

Representación y construcción de las nociones corporales, espaciales y temporales durante la sesión de psicomotricidad

Carmen Conde Delgado de Molina
Área de Psicología Evolutiva y de la Educación

Isabel Viscarro Tomás
Área de Didáctica de la Expresión Corporal. Universidad Rovira i Virgili.

Resumen

RESUMEN DE LA COMUNICACIÓN EN LA PSICOMOTRICIDAD

La comunicación presenta una propuesta teórico-práctica para favorecer la construcción del conocimiento psicomotor durante la sesión de psicomotricidad, en niños y niñas de edades comprendidas entre dos y ocho años, así como, un conjunto de instrumentos para hacer el seguimiento y la evaluación de dicho proceso desde un planteamiento próximo a la tendencia dinámica.

Se insiste en los aspectos representativos de la acción corporal que se consideran elementos básicos para la construcción del conocimiento psicomotor

Palabras clave

PALABRAS CLAVE DE LA COMUNICACIÓN

Conocimiento psicomotor, procesos de reflexión e interiorización, producciones representativas, constructivismo, aprendizaje significativo.

Abstract

RESUMEN DE LA COMUNICACIÓN EN LA PSICOMOTRICIDAD

The paper presents a theoretical-practical proposal to favour the building of psychomotor knowledge during the psychomotor session, in children bet-

ween two and eight years old, and a group of tools to make the follow-up and evaluation of such process from an approach close to the dynamic tendency.

We insist on the representative aspects of body action which are considered basic elements in the building of psychomotor knowledge.

Key words

PALABRAS CLAVE DE LA COMUNICACIÓN

Psychomotor knowledge, interiorising and reflecting processes, representative productions, constructivism, meaningful learning.

La propuesta que presentamos en esta comunicación forma parte de una investigación acerca de la relación entre la actividad representativa y la construcción del conocimiento psicomotor durante de la sesión de psicomotricidad. La fundamentación y los instrumentos de esta propuesta han sido elaborados por un equipo de trabajo que funciona con el soporte institucional del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Rovira y Virgili de Tarragona. (Grupo de Trabajo "Psicomotricidad Escolar", M^{ra} Antonia Inglés; Ramón Bosch; Yolanda Cardona; Carmen Conde; J. Ramón

Representación y construcción de las nociones corporales, espaciales y temporales durante la sesión de psicomotricidad

Escarrà; Joan Fuguet; Núria García; José Luis Moreno; Olga Torres; Joan B. Tous; Judit Vallvé; Isabel Viscarro (coord.).

La representación en las propuestas de práctica psicomotriz

Muchas de las propuestas de intervención psicomotriz que actualmente se hacen en nuestro país se fundamentan, como señala Justo Martínez (2000), en metodologías procedentes de la escuela francesa (Le Bouich, Pic y Vayer, Lapierre, Aucouturier...), especialmente en la concepción vivencial-relacional (Aucouturier, Darrault y Empinet, 1985; Lapierre y Aucouturier, 1977). Por lo que respecta a la sesión de psicomotricidad en el ámbito educativo, parece bastante extendida la idea de diferenciar dos partes dentro de la sesión: una centrada en el propio cuerpo y el movimiento corporal y otra centrada en la representación de la actividad corporal. La influencia de la práctica psicomotriz de B. Aucouturier por lo que hace referencia a la organización de la sesión de psicomotricidad en distintos espacios y tiempos también se hace patente en muchas de estas propuestas que incorporan, con mayores o menores matizaciones, el dispositivo espacio-temporal propuesto por este autor.

Un primer Tiempo de Expresividad Motriz, que incluye dos espacios: el espacio de Exploración Sensoriomotriz y el Espacio de Juego Simbólico. Mientras que el primero proporciona al niño ocasión para experimentar el placer del movimiento y las vivencias emocionales asociadas a la actividad motriz espontánea, el espacio de Juego Simbólico es un espacio para los juegos de seguridad profunda, en los

que los objetos y las acciones adoptan una dimensión simbólica (imitación personajes o situaciones de la vida real).

Un segundo Tiempo de Representación, que incluye el espacio de Representación. Ahora la actividad es mental (reflexión del movimiento corporal efectuado durante el tiempo de expresividad motriz) y representativa (el movimiento corporal se representa mediante signos y/o símbolos representativos: lenguaje oral y escrito, dibujo, construcción con bloques de madera...), proporcionando al niño ocasión para distanciarse emocionalmente de las vivencias vinculadas al primer tiempo y para experimentar el placer de pensar sobre la acción sin actuar (el placer de la acción del pensamiento sobre la propia actividad motriz).

Este planteamiento es consistente con el objetivo de la práctica psicomotriz, que según Aucouturier (1995) no es otro que ayudar al niño a acceder a la representación de sí mismo. Por esta razón el trabajo en la sala de psicomotricidad ha de ir más allá de la actividad motriz propiamente dicha (primer tiempo) y ha de incluir y fomentar también la actividad reflexiva, que es necesariamente de carácter mental y representativo (segundo tiempo). Aunque en principio compartimos esta estructura y estamos muy interesados en la actividad representativa de los niños y niñas durante la sesión de psicomotricidad, hay dos aspectos relacionados con la representación que, a nuestro entender, deberían matizarse.

En primer lugar, la relación entre el término utilizado para designar el segundo tiempo y la actividad propia de este tiempo de la sesión. Si bien es cierto que es una parte de distanciamien-

to y reflexión y que, como acabamos de señalar, requiere el desarrollo de la capacidad representativa, esto no significa que la actividad representativa sea una actividad exclusiva de esta segunda parte. La actividad representativa está presente también en el primer tiempo de la sesión y en los dos momentos de esta y en consecuencia, nos parece que el término utilizado para designar la actividad propia del segundo tiempo puede dar lugar a equívocos. Creemos que sería mucho más claro utilizar el término reflexión porque el proceso de reflexión sobre la actividad motriz realizada con sustitutos representativos de ésta, es el aspecto propio del segundo tiempo de la sesión y el que más habría que destacarse terminológicamente para caracterizarlo y diferenciarlo del primero.

En segundo lugar, el contenido de la representación durante el segundo tiempo de la sesión de psicomotricidad. El modelo de práctica psicomotriz propuesto por B. Aucouturier vincula este segundo tiempo con la representación simbólica de los aspectos emocionales y afectivos vividos durante el tiempo de expresividad motriz y entiende que el trabajo de las representaciones, en tanto favorece la expresión de emociones negativas, ayuda al niño a distanciarse de ellas y a resolver sus conflictos emocionales. Este modelo de intervención pone mucho más énfasis en los aspectos emocionales y afectivos que en los cognitivos, de manera que la acción educativa recae básicamente sobre el trabajo profundo de las vivencias emocionales y afectivas de los niños desde una orientación psicoanalítica.

Hemos observado que las aportaciones prácticas para el trabajo durante la segunda parte de la sesión de psi-

comotricidad inspirados en este modelo (Muniáin, Serrabona, Carol y Dalmau, 2000; Grupo de Formación Permanente de l'Hospitalet, 2000; Arnáiz, 1996) siguen este planteamiento y también se centran primordialmente en el análisis de la dimensión emocional-afectiva de las representaciones. En consecuencia, identifican el momento de representación con el trabajo profundo de las vivencias emocionales y afectivas expresadas de forma simbólica (producciones verbales, dibujos, construcciones...), en detrimento del trabajo de los aspectos cognitivos, que también son susceptibles de ser representados y reflexionados en esta parte de la sesión.

A nuestro entender, este planteamiento por un lado, limita las posibilidades de reflexión propias del segundo momento de la sesión y, por otro lado, no acaba de ser congruente ni con la idea de globalización, que constituye uno de los principios básicos de la educación psicomotriz, ni con algunos objetivos de la educación psicomotriz expresados en el currículum de educación infantil, ni con el mismo concepto de expresividad psicomotriz -unión psicósomática entre lo motriz, lo afectivo y lo cognitivo propuesta por el propio B. Aucouturier (1985)- que ha de presidir la práctica psicomotriz durante toda la sesión. Las vivencias, percepciones y representaciones de uno mismo y del movimiento corporal son elementos clave no solo para el desarrollo socioafectivo e intelectual sino también para el proceso de construcción del esquema corporal, de la noción de espacio y de la noción de tiempo. Sin descartar la vertiente emocional y afectiva, nos parece necesario otorgar una consideración más específica al proceso de construcción de lo que bien podría llamarse conocimiento psicomotor durante la sesión

de psicomotricidad, que es uno de los principales objetivos de la educación psicomotriz, y un aspecto algo olvidado o no bastante resaltado en planteamientos próximos a la práctica psicomotriz. A este respecto, echamos en falta instrumentos y recursos para favorecer la representación y el seguimiento sistemático de la actividad representativa vinculada a la construcción del conocimiento psicomotor durante el segundo tiempo de la sesión de psicomotricidad.

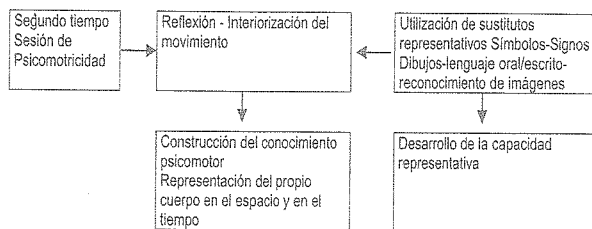
Nuestra propuesta

Construcción del conocimiento psicomotor durante el segundo tiempo de la sesión de psicomotricidad

Nuestra propuesta pretende complementar las aportaciones prácticas relacionadas con la dimensión emocional-afectiva y contribuir a abordar de forma sistemática el proceso de construcción del conocimiento psicomotor durante la sesión de psicomotricidad. Se dirige a psicomotricistas que trabajan en Educación Infantil y primer ciclo de Primaria y proporciona recursos para orientar su intervención durante el segundo tiempo de la sesión, que se concibe como un tiempo de reflexión sobre la actividad sensoriomotriz y simbólica (juego simbólico) efectuada anteriormente y de construcción del conocimiento psicomotor a nivel representativo.

Entendemos que la reflexión acerca de la actividad corporal durante el segundo tiempo no debe centrarse únicamente en el trabajo emocional-afectivo sino también, y de forma tan prioritaria como el anterior, en la actividad cognitiva y estimular tanto la construcción del conocimiento de uno mismo como el desarrollo de las mismas capacidades representativas. Pensamos que una intervención educativa compatible con el principio de globalidad debe ayudar al niño no solo a tratar sus emociones sino tam-

bién sus cogniciones, propiciando la reconstrucción del conocimiento elaborado anteriormente en el plano de la acción a nivel mental y representativo.



La actividad representativa en la sesión de psicomotricidad

Concepción de la actividad representativa en la sesión de psicomotricidad

Concebimos el segundo tiempo de la sesión como un momento de distanciamiento de la actividad corporal realizada anteriormente (espacio de expresividad motriz y espacio de juego simbólico) en el que la actividad predominante es de tipo mental y en el que se pone a disposición del niño un espacio para reflexionar e interiorizar el trabajo corporal realizado durante el primer tiempo. Es un momento básicamente cognitivo donde los niños piensan, exteriorizan y comunican su pensamiento mediante producciones representativas de diverso tipo (dibujos, explicaciones verbales o escritas, reconocimiento de imágenes...) y que consecuentemente, reclama la capacidad para utilizar sustitutos representativos de las acciones corporales. Es un tiempo de representación, porque es un tiempo de pensamiento, pero no el único momento en el que los niños efectúan actividad representativa.

La observación de la actividad en la sala de psicomotricidad permite identificar algo tan obvio como que, en el transcurso de la primera parte de la

sesión, los niños y niñas hacen una intensa actividad motriz (saltan, corren, se arrastran, suben, bajan, se balancean, entran, salen...) que vivencian de forma emocional y afectiva y que implica una interacción constante con iguales y con adultos. Pero también es cierto - aunque en principio no se produzca siempre de forma tan manifiesta como la actividad motriz, emocional y social - que en el transcurso de la actividad motriz espontánea los niños realizan otras actividades: juegan de forma simbólica, posiblemente verbalizan (explican) la actividad motriz que acaban de hacer o la que están a punto de hacer, imitan de forma diferida acciones que han observado en otros, elaboran y retienen imágenes mentales acerca de nuevas acciones o de las partes del cuerpo utilizadas en la realización de la acción, codifican nueva información... Todas estas actividades tienen algo en común: son actividades representativas realizadas de forma espontánea por los propios niños, que desvelan el desarrollo de la capacidad para manejar, entender y construir representaciones de la realidad. La actividad representativa aumenta en la segunda parte de la sesión, pasando a ser la actividad central de esta parte. Ahora, los niños y niñas se distancian de la acción motriz, piensan lo que han hecho en la primera parte y exteriorizan u objetivizan su pensamiento mediante diversos instrumentos de representación (lenguaje, dibujos, construcciones...). Es el momento propicio para actualizar y elaborar todo lo vivido y percibido durante la primera parte, un momento en el que los niños y niñas reconstruyen a nivel representativo lo que anteriormente habían construido a nivel práctico, un momento en el que interiorizan la actividad motriz anterior (reproducen internamente la acciones realizadas de forma activa).

Esta breve descripción de la actividad infantil durante la sesión de psicomotricidad pone de relieve que la actividad representativa se produce en los dos momentos de la sesión (durante la realización las acciones motrices reales o simbólicas / después de la realización de la acción) y que está presente en los dos sentidos que actualmente se dan a este término en el ámbito de la psicología (Delval, 1990).

Para hacer referencia a la capacidad para utilizar símbolos y signos (significantes) para referirse y evocar elementos de la realidad -objetos, personas, situaciones, experiencias, acciones- ausentes o no directamente perceptibles (significados) o, dicho de otra forma, a la capacidad para sustituir significados (acciones, objetos reales) por significantes de tipo simbólico (imitación diferida, juego simbólico, dibujo) o semiótico (signos lingüísticos...). Explicar una vivencia del pasado (un movimiento corporal) mediante signos lingüísticos (lenguaje oral o escrito), evocar la imagen mental que uno tiene de algo (una acción..) y dibujarla, imitar gestos y acciones observadas anteriormente sin presencia del modelo, son manifestaciones de esta capacidad.

Desde esta primera acepción, representar significa ser capaz de manipular sustitutos representativos de la realidad. Así entendida, la representación se identifica con la función simbólica o representativa, cuya aparición alrededor de los 18 meses y desarrollo a lo largo de los años posteriores constituye uno de los hechos más significativos del desarrollo psicológico ya que permite actuar mentalmente sobre la realidad de forma mediada (mediante el signo o símbolo que la representa) y, en consecuencia, se halla en el centro mismo de los procesos de pensamiento. La función representativa libera el

pensamiento de la acción y la percepción real sobre objetos reales porque permite evocar lo real (el objeto ausente o la acción realizada anteriormente) mediante un símbolo o un signo que lo represente (que está en lugar del objeto a de la acción y favorece los procesos de pensamiento, sobre todo "el pensamiento imaginativo que implica el uso de símbolos y signos que representan objetos, personas y situaciones que pueden manipularse mentalmente" (McKeller, 1957, citado por Bauyard y otros, 1995).). Pensar consiste ahora en evocar y recuperar símbolos o signos y operar con ellos en la memoria de trabajo y, precisamente esta modalidad del pensamiento -no en la acción sino mediante representaciones de acciones- es la forma de pensar propia del segundo tiempo de la sesión.

Para hacer referencia a los procesos de codificación de información y a la forma como se organizan y almacena dichas codificaciones dentro del sistema cognitivo (memoria). Desde esta segunda acepción, representar significa elaborar un modelo interno o representación personal de la realidad (por ejemplo, la representación del propio cuerpo dentro de unas coordenadas espacio-temporales) y tiene un sentido más amplio que el primero, aunque evidentemente lo presupone porque las representaciones no pueden elaborarse más que con sustitutos representativos de la realidad: "Las representaciones constituyen verdaderos modelos internos de los objetos, susceptibles de ser utilizados con fines de simulación en ausencia de los objetos o a falta de la posibilidad de intervenir físicamente sobre los objetos y se producen como resultado de una actividad específica, la función simbólica (Denis, en Bursztejn, 1992).

Los procesos de codificación constitu-

yen una actividad central del proceso de construcción del conocimiento, hasta el punto que actualmente se identifica el aprendizaje con la construcción de una representación personal de uno mismo y del mundo y el conocimiento con el resultado de este proceso constructivo (conocimiento como construcción personal de modelos o representaciones de la realidad). Como estas representaciones son de carácter interno (subjetivas) son inaccesibles, pero pueden ser exteriorizadas mediante diversos instrumentos representativos: gestos, dibujos, explicaciones verbales (producciones). Las producciones representativas de la segunda parte de la sesión favorecen en los niños la comunicación y el contraste de sus propias representaciones (el modelo de sí mismos y del mundo que van construyendo) con las representaciones de los demás, la reflexión sobre ellas y su modificación (ampliarlas, matizarlas, eliminar errores...), funcionando como efectivas situaciones de aprendizaje significativo y de construcción del conocimiento. Esta es una de las razones más concluyentes para justificar la necesidad de un trabajo específico de la representación durante el segundo tiempo de la sesión de psicomotricidad, aunque insistimos en la idea de que la actividad representativa y constructiva también se da de forma espontánea durante el primer tiempo de la sesión y que la construcción del conocimiento psicomotor o modelo interno del propio cuerpo se produce como resultado de la actividad global de toda la sesión.

Nuestra propuesta contempla la representación en los dos sentidos mencionados, es decir, como capacidad para utilizar sustitutos representativos de la realidad (representar algo mediante un signo lingüístico....) y como capacidad para construir repre-

sentaciones de la realidad mediante el uso de sustitutos representativos (representación cognitiva de uno mismo). En consecuencia, la actividad representativa que proponemos a los niños y niñas (más adelante hablaremos de ella) permite no sólo identificar y favorecer el desarrollo de la propia capacidad representativa sino, también, el proceso de construcción del conocimiento psicomotor (la representación de uno mismo dentro de unas coordenadas espacio-temporales) y hacer un seguimiento de los avances en ambos aspectos.

La construcción del conocimiento en sesión de psicomotricidad

EL CONOCIMIENTO PSICOMOTOR EN LA SESIÓN DE PSICOMOTRICIDAD

En estrecha relación con la actividad representativa (producciones), durante el segundo tiempo de la sesión los niños y niñas siguen el proceso de construcción del conocimiento de su propio cuerpo iniciado, a nivel práctico, durante el primer tiempo. Ahora van más allá de la experiencia directa, se distancian de la acción y operan mentalmente sobre ella haciendo uso de sus capacidades representativas (dibujándola, hablando de ella...). En las producciones verbales y gráficas se observan elementos (tratamiento de la perspectiva, representación de acciones motrices en relación con determinados materiales, organización espacial...) que reflejan una intensa actividad de reelaboración de lo vivido anteriormente en relación con el propio cuerpo, el espacio y el tiempo.

La construcción del conocimiento psicomotor es un proceso activo que, como nos recuerda Ajuriaguerra (1980) sigue el itinerario vivencia-percepción-representación. El dispositivo temporal de la sesión propuesto en el modelo de

práctica psicomotriz, en la medida en que sigue un itinerario muy similar (un primer tiempo de vivencia y percepción corporal y un segundo tiempo de representación y reflexión corporal) nos parece una estructura idónea para favorecer la construcción del conocimiento corporal. Durante el primer tiempo, el niño elabora el conocimiento de su cuerpo mientras actúa motrizmente (vivencia y percepción corporal) y posteriormente, durante el segundo tiempo, sigue construyéndolo sin actividad motriz, reflexionando las vivencias y percepciones anteriores, no exentas, por el hecho ser prácticas y reales, de reflexión y pensamiento (la actividad mental que se da durante el tiempo de expresividad motriz permite al niño adquirir conocimiento acerca de la acción y de su cuerpo en acción). Lo que diferencia el proceso constructivo durante el primer y segundo tiempo de la sesión es la situación motriz propiamente dicha (con o sin acción motriz) más que la actividad mental efectuada, porque dicha actividad está presente en ambos momentos, aunque probablemente en mayor medida y de forma más consciente durante el segundo tiempo. Teniendo presente la continuidad del proceso constructivo durante la sesión de psicomotricidad, nos parece necesario dedicar una parte de ella al distanciamiento y la reflexión para garantizar la construcción del conocimiento no sólo a nivel perceptivo-motriz sino también a nivel conceptual y representativo. Por esta razón, somos partidarios de incluir la actividad representativa dentro de la sesión y de otorgarle mayor intervalo de tiempo a medida que aumenta la edad de los niños.

De forma más concreta, primero de forma sensorial y motriz y después de forma representativa, durante la sesión

de psicomotricidad los niños construyen, además de conocimientos acerca de las personas y de los objetos (materiales), de las relaciones interpersonales y de la situación de psicomotricidad propiamente dicha (esquema de la sesión de psicomotricidad), un tipo de conocimiento específico que podríamos designar con el término de conocimiento psicomotor, cuyos elementos fundamentales serían el esquema corporal, esquema espacial y esquema temporal.

Esquema Corporal.- Conocimiento y representación de uno mismo en tanto que ser corporal, es decir, de las posibilidades motrices y expresivas del cuerpo, de los segmentos corporales y de las etiquetas verbales utilizadas para designarlas, de los límites espaciotemporales del cuerpo y de la posibilidad de representarlo mental o gráficamente (conciencia corporal). Es un concepto muy amplio, que integra componentes conscientes e inconsciente y está formado, según Frostig y Maslow (1984), por tres elementos: la imagen corporal (experiencia subjetiva del propio cuerpo), el esquema corporal (patrón de percepciones de posición y colocación espacial en correspondencia con las intenciones motrices; una adecuada representación de la situación del propio cuerpo permite el uso apropiado de ciertos segmentos para realizar una acción ajustada al objetivo) y el concepto corporal (capacidad para reconocer, identificar y nombrar los diversos elementos corporales, nociones corporales). Según estos mismos autores, la imagen corporal, el esquema corporal y el concepto corporal componen la conciencia corporal (conciencia del propio cuerpo, de sus partes, de los movimientos y posturas corporales). El esquema corporal se construye a partir de las acciones y percepciones corporales que favore-

cen la progresiva "toma de conciencia de los elementos que configuran el propio cuerpo, así como de su posición y movimiento en el espacio. Si el proceso es adecuado, se consigue que el movimiento se adapte perfectamente a la acción ... (Justo Martínez, 2000).

Esquema Espacial.- Conocimiento y representación cognitiva del lugar donde se ubica el propio cuerpo, los objetos y las demás personas y donde se producen las acciones y los desplazamientos corporales (conciencia espacial). Implica la construcción de las nociones espaciales, el aprendizaje de las etiquetas verbales utilizadas por la comunidad lingüística para referirse a ellas y el desarrollo de la capacidad para percibir, utilizar y orientarse en el espacio (evaluar con precisión la relación física entre el cuerpo y el entorno y tratar las modificaciones de esta relación en el curso de los desplazamientos: situarse a uno mismo en el espacio (dentro/fuera de, arriba/debajo de, delante/detrás de, entre...); desplazarse de un lugar a otro (estimación de distancias, direcciones, trayectos...); localizar y situar objetos y personas en relación a uno mismo y en relación con otros objetos y personas (cercanía, separación, proximidad, posición..). El proceso de organización espacial supone una actividad continuada de exploración, tomando primero como punto de referencia el propio cuerpo y más adelante, el cuerpo de los demás o de los objetos. Las nociones espaciales se dominan antes en la acción que en la representación, lo cual implica dichas nociones tienen que ser vividas y percibidas (espacio práctico) antes de ser representadas.

Esquema temporal.- Conocimiento y representación cognitiva del devenir de lo existente, de la temporalidad de la existencia individual (conciencia

temporal), del momento en que se produce la acción, de la sucesión de las acciones, del orden temporal en que se producen, de la duración de las acciones, de la simultaneidad unas acciones y otras, del ritmo de la acción (veloz-lento)... Implica la construcción de las nociones espaciales, el aprendizaje de las etiquetas verbales utilizadas por la comunidad lingüística para referirse a ellas y el desarrollo de la capacidad para percibir y orientarse en el tiempo (situar un momento en relación con otro, evaluar el momento en el tiempo, distinguir lo rápido de lo lento, lo sucesivo de lo simultáneo). El proceso de organización temporal es más lento y más complejo que el proceso de estructuración espacial. Las primeras nociones de velocidad, duración y sucesión van ligadas a las propias acciones corporales. Se trata de un tiempo práctico, circunscrito a cada acción o movimiento y no diferenciado del espacio (los niños confunden la sucesión temporal con el recorrido espacial y las duraciones con la distancia y los desplazamientos).

En determinadas condiciones (si se presenta a los niños cierta propuesta de trabajo), la actividad representativa del segundo tiempo de la sesión favorece no solo la reelaboración cognitiva de las vivencias corporales (construcción del conocimiento corporal a nivel global y segmentario y de las posibilidades efectoras, expresivas, comunicativas y simbólicas de la acción corporal), espaciales y temporales (construcción de las nociones espacio-temporales, conocimiento de las coordenadas espacio-temporales dónde se sitúa la acción, desarrollo de la capacidad para orientarse y organizar el espacio y el tiempo) sino también el proceso de interiorización del movimiento, entendido como la capacidad para reproducir internamente

las actividad corporal.

Representación y construcción del conocimiento psicomotor durante la segunda parte de la sesión de psicomotricidad

Representación y construcción del conocimiento

Nuestra propuesta coincide con el modelo de práctica psicomotriz de B. Aucouturier en la idea de asociar el segundo momento con un tiempo y una actividad de reflexión-representación, pero nos distanciamos en el contenido de dicha actividad, en el sentido de que pensamos que la reflexión no debe limitarse a ser un trabajo emocional y afectivo sino también cognitivo. Entendemos que un aspecto fundamental de la segunda parte de la sesión son los procesos de reflexión-reconstrucción-interiorización del conocimiento psicomotor y que dichos procesos pueden activarse proponiendo a los niños y niñas la realización alguna actividad representativa que movilice dichos procesos, como reconocer imágenes, dibujar, verbalizar alguna/s de las actividades motrices realizadas durante la primera parte.

En efecto, al sugerir a los niños que dibujen o verbalicen algo de lo que han hecho durante el primer tiempo, estamos solicitando que activen y exterioricen las acciones y las representaciones efectuadas anteriormente a nivel tónico-emocional, sensorio-motor, perceptivo-motor y simbólico y las reflexionen, interioricen y reconstruyan a nivel representativo: "todo aquello que se va descubriendo debería interiorizarse, para ello ha de posibilitarse que el niño lleve a cabo hallazgos individuales y compartirlos después con otros niños. Posteriormente, se deberá conseguir que los descubri-

mientos, que al principio se movían en el plano motriz, pasen al plano de la representación, y alcanzar al fin la simbolización, siendo el primer paso para conseguirla la plasmación gráfica de lo que se ha creado y realizado" (Justo Martínez, 2000). La actividad mental que se da durante esta parte de la sesión favorece la modificación de los conocimientos previos y la reorganización de la estructura cognitiva del niño, porque lo vivenciado, manipulado y explorado a nivel motriz se piensa y se reconstruye ahora a un nivel más profundo. Como nos interesa el proceso de construcción del conocimiento centramos la actividad representativa, que entendemos como la capacidad para evocar-representar-reconocer las acciones motrices efectuadas, los espacios por donde se han movido, los materiales con los que han interactuado motrizmente y la secuencia temporal de las acciones, alrededor de la representación de sí mismo y del movimiento corporal (acción sensorio-motriz y simbólica) dentro de unas coordenadas espaciales y temporales.

Antes de pasar a describir los instrumentos y actividades que proponemos a los niños, queremos hacer mención a la variable edad y nivel de desarrollo. En efecto, una propuesta destinada a niños y niñas del segundo ciclo de educación infantil y primer ciclo de educación primaria, ha de contemplar las diferencias en el desarrollo de las capacidades cognitivas, intelectuales y representativas relacionadas con la edad, que condicionan o limitan la representación. Por esta razón, hemos adaptado la actividad representativa al nivel de desarrollo correspondiente a cada nivel educativo, de manera que a medida que avanza el nivel de escolaridad, la actividad va haciéndose más compleja. Esta gradación en la

complejidad de la actividad representativa permite además, obtener información de cómo va evolucionando la representación de la actividad corporal y el conocimiento psicomotor entre 3 y 8 años y comprobar si la participación en sesiones de psicomotricidad como las que proponemos favorece dicho proceso constructivo.

Instrumentos para favorecer la actividad representativa

Instrumentos para favorecer la actividad representativa

Aunque de hecho utilizamos y combinamos diversos lenguajes expresivos y formas de representación (representación verbal, representación con volumen, modelado con barro o plastilina y maderas para construir, panel de imágenes) otorgamos un lugar destacado a la representación gráfica (dibujo) y al reconocimiento de imágenes, por tres razones:

En primer lugar porque respeta la trayectoria espontánea que sigue el desarrollo de la representación: "Piaget señaló la necesidad de distinguir la semiótica (signo más abstracto, por ejemplo el lenguaje) de lo simbólico (signo con cierta similitud con el significado, por ejemplo, la imagen mental). Esta diferenciación permite constatar el desarrollo de la representación simbólica (interiorizada e individual) desde lo figurativo, a través de gestos evocadores, imágenes..., hacia la semiótica... (Pastor y Sastre, 1994). Si esto es así, es de suponer que las primeras representaciones de uno mismo (cuerpo y movimiento corporal) serán en forma de imágenes mentales y, en consecuencia, al niño le resultará más sencillo evocar sus acciones mediante imágenes y exteriorizarlas mediante dibujos: "El niño crea y construye imá-

genes en dos planos diferentes, aunque estrechamente relacionados: interiormente, en su mente, como artífice del conocimiento, y hablamos entonces de imagen mental, y exteriormente, como "poeta" del pincel, del rotulador o del lápiz, y aquí hablamos de producción o creación gráfica infantil" (Bermejo, 1994). Mientras que las percepciones proporcionan información de estímulos actualmente presentes, las imágenes operan en ausencia del objeto, se proyectan hacia el pasado y el futuro y permiten anticipar y evocar experiencias y vivencias (movimientos, acciones) futuras o pasadas. Las imágenes no son meras prolongaciones de la acción, sino que surgen de la misma acción, o mejor dicho, de la interiorización de la imitación entendida como reproducción motriz del objeto (Piaget, 1961; Piaget e Inhelder, 1966). Las imágenes mentales no son copias de la realidad, sino una reconstrucción activa de esta; por esto, cuando el niño dibuja expresa el conocimiento que tiene sobre determinada situación, conocimiento que puede modificarse en el transcurso de la actividad representativa. El dibujo, entendido como exteriorización de la imagen mental con soporte de instrumentos (lápiz, rotulador..) sobre un elemento material (papel) permite expresar no solo las vivencias afectivas y emocionales sino también los conocimientos acerca de sí mismo y de las propias acciones.

En segundo lugar, porque el dibujo es una de las actividades que más motivan y estimulan al niño y que mejor permiten exteriorizar el conocimiento en una etapa en que el lenguaje está en proceso de desarrollo y no totalmente dominado.

En tercer lugar, porque el dibujo, al efectuarse en un espacio (folio) esti-

mula la reflexión sobre el espacio (a situarse en el espacio y en relación con los materiales mediante los que actúa motrizmente) y sobre la secuencia temporal de las acciones representadas.

Por motivos de limitación del texto de la comunicación, vamos a limitarnos a describir dos instrumentos que proponemos para favorecer la representación y la construcción del conocimiento corporal, espacial y temporal: el folio para dibujar con cuestionario simbólico y el panel de imágenes (el formato de estos instrumentos será presentado durante la exposición de la comunicación).

Folio para dibujar con cuestionario simbólico

La actividad propuesta consiste en la realización de un dibujo libre acerca de alguna/s actividad/es motrices (incluyendo el juego simbólico) realizada/s durante la primera parte de la sesión y la respuesta (rodear con un círculo, marcar con una cruz, pegar un gomet de un determinado color...) a un breve cuestionario simbólico situado en la parte inferior del folio. La consigna es muy abierta. Simplemente se da el folio y un lápiz y se invita a los niños:

primero, a hacer un (dos, tres o cuatro, según la edad) dibujo de la actividad motriz que han hecho en la primera parte, utilizando el espacio marcado en el folio (uno, dos, tres o cuatro recuadros, según el número de dibujos solicitados). Hemos optado por el lápiz y desechado otros instrumentos (colores, rotuladores, ceras...) porque hemos observado que además de favorecer la nitidez, precisión y detalle del dibujo también agiliza su realiza-

ción. La realización del dibujo/s libre/s favorece la expresión de la actividad motriz, pero también su reflexión e interiorización en el transcurso de su ejecución.

Después, a responder el cuestionario simbólico que aparece al final, donde se les pide que hagan una estimación de ciertos aspectos relacionados con la actividad motriz (duración, secuencia de acciones, tipos de acción representada en el dibujo...). Estas estimaciones se hacen de forma simbólica, marcando, entre todos los signos presentados, aquellos con los que están más de acuerdo. Se trata de favorecer ahora la capacidad de autopercepción y autovaloración de la actividad corporal, mediante la estimación del tiempo dedicado a las actividades representadas dentro de la sesión, del grado de interacción con las personas y materiales, del orden de realización de las actividades, de la acción más representativa del dibujo (correr, saltar, girar, arrastrarse, equilibrarse) del nivel de dificultad de la actividad, de los problemas que han podido surgir y si se han resuelto o no y, en los más pequeños, del grado de placer asociado a la actividad sensoriomotriz. Esta segunda actividad permite la exteriorización y la reflexión sobre aspectos vivenciados, percibidos y construidos durante la primera parte que, probablemente, no se darían en la primera actividad de dibujo libre.

Como hemos indicado antes, hemos secuenciado el grado de dificultad de la actividad en función de la edad y del nivel de desarrollo:

Grupo de 3 años. Folio para dibujar sin recuadro, durante el 1er y 2º trimestre de curso; durante el 3er trimestre, se presenta el folio con 1 recuadro, para

ir introduciendo su producción en un espacio delimitado. Los iconos del cuestionario simbólico que deben señalar se refieren a la apreciación emocional-afectiva de la actividad motriz: " me gusta o no me gusta".

Grupo de 4 años. Folio para dibujar con 2 recuadros y tres iconos de cuestionario simbólico: apreciación de la duración de la actividad representada (larga/corta), del número de compañeros con los que han interactuado (muchos/pocos) y del orden temporal real en la realización de las dos actividades representadas, colocando un gomet la actividad motriz que consideren que realizaron el primer lugar.

Grupo de 5 años. Folio para dibujar con 3 recuadros y cuestionario simbólico con tres iconos: apreciación de la duración temporal de la actividad representada (mucho/bastante/poco tiempo), secuencia temporal (1,2,3; pondrán el número 1 en la primera actividad motriz de las representadas realizada durante la primera parte de la sesión, haciendo lo mismo con las otras dos), apreciación de la acción representada en cada dibujo (correr, saltar, girar, arrastrarse, equilibrarse)

Grupo de 6 años. Folio para dibujar con 4 recuadros y cuestionario simbólico con cinco iconos: apreciación de la secuencia temporal (1,2,3,4), apreciación de la acción representada en cada dibujo (correr, saltar, girar, arrastrarse, equilibrarse), apreciación del tiempo invertido en cada actividad dibujada (mucho/bastante/poco), apreciación del grado de interacción con compañeros durante la actividad (solo/en grupo) y del surgimiento de conflictos con los demás durante cada actividad representada (si/no).

Grupo de 7 años. Este instrumento es

muy similar al del grupo anterior (6 años). Lo único que varía es el tamaño del folio (doble folio) y el comentario de los dibujos (escribir una frase debajo de cada dibujo), añadiendo al dibujo el lenguaje escrito.

Panel de imágenes

Un instrumento que proponemos para los niños de 3 y 4 años y para niños/as con necesidades educativas especiales con dificultades para representar, es lo que hemos llamado el panel de imágenes. Es un panel de corcho con fotografías y/o ilustraciones representativas de todos los materiales y actividades corporales realizadas en la primera parte de la sesión. La actividad propuesta a los niños es reconocer y discriminar entre todas las ilustraciones, aquéllas que ilustran mejor la actividad corporal efectuada durante la primera parte de la sesión y los materiales utilizados para realizarla. Es una manera sencilla de iniciar a estos niños/as en la representación (pueden señalar la zona de juego, los materiales u objetos con los que ha jugado, o que más le han gustado, la actividad que han realizado en primer lugar..., dependiendo de las competencias de cada uno de ellos/as) y de suplir sus limitaciones representativa y una buena actividad para favorecer la reflexión y la interiorización del movimiento corporal cuando la capacidad representativa está aún poco desarrollada.

Instrumentos para el vaciado y seguimiento de la actividad representativa

Para hacer el vaciado de la información hemos elaborado unas tablas, que por motivos de espacio no pode-

mos incluir en la comunicación, con los aspectos específicos a observar de cada uno de los grupos (según la edad), que nos permiten ver la evolución del conocimiento de los niños y niñas a lo largo de las sesiones de psicomotricidad.

En relación con el dibujo/s libre/s observamos aspectos relacionados con el contenido del dibujo (garabatos o elementos con significado y en este último caso, con sin correspondencia con la actividad realizada, acciones representadas -específicas o generales; relacionadas con la actividad sensoriomotriz o con el juego simbólico; materiales representados - número de elementos, características (formas y tamaños), correspondencia entre éstos y la actividad motriz; personas representadas - uno mismo - compañeros-adultos, tamaño, proporción, detalle, inclusión/omisión de las partes del cuerpo, expresividad facial, transparencias; imágenes estáticas/dinámicas) y con la organización de los elementos dibujados en el espacio gráfico (representación de escenas o elementos sueltos) y la representación del espacio (incompatibilidad/compatibilidad de perspectivas; presencia o no de zonas de actividad y juego y correspondencia entre éstas y la actividad motriz realizada).

Aspectos que observamos respecto al cuestionario simbólico son: representación del tiempo (estimación de la duración de cada actividad representada; ordenación de la secuencia temporal); reconocimiento de acciones; apreciación de la actividad individual o grupal; apreciación de la vivencia afectiva relacionada con la producción (gusto/disgusto); estimación de situaciones conflictivas y su resolución o no.

Estos parámetros permiten identificar a través de los dibujos el estado en el que se encuentran los niños y su posible evolución respecto dibujos anteriores y en consecuencia, estimar los avances , estancamientos o incluso retrocesos en la construcción del conocimiento psicomotor.

Las aplicación prácticas que hemos ido haciendo de estos instrumentos confirman su utilidad, ya que nos están proporcionando información significativa acerca del proceso de construc-

ción del conocimiento psicomotor. Actualmente estamos trabajando con una muestra de 24 alumnos de escuelas de Tarragona y Reus. Los maestros psicomotricistas que colaboran en la investigación alternan el "folio de dibujo libre con cuestionario simbólico" con otros instrumentos que permiten completar la reflexión sobre la actividad motriz (conversación, modelado, panel de imágenes...). Esperamos que, en breve, podamos ofrecer resultados más concretos.

Bibliografía

- AJURIAGUERRA, J. (1980) Manual de psiquiatría infantil. Toray Masson. Barcelona.
- ANTÓN, M. (1986) Taller de Psicomotricitat Colección de vídeos didácticos. Televisión de Catalunya (TV3). Barcelona.
- ARNÁIZ, P. (1996). Proyecto curricular para la diversidad. CCS. Madrid
- AUCOUTURIER, B. ; DARRAULT, I; EMPINET, J.L. (1985). La práctica psicomotriz. Reeducción y terapia. Científico-Técnica. Barcelona.
- AUCOUTURIER, B. (1995): La ayuda psicomotriz en la educación infantil. XII Jornades de Práctica Psicomotriu. Escola Municipal d'Expressió i Psicomotricitat. Barcelona.
- BAUYARD, P. y otros (1995). Introducción a los procesos cognitivos. Ariel. Barcelona.
- BERMEJO, V. (1994): Desarrollo de la imagen mental y gráfica. En Bermejo, J. ED. (1994) Desarrollo Cognitivo. Síntesis. Madrid.
- BURSZTEJN, C. (1992): La representación y su desarrollo desde el punto de vista cognitivo. En Golse, B. Y Bursztejn, C., Dirc. (1992): Pensar, hablar, representar. Masson. Barcelona.
- DELVAL, J. (1990): Desarrollo humano. Siglo XXI. Madrid.
- FRANC, N. (2001) La intervención psicomotriz en educación. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales. Nº 1
- FROSTIG Y MASLOW (/1984): Educación del movimiento. Teoría y práctica. Médica y Panamericana. Buenos Aires.
- GRUP DE FORMACIÓ PERMANENT DE L'HOSPITALET (2000): Análisis de las representaciones en el segundo momento de la sesión de psicomotricidad. En Revista Entre Líneas nº 8 . Julio 2000 Pp. 12-16.
- JUSTO MARTÍNEZ, E. (2000). Desarrollo Psicomotor en educación infantil. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- LAPIERRE, A. Y AUCOUTURIER, B. (1977): Simbología del movimiento. Científico-Técnica. Barcelona.
- MUNIÁIN, J. L., SERRABONA, J., CAROL, M. Y DALMAU, M. (2000): Representación verbal en psicomotricidad de integración. En Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y técnicas corporales. Número 0. Noviembre de 2000.

PASTOR, E. y SASTRE, S. (1994): Gesto, imitación y representación. En Bermejo, J. ED. (1994): Desarrollo Cognitivo. Síntesis. Madrid.

PIAGET, J. (1961): La formación del símbolo en el niño. Fondo de Cultura Económica. México.

PIAGET, J. INHELDER, B. (1968). Psicología del niño. Morata. Madrid.

VISCARRO, I. CAMPS, C. (1998) Moverse para conocer. Area de identidad y autonomía personal

(Vídeo didáctico) Unitat d'audiovisuals de la Universidad Rovira i Virgili. Tarragona.