de los alumnos
☐ Evaluación del desarrollo psicomotor
☐Otras
Especifíquense:_____

EN CASO DE REALIZAR PROGRAMACIONES PSICOMOTRICES

Claves de respuesta:

N = **N**unca
C/N = **C**asi **N**unca
A/V = **A V**eces
C/S = **C**asi **S**iempre
S= **S**iempre

ADECUACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN	N	C/N	A/V	C/S	S
73. En mi planificación, determino el programa de la sesión y las diversas situaciones, a partir de un proyecto previamente elaborado.					
74. En mi programación de psicomotricidad, parto de un centro de interés, interaccionando los distintos contenidos curriculares.					
75. Mi proyecto de intervención en el aula está adaptado a las propuestas del niño, a sus deseos.					

Universidad de Huelva 2010

ADECUACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN	N	C/N	A/V	C/S	S
76. Suelo dar ciertas responsabilidades a mis alumnos (mantenimiento de material, distribución de rincones...).					
77. Suelo utilizar las actividades corporales como medio para aprender nuevos contenidos.					
78. Utilizo una metodología no directiva, partiendo de la actividad espontánea que posee cualquier niño (con o sin discapacidad).					
79. Suelo utilizar estrategias específicas para trabajar con alumnos desmotivados.					
80. Suelo tener preparados programas psicomotores de refuerzo y afianzamiento de nociones aprendidas, para utilizarlos en caso de necesidad.					
81. Mi programación psicomotriz está basada en el respeto a las individualidades, permitiendo atender la diversidad de intereses, capacidades y limitaciones de los niños.					
82. Preparo materiales específicos para aquellos alumnos con ritmo de aprendizaje más lento.					
83. Favorezco la creatividad de mis alumnos, recogiendo sus propuestas y permitiéndoles expresarlas a través de los distintos lenguajes (gestual, corporal...).					
84. Es preferible tener todo planificado que dejarlo abierto a las demandas del niño.					

Universidad de Huelva 2010

ADECUACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN	N	C/N	A/V	C/S	S
85. Mis alumnos han colaborado en la elaboración de las normas de disciplina, como procurar no hacerse daño ni hacer daño a los demás, respetar las construcciones de los otros, etc.					
86. La mayor parte de las actividades de mis alumnos suelen ser individuales.					
87. La planificación del trabajo psicomotor está elaborada de forma flexible, para poder trabajar diversas actividades (dirigidas, de libre expresión, dramatizaciones...).					
88. Suelo utilizar el juego como elemento educativo en mis programaciones de psicomotricidad.					
89. Suelo utilizar actividades cortas y variadas para aumentar la motivación de los alumnos.					
90.Utilizo refuerzos verbales y no verbales para la adquisición de aprendizajes correctos.					
91. Utilizo ejercicios de respiración, cada vez que los niños se encuentran fatigados o cansados.					
92 Suelo utilizar la relajación corporal para finalizar cada sesión psicomotriz en el aula.					
93. Evalúo prioritariamente el aprendizaje de los contenidos psicomotores adquiridos por mis alumnos.					

Universidad de Huelva 2010

ADECUACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN	N	C/N	A/V	C/S	S
94. En mi programación existen criterios y estrategias para evaluar mi propia práctica educativa.					
95. Permito que mis alumnos valoren sus propios progresos psicomotores.					
96. Realizo la evaluación a través de un perfil psicomotor, elaborado a partir de diversas pruebas psicomotoras.					
97. Elaboro un programa para la reeducación de las conductas deficitarias, reflejadas en el perfil psicomotor.					
98. El sistema de evaluación que utilizo consiste en la observación de la actividad espontánea del niño, durante varias sesiones, para valorar el desarrollo psicomotor.					
99. Realizo la evaluación de mis alumnos de forma continua a lo largo de todo el curso escolar, analizando las actividades, intereses, participación...					
100. Además de los resultados y logros psicomotores obtenidos también acostumbro evaluar los distintos elementos curriculares y personales (objetivos, actividades, recursos, metodología, acción del maestro/a...).					

Universidad de Huelva 2010

Universidad de Huelva 2010

(ANEXO II)

TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

CARA A PRIMERA CINTA

(D) Delia
FICE = (M) Manoli
FICE = (P) Pilar
FECe = (C) Cinta
FECE = (T) Tere
RIIP = (R1) Rosa 1
RIIPE = (R2) Rosa 2
RIFP = (A) Antonio

TEMA: LA IMPORTANCIA DE LA PSICOMOTRICIDAD EN EL AULA. OPINIONES DE LOS MAESTROS

D: Quiero comenzar agradeciendo vuestra asistencia a esta reunión sin cuya presencia hubiera sido imposible realizar este trabajo. Seguidamente paso a presentarme: me llamo Delia. Soy profesora del Departamento de Psicología y realizo mi Tesis Doctoral sobre "La valoración de los profesores/as de Educación Infantil y Educación Especial (fundamentalmente) sobre la importancia de la psicomotricidad en la escuela en la provincia de Huelva". En una primera fase, he recogido las valoraciones que acerca de la psicomotricidad manifiestan 480 maestros/as de Huelva capital y provincia. En esta segunda fase, pretendo profundizar en las opiniones que poseéis en torno al tema objeto de estudio y aclarar algunas dudas surgidas, sobre dicha apreciación expresada por los profesores/as que han rellenado el cuestionario. Es por ello que se hace necesario crear un Grupo de Discusión, al objeto de confrontar las ideas que vosotros/as (maestros/as participantes en la 1ª fase) tenéis sobre la relevancia de la misma en el contexto escolar. Nadie mejor que ustedes mismos, como expertos en cuestiones educativas, como maestros/as de distintos colegios, de diversa experiencia y diferente

Universidad de Huelva 2010

especialidad, para recoger vuestras opiniones, de vital importancia en el momento actual de la investigación. En síntesis, lo que más me interesa es conocer sus opiniones sobre la relevancia o no de la psicomotricidad en la escuela, vuestra visión sobre el uso que se hace de ella en los centros. Podéis ustedes ir expresándose, no es necesario que pidáis la palabra, pero tampoco que éstas se solapen. Seguidamente, vais a pasar a presentaros, mencionando, igualmente, el centro donde trabajáis, la especialidad, experiencia en la misma y si tenéis o habéis tenido alguna experiencia en psicomotricidad, o en su defecto, me gustaría que expresarais vuestras inquietudes, percepciones o juicios de valor sobre dicho tema.

RIFP: Yo soy Antonio. Estoy en el colegio "Pino Labrón" de Corrales. Llevo trabajando tres años. No obstante, soy interino y hace dos años aprobé las oposiciones y eso... en fin, ¿qué quieres que te diga?... Sí, hace cosa de dos años estuve dando psicomotricidad, precisamente, en Infantil y la verdad es que... la experiencia fue, si te soy sincero, desastrosa.

RIFP: Porque aquello no era psicomotricidad ni muchísimo menos, aquello era mantener a 25 niños para que no se me escaparan, porque nosotros la dábamos en un gimnasio muy chiquitito y era imposible que tú llevaras las clases para adelante. Yo me preparaba las clases y sabía los ejercicios más o menos, los juegos que tenía que hacer; pero.... tomé la determinación de... de tenerlos más controlados en.... digamos en detrimento de... de las actividades. ¿ No?. Porque aquello era una cosa, una auténtica locura. Aparte de que se convirtió en algo peligroso para una sola persona, 25 renacuajos, cada uno con su material, que cada uno se inventaba lo que quería y más; y la verdad es que no me gustó nada. Sin embargo, después, he estado tocando, también, irónicamente la psicomotricidad. La sigo tocando en... desde 1º hasta 6º, y ya, la cosa va cambiando porque son niños con un poquito de más autocontrol.

D: ¿Eso actualmente?

RIFP: Eso actualmente. Yo, la psicomotricidad, la verdad es que, la considero super importante. Además, mira, este año me ha llegado un niño de...de un colegio... de monjas y... más o menos se puede intuir lo que ha estado haciendo en ese colegio, ¿ no?. Y la verdad es que viene... motrizmente viene !uff!, descoordinado completamente, y es porque estoy seguro lo que ha estado trabajando, ¿no?. Lo típico, de darle un balón de baloncesto en el

Universidad de Huelva 2010

recreo y deporte hacedla como podáis; o bien, típicos ejercicios de cruz y todo eso, que todavía sigue existiendo, ¿no?. Y la verdad es que se nota muchísimo con respecto a otros niños que... que, ya han estado conmigo. No sé si también será, supongo, que también influirá que son niños de Corrales, que están todo el día en la calle y eso se le nota; pero vamos, que yo pienso que en esos colegios la psicomotricidad se trabaja muy poquito y eso... va, digamos, en perjuicio del... crío y, ya te digo, la "toco" desde 1º hasta 6º, dándole una importancia pues... tremenda, porque considero que es la base de todos los aprendizajes escolares. Sé también por... por mi experiencia, porque he sido, también, deportista antes de ser maestro y...el caso de... ¿ Conocéis a Romay?.-Este jugador de baloncesto tan grandísimo dedicaba unas horas de su trabajo a la psicomotricidad, pues yo sé que ese jugador, con los años que tenía, estaba haciendo psicomotricidad y estamos hablando de un tío ya de un montón de años; o sea, que es importante hasta... hasta el final. No sé... mi corta experiencia como profesor es poco tiempo, no se me ocurre nada más.

FECE: Yo soy Tere. Empecé en el 86, después de tres años de provisional. Tengo mucho más experiencia que el compañero (Antonio) y soy de Educación Especial. La psicomotricidad, para mí, es una de las partes más importantes dentro de la educación y del desarrollo de los críos, sobre todo, en los de Educación Especial. Normalmente, todos los críos que nos llegan son críos con muchos problemas y un gran porcentaje de los críos que pasan por Educación Especial son.... críos muy hipotónicos, críos con muchos problemas de lateralidad, de coordinación, de destreza... y, para mí, antes que hacer una breve lectura, un razonamiento lógico... es más básico y primordial trabajar en profundidad un desarrollo motriz de carácter global, personal y sosegado más que otras adquisiciones académicas. Como dice Antonio, yo he estado en pueblos y he estado aquí en Huelva y, la verdad es que se nota muchísimo los niños que son de pueblo y los que son de ciudad. Yo he estado en Aljaraque, en Lepe, en el Andévalo y se nota un montón los críos que están y viven en la calle, ya que juegan allí y se relacionan entre ellos mucho más que los de ciudad. Por otra parte, he trabajado con muchos síndromes: síndromes de Down, niños autistas, niños con problemas de desarrollo, etc. Estos casos hay que abordarlos a través de la psicomotricidad, para luego desarrollar las destrezas manuales, destrezas motrices, etc., que les servirán para coger un lápiz , manejar algo, en fin para conseguir el aprendizaje; en definitiva, el aprendizaje académico y no académico. Por tanto, para mí, sí es muy importante la psicomotricidad. En

Universidad de Huelva 2010

el colegio en el cual estoy ahora, y en donde llevo desde el 96 ó 97, llevamos muy coordinados el trabajo mío y el de la Educación Física. Ésta se aborda más desde la psicomotricidad que desde el deporte. La compañera de Educación Física intenta realizar su trabajo, potenciando el desarrollo personal y las adquisiciones de destrezas motrices, que trabaja mediante la psicomotricidad. Ya, como final, a los mayores (a los de 6° y hasta a los de 8°) se les va metiendo algunos deportes; aunque, la psicomotricidad, la sigue trabajando muchísimo; de hecho, la trabajamos las dos conjuntamente. Ella trabaja más la psicomotricidad que yo en la clase, ya que; aunque yo también la trabajo, su asignatura la toca de frente.

RIFP: Pues eso es un lujo porque hay muchos colegios en los que la Educación Física es ... digamos, sigue siendo una asignatura maría, cuando se quieren dar cuenta, el niño no escribe bien y no se dan cuenta de que es posible que sea un problema de lateralidad. Desde el punto de vista de la Educación Física, se puede abordar este tema.

FECE: Nosotras, es más, (esta compañera de Educación Física y yo) siempre programamos las actividades que ella va a trabajar, que va a desarrollar en clase. Yo soy de Educación Especial y nos coordinamos mucho con Educación Física, en el tema de la psicomotricidad, ya que la profesora de Educación Física se lo plantea como una necesidad de realizar actividades psicomotrices (no una clase de gimnasia), y eso no quita para que un día se haga una liga de futbito y que jueguen los críos y demás; pero el grueso de la clase de la compañera es el tema de la psicomotricidad. Y, por ejemplo, como un hecho así especial: hoy en la clase de los pequeñitos (de primero), en Educación Física se han ido a dar la clase a un parque que hay cerca del colegio, ya que ellos están estudiando el barrio y la calle y esto podría considerarse un contenido de la programación. Un ejemplo: ¿Cómo es la calle? – Salgamos a la calle y busquemos un lugar; ¿Qué podemos hacer en la calle? - ¿Dónde podemos hacer ejercicios psicomotrices?. -Por tanto, estamos todos muy relacionados y coordinados con este tema, sobre todo con los críos de Educación Especial. Dedicamos mucho tiempo, ya sea en mi clase o en la clase de Educación Física. Pasamos una hora u hora y media, como mucho. Es, sobre todo, muy importante en la asignatura de Educación Física, en la que hay que respetar a los críos, lo cual es muy importante. Incluso hay críos que necesitan más psicomotricidad y hay que llevarlos a otras clases de niveles madurativos distintos, para que tengan más horas de psicomotricidad. En vez de tener 2 horas que tengan 3. Mi experiencia es

Universidad de Huelva 2010

ésta. Se nota muchísimo cuando se trabaja la psicomotricidad de esa forma en Educación Física, cuando llegan los niños a las clases. Se puede observar los cimientos que traen estos niños, cuando hago alguna actividad psicomotriz con otros compañeros de la clase dentro de mi aula de Educación Especial. Como digo, se les nota la seguridad con la que van a realizar la actividad, la actitud que ponen en el ejercicio, la postura, el gesto, no se asustan, no les da miedo saltar un escalón; en definitiva, realizan el ejercicio con cierta autonomía.

RIFP En mi colegio es todo lo contrario. Están todas las cosas separadas. Los compañeros te dicen: "déjamelo en clase sin gimnasia, pues no ha terminado la tarea", y resulta que tú ves que saltar, lo que se dice saltar, no saltan bien.

FECE: Cuando son críos muy afectados, críos que no te siguen la clase, es decir, los típicos críos de Educación Especial, los cuales, como he dicho, nosotras hemos tenido (autistas, síndromes de Down, etc.) y que, dentro de la clase, es imposible que te hagan un ejercicio, pues nosotros adaptamos el material de Educación Especial hasta 5º ó 6º, porque no llegan a más. Así, cuando llega la hora de Educación Física, y si no hemos podido coordinar el horario durante el curso, para salvar el horario dedicado a la psicomotricidad, los niños van a Educación Física y no vienen a Educación Especial, por mucho que necesiten estar en Educación Especial. A mí, este año, por ejemplo, me coinciden la clase de Educación Especial y la de Educación Física, ya que nosotros hacemos los horarios siguiendo unas normas, que yo creo que me parecen oportunas o mejores que otras y, de esta manera, quiero que sea todos los días y a la misma hora, para que, de este modo, haya una continuidad, y ellos respeten un horario y no el Lunes a las 3 o el Miércoles a las 2 y el Jueves a las 10, porque si no es un descoque. Ahora mismo tenemos un niño de Educación Especial que no suma, que no multiplica y que, desde luego, un estudio de geografía no quiere ni verlo. Te dice alguna palabrita, hace algún dibujito, algún contenido, un poquito de vocabulario, pero a la hora de Educación Física no viene. Al menos es mi experiencia, para darle continuidad a dos críos de Educación Especial que vienen a mi clase, ese día no vienen conmigo a Educación Especial para poder trabajar con ellos la psicomotricidad, ya que es más importante que trabajen con su cuerpo, con el movimiento, para poder ejercitar, después, la motricidad manual (eso es prioritario a trabajar las letras conmigo en Educación Especial).

Universidad de Huelva 2010

RIFP: Lo que ocurre es que muchas profesoras que llevan más tiempo en esto todavía no saben sobre lo que va la Educación Física, la tienen asociada a lo típico. Algo que me ha pasado a mí en el colegio: a las niñas se les daba el balón de baloncesto y a los niños el de fútbol. Por lo tanto, se considera la Educación Física como una pérdida de tiempo: "Ya se mueve el niño bastante en la calle."; "lo que el niño necesita es escribir"-eso suelen decirte las maestras. Estoy de acuerdo con Teresa, ya que muchos críos necesitan la psicomotricidad para mejorar la escritura. Yo, como he dicho, la considero la base de todos los aprendizajes escolares, ya que ves los progresos que se van consiguiendo en niños que no están bien lateralizados, niños descoordinados, etc.

FECE: La psicomotricidad es fundamental en todos los aspectos. Este año tenemos una cría muy afectada, tiene 4 años, es muy pequeñita. Tiene problemas de habla, no te entiende, no anda, no escribe su nombre, se lo muerde todo; es casi como un bebé. En las sesiones de psicomotricidad que realizo con ella, no me puedo plantear estructurar una sesión de psicomotricidad porque es imposible; no obstante, ella va a las sesiones de psicomotricidad con su tutora de 4 años (con una educadora que tenemos, pero va con sus compañeros de clase) . Cuando los niños realizan cualquier actividad (andar, saltar, entrar dentro de un aro...), ella lo hace; aunque no lo sepa, mientras cuando está conmigo, no puede realizar estas cosas y; por tanto, hacemos otros ejercicios, como: subir y bajar escaleras, coordinación de pies y manos al andar, controlar el gateo, etc. Por tanto, todo el trabajo con ella se centra en la psicomotricidad, no de manera estructurada; pero sí de manera que ella pueda ir respondiendo, se parte de lo que sabe hacer. De este modo, puedo ir corrigiéndole aspectos, como la marcha o el equilibrio y otros, como: mantenerse de pie, levantarse, sentarse, mantener una postura, etc. Yo hablo de mi experiencia en los centros y he visto de todo. También he estado en una clase completamente cerrada. Yo entraba sólo en la hora del recreo con los dos alumnos que tenía. No podían salir al recreo porque ellos eran agresivos. Me decían que el recreo no podían compartirlo con los demás niños. Entonces tenía que quedarme en el recreo en la clase sola con los dos críos y aquello era un descontrol; para ir al baño por ejemplo, había que esperar a que fueran los otros porque estos niños eran muy agresivos.

RIFP: Mi situación no tiene nada que ver con la tuya La prueba más fehaciente que muestra que la Educación Física no se toma en serio es que, en la escuela donde estoy, no hay pistas. Se ha construido el colegio, tiene

Universidad de Huelva 2010

cuatro o cinco años ya, tenemos poquísimo espacio para trabajar la Educación Física, se ha puesto en marcha todo el centro; pero la Educación Física sigue sin tener importancia. Yo estoy "que me vuelvo loco", me siento como si estuviera en una cárcel. Mientras, los críos salen al patio y no hay pistas.

FICE: ¿Cuántos niños? ¿25 críos metidos en una clase?

RIFP Sí

FICE: ¿Sin materiales?

RIFP: Yo he construido cantidad de materiales, con botellas, con palos... buscándome la vida como he podido. Los críos salen al patio, el cual es muy pequeño y en forma de triángulo, cuesta abajo. Éste está cubierto de chinos y, a su alrededor, hay dos pinos. Desde mi punto de vista, cuando la Delegación pone en marcha un colegio se le olvida construir un patio en condiciones Por tanto, la Delegación no nos ha puesto unas pistas en condiciones, ni nos ha dotado de materiales, como canastas, picas, etc. Son todo promesas. Y este año han dicho que iban a poner unas pistas En lo que llevamos de curso, que son unos cuantos meses ya, sólo han quitado un pino y nada más. Queda demostrado, que hoy en día, la Educación Física tiene poca importancia. Vivimos casi una utopía.

FICE: Yo soy Manoli. Llevo casi 20 años en el mismo centro. Me considero una privilegiada porque tengo un centro independiente del principal y, para los niños, este centro es una maravilla. Tenemos un patio y en la clase ya no hace falta dar la psicomotricidad. En dicho patio tenemos arena para poder jugar a la pelota, tenemos dos cohetes, dos toboganes, dos laberintos, bancos, etc. Es decir, cuando un niño con tres años entra en la escuela y prueba los distintos aparatos, casi no necesita dar psicomotricidad. No obstante, se hace, porque la considero imprescindible. Es un centro que tiene cuatro unidades de Infantil; aunque actualmente sólo funcionan tres. De esta forma, tenemos habilitada una de las clases para la psicomotricidad. Allí tenemos todo el material imprescindible para la psicomotricidad: picas, colchonetas, ladrillos, pelotas, etc. Normalmente, mis compañeras y yo, solemos hacer la psicomotricidad dentro de la clase de psicomotricidad, ya que dentro tenemos también unos pequeños columpios, unos balancines, mesas pequeñas y multitud de objetos. También contamos con un gran

Universidad de Huelva 2010

pasillo (situado delante de las clases), en el cual no molestamos a nadie y tenemos mucha amplitud para que los niños gateen, rueden, salten, corran, etc. Con los niños de 3 años lo hacemos allí. Si hace buen tiempo, salimos fuera y realizamos la psicomotricidad al aire libre. En este caso, sacamos fuera los materiales y los utilizamos. Actualmente, realizo la psicomotricidad con los niños a diario, empleando entre 10 y 15 minutos o el tiempo que haga falta, cambiando mucho de actividades, pues con los más pequeños hay que variar continuamente de actividad. Se lleva a cabo antes de realizar las fichas, unos 10 ó 15 minutos antes. Es decir, antes de sentarnos a hacer la ficha, trabajamos con los bancos, las cuerdas, los aros de diferentes tamaños... Yo siempre le he dado mucha importancia a este tema, pues cuando el niño discrimina adecuadamente formas, tamaños... al manipular con distintos objetos en patio, está preparado para trabajar la ficha. Desde que llegan los niños con tres años al colegio y apenas saben andar, les da miedo subirse a un banco, a una silla, a saltar, etc. Y desde luego, posteriormente, si comparas los niños como llegan con tres años y como vuelven con cinco, se nota el cambio que se produce a través de la psicomotricidad, ya que saltan, corren, realizan las actividades sin miedo, van descubriendo el espacio y se relacionan con sus compañeros; por tanto, se les nota el desarrollo psicomotor alcanzado en clase. Yo soy un poco pesimista en ese aspecto, creo que nunca me doy el valor de lo que hago en clase con respecto al niño. Llevo 20 años, desde siempre me ha encantado la psicomotricidad. He realizado un montón de cursos sobre este tema y creo que estoy capacitada para ejercitarla adecuadamente en el aula. Me he tirado al suelo con los niños, he rodado, he saltado; a ellos les encanta que la "seño"se tire al suelo, juegue con ellos y "haga el payaso". Ya, hace algunos años que no hago cursos; pero he hecho muchos y me han servido bastante. Han sido muy positivos. Así como los libros, que también me han ayudado mucho. A veces tienes más creatividad, otras veces menos; pero bueno, lo importante es que ellos se muevan y hagan ejercicios y, ya te digo, con el patio que tenemos en nuestro centro, casi, ni necesitamos realizar psicomotricidad; aunque la realizamos.

FICE: Yo soy Pilar. Soy especialista de Infantil, llevo 20 años de Carrera y he estado prácticamente toda mi vida en Infantil. Soy del colegio "Pilar Martínez". Las clases de Pedagogía que dí eran muy teóricas; aunque tuve la suerte de tener una persona que te abría camino a la movilidad de una clase y eso ayudaba. Una de las cosas que Delia quería saber, y que aparecía reflejado en el cuestionario era: ¿Qué clase de preparación teníamos y cómo

Universidad de Huelva 2010

la habíamos recibido?.-Yo prácticamente, no tenía ninguna y tenía que buscarme la vida. Llegó un momento en que la palabra psicomotricidad me molestaba. Era ya como un tópico, una muletilla que utilizaba todo el mundo. Escuchaba a un maestro de Infantil utilizándola, "es una cosa que se hace" y yo, mientras, preguntando siempre: ¿cómo se hace?, ¿por qué se hace?, ¿por qué 10 minutos?, ¿por qué no una hora?, ¿por qué aquí?, ¿por qué no a todas horas?. Como he dicho, no sabía como enfocarlo. Cuando llegué al colegio, había cuatro clases que se acababan de crear. Teníamos muchos tipos de materiales y muy pocos alumnos; con lo cual, teníamos mucho espacio libre. Teníamos profesores que más o menos nos ayudaban y nosotros, a su vez, intentábamos prepararnos. Otra profesora vino a ayudarnos. Ella estaba haciendo sus prácticas; venía de Educación Especial, ya que nosotros, por aquella época, no teníamos Educación Especial ni mucho menos. "Nos sacábamos una foto como podíamos, para unos niños que tenían necesidades, de las cuales nosotros éramos conscientes". Lo que quiero decir, es que la conciencia de esa necesidad está presente desde siempre, lo que deberíamos preguntarnos es: ¿Cómo se ha desarrollado esa conciencia?-Así se empiezan a plantear esas clases, a trabajar la psicomotricidad con niños que tenían problemas. Luego, ella, como no pertenecía al centro, se marchó; aunque dejó muchos materiales (muchos de ellos fabricados por su padre). De todo esto, aprendimos mucho, sobre todo, a trabajar con los niños pequeños de Educación Infantil. Aprendimos que la psicomotricidad era muy importante. En nuestro centro, que es de Educación Infantil, hemos tenido 2 Proyectos de Centro que se basaban en el juego controlado y de muchos otros tipos. Más adelante, aparecieron los cursos superiores. Llegó 1°, 2°; más tarde, la LOGSE... Y cada vez era más "chocante" que estuviera esa sala de psicomotricidad en Infantil; aunque, claro, yo era profesora de Infantil y a mí se me exigía estar a las 10 de la mañana en la sala de Educación Infantil con los alumnos de Infantil, puesto que llevaba 8 años en la dirección del centro. Más tarde, llegaron otros especialistas. Un especialista en Música, otro en Educación Infantil, etc. Contando este año, llevo 3 años sin utilizar la clase de psicomotricidad. ¿Por qué?.-Por muchas razones, por lo que tú decías antes, es una locura. Allí tenemos instrumentos musicales, hay mesas, sillas; en fin, nuestro material. En consecuencia, yo no puedo estar dando órdenes a los niños y diciéndoles "no te subas aquí" y cosas así. Al niño hay que darle un clima de confianza. Quizás yo tenga una rebeldía interior porque entiendo que no puedo presionar a nadie. No se trata de estar en contra de este planteamiento que hoy en día se lleva, ya que, soy consciente de que realmente no hay espacio.

Universidad de Huelva 2010

Hay otras materias, como la Música, que tienen mucha importancia. Ahora mismo, tenemos una hora de psicomotricidad a la semana y hay una serie de cosas que me planteo: ¿ qué es lo que tengo que hacer?; ¿por qué tengo que dedicar una hora para hacer psicomotricidad?-Es que no hay una hora determinada. Yo me he empezado a plantear que la psicomotricidad empieza cuando el niño se levanta en su casa (al despertarse) y su madre lo viste... Sigue hasta que se acuesta; ya que hay una postura que debe adoptar al dormir, hay una mentalidad de descanso, etc. Y, cuando llegan a clase, siguen haciendo psicomotricidad. Es un proceso continuo. No hago filas porque no me gusta hacerlas; pero veo la psicomotricidad cuando entran en la clase y se orientan al pasar por las columnas (si pasan por delante, si pasan por detrás, si tienen cuidado de no tropezar con los obstáculos al andar por el patio, etc.); y ellos se van colocando. Creo que desde que entran en las clases hasta que salen para cualquier actividad están haciendo psicomotricidad. Si estoy contando un cuento, si estamos diciendo las fechas, si estamos nombrando los números (porque los números son cinco y se cuentan con las manos, porque las manos sirven para contar...). Todo esto lo están viendo desde los tres años. Entonces, creo que no hay ni un solo momento del día en el aula de Infantil en el que no esté presente la psicomotricidad. Es muy importante trabajar la psicomotricidad en el aula, ya que potencia el desarrollo global del niño (físico, intelectual, afectivo y social); pero no los llevo a la sala de psicomotricidad. Aprovecho para decir, que yo estoy cerrando ya algunos capítulos de mi vida, cada día me quedan menos. De todo esto se sacan una serie de conclusiones: que metes la pata, que te equivocas, que algunos días no tienes ganas de nada, que nunca se aprende lo suficiente... No tenía que haberme involucrado en el trabajo con las madres porque la verdad es que he fracasado en el trabajo con las madres. Me gustaría haber preparado, concienciado a las madres en lo referente a la importancia de la psicomotricidad para el desarrollo de sus hijos, ya que no he podido incorporarlas para que se implicaran; pero tengo 3 cursos para trabajar con ellas este tema. No he podido coordinar las clases de Educación Física con las de Educación Especial. Entre otras cosas, la clase de Educación Especial es nueva, ya que existe desde el año pasado. Fran, el profesor de Educación Física, tiene ya enfocada las clases. Tiene una programación preciosa: tiene la pista llena de aros, tiene sus juegos, sus normas, etc. No es una clase de gimnasia de tablas, totalmente controlada y dirigida, sino que utilizaba muchos juegos. Cuando, el año pasado, su hijo estaba conmigo en mi clase, estuvo 3 años conmigo en la sala de juegos (no me gusta usar la palabra psicomotricidad). Y, cuando terminaron en cinco

Universidad de Huelva 2010

años, y no lo llegaron a dar, me dije lo siguiente: "como ahora tenemos en el centro Educación Física, todos los fallos que yo haya cometido que los arregle él". Los niños estaban bien, según mi opinión, no tienen ningún problema porque a cualquier hora estaban trabajando diferentes cosas como, los movimientos del cuerpo y todo eso. Es que no concibo un segundo en una clase en la que no estén trabajando la psicomotricidad.

FECE: En cualquier clase es interesante, no solamente en Infantil que es una clase muy activa Estoy pensando en una compañera de Música que nos han mandado durante dos años seguidos allí. Ella da la música, a través de la psicomotricidad y es precioso ver cómo los pequeñitos (los de 1°), acaban enganchados a la música. Se lo pasan muy bien cantando, gesticulando y haciendo ejercicios psicomotores con los compañeros de clase; de esta manera disfrutan mucho y se relacionan los contenidos de las distintas asignaturas.

FICE: Es interesante que estemos en clase así; pero, claro, la persona que dirija esta clase tiene que tener muy claro lo que quiere conseguir. Yo no puedo decir: "voy a hacer psicomotricidad", sin tener claro en cada momento qué es lo que vamos a hacer y qué estamos haciendo; supervisar una postura, el control tónico, movimientos de mano; en fin todo lo relacionado con las manos, pies etc., es decir ir poniendo lo que falte o lo que se te haya olvidado, si hay que sacar un banco se saca. si hay que llevarlos a un parque grande se hace. Podemos comprobar lo que en ese momento te falte, siempre haciéndolo de una manera controlada, no hacerlo sin más y sin tener en cuenta lo que se está haciendo. Lo que falta, creo yo, es inculcar el hecho, según el cual el niño desde que se levanta esta haciendo psicomotricidad y esperar que la madre sea un poco más consciente, menos protectora. Este año, yo no he trabajado con los padres suficientemente, ya que no los he reunido. Es posible que en lo que queda de curso lo consiga porque en la primera reunión que tuve con ellos, sí que les dije: "vamos a trabajar desde la familia"; pero hasta la fecha no he tenido tiempo de realizar un seguimiento del grado de compromiso familiar, para que ellos valoren la importancia de que sus hijos adquieran su autonomía personal, que es una lucha constante en casa (que abran la boca adecuadamente, al masticar la comida, que se aseen solos, que se vistan solos...). Y eso no es fácil, porque siempre están detrás de ellos; no les dejan hacer nada y luego esto va a repercutir en los niños, pues éstos no tienen ninguna autonomía, siendo

Universidad de Huelva 2010

difícil la iniciación en el aprendizaje lectoescritor y la relación con los demás compañeros de clase.

RIIP: Yo soy Rosa. Soy especialista en Educación Infantil. Los conocimientos en psicomotricidad que poseo son los pocos que dí durante la carrera, lo que he estado estudiado en oposiciones y que sigo estudiando un poquito. A raíz de eso, he necesitado buscar más información por mi cuenta, a través de libros, materiales, etc. Los cursos que he realizado han sido referentes a dramatizaciones, a trabajo corporal; pero ninguno relacionado específicamente con la psicomotricidad; aunque los suelo solicitar cuando te piden referencias sobre los cursos que te gustaría realizar. Entonces, los suelo pedir, por ese hecho; porque realmente yo trabajo la psicomotricidad a diario ya que sirve para trabajar cualquier concepto. Y, como decían las compañeras, realmente a veces no sé si la estructuro bien, no sé cómo debería hacerlo, ya que no la trabajo de forma sistemática; es decir, yo puedo hacerla y pienso en las actividades que voy a realizar, pero no tengo una planificación estricta de psicomotricidad. Yo sé, por ejemplo, trabajar los conceptos como: arriba-abajo, delante-detrás... Preparo una serie de ejercicios, busco cómo podría trabajar esos conceptos con los niños; pero... tampoco lo hago de una forma muy estructurada. De la poquita experiencia que tengo, tuve una vacante de un año en Punta Umbría, el año pasado. Desde mi corta experiencia, como profesora de Infantil, en los colegios donde he estado tampoco he visto una coordinación de la profesora-tutora con otras compañeras de su especialidad a la hora de organizar las sesiones o, por ejemplo, dedicarle un momento de la semana a la psicomotricidad, incluso trabajarla con otras clases o con otros niños de su misma especialidad, etc.

FICE: Eso lo has visto en otros centros y ¿no has visto, por parte de las compañeras, coordinación?

RIIP: No, yo pienso que no es muy importante en los centros, pues yo creo que no se programa la psicomotricidad en las aulas. Yo la trabajo porque sé que si hoy tengo que trabajarla, pues se trabaja. Este año no tenemos sala de psicomotricidad y los materiales son escasos. Lo poco que tengo me lo llevo a clase, como, por ejemplo, la alfombra. Las clases no son excesivamente grandes; pero, dentro de lo que cabe, mi clase es de las más grandes. Y, a base de retirar sillas y mesas, pues trabajo allí, en la alfombra. Con esto quería decir también, que tenemos poquitos materiales, que no tenemos sala, no sé que más decir. También tengo que comentar que nunca

Universidad de Huelva 2010

he visto coordinación de un maestro de Educación Infantil con uno de Educación Física, en mi centro.

RIFP: Ya está al caer para los especialistas en Infantil, la psicomotricidad. Igual que se va a meter Inglés, se va a meter psicomotricidad. Yo pienso que debería entrar.

FICE: Aparte de Educación Física, que no es sólo Educación Física. Igual para muchos, la psicomotricidad es sólo lo que han leído y el tener a un profesor de Educación Física con quien trabajar enseña mucho, pues es su especialidad y éste puede ayudar bastante a los de Infantil (al realizar juegos, actividades psicomotrices...).

RIFP: Yo pienso que es fundamental; a pesar de que digo que mi experiencia ha sido desastrosa en Infantil, siempre pensando que se me mataba alguno de mis alumnos. No obstante, pienso que puede ser muy beneficiosa para los niños, pues considero que es la base para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

FICE: Cuando vienen las alumnas de prácticas a las clases, yo estoy deseando que se incorporen al centro, pero no deseando como tu dices para echarlas; sino al contrario, para animarlas a compartir las tareas, a aprender cosas nuevas de ese intercambio de conocimientos. Todo eso me encanta porque siempre aprendo cosas nuevas de la gente de Jardín de Infancia, de las de Magisterio, etc., que se muevan, que tengan iniciativa, que lleven ellas solas las clases (lenguaje, matemáticas, psicomotricidad...) porque siempre se aprende algo nuevo por ambas partes. Aunque yo creo que en Magisterio se toca muy poco la psicomotricidad, canciones, juegos o cosas imprescindibles; pero poco más. Hasta en la Universidad, los alumnos se quejan de que se da muy poca psicomotricidad debido a que tienen pocos créditos durante la carrera.

D: Lo que pasa es que la psicomotricidad ha pasado de ser una asignatura anual, en Educación Infantil, a una cuatrimestral. En Educación Especial se ha reducido, aún más, a tres créditos y medio; o sea, a la mínima expresión.

RIIP: Para mí, ha sido una de las asignaturas más provechosas de la carrera. Y, además, este año que tengo niños de tres años por primera vez, la considero muy importante para la iniciación en los aprendizajes escolares,

Universidad de Huelva 2010

para potenciar el desarrollo psicomotor (marcha, carrera, salto...) del niño en estas edades. Yo diría que la única asignatura importante en la Diplomatura ha sido "La Construcción de la Psicomotricidad en la Infancia". Y, además, ahora que tengo a esta niña de tres años que nunca la había tenido antes y con la que es preciso trabajar la psicomotricidad para iniciarla en el aprendizaje, lo estoy viendo.

RIFP: De lo que yo me acuerdo, de la carrera que estudié, me basta con "Didáctica de la Educación Física" y con "Psicomotricidad". Yo creo que con esas dos asignaturas me puedo meter a dar clases, es como cuando te estudias el carnet de conducir.

Universidad de Huelva 2010

TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

CARA B PRIMERA CINTA

(D) Delia
FICE = (M) Manoli
FICE = (P) Pilar
FECe = (C) Cinta
FECE = (T) Tere
RIFP = (R1) Rosa 1
RIIPE = (R2) Rosa 2
RIFP = (A) Antonio

RIFP: Yo creo que con esas dos clases que te he mencionado puedo empezar a impartir clases.

RIIP: Yo, por último, decir que con esta niña de tres años, que acabo de comentar, he tenido que cambiar el chip completamente. Me he preguntado constantemente: ¿ Qué hago con estos niños?- Ya que éstos no sabían ni tomarse un yogurt, ni beber un zumo con la cañita. A estos niños nos los traían en brazos y con el chupete en la boca; sin ningún tipo de hábitos de autocuidado. Por tanto, estos años son muy importantes y trabajo la psicomotricidad continuamente. Como no tengo sala, me paso todo el día en la alfombra, trayendo mesas, sillas, etc. Lo que está comprobado es que lo que el niño no aprenda en ese momento allí en la alfombra, no lo aprende sentado, trabajando una ficha. Si esto no sale bien, mañana habrá que realizar la misma operación hasta que el niño vaya interiorizando las nociones que tú quieres enseñarle (un concepto, un número o lo que sea.).

FECe: Yo soy Cinta. Llevo trabajando desde el 92, en Educación Especial desde el 95. En el 97 aprobé las oposiciones y llevo tres años de definitiva. Mi plaza definitiva está en la Redondela; pero estoy aquí en el "Arias Montano". De los últimos tres años, he pasado dos en Educación Especial; aunque este año no esté en Educación Especial. Yo hice, en primer lugar, Humanidades y después, Educación Infantil. Mi primer contacto con la

Universidad de Huelva 2010

psicomotricidad aplicada al juego, al ritmo, a la música, etc., la tuve en un taller que hice con un compañero. Este taller fue mi primer contacto con la psicomotricidad. En ese momento, estaba en 2° de carrera, de mi 1° carrera. Esta experiencia la realicé en Cantero Cuadrado y fue inolvidable. Tras este paréntesis, no he tenido vivencias de sesiones con grandes grupos referidos a la psicomotricidad, no obstante he trabajado con autistas, con niños con síndromes de Down, etc. Y he comprobado que se trabajaba la psicomotricidad para facilitar la relación del niño con sus compañeros, es decir hábitos sociales mínimos. Allí te quedabas en la psicomotricidad pura y dura, ya que allí la psicomotricidad no te servía para adquirir posteriormente un concepto. Servía para tomar conciencia de su cuerpo, para adquirir un movimiento, para adquirir destrezas motoras gruesas...No estoy hablando de habilidades motrices finas. Yo la trabajo, sobre todo desde el año pasado, en casos particulares, en niños concretos que necesitan mejorar alguna habilidad concreta de lateralidad, control tónico, control postural, relajación, respiración, etc.; todo esto siempre coordinado con Audición y Lenguaje. Y debo decir que con Audición y Lenguaje, al menos los tres años que yo he estado en el "Arias Montano" (incluido dos años en Educación Especial), ha habido una coordinación muy estrecha. Realizábamos franjas horarias con los niños de características similares, ya que trabajábamos con autistas y respetábamos siempre los horarios de Educación Física, Psicomotricidad, Música, Educación Artística, etc.. Eso lo hicimos nosotras sin ninguna coordinación o llamada del profesor de Educación Física; aunque siempre intentando que no perdieran clase, porque la considerábamos positiva. Trabajábamos aspectos muy concretos, pero si ibamos a introducir un concepto, estaba claro que, con estos niños, no podíamos empezar por la simbolización; esto tenían que vivenciarlo desde el propio cuerpo, había que comenzar vivenciando las nociones en el cuerpo para poder simbolizar. Este hecho se daba en Infantil y en Educación Especial, también. Si estabas dando conceptos como, arriba- abajo, delante-detrás y demás... no podías empezar a trabajar estos aspectos a través de una ficha, sino con la vivencia con el propio cuerpo, con la manipulación de los objetos y después, con la ficha (si ésta no la hacía no pasaba nada). En Educación Especial se debe efectuar siempre así, el trabajo de lápiz y papel es el culmen del trabajo con el cuerpo; es decir, vivenciar con el cuerpo y con los objetos antes de pasar al espacio gráfico.

FECE: Siempre.

Universidad de Huelva 2010

FECe: Tienes que empezar desde el movimiento, desde el cuerpo, debes manipular los gestos, desde la motricidad gruesa a la más fina para, más adelante, pasar a la ficha. Esto último no es imprescindible de hacer. Y eso es lo que más he vivido acerca del desarrollo psicomotriz en la Educación Especial. Respecto a mi formación, mi experiencia más agradable fue el taller que antes mencioné. Aunque he realizado cursos posteriores, ninguno de estos han llegado a la categoría de ese taller. Por tanto, la psicomotricidad, en Educación Especial, se da todo el día y no me lo planteo como sesión ni como ejercicio sistemático. Va dentro de la Educación Especial y no la considero separada del resto de las materias escolares, está presente en cada objetivo, en cada momento de la jornada escolar. Es trabajo de lápiz y papel se realiza poco, siendo el culmen de vivenciar con el cuerpo y con los objetos.

FICE: Muchas veces cuando nos disponemos a hacer una ficha sobre cualquier concepto relacionado con el movimiento,¡hay que ver el tiempo que se le dedica a preparar la ficha y lo rápido que se acaba!.

RIFP: ¿Y por qué me llegan niños a 1º que saben hacer los giros muy bien, pero no saben atarse los cordones? -Creo que desde pequeñitos se piensa que tienen que aprender las letras, pero luego los hábitos de autonomía o un movimiento personal no son capaces de realizarlo.

FECe: Yo tengo niños, incluso de los menos afectados; ya que dentro de ellos hay diferentes grupos: de apoyo, de deficiencias ligeras... con problemas para atarse los cordones.

RIFP: Después, se oyen los comentarios de la gente de Primaria "Que mal vienen los niños de los cursos inferiores"; aunque en Infantil no tienen por qué aprender a leer, ya que tienen que jugar. Eso se debe hacer a partir de 1º.

FICE: Hay también niños muy patosos que por mucho que tú trabajes algunos aspectos psicomotores, que le enseñes a atarse un cordón; en su casa, encima, se lo atan sus papás y, entonces, todo esto no sirve de nada; y lo que está claro es que no puedes perder todo el año para que aprendan a atarse los cordones. Este es un hecho que debe continuar en la casa, con la familia.

Universidad de Huelva 2010

RIFP: Eso es lógico. Yo me refiero a que por lo menos allí (en mi colegio), se está muy pendiente de que el niño, cuando llegue a 1°, coja el libro y empiece a leer. Si esto no ocurre, aparece el comentario de que en Infantil no se hace nada y a lo mejor los niños están ganando en psicomotricidad.

FECE: Estoy de acuerdo en lo que decía la compañera; hay que trabajar en la familia, en casa. Hay familias que te responden en las reuniones diciéndote: "Sí seño, tiene usted mucha razón". Y, luego, en casa le dan un chupete, enganchan al crío al salir del colegio y vuelven a casa con el niño en brazos (de 5 ó 6 años de edad). Mientras, tú te peleas con el niño durante cinco horas para que coja bien el alimento, para que esté sentado correctamente, ya sea en la alfombra, en la silla...

FECe: Ese mismo problema tenemos nosotros con una niña autista, con la cual hay que realizar un trabajo muy sistemático diariamente. La niña llegaba todos los días a clase y se desnudaba, pues su madre hacía caso omiso del problema. A lo largo del curso la controlábamos para que no se desnudara, para que no se quitara los zapatos, para que se sentara durante un tiempo prudente. El primer año fue horrible, se echaba al suelo y si yo o mi compañera intentábamos levantarla, la niña se pillaba unas rabietas increíbles. Poco a poco, conseguimos ir eliminando sus rabietas y sus prontos, así como la costumbre que tenía de quitarse los zapatos. El problema es que cuando volvió del verano, lo primero que hizo fue quitarse los zapatos y desnudarse. Lo primero que hicimos, es preguntarle qué había pasado, a lo cual nos contestó diciendo "tengo mucho calor". Ahora la niña tiene 7 años, y si se desnuda en el recreo se le dice que se le va a sacudir. Ése es el problema y nos hemos esforzado para conseguir unos objetivos mínimos, que hiciera lo mínimo. Nos hemos planteado unos objetivos mínimos. He hablado con la madre y encima, ella viene a exigirte cosas como, ¿cuándo va a hablar mi niña?. En Educación Especial tienes que tener mucho cuidado con los padres. No le puedes derrumbar las expectativas de golpe porque es muy duro.

RIIP: Yo, prácticamente, he tenido que echar a padres de mi clase de Educación Infantil porque no dejaban que sus hijos se quitaran el abrigo solos. Ellos no se dan cuenta de que sus hijos saben jalar el dedito de los guantes. Ni siquiera, les dejan quitarse y colgar el chaquetón, no tienen ningún tipo de autonomía personal.

Universidad de Huelva 2010

FECE: Yo he llegado, incluso, a hablar con un médico (médico familiar) para intentar que al crío le pusiéramos un régimen de comidas, ya que; aunque le controlemos la comida en clase, el niño es demasiado grueso, muy hipotónico, se empotra en el suelo, arrastra los pies y a veces, ni anda. Lo que intentábamos era ponerle en el desayuno del colegio una alimento más sano: un yogurt, una manzana, un zumo, etc. Pero el niño traía un bocadillo y el yogurt. Cuando por fin dimos con el médico, éste le puso una dieta clínica que consistía en llevar una manzana, un yogurt o un zumo al colegio; a pesar de que esto mismo se lo dijimos a los padres, estaba claro que al médico se le respetaba más. Lo que significó que al día siguiente llevó dos de cada clase, según la fruta o bebida que le tocara tomarse ese día (manzana, zumo o yogurt).

RIIPE: Yo me llamo Rosa. Trabajo en San Bartolomé y me siento una privilegiada. Allí Infantil y Primaria son dos edificios independientes, aunque están dentro del mismo recinto. Si te asomas ala ventana, ves plena naturaleza. Mi clase es como un olivar, muchos días les digo a los niños: "coged la silla y asomaros ala ventana (cerrada)". Nuestro patio es precioso. Tiene una parte enlosada y otra parte cubierta de tierra y rodeada por árboles. Tenemos una zona de arena que posee un tobogán; en parte del patio realizamos la psicomotricidad: carreras (los inspectores se extrañan de que haya pocos casos de agresividad). Es un patio muy amplio, en el cual los chavales se entretienen con los chinitos; luego, aparte, tenemos una sala de infantil enorme, donde realizamos la psicomotricidad. Es muy bonita, la mitad es de corcho. Y con todo el material que nos podemos imaginar. Hay un módulo con picas, aros, pelotas, cuerda, telas, cintas y instrumentos musicales, equipos de música, etc. También, el profesor de Educación Física está siempre supervisando nuestro trabajo, por si necesitamos algo. Nos ha repuesto parte del material, como las pelotas. Disponemos del salón dos horas a la semana cada lunes; podemos bajar al salón y dar la clase; aunque para mi, dos horas es demasiado y divido estas dos horas de dos maneras diferentes: Primero, realizo una ficha en la clase y, después, bajamos al salón, permaneciendo allí el resto del horario; de esta manera introduces conceptos básicos referentes a la psicomotricidad. Este momento puntual de la sesión lo dedicamos al juego, donde disfrutamos mucho; tienes dos horas para el juego, si quieres bajas a la sala y si no te quedas en clase. Tengo que admitir que no soy especialista en Infantil. Soy de Ciencias y aprobé la oposiciones por Infantil. Creo que, en lo referido a la psicomotricidad, tengo lagunas; aunque reconozco que me gusta. He hecho cursos y he intentado

Universidad de Huelva 2010

leer cosas, pero me veo con falta de conocimiento. Además, al salir al patio durante el recreo también se hace psicomotricidad (carreras, saltos...). En lo referente al tema de atarse los zapatos, cuando entramos en el salón, ellos se quitan los zapatos en la zona del corcho porque saben que se puede romper, y del mismo modo se lo ponen al salir. Como curiosidad, les hicimos unos zapatos para que aprendieran a atarse los cordones. Este año, he observado que los niños de 5 años no sabían hacerlo y les hemos enviado una nota a los padres para que les enseñaran a sus hijos a atarse los cordones, pero nos dimos cuenta de que la mayoría tenían velcro.

FICE: Hablando de lo que comentabas acerca del patio, el nuestro tiene una parte de arena mientras que la trasera está cubierta de hierba, con algunos árboles. Por cierto, algunos padres querían quitar la parte de arena e incluso, se atrevieron a recoger firmas sin consultar con los profesores para no conseguir nada. La única razón que esgrimieron fue que los niños llegaban muy sucios a casa. Una madre que estaba en el consejo escolar incluso me dijo lo siguiente: "es que los niños se ponen muy sucios". A lo que yo contesté: "De todas formas, tú a tu hijo debes lavarle todos los días". Y para mi sorpresa, ella me dijo que lavarle la cabeza todos los días era muy pesado. O sea, el problema no era que el niño disfrutara, sino que se pudiera ensuciar la cabeza y tener que lavársela todos los días.

RIFP: A mí también me ha pasado eso. Así lo manifiesta un niño de mi clase: "mi madre me ha dicho que no me tire al suelo con el chándal nuevo". De hecho, he mandado una carta a los padres para que el niño lleve ropa adecuada y de este modo pueda jugar, tirarse, etc.

FICE: Es lo que recomendamos nosotros: chándal, pantalones con rodilleras... para que los niños se puedan tirar y se lo puedan pasar bien. Teniendo cuidado, todo parece bien.

D: He estado escuchando toda vuestra gama de opiniones y experiencias diversas, que me parecen muy ricas. Una pregunta que tengo en mente es la siguiente: ¿qué pensáis vosotros acerca de cómo se usa la psicomotricidad en cualquier centro educativo? No desde vuestra experiencia de intervención en vuestro aula, sino a nivel general en la escuela. ¿Existen criterios metodológicos al llevarla a la práctica?.

Universidad de Huelva 2010

FECE: Yo creo que poseo una idea general de lo que es la psicomotricidad y la puedo valorar más o menos. Yo ahora te hablo de mi centro y de mis compañeros, siempre habrá gente que la valore más y gente que la valore menos; pero allí, todos respetamos el trabajo del compañero que lo esté llevando a cabo. Yo lo puedo trabajar más o menos, mejor o peor, pero siempre respetando el trabajo del compañero y sin interponerme. De hecho, en mi centro trabajamos todos los compañeros muy unidos.

RIFP: Me pareces la compañera ideal

FECE: Yo puedo estar más o menos de acuerdo contigo en la psicomotricidad , en su uso, en su aplicación ; pero lo que no puedo es no respetar tu trabajo. Ningún profesor interfiere en el trabajo o en la asignatura de otro. Allí los 16 ó 17 que estamos, tenemos muy claro cual nuestra faceta. Por ejemplo, el profesor de Inglés no es de psicomotricidad, pero no interfiere para nada en el trabajo que realiza la compañera de Educación Física . Cuando hay una unidad globalizada o tenemos un proyecto en marcha a nivel de centro, se establece una semana de actividades psicomotrices y de todo tipo a partir de las 12 de la mañana durante todos los días, desde el aula de Educación Física. Se interrumpen las especialidades y el de Inglés no protesta y los niños de él son tuyos para poder interrelacionar las distintas materias, teniendo como centro de interés la actividad corporal.

RIFP: Lo que ocurre, es que tú estás hablando desde tu punto de vista, donde se hace todo de manera casi utópica para mí; sin embargo, yo si me atrevería a dar una opinión general porque, como he dicho, llevo muy poco tiempo trabajando, pero cuando era interino, llegué a estar en 10 centros en un solo año y para mí, no se le da la importancia que tiene. Tal vez sea por ese desconocimiento o quizás porque los profesores tenemos lagunas en nuestra formación o... no lo sé. Es posible que ésta sea la razón por la que no se le concede tanta importancia.

RIIPE: No. Unas cosas son las carencias que tengas a nivel de formación y otra cosa es lo que tú puedas pensar sobre la importancia que tiene.

RIFP: Una cosa es darle importancia y otra "meterte en el ajo". Yo hablo de mi experiencia. Se veía todos los días que no era importante. Los niños con problemas se ponían en fila para salir de su aula y venir a la clase de

Universidad de Huelva 2010

Educación Física y resulta que, al final, los tenía que bajar yo; de buenas a primeras, se me quedaban tres en la clase y este tipo de cosas era algo generalizado. Una cosa es verdad, cuanto mayor era la persona encargada de la tutoría, más problemas se me presentaban. Y esto era una realidad patente.

FECe: Pero eso es como todo, Antonio. También encuentras este tipo de profesor en Educación Física.

RIFP: Sí, esto es un problema que hemos arrastrado hasta ahora.

FECE: Hay profesores de Educación Física que castigan sin Educación Física.

FECe: Yo he tenido a un chaval que tenía muchos problemas, como pegarle a la maestra, por ejemplo; aunque el chaval conectó muy bien con nosotras no quería dar Educación Física. ¿Qué hacías ahora con la Educación Física si, encima, tenías montado el horario para Educación Física.

RIFP: Yo estoy hablando de forma generalizada. Hablo de la percepción que tengo, contestando a la pregunta que Delia ha planteado y con esto, estoy intentando abstraerme de mi experiencia. Me atrevería a decir que no se le da la importancia que tiene. Se dice que tiene mucha importancia, pero a la hora de la verdad, no es tanto como se dice; de ser así, no me encontraría con los casos que he vivido.

RIIPE: Yo reconozco que me gustaría tener más formación, aunque le doy mucha importancia a la psicomotricidad y esa hora para mí es sagrada.

RIFP: Yo te creo y la prueba es que estás aquí.

RIIPE: La psicomotricidad es sagrada porque sabemos que ellos disfrutan y al mismo tiempo, les viene bien y el profesor se lo pasa bien. Esa hora en mi colegio se respeta y el profesor de Educación Física es igualmente respetado. Muchas veces coordina con nosotros, le pedimos opinión sobre lo que hacemos y debo decir también, que el salón nadie nos lo pide durante esa hora y es exclusivamente para nosotros.

Universidad de Huelva 2010

RIFP: En Zalamea la Real, he pasado un verdadero calvario con el grupo de maestras que eran muy antiguas; para ellas, la Educación Física, la Plástica, la Música eran materias absurdas, un comodín. He tenido diversos enfrentamientos con ellas, pues no respetaban el horario asignado a la Educación Física (e implícito a la psicomotricidad) y estoy seguro de que si vinieran para acá, hablarían de la importancia de la psicomotricidad.

RIIP: Yo creo que en Infantil, todo el mundo es consciente de la importancia que tiene la psicomotricidad, lo difícil es llevarla a la práctica, ya que no todos los días tienes las mismas ganas de tirarte al suelo, dar saltitos, moverte, revolcarte y jugar porque yo creo que es importante que la profesora lo haga. Yo creo que todo el mundo es consciente de que trabajar con el cuerpo es importante para adquirir los aprendizajes, pero el llevarlo a la práctica es donde está el problema.

FICE: Hay gente que cree que es mejor tenerlos sentados.

FECe: También creo yo que muchas veces nos valoramos menos debido a que, en muchas ocasiones, estamos haciendo psicomotricidad y no nos damos cuenta. Es muy difícil generalizar y puedes pensar que a lo mejor no le has dedicado el tiempo suficiente. No es el caso de Especial, pues la estamos realizando (aunque sin darnos cuenta) al poner un control postural adecuado, al ayudar a proporcionar la presión adecuada del lápiz sobre el folio....

FICE: Después de tantos años en Educación Infantil, tenga o no tenga ganas de echar un rato con ellos lo hago, ya que a los niños les gusta mucho. Ese rato de juego con pelotas con aros...es más propiamente un tiempo de actividad libre, además realizan juegos dirigidos, juegos populares, como: la zapatilla colorá, las cuatro esquinitas... Esa clase de juegos les encanta y hay que proponérselos siempre. Aunque tú prepares y trabajes actividades psicomotrices en clase antes de la ficha (arriba de la silla, debajo de la mesa...); debes dedicar un ratito al trabajo con bancos, con aros, con pelotas (unos juegos más libres y otros más dirigidos). Estos juegos hay que proponérselos todos los días (con ganas o sin ella)

FECE: Lo que yo intentaba decir antes, volviendo a la pregunta de Delia, no era mi opinión particular, sino lo que creo que se respira dentro de mi colegio (al cual pertenezco desde hace seis años). Este colegio tiene una

Universidad de Huelva 2010

planilla definitiva y muy estable desde hace seis años –yo fui precisamente la última que entré, y poseemos una filosofía de trabajo que es siempre la misma, ya que lleva establecida mucho tiempo-. Los profesores se conocen muy bien y no se pisotean. Esto es lo que intentaba aclararte, la psicomotricidad es muy importante para la formación tanto del niño como del maestro. En nuestro centro está implantada, sobretodo, en Educación Infantil, Educación Especial y Educación Física; pero el resto de los compañeros respetan esos momentos, aunque estés más o menos de acuerdo con este trabajo.

RIFP: Cada vez doy más gracias a Dios. Lo que ocurre es que el profesor de Educación Física tiene que ganarse el respeto de los demás.

FECe: Sí, pero eso todos.

FECE: A mí me encanta la Educación Especial, te puedo contar los líos que hemos tenido en el claustro: "Este sitio es mío, así que levántate", le insinuaba un compañero a otro.

RIFP: Los que estamos aquí somos todos especialistas. Yo me pregunto: ¿se podría solucionar estos enfrentamientos si fuéramos todos especialistas?

FICE: Esas cosas las hemos pasado todo el mundo, el de buscarse el hueco entre los profesores y que te respeten.

RIFP: Los problemas que tiene la Educación Física e implícito la psicomotricidad son esos.

FECE: Otro tema es que la Educación Física tiene tres horas ala semana en todos los cursos.

RIFP En tercero dos horas.

FECE: En mis primeros años fuí de aquí para alla y me sentía poco valorada.

RIFP: Yo llevo desde el comienzo del curso escolar con primero y acabo todos los días loco con los niños, pues no tienen ninguna disciplina. Este segundo trimestre, ya los tengo domados.

Universidad de Huelva 2010

FICE: Sí, pero el niño necesita tener mucha movilidad en Educación Infantil, no debe tener su silla fija porque son muy pequeños y llevan sólo dos meses en el centro y son muy inquietos. Ten el material señalado en determinados sitios del aula y dale a los niños unas tareas organizadas que hacer para que ellos sepan qué es lo que tienen que hacer, que adquieran cierta responsabilidad... Yo pienso que se puede aprender lo mismo dentro de ese caos.

RIFP: Eso díselo a un "generalista", es decir a uno de Primaria, pues yo considero que los de Infantil, estáis hecho de una manera especial. Yo creo que sí.

FICE: No, que va.

RIFP: Yo creo que sí. Y seguramente es como en Educación Física. Imagínate, el salón que te he dicho es muy pequeño y, en cuanto uno habla, se forma un eco increíble. Si entran en mi clase a consultarme algo, me dicen: "Yo no sé cómo puedes aguantar aquí", y salen por patas.

FICE: Tus condiciones de trabajo son increíbles.

RIFP: En vez de deprimirme, intento llevarlo lo mejor posible.

FICE: ¿Y tus compañeros de centro no se ponen un poco a tu favor?; ¿te apoyan o..?

RIFP: Lo que pasa es que los especialistas solemos ser los perjudicados y los generalistas, como llevan muchos años, no nos quieren ver porque lo que le han quitado han sido muchas horas.

FICE: Pero yo pienso que estás hablando de una manera parecida al modo en que se hablaba y se pensaba hace años, pienso que la realidad no es esa.

RIFP: No, si yo lo creo. Lo que te digo es que mi experiencia es ésta. Parece que llevo muchos años y sólo llevo tres y todavía soy joven. He estado en muchos pueblos, igual que te digo que mientras los niños son muy buenos, los profesores son muy antiguos. Le dan a los niños un balón y se sientan a leer el periódico. Yo pienso que la cosa va a ir a mejor, por la gente nueva que está entrando.

Universidad de Huelva 2010

FICE: Lo que tienen que hacer es darle su importancia en Educación Infantil, así como en Especial, aunque sea poquito a poco, pues yo creo que es tan necesario con niños normales como con aquellos otros que tienen problemas.

FECE: Hace 15 años, yo me pasaba la mitad del curso haciendo sustituciones. Si una clase estaba sola, pues que se vaya Tere; en 3º no había nadie, el director me comunicaba que los niños estaban solos y, ¿qué hacías con los chicos con problemas?. Te lo tenías que llevar a una clase donde nunca habías estado y controlar a la clase con los cuatro que te llevabas de Educación Especial (un hiperkinético, un síndrome de Down...). De pena. Ahora ya no sustituyo.

RIFP: No sé si conocéis el colegio de "Valdelarco" que es inmenso (a las afueras del pueblo). Tenía unas pistas que eran una maravilla y el día que me dieron la plaza allí, fui con la bicicleta y mientras daba una vuelta me caí.

RIIP: En cuanto a la sala de psicomotricidad, como en la mayoría de los colegios, sirve como sala para todo; hay un televisor, hay puzzles... Pueden darle un pelotazo al televisor, caerseles encima algo, en fin de todo.

FECE: Nosotros tenemos una buena predisposición, pero no tenemos sala de psicomotricidad.

FICE: Yo la realizo donde se pueda, no necesitamos sala de psicomotricidad. Yo la realizo en el pasillo que es ancho y limpio y no hay peligro. No tenemos que retirar ni una mesa. Hoy la hemos hecho dentro de la clase que es muy grande y con muchas pelotas, bancos, colchonetas, etc., sin tener que retirar las mesas.

Universidad de Huelva 2010

TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

CARA A SEGUNDA CINTA

(D) Delia
FICE = (M) Manoli
FICE = (P) Pilar
FECe = (C) Cinta
FECE = (T) Tere
RIFP = (R1) Rosa 1
RIIPE = (R2) Rosa 2
RIFP = (A) Antonio

FICE: Lo mejor que puedas...

D: Un par de cuestiones que están surgiendo en mi mente a medida que vais interviniendo en la conversación y lo dejamos ahí, pues llevamos casi dos horas dialogando sobre el tema objeto de estudio... Cuando vosotros decidáis nos vamos. Si tú, por la circunstancia que sea, tienes que marcharte, puedes hacerlo, agradeciéndote de antemano tu asistencia y tu gran interés durante todo el discurso.

FICE: Pero es que ha sido eso, un imprevisto...

D: Bueno, pues en la misma linea de lo que estáis anotando, en el campo de la Educación Especial. Antes, Cinta, comentó una idea entorno al tipo de intervención en este ámbito, cuando expuso que, en el campo puntual del autismo, a lo más que podías aspirar es a trabajar hábitos de autocuidado. Sin embargo, Tere, que también es profesora de Educación Especial, manifestó que los niños dificiles estaban integrados en su aula ordinaria; aunque con monitores y, a medida que escuchaba vuestras intervenciones, me estaba surgiendo una pregunta entorno al tipo de trabajo psicomotor que

Universidad de Huelva 2010

el niño o la niña de Educación Especial precisa. Me gustaría saber, desde vuestra experiencia, qué opináis al respecto.

FECe: Es que es... Vamos a ver... Todo... porque para mí a la hora de trabajar fundamentalmente con esta niña trabajábamos control de postura, permanecer sentada que, por ejemplo, no anduviese... Ella llegaba a la clase y se ponía a correr por la clase ¿no...?; pero, en fin, que... digamos que, no es que no le permitiéramos que conociera el entorno ni en un momento dado se levantara y tocara lo que fuera y se volviera a sentar; pero trabajábamos eso, el control de permanecer sentada un tiempo porque por lo menos era necesario para poder atraerle la atención; pues no te miraba a la cara ni a los ojos, no te seguía con la mirada porque era tan cuca, tan astuta que tú le estabas dando una cosa y la cogía; pero no te miraba a la cara. Por tanto, el objetivo del trabajo psicomotor era que tomara conciencia de sí mismo y de los demás. Entonces, necesitaba eso, que permaneciera un tiempo sentada, que por lo menos le pudieras atraer la atención de alguna manera ¿no...?, de desvestirse; o sea, todo el trabajo que se podía hacer con ella era psicomotor, debido a las enormes limitaciones que presentaba: hábitos de limpieza: lavarse las manos, secársela, cepillarse los dientes (que el año pasado conseguí que lo hiciera sola)... Este año, se lo terminaba yo lavándoselos, ya que no fue posible. A mi compañera de logopedia le pasaba lo mismo. A la logopeda se le reducía todo casi a lo mismo, porque ella lo que era emitir sonidos... Emitía todos los sonidos, pero no era capaz de emitirte ningún tipo de lenguaje; entonces lo hacíamos con gestos, que al final, para hacer esos gestos necesitábamos una agudeza manual que no tenía, ya que tenía una destreza manual muy dura, muy poco fina; entonces, el trabajo de la psicomotricidad era constante, eso era la base y a partir de ese trabajo psicomotriz, pues aprovechábamos para que consiguiera permanecer sentado un rato para centrar la atención...

D: ¿Individual...?

FECe: Esa niña no había manera de trabajarla de otra manera. Además, no tenía el horario completo, tenía una franja horaria de diez a una, y el tiempo que permanecía entre ella y yo era cuando buscábamos esa integración, que era casi imposible porque tampoco había una educadora que estuviese con ella en la clase. Aparte, tampoco contábamos con que el tutor quisiese que estuviese mucho tiempo en la clase. La hora que se buscaba era evidentemente la de psicomotricidad para trabajar con ella hábitos de

Universidad de Huelva 2010

autocuidado y desarrollo psicomotor junto con el resto de sus compañeros de clase. Ese era el momento donde nosotras veíamos que la niña se podía integrar algo en la clase, pues aprovechábamos que venía una voluntaria de "Ánsares" y nos valíamos de eso porque otro medio no teníamos. Y, otra cosa que también trabajábamos con ella eran los hábitos alimenticios, porque ella no sabía comer, no tenía coordinación de la mano hacía la boca... Nada, incluso mover las mandíbulas. El trabajo básico con ella era la psicomotricidad y, a través de ésto, queríamos adquirir los hábitos de comportamiento y hábitos sociales mínimos, mínimos, eh...Y, ya te digo, era el trabajo tan igual en "PT" como en "AL" porque en logopedia ella no tenía ningún problema en emitir un sonido, te emitía una "r" que te quedabas alucinada. Yo decía ¡ya quisiera yo que algunos niños con problemas en la "r"...!; pero, sin embargo, no te imitaba nada, con lo cual era... Todo se basaba, se basa, yo creo, en la psicomotricidad. Las compañeras que están este año con ella seguirán en la misma linea, porque nosotras se lo dejamos bastante claro. Y el trabajo era con ella fundamentalmente ése... ¿Qué nos venía bien...?. Porque allí sacarla... Ya te digo, todo tiene que ser muy estructurado; las clases son calcadas en cuanto a pictogramas, todo calcado. No la sacabas del espacio de psicomotricidad... ¿Tú la sacabas a un espacio más grande...? Y se perdía... ¿Qué hay de bueno?. Nosotras tenemos dos aulas, que yo es lo primero que me he encontrado bueno en Especial estos tres años que me he llevado allí, son aulas normales ¿no?. Y luego, para Especial, son enormes, y de no podernos mover; con una mesa la mitad que ésta de grande y allí no te podías mover, las sillas... Y, entonces, pues claro, allí trabajábamos con ella en colchonetas. Allí teníamos nuestro material y con ésta, es la base ¿no...?. No se trabaja otra cosa que no sea psicomotricidad, ya la psicomotricidad fina, de trabajar un concepto con una ficha era algo para conseguir que estuviera sentada un ratito y que estar sentada no fuera sólo por estar sentada, sino que permaneciera sentada y estuviera haciendo algo que le estuviera centrando la atención; el pegar unos gomer dentro de una silueta, cosas mínimas, mínimas, mínimas; o sea, ya no había que bajarse al nivel de Infantil de tres años, sino que yo creo que mucho más, pero el objetivo era ése, era permanecer sentada; pero no permanecer sentada como mirando a las musarañas, sino con unos objetivos mínimos que fueran psicomotricidad, ya más fina ¿no...?; pero fue para mí, en Educación Especial, el trabajo más interesante que yo he tenido. El colegio "Sagrada Familia", bueno... es otro tipo de trabajo diferente. Allí también hay psicomotricidad pura y dura; pero a mí el colegio "Sagrada

Universidad de Huelva 2010

Familia" no... Hay que vivirlo y hay que pasarlo; pero es diferente; o sea, no tienes la conciencia de ser una maestra, eres más bien una cuidadora...

FECe: Monitora, cuidadora, sí...

FECe: Y hay que pasarla. Mucha gente de Educación Especial debería de vivir esta experiencia... Es muy dura. A mí me coincidió el haber tenido a mi niño y estaba muy sensible. Yo tuve unos niños, con los que, entre comillas, me enamoré de ellos, porque es tanto el roce, que ahora yo llevo tres años fuera y yo voy por la calle y me encuentro a alguien y le pregunto por mi "José María". A mi "José María" yo lo tenía que tener cogido de la mano, porque se pegaba chocazos y yo llegaba a mi casa muerta; pero evidentemente bueno, te tienes que decir "soy maestra", te tienes que aguantar muchas cosas, tienes que tener mucho autocontrol; pero lo digo, yo, psicomotricidad, en Educación Especial, no la aparto; o sea, es todo lo que se puede hacer y cuando la deficiencia sea más profunda, es la base para que el niño tome conciencia de su cuerpo y de los demás, no hay otra cosa; con los otros niños puedes utilizarla como medio para llegar a un concepto...

FECe: Yo estoy totalmente de acuerdo con ella. Con la cría que tenemos nosotros en el colegio, y a la que antes he hecho referencia, el trabajo es exactamente igual; sólo que está integrada en la clase y el horario es completo. Es una niña de cuatro años que entró el año pasado, incluso en tres, y es muy, muy, muy, muy infantil, muy tosca; no sé como definirla, no hace nada, tú se lo tienes que hacer todo; si tú quieres que pegue un gomer, tú tienes que cogerle el gomer y dárselo en la mano, cogerle la mano, ponérselo así y luego, con la otra, pasársela y siempre dejarle una mano libre para que esté mordiéndosela, porque si no se irrita y se pone a darte patadas y entonces, te pone como un Cristo ¿no...?; pero todavía es pequeñita y la puedes controlar bien. Nosotras la tenemos todo el horario, y en el horario que está integrada dentro de su clase (dos horas) hace psicomotricidad dentro de su clase y, ella está con los niños de su clase y tiene una monitora que está con ella; entonces qué pasa, cuando esta chica se enrabieta y se pone a gritar, es imposible estar en la clase. La monitora sale con ella y sigue trabajando psicomotricidad, andar por el pasillo, se la lleva al salón de usos múltiples que hay un espejo grandísimo y allí hace unas cuantas cositas que preparamos y organizamos, siempre que la niña nos lo deje hacer porque es siempre hacérselo a ella, ya sólo gesticular la canción de Pepón, un muñeco

Universidad de Huelva 2010

que se lava la carita, ella lo odia; hay que cogerle las manos y se pone tensa y se echa para atrás, no anda con coordinación; ella va con sus manos volando y tirando todo lo que se encuentra, y todo se lo come, cualquier cosa, desde una colilla que se encuentre en el patio a una tiza de clase, o lo que sea; igual que siempre, hay que estar con ella de la mano, lo que tú decías, se pega chocazos contraa la pared, literalmente, que no es un decir, es literal; entonces hay que estar siempre con ella, hace falta una persona...

FICE: ...Hasta la caca se come la chica con síndrome de Down que tenemos allí en el centro... La caca suya...

FECe: Yo, por eso, decía antes que la psicomotricidad es todo; es lo único, muchas veces no nos damos cuenta ni que es psicomotricidad, porque es que, ya es lo que hay; o sea, lo que haces, muchas veces dices psicomotricidad no, pero es que es todo; pero es tan...

FECe: En esos casos así, es lo único...

FECe: ... Es lo único.

RIFP: Es una cuestión casi de supervivencia, o lo aprende la niña o...

FECe: Sí... La cría, su única motivación, o la única cosa que la calma es la comida, ya que ella todo se lo come. En el rincón de Infantil, donde está la casita, con su cocinita, sus manzanas de plástico y todo eso, están todas mordidas, porque se las mete en la boca y las muerde. Y, además, es una chica corpulenta, tiene cuatro años; pero es grandecita, no es una chica muy menudita, y todo se lo come. Entonces, hay que tener un cuidado tremendo. ¿Qué hacemos?, pues aprovechar eso, la motivación de darle gusanitos, pero gusanitos que hay que descubrirlos, tapados con un pañuelo, para que levante el pañuelo y pueda coger el gusanito; pero, bueno, para que me pueda hacer eso nos podemos llevar... Bueno, pues estuvimos todo el año pasado y lo hemos conseguido la semana pasada, y lo hizo dos veces. Yo más contenta que un ocho, pero ya no lo ha hecho más, sólo la semana pasada; pero más contenta...

FECe: Mis compañeros estaban con la iniciación de las vocales "A", "I", "O". La "A" la enseñaba con bocadillos, porque nosotras teníamos el bocadillo. Lo daba la monitora. Entonces nos coincidía la misma franja horaria, pues un

Universidad de Huelva 2010

poquito antes del recreo poníamos nuestros mantelitos individuales, ella con la suya, yo con la mía, y era así cambiado todos los días. Ella tenía una y yo a la otra y así... Y se asociaba el decir el sonido "A" con el refuerzo de darle el bocadillo o un yogurt, con la cuchara del yogurt en la boca y tú querías que dijera "A". Y se le manifestaba ¡hasta que no digas "A" no te vamos a dar más bocadillos, ni más yogurt!. Y esa era la única manera, o sea todo era adaptarte a las limitaciones que ella presentaba y utilizando las cosas que le gustaban.

FECe: Bueno; pero, al menos, ahí te responde...

FECe: Sí...

FECe: Tú das un sonido y ella te responde. A veces le dices ¡ésta no!, entonces ella se enrabieta y se lía a gritar y a pegarse golpes en la cabeza y si no contra la pared, si la tiene al lado. Detrás del asiento, tengo una colchoneta porque también tengo una paralítica y, para ella, pongo la colchoneta de pie, contra la pared para evitar que se autolesione; una sillita, la siento y ahora, cojo la mesa y se la pongo pegada para el rato que tiene que estar sentada; y yo me pongo para el otro lado, porque es que se lía a darse cabezazos en la cabeza y es que se hace daño... Es que no se estimula, todo es intentar un control motriz total, mantenerse sentada, hasta andar, intentar coger algo, pintar...

FECe: Cuanto más acusada sea la deficiencia más se contempla que es la base de todo, hasta llegar a ser todo; es que no hay otra cosa...

RIIP: Es igual en Infantil, en el período de adaptación de tres años. No tienen ningún tipo de hábitos de autocuidado. Hay que enseñarles desde bajarse los pantalones a ir al servicio, subírselos, abrir un yogurt, o meterse la cuchara en la boca, aguantar el zumo y la cañita, pues no es capaz de coordinar los dos movimientos, de sentarse...; es decir, tienes que enseñarles de todo. Yo creo que hasta final del primer trimestre debes realizar estas tareas. Yo no sabía como era eso prácticamente; y al final, le dedicabas todo el día para que aprendieran a bajarse el pantalón, a subírselo, a ponerse la ropa...

RIIPE: Sí, dedicarse a eso en exclusiva...

Universidad de Huelva 2010

RIIP: La media hora de la comida, hacía yo media hora, pues al final utilizaba tres cuartos de hora y una hora para que terminaran... En el primer trimestre se basaba mucho en eso, pues no tenían ningún tipo de habilidad...

FICE: Yo le he dedicado 3 meses a realizar estas actividades.

RIFP: Tengo en primero un crío con parálisis cerebral; pero gracias a Dios no son los casos extremos de vosotros. Es un niño que hace lo de los demás, trabaja con sus compañeros de clase, aunque con un poquito de ayuda. Me planteé en la primera evaluación que bajara las escaleras correctamente porque él no sabía hacerlo solo, las bajaba con muchísimo miedo. Están arriba, él lo hacía cogido de mi mano, pero él iba de escalón en escalón, ponía los dos pies en el escalón y así. Entonces, yo le dije: "David, tú en esta primera evaluación , me tienes que bajar las escaleras así, normal", y él iba para abajo poquito a poco. Ya, en esta segunda evaluación, baja las escaleras; pero sin mi mano y la verdad dedicándole mucho tiempo.

RIIP: La verdad es que enseñar a un niño a bajar las escaleras, con esas dificultades, es complicado...

RIFP: Sí... Es que ya te he dicho que es muy leve. Además, tiene muchas operaciones de rodillas; o sea, que el crío está hecho polvo, el pobrecito...

FECe: O sea, que se pueden aprovechar tantas cosas en la psicomotricidad, que no te das ni cuenta...

FECe: Como decía la compañera, se hace en los colegios; por lo menos en los cursos pequeñitos (con niños con necesidades educativas especiales), y en la unidad de Infantil y Educación Física, yo creo que se está haciendo, continuamente, en todo momento.

RIFP: Al niño, yo lo veo mejor, ha mejorado muchísimo, en muchos aspectos...

FECe: Es que esa coordinación le va a ayudar luego en todo...

RIFP: Claro, corre mejor... Además, ya te he dicho que tengo la suerte de que el crío lo que necesita... Si hay algo, si hay alguna actividad que sea un poco

Universidad de Huelva 2010

más problemática o más difícil, pues estoy más atento, no vaya a ser; pero me hace hasta volteretas. Es más, si tuviera que elegir algún alumno, lo elegiría a él, porque el crío es...

FECe: Es verdad, por más que queramos, esa química existe...

RIFP: No, no es que...

FECe: Es que hay alumnos que hay una empatía que vamos...

RIFP: No es que sea un sentimiento de lástima, es que después el niño es... muy bueno.

FECe: Exactamente...

RIFP: Él es el primero que hace las sesiones: se sienta, se calla, escucha, es muy atento. El chaval, la verdad, es que es un... y me siento con él...

FECe: Realizado... ¿Eh...?

FECe: Pues eso no, nos encontrábamos nosotros ahí, porque en el tema de José Ramón, que luego lo hemos tenido que derivar a un taller, es un niño que nos ha preocupado mucho porque es un niño de la calle, un niño con muchos problemas; vamos que le diga el profesor de Educación Física ¡tú no vas a venir...! Cómo le puedes decir al niño eso, cuando es su ilusión...; pero, evidentemente, claro, el niño había un momento que no quería ir, prefería irse a la clase con nosotras porque no había esa cosa que tenía que haber entre el maestro y él. Y es que nosotras nos subíamos por las paredes; pero cómo le ibas a quitar lo que el niño necesitaba, que era eso, "motricidad gruesa", si no era capaz de coger ni un boli ni de hacer un trazo y cómo le ibas a decir que no fuera a psicomotricidad, si es que vamos... Allí había dos más, lo que pasaba es que nosotros estábamos con los cuadros más graves de unos niños con deficiencias severas y es que te volvían loca; pero como me decían que ese niño no podía ir a Educación Física, lo que pasaba es que el chiquillo también recibía ese rechazo; entonces, evidentemente, llegaba un momento en que no quería ir, porque para eso, los críos son... Muy rápidos, vamos...; pero es una lástima; por eso te digo que hay de todo. Tú te lo puedes encontrar y yo, evidentemente, lo he vivido en el colegio donde estoy. Y es una lástima porque es un profesor joven...

Universidad de Huelva 2010

D: Bueno, pues una última pregunta porque sé, sobre todo la gente que viene de fuera, de la provincia, que os tenéis que marchar... Un interrogante que me surge después de escuchar vuestra conversación y ya acabamos... Habéis estado exponiendo lo que se hace en las aulas, lo que se hace en los distintos centros educativos... Y una última cuestión que me intriga es saber vuestras opiniones sobre qué es lo que se debería hacer, hacía dónde se debería extender la práctica psicomotriz, si es que pensáis que tenemos alguna perspectiva de futuro...

RIFP: A mí, la primera medida que se me ocurre es meter especialistas en Infantil. Igual que se va a hacer con Inglés, o ya se está haciendo en algunos colegios; un proyecto que hay y todas sus historias...

D: Abriría muchos campos... Alguna otra opinión....

RIIPE: Yo, mira... Yo echo de menos cursos de psicomotricidad porque es que se ofertan a través del CEP. Ahora te apuntas a un curso y no te aceptan porque hay una selección enorme, ya que hay mucha demanda... Entonces, como hay un sorteo, digo... Me da coraje que haya un curso y no poder hacerlo. Entonces, lo echo de menos por parte del CEP... No solamente en psicomotricidad, sino en otros aspectos, te interesa y no puedes hacerlo.

FECe: Se le tiene que dar más... publicidad... No es la palabra "publicidad"; pero sí darle más importancia, no sólo desde la escuela donde la estamos trabajando, sino desde la Administración, aportando cursos, aportando medios y aportando personal con el que poder realizar estas cosas porque muchos de nosotros, a veces, tenemos bastantes ganas, tenemos mucho interés; pero no tenemos formación suficiente para poder atender a los casos más graves y nos vemos muy atados de manos.

FECe: El caso, por ejemplo, nuestro, si esa niña no tiene un monitor o un educador que esté con ella a la hora de psicomotricidad no puede estar integrada porque el maestro de Educación Física, con un tipo de niña como ésta, no puede estar con veinticuatro niños y ésta veinticinco... no puede... Entonces, si no hay este medio humano, no se puede hacer esa integración en psicomotricidad u otro tipo de cosas; pero vamos, estamos hablando de psicomotricidad. No puedes hacer la integración de un niño con problemas severos con un especialista de Educación Física porque él no puede; a lo mejor una discapacidad leve, como el caso que tú me estás contando, sí;

Universidad de Huelva 2010

pero, por ejemplo, yo no te puedo meter a ti a un autista de estas características con los 24 niños de una clase porque no tienes suficiente formación, no lo dominas y; entonces ése es un problema, uno de los más básicos, la falta de medios humanos específicos, la falta de sensibilidad, sobre todo por parte de la Administración...

FECe: Y más que por recursos materiales, es por falta de recursos humanos... Porque yo creo que nosotros nos estamos manifestando que estamos sensibilizados ante el problema y que bueno.... Que lo hacemos, aunque le llamemos psicomotricidad, juego o lo que tu quieras. Y se hace, se hace constantemente. Aún cuando no es una sesión programada, lo sigues haciendo porque está dentro de la base de tu trabajo; pero falta esa sensibilización de la Administración a la hora de tener que pedir un recurso, y te llevas esperando un curso y otro. Yo tengo una paralítica desde hace dos años, y estoy pidiendo una cuña para ponerle a la colchoneta y voy a tener que ir al taquillero a que me dé una cuña de éstas, de goma espuma, a ver si así, porque no puede ser... No hay... No hay dinero... No hay sensibilización por parte de la Delegación.

FICE: Esos recursos humanos que estáis diciendo que faltan en Educación Especial, yo creo que se necesitan también en Educación Infantil, en tres años. Ya no hablo de cuatro ni de cinco. En tres años porque es la verdad. 25 niños por las mañanas, de 9 a 2 de la tarde, el que llora, el que... Es que no se puede. Y si tienes algún niño con problemas, necesitas la ayuda de un profesional con formación técnica suficiente para poder atenderlo adecuadamente.

RIIP: Es que no se puede ni salir a llamar por teléfono...

RIIPE: En cualquier tarea que se haga es un peligro.

FICE: Nosotros no podemos salir con un niño a los servicios porque se te quedan los otros 24 solos...

FECe: Es un peligro...

FICE: No te puedes llevar a los 24.

Universidad de Huelva 2010

RIIP: Pues yo me los he llevado a todos, es la única solución; el cogerlos a todos y llevármelos...

FICE: O coger a todos los niños cada media hora y llevárnoslos a todos.

FECe: Pero todos sabemos que es de locura, sobre todo, si es a la hora de trabajar los hábitos sociales y los hábitos de higiene; los 25 a la vez es una locura, es terrible...

FICE: A los tres años esa ayuda es fundamental...

FECe: En Educación Especial necesitamos medios físicos, medios humanos y cursos... Cursos que nos formen, que sepamos cuándo damos un paso adelante, que se vea que vamos con paso firme y no en la cuerda floja porque muchas veces lo pensamos. Yo lo pienso muchas veces, ¿le estaré apoyando bien o esto será un parche?.

RIFP: Otra medida que se podría tomar es tener en cuenta, por ejemplo, en mi caso, al especialista de Educación Física del colegio. Igual que se hacen actividades extraescolares o un montón de cosas, pues hablar con la APA para poner, tú en tu colegio, por las tardes, tres días a la semana, una actividad de psicomotricidad, donde se apunten los niños que quieran o la persona que quiera...

FICE: Sí... Sobre todo, para los pequeños que tan pocas actividades extraescolares tienen...

FECe: Este año, ha empezado en mi centro un taller de gimnasia rítmica para niños de más de 7 años organizado por la APA. Bueno... Incluso han venido madres interesadas para ver si se podía dar también a niños de 5 años, porque veían que a algunas crías les gustaba y tenían aptitudes. Pero esta actividad se hace a partir de los 7 u 8 años, antes no, porque el monitor o no se siente preparado para lidiar con esos niños tan chicos o no lo sé. Entonces, desde más abajo, antes de esa edad, no hay... Es preciso hacerlo con niños más pequeños, pues la base está abajo.

FICE: En nuestro colegio, hay una madre voluntaria que lleva 3 ó 4 años en el centro y trabaja el ritmo con música durante varios días a la semana; pero todo es movimiento, y esa actividad extraescolar está muy extendida...

Universidad de Huelva 2010

Bueno, tampoco mucho, para que tú veas. Es una actividad extraescolar diferente que está entre la psicomotricidad y la música.

D: ¿... Pero dirigida a quién...?

FICE: A niños de Infantil, principalmente a niños de Infantil porque son los que menos...

D: ¿Cuántos días lo trabajan...?; ¿cuántos días a la semana trabajan el ritmo...?

FICE: Me parece que son dos días a la semana, y es una madre soltera, no cobra nada. Tiene 7 hijos...

FECe: De todas formas, las actividades extraescolares tampoco... Aunque los padres quieran que haya actividades extraescolares, luego no hay una respuesta porque las madres eso de volverlos a llevar al colegio, a la hora de la novela o todas esas historias... A ellas, no les van...

RIFP: Pero puede ocurrir lo contrario...

FECe: Yo te digo a ti que no, porque yo tengo a mi hijo en "predeportes" y creo que con niños pequeños de tres años tan sólo está mi hijo. Cuando vamos a recogerlo al colegio, vemos que los que van a recoger a los niños de Infantil son los hermanos mayores y no los padres.

FICE: Los mayores sí van solos...

RIFP Habría que plantearlo de una manera más próxima... No sé... Si le dan un bocadillo o una película de vídeo a las madres... (Risas).

D: Bueno, yo creo que es conveniente que acabemos. Ha sido para mi una gran satisfacción el haber compartido esta charla con vosotros... Daros las gracias por vuestra presencia hoy, ha sido una conversación tremendamente enriquecedora, he aprendido mucho de vuestras intervenciones, ya que habéis sido los verdaderos protagonistas de este grupo de discusión. Muchísimas gracias por vuestra implicación en el tema objeto de estudio... Y eso es todo...

Universidad de Huelva 2010

(ANEXO III)

ABREVIATURAS

Para facilitar la lectura de los resultados de las tablas bivariadas que se presentan en el capítulo VI, es preciso describir las claves interpretativas de las abreviaturas efectuadas en dicho capítulo. El orden que vamos a seguir en la exposición de las mismas es idéntico al que aparece en la especificación de los items del cuestionario. Son las siguientes:

CP.	Capital	PC.	Pocos
PV.	Provincia	BT.	Bastante
CT.	Costa	M.	Muchos
CD.	Condado	No Sel.	No Seleccionada
S.	Sierra	Sel.	Seleccionada
AD.	Andévalo	N.	Nunca
PF.	Periferia	C/N.	Casi nunca
MT.	Magisterio	A/V.	A veces
PS.	Psicología	C/S.	Casi siempre
OT.	Otras	S.	Siempre
EI.	Educación Infantil	Prel.	Preliminar
EE.	Educación Especial	Vbles.	Variables
MM.	Muy mala	Sig.	Significación
M.	Mala	Prom.	Promedio
RG.	Regular	Asint.	Asintótica
B.	Buena	D.	Directiva
MB.	Muy Buena	INT.	Intermedia
NG.	Ninguno	ND.	No Directiva

Universidad de Huelva 2010

Universidad de Huelva 2010

Universidad de Huelva 2010

Universidad de Huelva

Reunido el Tribunal integrado por los abajo firmantes en el día de la fecha, para Juzgar la Tesis Doctoral de D. / Dª. Delia Martín Domínguez

Titulada La práctica psicomotriz en educación infantil y educación especial en la provincia de Huelva. Valoración de los profesores.

acordó otorgarle la calificación de Sobresaliente "Cum laude" por unanimidad

Huelva, 24 de mayo de 2004

El Vocal | El Vocal | El Vocal

El Presidente | El Secretario | El Doctorando

Fdo.: Jerónimo Tuidías B.

Universidad de Huelva 2010