

FACULTAD DE HUMANIDADES

PROFESORADO

Y LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

CATEDRA: TESIS

**“PSICOMOTRICIDAD
Y EDUCACION”**

AUTOR: PROF. SUSANA ESTER KELLER

ASESORAMIENTO

TUTORA: LIC. SANDRA SPADA

**DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE LA
INVESTIGACION**

JUNIO 2006



BIBLIOTECA

18579

P-07

| | |
|---|----|
| I INDICE | 1 |
| II ABSTRACT | 2 |
| III INTRODUCCION | 3 |
| <i>Problema</i> | 3 |
| <i>Objetivos generales</i> | 3 |
| <i>Objetivos específicos</i> | 3 |
| <i>Fundamentación</i> | 4 |
| <i>Hipótesis</i> | 6 |
| IV DESARROLLO | 6 |
| <u>1. Somos un cuerpo</u> | 6 |
| 1.1. El cuerpo propio es a la vez un cuerpo afectivo y un cuerpo operativo..... | 6 |
| 1.2. El concepto de "self"..... | 6 |
| 1.3. La actitud y la función energética..... | 7 |
| <u>2. El lugar del cuerpo en el aprendizaje</u> | 9 |
| <u>3. Los procesos psíquicos del aprender</u> | 10 |
| 3.1.2. Procesos libidinales..... | 11 |
| 3.1.3. Nivel lógico..... | 12 |
| 3.1.4. Procesos cognoscitivo..... | 13 |
| 3.1.5. La comprensión durante el periodo de las operaciones concretas..... | 14 |
| <u>4. Aprender y jugar</u> | 17 |
| 4.1. El concepto de juego..... | 18 |
| <u>5. Psicomotricidad</u> | 20 |
| 5.1 La función psicomotriz..... | 21 |
| <u>6. Metodología</u> | 24 |
| <u>7. Cuadros y gráficos</u> | 26 |
| <u>8. Análisis de los datos</u> | 38 |
| V CONCLUSIONES | 40 |
| <i>Intervenciones posibles</i> | 42 |
| VI BIBLIOGRAFIA | 44 |
| VII ANEXO | 45 |

II ABSTRACT

*"El aprendizaje verdadero, el que modifica al sujeto a la vez que crea objetos, nos afecta profundamente. Moviliza nuestros sentidos, desequilibra nuestros pensamientos, se acompaña de emociones, de vivencias corporales. Se involucra en un solo acto, experiencia y construcción teórica, acción concreta e internalizada."*¹

El cuerpo en movimiento, en su agitación emocional y creadora, no se admite en la escuela, excepto durante el recreo o en la hora de Educación Física. Ese movimiento constante, a través del cual se expresa el niño en una búsqueda permanente de relación con los objetos y los demás, debe tener alguna significación, alguna razón de ser, una finalidad en su evolución. Es sobre el origen y la evolución de ese movimiento espontáneo, sobre lo que hace falta interrogarse. Puesto que existe el deseo y la necesidad de vivenciar con el cuerpo ¿por qué no utilizar ese dinamismo para los aprendizajes en lugar de bloquearlo por una intelectualización prematura y mal vivenciada.

El cuerpo forma parte de la mayoría de los aprendizajes como instrumento de apropiación del conocimiento y es a través de él que se realizan las mostraciones de "como hacer". Pero sobre todo es enseña porque a través de la mirada, las modulaciones de la voz y la vehemencia del gesto, se canalizan el interés y la pasión que el conocimiento significa para el otro. Ese "deseo del otro" donde deberá anclar el del sujeto que aprende.

Es indispensable entonces remontarse a la génesis de los procesos del pensamiento de los cuales la intelectualización es solo uno de sus aspectos. Ello significa necesariamente meterse en la vía de las pulsiones, de los deseos primitivos del inconsciente y reencontrar "el cuerpo erógeno" en toda su significación afectiva. Aceptar y reconocer esas pulsiones de vida a nivel corporal, sin rechazarlas, dejándolas expresarse, favoreciendo su evolución progresiva hasta los medios más abstractos de expresión; se constituye en un verdadero desafío para la educación.

Esta propuesta pretende alcanzar capas más profundas de la personalidad, lograr una aproximación a ese núcleo psicoafectivo que condiciona, en última instancia, todo el futuro del ser. Ya no se trata, a ese nivel, de adquirir conocimientos sobre el modo de "tener", sino de las posibilidades sobre el modo de "ser".

Hay en ello un cambio total de enfoque que modifica radicalmente la problemática de la educación.

La disponibilidad del ser, va a permitir la liberación del deseo y la verdadera adquisición de conocimientos.

¹ Maria Beatriz Greco **El aprendizaje en juego**

III INTRODUCCION

Problema

¿Aprender a partir del deseo, utilizando el propio cuerpo en movimiento, con los objetos, con el otro y a través de vivencias concretas en el espacio, facilita los procesos de comprensión en el área de matemática en los niños de 1er año de EPB?

Objetivos generales

- Comprobar la relación entre los aprendizajes vivenciados en donde se integra inteligencia, deseo y corporeidad y los procesos de comprensión en el área de matemática de los niños de 1ero.EPB.

Objetivos específicos

- Evaluar la capacidad de los niños para establecer relaciones a través de la manipulación de elementos diversos, en situaciones lúdicas.
 - ✓ Clasificación: de 2 o más formas simultaneas. Jerarquía de clases.
 - ✓ Correspondencia: término a término, ordinal y cardinal.
 - ✓ Sucesión (armado de series de orden sucesivo).
 - ✓ Seriación o similitud cualitativa. Correspondencia serial.
- Evaluar la capacidad para descubrir relaciones espaciales (conceptos topológicos) utilizando objetos y el propio cuerpo como instrumento.
 - ✓ Longitud: mediciones con objeto intermediario como unidad.
 - ✓ Formas: reconocimiento de formas geométricas y comparaciones.
 - ✓ Exploración del espacio: orientación, dirección, lateralidad.
- Comparar la incidencia del **factor afectivo/emocional** durante los procesos de adquisición de los aprendizajes del área de matemática, en diferentes situaciones y espacios escolares, en los niños de 1ro EPB.
 - ✓ Participación, opinión.

✓ Interés, alegría.

Fundamentacion

Según las nuevas concepciones de las ciencias de la educación, la búsqueda de la autonomía es una de las finalidades de la escuela con vistas a permitir al futuro adulto desempeñar plenamente su papel social. Ahora bien, la autonomía no depende únicamente del cociente intelectual. Las regulaciones que ponen en marcha un sistema autónomo dependen de la disposición de una reserva de energía, función de dos variables, una cognitiva y otra motivacional. Actualmente ninguna teoría psicológica permite establecer un vínculo entre actividades intelectuales y estados emocionales. La psicología cognitiva, no ha podido integrar en su método los datos psicoanalíticos relativos a la libido. A la inversa la reflexión psicoanalítica solo hace hincapié en la dimensión afectiva y subestima el aspecto instrumental de la conducta. Estas dos concepciones lineales, puramente "mentalistas", perpetúan el diálogo de sordos entre piagetianos y freudianos que impide la armonización entre la razón y el inconsciente, condición del equilibrio de la persona.

La investigación didáctica permite hacer la enseñanza más eficaz, pero sólo es realmente fecundo el aprendizaje que parte de problemas significativos para el alumno y que se basa no sólo en la posibilidad, sino también en el deseo de aprender.

Teniendo en cuenta el aumento de las dificultades en los aprendizajes, que presentan los niños en la escuela elemental, se hace necesario revisar los procesos de adquisición del conocimiento y proponer, otra dinámica basada en la acción motriz, en la acción corporal y espontáneamente vivenciada para ir hacia una nueva dimensión de la pedagogía, sustentada en el deseo del niño, sus vivencias y su potencial de descubrimiento y creatividad.

Es frecuente observar, cuando los niños juegan libremente o participan en actividades lúdico-deportivas; el buen desempeño de muchos de aquellos que presentan dificultades en los aprendizajes escolares y que sin embargo muestran un correcto ajuste de las funciones perceptivo-motoras, temporo-espaciales y resuelven situaciones problemáticas diversas de modo eficaz y eficiente con su propio cuerpo, con objetos, a través del movimiento y especialmente en el juego. Lo que lleva a considerar que existe una estrecha vinculación entre lo afectivo y lo operativo que va a determinar la actitud del sujeto frente al medio en el que se desenvuelve. Actitud que desempeña un rol fundamental en la vida del individuo y que lo condiciona ya sea potenciando o inhibiendo sus aprendizajes.

En tal sentido, integrar ambos aspectos afectividad y cognición en los aprendizajes, existen algunas experiencias que dan cuenta de esta búsqueda.

En un primer año (secundario) del Colegio Siglo XXI de Buenos Aires, se llevó a cabo una experiencia sobre "El juego en el abordaje de la matemática" (Teresita Cetcovich, Carla Ottolenghi) que se desarrolló a través de la inclusión de diversas actividades y juegos reglados previas al tratamiento de cada unidad temática, con el fin de favorecer en los alumnos la utilización de ciertos mecanismos intelectuales y formas de razonamiento que luego aplicarían en el aprendizaje sistemático de la matemática. Asimismo se intentó verificar la hipótesis auxiliar de despertar un mayor interés, creatividad y placer en aprender la materia.

La hipótesis central tuvo un aceptable nivel de verificación y se sumaron elementos positivos en la predisposición de los alumnos frente a la materia.

La institución organizadora presidida por Pilar Pozner, premió el trabajo reconociendo la solidez del marco teórico y la creatividad de la experiencia.

Son numerosas las publicaciones, investigaciones y trabajos existentes en el campo de la Psicomotricidad. La gran mayoría de estos trabajos están referidos a la práctica psicomotriz en el ámbito terapéutico (aplicada a múltiples trastornos en niños y adultos) o dirigidos a un mejor desarrollo psicomotor en el ámbito de la Educación Física. Se han realizado recientemente algunos estudios acerca de la correlación de la función energética observada en las actividades corporales y los resultados escolares en el aprendizaje de la lecto-escritura y el cálculo; en donde se pone de manifiesto la estrecha relación entre el nivel de actividad y el nivel de aprendizaje y se concluye que luego del trabajo de psicomotricidad aumentan los sujetos equilibrados y disminuyen los pasivos e hiperactivos. También se observa que los sujetos pasivos tienen menos logros que los hiperactivos.

Sería importante considerar entonces, que utilizar una perspectiva diferente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con los niños de 1er. año (EPB), podría facilitar la adquisición de las habilidades intelectuales necesarias para la comprensión (entender relaciones, formular hipótesis, plantear problemas y por lo tanto encontrarles solución).

No hemos encontrado antecedente de experiencias en donde se vincule en forma conjunta, el desarrollo cognitivo (aplicado a los contenidos curriculares vigentes en Educación) con la psicomotricidad y los resultados académicos.

Es este aspecto del proceso enseñanza-aprendizaje, el que se aborda en este trabajo, por considerarlo un "núcleo" fundamental a partir del cual se podrían resolver muchas de las "dificultades en los aprendizajes" que permitirían prevenir y evitar gran parte de los fracasos escolares.

Hipótesis

La educación fundamentada en uno de sus pilares más importantes: la psicomotricidad, que propone trabajar desde el deseo del niño y sus experiencias poniéndolo en situación de búsqueda a partir del propio cuerpo, del objeto, del espacio y del otro; favorece la comprensión de los aprendizajes del área de matemática en los niños de 1ro.EPB.

IV DESARROLLO

1. Somos un cuerpo

1.1. El cuerpo propio es a la vez un cuerpo afectivo y un cuerpo operativo.

El interés por el gesto mecánicamente eficaz hace pasar a un segundo plano e incluso a veces borra el carácter expresivo del movimiento que es su manifestación primera. Cuando el aprendizaje motor adopta la forma de una mecanización, convierte al cuerpo del hombre en un extraño a su propia persona. Este trabajo no está dirigido al cuerpo instrumento de la persona sino a su propio cuerpo y pretende evitar la alternativa dualista de elegir entre el cuerpo-objeto y el cuerpo-sujeto. La perspectiva integradora de ambas visiones, procura que esta unidad sea intensamente vivida durante los aprendizajes del niño. Crear el placer de vivir un cuerpo eficaz que brinde confianza, seguridad y equilibrio; repercute en el fortalecimiento de la autoestima y del potencial energético necesario para el logro de los aprendizajes.

1.2. El concepto de "self"

La emergencia del concepto de si mismo o *self* data de mediados del siglo xx.

Esta nueva palabra que engloba viejos problemas relativos a la imagen del cuerpo conoció su expansión en psicología en los años cincuenta. Las concepciones cognitivistas se ampararon en ella en los años ochenta. Para Kihlstrom y Cantor (1984):

"El self-concept se considera uno de los principales sistemas integradores de las conductas y, por ello, de la personalidad del sujeto por cuanto centraliza y organiza el conocimiento del individuo sobre si mismo, su entorno y sus relaciones con su entorno. Desempeña un papel mediador entre el sujeto y las situaciones a las que este se enfrenta".²

² Kihlstrom et Cantor, **Mental representation of de self**, Londres, 1984, cite par Lida Pulik, de Bonin, A. Felix, in Annales medico-psychologiques, vol.151, Masson, janvier 1993

El interés que este concepto tiene para este trabajo, radica en que se refiere a la persona total y que llena una laguna entre el esquema corporal y la imagen del cuerpo. El primer concepto demasiado biológico y el segundo demasiado psicológico, según algunos críticos. El *self* permite aportar el complemento social que les falta a los otros dos conceptos. Permite asociar las dos imágenes del cuerpo, operatoria y libidinal por la interacción de las dos funciones psicomotrices, energética y operativa.

El soporte de la actividad motriz utilizado en la escuela, representa el ámbito privilegiado de una estrecha relación entre lo afectivo y lo operativo, que le ayuda al niño a tener un mejor conocimiento de su cuerpo en una situación de grupo necesaria para sus experiencias de identificación. El equilibrio entre la imagen del cuerpo operativo y la imagen del cuerpo fantasmal le permitirá alcanzar una imagen positiva de si mismo, que es determinante de su actitud.

1.3. La actitud y la función energética

El concepto de actitud se une a la dimensión energética de la conducta.

La actitud corresponde a la reacción global de un organismo unitario y autónomo frente a una situación determinada. Es un sistema molar que hace posible la organización de las conductas.

Presenta dos caras:

- Un comportamiento exterior, corporal, que se expresa por reacciones posturales, gestuales, mímicas, punto de partida de una acción intencional.
- Las vivencias afectivas y las reacciones emocionales que representan el componente mental, vinculado a la dimensión energética de la conducta.

El enfoque educativo de este aspecto de la personalidad es esencialmente corporal, toca el inconsciente y nos lleva fuera del campo de la didáctica.

La función energética esta regulada por las necesidades orgánicas. Su satisfacción procura el placer que actuaría reforzando los comportamientos que permiten mantener el equilibrio interno del organismo. El dolor o la insatisfacción son fuente de reacción de retirada que se traduciría en una elevación del tono, verdadero caparazón muscular protector, inhibidor de la acción. Laborit³ describe la inhibición de la acción, como el hundimiento del potencial energético. Esta pasividad se prolonga con la pérdida de intencionalidad es decir, la ausencia de motivación.

Las estructuras límbicas asociadas al hemisferio cerebral no dominante, representan el sistema neuro-modulador. En particular el hipocampo es un verdadero comparador que puede evaluar la capacidad del medio para satisfacer o no las necesidades. En el se establecerá la correlación entre las informaciones actuales y las experiencia pasada. El hipocampo realizaría,

³ Laborit H. *L' inhibition de l'action*, Ed. Masson

en cierto modo, una cuantificación de la experiencia actual en función de la experiencia anterior, en unidades de placer o desagrado, es decir de gratificación o frustración del organismo en relación con la satisfacción de sus necesidades.

Esta operación tendría como consecuencia una “modulación” de los mecanismos indispensables para la “vigilancia”, en el sentido de una “activación” o por el contrario, “inhibición” del conjunto de funciones cerebrales y reacciones tónico-emocionales correspondientes.

La escuela tal como es concebida en la actualidad, corre el peligro de provocar en muchos casos una experiencia del fracaso, que conduce a la inhibición de la acción y que puede manifestarse en agresividad o pasividad. Como lo indican las investigaciones llevadas a cabo por Laborit sobre la inhibición de la acción. En este trabajo, el autor elaboró un modelo explicativo de los comportamientos de los sujetos en función de la imagen que tienen de sí mismos. Este modelo está construido sobre dos ejes: uno horizontal que va de la exigencia a la autodeterminación (sentimiento de libertad de acción) y otro eje vertical que va de una fuerte competencia percibida (imagen de sí mismo en una actividad) a una competencia percibida como nula.

Al cruzar estos ejes se crean cuatro polos:

- Cuanto más fuerte son la competencia percibida y la libertad de acción, mayor es el interés por la actividad.
- Cuanto más débil es la competencia percibida y más fuerte la libertad de acción, más aumenta el riesgo de rehuir de la situación (pasividad).
- Cuanto más fuerte son la competencia percibida y la exigencia, más puede esperarse la rebelión.
- Cuanto más débil es la competencia percibida y más fuerte es la exigencia, más se instaura el desaliento (inhibición de la acción).

No es sólo la motivación, el carácter lúdico y el placer de la actividad lo que provoca el compromiso emocional, sino también el éxito ligado a ella que mantiene la función energética, origen de la intencionalidad, en un nivel de equilibrio favorable para la operatividad. En esta edad, la experiencia del éxito, tanto en el ámbito de los aprendizajes escolares como en el de las acciones motrices, es a su vez la condición del equilibrio afectivo y de la intencionalidad. En el ciclo de los aprendizajes fundamentales (lecto-escritura), la intencionalidad de aprender reforzada por la adquisición de los requisitos previos, limita los riesgos del fracaso escolar.

Las metodologías que permitan a cada uno descubrir sus competencias funcionales, mejorarlas y compensarlas en un clima de libertad y cooperación de grupo; pueden aportar un

elemento importante para luchar eficazmente contra ciertas dificultades que encuentra la escuela para desempeñar su papel educativo.

La situación favorable de la acción motriz y el juego, difícil de encontrar en las disciplinas tradicionales, podría orientar una nueva metodología de trabajo especialmente importante en el nivel Inicial y en el primer ciclo de la EPB, teniendo en cuenta que el niño se encuentra en el periodo de transición de las estructuras de la inteligencia sensorio-motrices al pensamiento operativo (Piaget). El paso del ajuste perceptivo-motor al ajuste por imaginación mental, introduce el elemento cognitivo que hará de la acción motriz una actividad globalizadora que implique lo corporal, lo emocional y lo intelectual en el marco de la actividad de grupo.

2. El lugar del cuerpo en el aprendizaje

Pensar en el niño es mucho más que teorizar sobre su psiquismo. Es pensarlo en sus espacios, en las escenas que lo significan, en los lugares que habita cotidianamente. Espacios cerrados o abiertos, con límites claros o difusos, facilitadores de crecimiento o aplastantes. Espacios rígidos, que impiden el movimiento o espacios a construir, que pueden ser explorados, recorridos, compartidos. Espacios de placer o de displacer.

La escuela, como uno de estos espacios fundamentales en los que el sujeto se construye a sí mismo a la vez que construye una realidad compartida con los otros a través del aprendizaje; debiera ser un espacio donde se despliegue el jugar, de movimiento lúdico, en un proceso dinámico, desde y hacia los objetos, impulsado por el movimiento libidinal del sujeto.

Desde el principio hasta el final el aprendizaje pasa por el cuerpo, y no se incluye solamente como acto sino también como placer; porque el placer está en el cuerpo, su resonancia no puede dejar de ser corporal, porque sin signo corporal de placer éste desaparece. El cuerpo coordina y la coordinación resuena en placer, placer de dominio.

Como una persona que ejecuta una pieza musical, no le basta con ejecutarla, para que sienta placer, necesita oírse.

Del mismo modo el niño, frente al espejo, en los comienzos de la representación, puede apropiarse de su imagen cuando siente que la comanda y todo su cuerpo vibra con el placer del dominio adquirido.

La apropiación del conocimiento implica el dominio del objeto que necesariamente resuena en placer corporal.

“El cuerpo forma parte de la mayoría de los aprendizajes, no sólo como enseña sino como instrumento de apropiación del conocimiento. El cuerpo es enseña pues a través de él se realizan las mostraciones de como hacer, pero sobre todo porque a través de la mirada, las

modulaciones de la voz y la vehemencia del gesto, se canalizan el interés y la pasión que el conocimiento significa para el otro."⁴

Ese "deseo del otro" donde deberá anclar el del sujeto que aprende. El Otro que esta construido por todos los otros, que simbólicamente permiten reconocer la propia individualidad y devuelven la imagen de completud que uno solo nunca alcanza.

La interconexión entre factores psicológicos y somáticos en los problemas de aprendizaje ha dado lugar a infructuosas búsquedas acerca de si el organismo o el psiquismo son responsables de dichos problemas. Como si el ser humano se construyera por la sumatoria de partes.

Sara Paín con la distinción entre organismo y cuerpo⁵ y F. Dolto con la diferenciación entre esquema corporal e imagen corporal⁶, comienzan a dar algunas respuestas: el organismo atravesado por el deseo y la inteligencia conforma una corporeidad, un cuerpo que aprende, goza, piensa, sufre y actúa.

Desde esta perspectiva integradora ya no se dice que "tenemos" un cuerpo sino que "somos" un cuerpo.

Los cuatro niveles mencionados (organismo, cuerpo, inteligencia y deseo) están presentes necesariamente en todo proceso de aprendizaje, en constante intercambio con el medio. Intercambios no solo orgánicos sino tambien afectivos y cognitivos. Intercambios simbólicos, virtuales y especialmente los vínculos de aprendizaje que suponen la articulación de todos los intercambios.

3. Los procesos psíquicos del aprender

No es suficiente la simple percepción del objeto para que alguien lo aprehenda, lo comprenda y lo integre a sus conocimientos. Una serie de teorías y prácticas del aprendizaje se han basado en esta premisa. A menudo se cree que el objeto se muestra el sujeto lo ve, lo oye y lo integra rápidamente como objeto conocido prestando sus sentidos en forma pasiva y dejando que el objeto "se fije" en su mente en blanco. No hay proceso, no hay transformación, no hay casi actividad.

En el aprendizaje sujeto y objeto se entrelazan, se modifican y condicionan.

El que aprende se transforma a la vez que transforma al objeto en su proceso de construcción. No es posible conocer un objeto si este no es procesado, metabolizado, inscripto en una trama con otros objetos en el mundo de representación del sujeto.

⁴ Sara Paín. *La génesis del inconsciente*, cit.

⁵ Sara Paín. *La génesis del inconsciente*, cit

⁶ F. Dolto. *La imagen inconsciente del cuerpo*, Paidós, Buenos Aires, 1986.

Pero para que esto suceda deberán ponerse en marcha una serie de procesos psíquicos tanto representativos como libidinales, que interactúan constantemente.

En cualquier actitud que observemos en una persona, ambos niveles se dan siempre; el proceso lógico- intelectual (objetivo) y el simbólico-deseante (subjetivo). El producto de ambos procesos da como resultado el acto.

El pensamiento es uno solo, la capacidad de organización lógica y la significación simbólica se dan al mismo tiempo. Es como una trama en la que la inteligencia sería el hilo horizontal y el deseo el vertical. Entre ambos hilos se entretajan relaciones que se establecen entre una estructura de carácter genético, lógica, que se va auto construyendo a si misma y una estructura deseante, simbólica y alógica, que si bien no es genética, va entrelazando a un ser humano cuya historia se configura con los otros dentro de un contexto socio-económico, biológico, psicológico y cultural.

Las teorías acerca del deseo y de la inteligencia se desconocen mutuamente, cada una aísla su objeto de estudio sin incorporar a la otra. Esta omisión no se debe exclusivamente a la no pertinencia de dichas teorías para abordar la integración, sino que tiene que ver con la escisión constitutiva del ser humano entre conocimiento y deseo.

A partir del estudio de la patología en el aprendizaje, comenzaron a encontrarse los puntos de contacto entre las teorías que tratan a la inteligencia por un lado (Piaget) y al inconsciente por el otro (psicoanálisis).

3.1. Inteligencia y deseo

Así como la inteligencia tiende a objetivar, clasificar, buscar generalidades; el deseo es subjetivante, tiende a la individuación, a la diferenciación, a la originalidad.

3.1.1. Nivel simbólico

El nivel simbólico es el que organiza la vida afectiva y de las significaciones. El lenguaje, el gesto y los afectos operan como signos o significantes, con los que el sujeto puede decir como se siente en su mundo. El nivel simbólico es el que da cuenta de nosotros, pues expresa nuestros sueños, nuestros errores, nuestros recuerdos y mitos.

3.1.2. Procesos libidinales

Los fundamentos de la teoría libidinal formulada por Sigmund Freud y analizada posteriormente por muchos autores psicoanalíticos, nos permite pensar de qué manera se construye el mundo de los objetos para el sujeto, como se construye la realidad a partir del yo y sacar de aquí conclusiones que enriquezcan nuestra concepción del aprendizaje.

La percepción, la memoria, la inteligencia, el proceso cognitivo en su conjunto forman parte del aprendizaje como sus herramientas fundamentales, pero en la base, todo acto de conocimiento se encuentra determinado por un movimiento libidinal que lo posibilita o lo obstaculiza.

La psicoanalista inglesa Melanie Klein, pionera del psicoanálisis de niños, planteó que el deseo de conocer, de acceder a nuevos objetos y construir así la realidad, va de la mano del proceso de simbolización que de igual forma posibilita el desarrollo del yo. Ella considera que desde los primeros meses de vida el niño se relaciona con los primeros objetos significativos: el cuerpo de la madre y su propio cuerpo. Por regulación de los impulsos del psiquismo, éstos se irán derivando desde esos primeros objetos a otros diferentes, cada vez más distanciados, que pasaran a ser símbolo de los originales. Así nace el impulso epistemofílico, deseo de saber, de investigar, motor de construcción de la realidad y del yo. Este proceso puede verse interferido por excesivos montos de angustia que le impidan al sujeto conocer primero los objetos primarios (cuerpo de la madre y propio) y luego el resto de los objetos capaces de simbolizarlos. La inhibición intelectual no provendría así de una limitación propia de la inteligencia sino de una traba en el proceso de simbolización que es puesto en marcha por los impulsos del psiquismo.

Para Piera Aulaguier, psicoanalista francesa, la actividad de representación implica una tarea de "metabolización" psíquica, es decir que un objeto diferenciado de la psique (externo al sujeto) necesita ser convertido en un elemento homogéneo a la estructura del psiquismo para ser integrado. Este proceso funciona a partir de la existencia de un movimiento libidinal capaz de realizar la conversión. De otra manera el elemento heterogéneo, diferenciado del psiquismo, no es reconocido y queda fuera del mundo de representación del sujeto.

Se concluye entonces que para que un objeto de aprendizaje pueda resultar interesante y digno de ser aprendido, necesita ser primeramente libidinizado, investido, recubierto de afecto por el sujeto. Esto no significa que para que el niño aprenda tenga que comprometerse emocionalmente con todo lo que se le ofrece para aprender, sino que para que el aprendizaje se realice, debe tener algún significado para el sujeto. Relacionarse con una experiencia de vida, con aquello que mueve su interés, acercarse lo mejor posible a sus necesidades, a su deseo y hasta a sus fantasías. No hay nada que pueda integrarse realmente al ser, que no pase primero por su organización tónico-emocional dice Rogers.

3.1.3. Nivel lógico

Cuando se habla de inteligencia se refiere a una estructura lógica, según Piaget es una estructura genética. En los dos primeros años de vida contamos con un sistema lógico práctico. El pensamiento se actúa, no hay pensamiento anterior o interior que después se lleve

a la acción. Para Piaget la acción es el punto de partida de la razón y fuente de organización y reorganización continua de la percepción. La construcción del conocimiento es la actividad que debe desplegar el sujeto para obtener una organización cognitiva que no está determinada genéticamente (aunque si condicionada) ni impuesta por el estímulo exterior.

El progreso en la estructuración de la inteligencia, tiene que ver directamente con la experiencia. Si el niño no realiza acciones con los objetos, si no tiene posibilidad de ver, tocar, moverse, probar su dominio sobre las cosas, va a encontrar serias dificultades en el proceso de organización de la inteligencia. El logro de un estadio superior en la organización inteligente se alcanza a través de un progresivo intercambio del sujeto con el medio, donde él va probando sus posibilidades de dominio, en un juego permanente de acciones. En un comienzo acciones materiales que van progresivamente interiorizándose y transformándose en operaciones.

3.1.4. Procesos cognoscitivos

Como epistemólogo que era, Piaget investigó exhaustivamente el área del conocimiento humano, sus mecanismos, su funcionamiento, la forma de estructurarse a lo largo de la vida del sujeto. Y su primera pregunta fue: ¿cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento? El terreno que le permitió investigar sus hipótesis y formular sus teorías fue el desarrollo de la inteligencia en los niños.

Al inicio de su investigación sobre las respuestas correctas e incorrectas de un test de inteligencia (Binet); Piaget, científico de formación biológica, advierte que el error es parte de una lógica válida para un grupo de sujetos de una determinada edad; es decir ese "error" es "correcto" en el marco de un cierto nivel de estructuración del pensamiento. A partir de allí se interesa en la lógica interna que caracteriza a las diferentes estructuras de pensamiento. Es el error el que conduce a una verdad, durante el proceso de construcción del conocimiento. Es, por ejemplo, el acierto del niño que comienza a hablar, cuando regulariza verbos irregulares: "dijí", "andé", etc. Pueden parecer errores y sin embargo es la acertada utilización de reglas de conjugación de verbos que el niño, en este caso generaliza a todos los verbos. Es la hipótesis que el niño ha construido solo, acerca del lenguaje la que está en juego en estas "acertadas fallas".

Para Piaget, el conocimiento consiste en incorporar un dato nuevo a las estructuras que se poseen, es decir, se asimila lo nuevo a lo conocido integrado en estructuras previas. Este proceso conocido como *asimilación* supone incorporar elementos nuevos del medio a los ya existentes, modificando así el medio en función de éstos. Por ejemplo: en el juego del niño pequeño, todo objeto es asimilado a los esquemas que posee. Un auto, un monedero un

muñeco, son convertidos invariablemente en pelotas para arrojar, mordillos para morder etc. Los objetos se ven así, modificados por la asimilación. No obstante existe un movimiento inverso de *acomodación*, que invariablemente se relaciona con la asimilación, por el cual los esquemas del sujeto se ven, a la vez, modificados por el medio. El mismo niño que juega a arrojar y morder un auto, un muñeco, debe acomodar la manera en que toma los objetos según su tamaño, utilizando una o ambas manos, realizando un mayor o menor esfuerzo según su peso etc. El sujeto también se ve modificado entonces por los objetos del medio, lo cual supone la puesta en juego de la acomodación.

Esta interrelación entre asimilación/acomodación es la que genera el despliegue del proceso del conocimiento. Lo que resulta fundamental para el pensamiento piagetiano es el equilibrio entre estos dos procesos que depende de la evolución del organismo y de su autorregulación.

El concepto de asimilación, base del conocimiento, se refiere siempre a la incorporación de un nuevo dato a lo ya conocido.

Es por ello que todo nuevo aprendizaje debe ser referido a aprendizajes anteriores, experiencias pasadas o a vivencias significativas para el sujeto.

Una propuesta de aprendizaje que no pueda referirse a situaciones ya elaboradas, vivenciadas o integradas, cae en el vacío para el sujeto que aprende, no produce ninguna resonancia y se pierde en la nebulosa del desinterés. Dice Antonio Castorina: "no se asimilan objetos puros". Se asimilan situaciones en las cuales los objetos desempeñan ciertos papeles y no otros. "Hay contextos de significación entre los objetos que preexisten a su apropiación cognoscitiva y la demandan".⁷

Los mencionados contextos de significación, así como los objetos que en ellos se insertan, se hacen aprehensibles para un sujeto en la medida en que él mismo se encuentra allí incluido, desempeñando un papel, con mayor o menor grado de protagonismo pero siempre incluido como sujeto de conocimiento.

3.1.5. La comprensión durante el periodo de las operaciones concretas

El subperíodo de las operaciones concretas comienza cuando la formación de clases y series se efectúa en la mente, es decir, cuando las acciones físicas empiezan a "interiorizarse" como acciones mentales u "operaciones". La diferencia en el proceder de los niños que han alcanzado este estadio, es evidente en sus respuestas a las tareas propuestas por Piaget. Mientras que en el estadio intuitivo (anterior al de operaciones concretas) ordenan palitos

⁷ José Antonio Castorina, G. Palau, **Introducción a la lógica operatoria de Jean Piaget**, Barcelona, Paidós, 1982.

según su tamaño, comparando sucesivamente cada par, los niños cuyo pensamiento es operativo, observan los palitos y luego los ordenan rápidamente sin necesidad de ninguna medición. Asimismo, un niño en este estadio, puede dibujar un cuadrado "mayor" o el "menor" sin necesidad de dibujar los miembros intermedios de la serie. Del mismo modo si se le pide que seleccione cuerpos agrupando los que "van juntos", lo hace inmediatamente teniendo en cuenta varias características, clasificando por ejemplo de dos maneras simultáneamente (por el color y por la forma) cuando en cambio un niño en el estadio intuitivo, solo forma parejas sin lograr reunir clases enteras. En el subperíodo de las operaciones concretas, los niños tienen, según Piaget un "esquema anticipado" para formar series o clases.

El comienzo de este subperíodo coincide con la edad en que el egocentrismo disminuye notoriamente y la cooperación con los demás reemplaza al juego aislado, característico de los periodos precedentes. La capacidad gradual de realizar operaciones mentales, le permite al niño apreciar relaciones, incluyendo las existentes entre él y sus semejantes. Padres y maestros le brindan cada vez más oportunidades de cooperar, permitiéndole corregir errores de concepto mediante la discusión.

Durante este subperíodo los niños clasifican o forman series de dos o más maneras simultáneas, miden con referencia a dos ejes al mismo tiempo, aprecian las relaciones reciprocas entre un todo y sus partes etc. Pero también muestra algunas limitaciones. Estas se manifiestan en las dificultades de los niños para tratar problemas verbales, en su proceder mediante el ensayo y error (en lugar de construir hipótesis para resolver los problemas), en su incapacidad para "ver" reglas generales o admitir suposiciones o imaginar nuevas posibilidades o explicaciones.

Si bien los errores debidos a la falta de experiencia pueden corregirse fácilmente, las limitaciones en el razonamiento verbal parecen ser características de este periodo.

La posibilidad del pensamiento operativo e interiorizado en el estadio de la escuela elemental no debe hacer que los maestros ignoren los descubrimientos de Piaget y otros psicólogos en el sentido de que gran parte del pensamiento tiene aún lugar en el nivel intuitivo. Ocurre además, que si hallamos que entienden los conceptos en algunas situaciones, tendemos a suponer que lo harán también en otras semejantes, especialmente si son más fáciles. Sin embargo, trabajos experimentales realizados en Gran Bretaña, revelan que el desarrollo de un individuo cualquiera está más subdividido de lo que describe Piaget. Si bien la mayoría de las respuestas de un niño pueden reconocerse como "preconceptuales", "intuitivas" u "operativas"; esto no siempre es así. Aun en diversos experimentos destinados a poner a prueba un solo concepto, el niño puede dar respuestas de distintos niveles.

También es grande el peligro de que el aprendizaje se efectúe en forma verbal sin asociarse así a la actividad, que es esencial para darle significado. Seguramente podríamos

mencionar numerosos casos en que los niños recitan las tablas sin entender los conceptos correspondientes. Así repiten tablas de pesos pero no saben utilizar básculas o balanzas, citan equivalencias entre centímetros y metros cuadrados aunque no saben como se mide. Piaget ha demostrado que para que la comprensión se desarrolle, debe completarse todo el proceso de interiorización, comenzando con las actividades prácticas como pruebas o tests. Un niño que no sabe utilizar una balanza, ni resolver problemas tan simples como poner tres pesas en orden no comprende bien el concepto de peso, recite las tablas o no. Si comprende será capaz de dar una explicación simple de lo que está haciendo, de mostrar cómo se extiende esa actividad o de aplicar lo que sabe a situaciones diversas. Las dificultades que experimentan los niños al dar definiciones, resolver problemas o formular proposiciones en forma verbal se obvian parcialmente pidiéndoles que lo hagan mientras realizan sus trabajos prácticos y aceptando enunciados o definiciones adecuados a su nivel. La expresión verbal se vincula así con las actividades de los niños hasta que les sea posible generalizar a experiencias similares o reconocer situaciones semejantes a las que ya han aprendido a resolver prácticamente y a describir en términos, para ellos, llenos de significado.

La mayoría de los trabajos sobre enseñanza y aprendizaje recomiendan que se introduzca la solución de problemas desde los primeros años de la escolaridad. El informe Cockroft (1982, puntos 321 a 325) recomienda que se inicie a los alumnos desde el comienzo de la escolaridad, en la estrategia de solución de tareas. (1) Según este informe "al principio de la escolaridad las Matemáticas se aprenden haciendo cosas".

El aprendizaje de conceptos y procedimientos matemáticos se puede hacer mediante la observación de "la conducta" de los objetos y la manipulación de los mismos. Así la clasificación, seriación y ordenación de objetos, la utilización de distintos tipos de medidas etc., pueden constituir problemas con objetivos tan diversos como traducir las experiencias cotidianas a un lenguaje matemático, establecer hipótesis, explorar estrategias de resolución de tareas adquiridas en contextos informales o adquirir una serie de actitudes hacia las matemáticas. Cuanto más diversos sean los campos en que se presenta una misma tarea, más posibilidades hay que las técnicas y destrezas utilizadas sean generalizadas a nuevos campos del conocimiento.

(1) El informe Cockroft es un documento sobre la situación de las Matemáticas en Inglaterra y el país de Gales que resume el trabajo de una comisión durante tres años y que tiene en cuenta tanto aspectos didácticos como sociales u organizativos.

En la perspectiva de una sociedad flexible en las demandas laborales y culturales a sus ciudadanos, al mismo tiempo que muy competitiva, no basta con proporcionar saberes "empaquetados" sino que hay que hacer de los alumnos personas capaces de enfrentarse a situaciones cambiantes que requieran de ellos conocimientos, habilidades y estrategias que

les permitan aprender por si mismos nuevos conocimientos. Es decir, fomentar en los alumnos la capacidad de aprender a aprender.

4. Aprender y jugar

La niñez no es concebible sin la dimensión lúdica que hilvana y entrelaza las representaciones de las cosas. No hay anudamiento ni aprendizaje ni desarrollo sin este espejo virtual que implica la producción lúdica en donde el papel del cuerpo (lo postural, gestual y el movimiento) ubica la relación estructurante del niño con el Otro que a su vez lo determina.

Si bien el juego es considerado el “modus vivendi” del niño, llama la atención como la actividad lúdica queda escindida del aprendizaje escolar cuando éste ingresa a primer año (EPB). Lamentablemente, determinados sistemas institucionales y métodos escolares hacen que el aprendizaje deje de ser placentero y pase a ser una obligación alejada del deseo y la realidad del niño.

Aprender y jugar no se oponen en tiempos y espacios diferentes, se sustentan y entrelazan mutuamente. Constituyen un solo espacio intermedio. Zona de crecimiento y creatividad donde sujeto y objeto de conocimiento se construyen mutuamente en el mismo proceso de intercambio. En este espacio de libertad e imaginación, el objeto de conocimiento es descubierto, creado, investido, destruido y recreado; no nos viene dado desde fuera, no es una abstracción lejana y distante. Es un objeto interno y externo a la vez. Externo porque se nos propone como algo ya pensado por otros, pero también interno, porque en el esfuerzo de reconstruirlo pasa a integrar al propio sujeto.

La modalidad que parta de estos conceptos será una propuesta educativa activa, de participación, de intercambio y crecimiento. En este caso el objeto de conocimiento es el centro de la escena, pero no en un sentido estático sino como algo a construir moldeado y reformulado una y otra vez por quien enseña y por quien aprende. El maestro será un puente que facilitará el acceso a estados de mayor conocimiento, a la construcción de un pensamiento cada vez más móvil e independiente.

El lugar del niño en esta estructura es siempre reconstruido porque es su deseo el que lo dibuja y solo puede conocerse en el momento en que emerge. El aprendizaje aquí tiene un sentido otorgado por la propia palabra del niño, tiene un valor de vivencia que se traslada a otras vivencias fuera de la escuela. El espacio escolar deja de ser así un espacio impuesto, recortado y aislado de la experiencia vital. Se incluye al gran espacio en donde el sujeto construye todos los días su realidad en tanto se construye a si mismo.

4.1. El concepto de juego

“El juego, actividad en la que predomina la asimilación, contribuye a consolidar las conductas ya adquiridas y representa, a la vez, el complemento recíproco de la imitación, actividad que se apoya fundamentalmente en la acomodación. Ambos procesos, asimilación (juego) y acomodación (imitación) crean las bases necesarias para todo proceso de aprendizaje”.

El juego se considera un medio eficaz para el desarrollo cognitivo.

En cuanto al valor afectivo, éste es para el niño el lenguaje adecuado para expresar fantasías, sentimientos y el modo de transformar la realidad.

Distintos autores han analizado y teorizado sobre el concepto de juego. A veces se lo piensa como momento evolutivo, como etapa de preparación para o simplemente como una actividad de esparcimiento del niño sin mayor interés. En general, existe la idea de que el juego es algo secundario en que los niños se empeñan, simplemente para pasar el tiempo y distraerse de las tareas “importantes” de la vida. A menudo escuchamos decir a los padres y maestros frases como estas: “basta de jugar, ahora hay que trabajar” o “uds. creen que todo es juego, ya van a ver cuando vayan al secundario” etc.

Tampoco se trata de entender el juego como simple manipulación de objetos o como actividad reglada y convencional: juego de cartas, juegos deportivos. La concepción de jugar no implica un producto terminado (como podría entenderse el juego) sino una producción en permanente movimiento es decir un proceso que implica cambios, idas y vueltas, transformaciones, crecimiento.

El psicoanalista argentino Ricardo Rodulfo sostiene que no hay ninguna actividad significativa en el desarrollo de la simbolización del niño, que no pase vertebralmente por el juego. No es una actividad más, no es un divertimento, no se limita a una descarga ni a una formación del inconsciente; es el hilo conductor de la constitución subjetiva del niño.

Es entonces el jugar del niño el que nos permite conocerlo verdaderamente, saber algo sobre sus deseos, temores, fantasías, su proceso de construcción como sujeto y las posibilidades de desarrollo de su potencial. La espontaneidad del jugar es señal de que el sujeto está allí, en movimiento, que no se trata de un “falso self” imitando modelos adaptados a lo que “debe ser”. En la autenticidad del juego, el niño construye una realidad, que tiene que ver con él mismo.

Cuando un niño juega, se acerca a los objetos de una forma muy especial, los ama y los odia, los protege y los vapulea, los transforma, les inventa significados increíbles y esos nuevos significados generan situaciones en donde el niño escribe novedosos argumentos de escenas vividas, deseadas o temidas.

El jugar es entonces afirmación, desde que el niño comienza a desarrollar su personalidad, hasta el adulto que se atreve a desafiar convencionalismos y propone una visión diferente de las cosas. Pasando por el adolescente que juega desempeñando distintos roles y adoptando diferentes posiciones en la sociedad adulta que luego pasara a integrar. El jugar y el aprender deben compartir la misma raíz libidinal, remitirse siempre al deseo del sujeto. Esto no significa que en el aula deban promoverse juegos reglados fuera del contexto de una situación de aprendizaje, como simples actividades a realizar. Ya que por amenas que estas resulten carecen de significación para el niño y acentúan la división tajante entre jugar y aprender.

Lo que caracteriza al jugar es que se trata de un acontecimiento libidinal. Este implica la puesta en marcha de procesos psíquicos que llevan al sujeto a salir de si, a investir los objetos, a construir su mundo, a desear y comprometerse en la relación con el mundo de los objetos. Cuando este movimiento del jugar se traslada al aprender es cuando la experiencia de aprender es verdaderamente capaz de transformar al sujeto. Los aprendizajes impuestos solo generan respuestas adaptadas al momento, para salvar una situación, que luego se olvidan y que aunque dejan marcas, generan seres pasivos, dependientes, desinteresados por saber, conocer e investigar. Aprendizaje es vivencia, compromete cuerpo, pensamiento y afectividad. La imposibilidad de jugar es signo de que algo no anda bien. En el niño puede tratarse de una inhibición en su desarrollo o ser síntoma de serias problemáticas. En el adolescente y adulto es signo de rigidez, de falta de espacio para desplegarse a si mismo, de inmovilidad, ya sea afectiva, intelectual o relacionada con el poder dentro de una estructura jerárquica.

La falta de plasticidad, la rigidez, promueven seres que no tienen espacio para moverse, para probar distintas formas de ser, de aprender, de expresarse.

La movilidad, la flexibilidad, la posibilidad de entrar y salir en las diferentes posiciones, supone la capacidad de jugar y resulta muy enriquecedor para los sujetos y para las instituciones que ellos conforman.

En este contexto hay un cambio en el rol tradicional del docente, que consiste esencialmente en estar disponible, en ofrecerse, ofrecer objetos saber intervenir en el momento adecuado. El, más que el alumno, debe aprender a mantener una actitud lúdica frente a toda situación de aprendizaje. Es decir, de apertura a lo diferente, de aceptación y regulación de tiempos, de tolerancia y de escucha.

5. Psicomotricidad

“Cuando mis mayores nombraban algún objeto y, en concordancia se movían hacia algo, yo los observaba y comprendía que esa cosa era nombrada por el sonido que expresaba cuando deseaban señalarla. Sus movimientos corporales mostraban su intención, como si fuese el lenguaje natural de todos los pueblos...”⁸

Definir la psicomotricidad implica abordar un terreno muy amplio en el que confluyen y confrontan muchas ciencias, campo de encuentro interdisciplinario cuyos ejes se anudan entorno del mismo protagonista: el cuerpo.

Largo ha sido el camino recorrido desde sus comienzos a la actualidad y numerosos los aportes y discusiones que los científicos realizaron en este campo. No es objeto de este estudio hacer un desarrollo exhaustivo del tema, sino simplemente definir el concepto a que se hace referencia al hablar de psicomotricidad para su mejor comprensión.

Podríamos decir que la práctica psicomotriz se apoya en concepciones teóricas acerca del desarrollo, funcionalidad y maduración de los procesos perceptivo-motores en el marco de la neuropsicología del movimiento, teniendo en cuenta su articulación con los procesos cognoscitivos, afectivo-emocionales y comunicacionales. Parte de una concepción del hombre como unidad corporal, afectivo-cognitiva-social histórica y en transformación y se plantea la reubicación del lugar del cuerpo y el movimiento en el desarrollo de la identidad, del pensamiento y la inteligencia, de la comunicación, de las posibilidades de interacción, de la creatividad.

Las habilidades motoras, la manipulación y las praxias, la utilización del espacio real, la organización del espacio representado y simbólico, del espacio gráfico, por ejemplo, están en relación directa con las más profundas vivencias donde está presente una intensa implicancia emocional que se expresa, entre otras cosas, por el tono muscular (tono y emoción son dos caras de una misma moneda, decía Wallon), la mirada, el gesto, la distancia y la velocidad se cargan de significados entrando en interjuego con los instrumentos biológicos, funcionales y emocionales que se influyen mutuamente. Así, cuando estamos alertas o ansiosos, el tono muscular de todo el cuerpo aumenta, las manos y el rostro se crispan y necesitamos “descargar” en movimientos ya sea caminar, rascarse, tamborilear etc. Si pensamos que todo aprendizaje, que implica un encuentro con lo desconocido, genera ansiedad y aumento del nivel de vigilancia, también eleva el tono muscular que precisa de la descarga motora para mantener el nivel adecuado de energía.

⁸ San Agustín, *Confesiones*, I,8, Siglo IV

El organismo, sistema autónomo, solo puede desarrollarse en interacción con el entorno. La acción sobre el medio, condición de adaptación y desarrollo, precede a la reflexión y es su condición.

Las condiciones de la interacción con el entorno siguen varias fases:

La relación del cuerpo con el mundo es inicialmente de naturaleza afectiva. La organización y el equilibrio energético se modularan a través del diálogo tónico vivido con la persona materna y que constituirá la primera "matriz de comunicación" del niño. El campo de la relación afectiva se enriquecerá paulatinamente en el intercambio con el resto de los miembros de la constelación familiar y de los grupos en los que participe la persona.

La relación con el entorno material (espacio-tiempo-objetos) es un tiempo importante de la inserción en lo real. Fundamental en el equilibrio afectivo y racional de la persona.

El entorno no es solo material y de personas sino que es también un entorno cultural y de sistemas institucionales a los que la persona debe adaptarse. Adaptándose se beneficia de esta aportación cultural que lo nutre y al mismo tiempo le permite actuar transformando a su vez, al propio entorno.

5.1. La función psicomotriz

En relación con las praxias y el pensamiento Piaget señala que el pensar no se limita a clasificar en categorías, hablar o abstraer. Pensar es actuar sobre el objeto y modificarlo.

Si bien este análisis toma parte del pensamiento piagetiano, explicado anteriormente, difiere del mismo en que éste excluye el campo del Otro en su determinación.

Piaget propone en primer lugar la acción y el movimiento como correlato de la imagen y la representación (las imágenes espaciales dependen de las acciones) ubicando en el origen, la conducta y el actuar (acción) sobre el objeto.

Desde este planteo en cambio, se propone pensar la praxia en función del anudamiento en que es colocada la motricidad en el campo del Otro (muestra de ello son, por ejemplo las imitaciones precoces). Lo que está en juego acá es el anudamiento motor a la estructura significativa. Es en el campo del Otro donde la imagen y la representación tienen su origen simbólico y no en la acción. Cuando un sujeto se mueve no se transforma en una praxia. Por el contrario la praxia es utilizada y comprendida en tanto está en relación con el decir, el saber y el desear de un sujeto.

Son centrales desde esta perspectiva, las enseñanzas de Wallon que explicita claramente el papel fundamental "de las emociones y el afecto" en el acto cognitivo y en el desarrollo psicomotor e intelectual del niño. Sin deseo de saber no hay aprendizaje ni conocimientos posibles ya que éstos se sustentan en ese deseo de saber propio de un sujeto.

La emoción es para Wallon, una manera de adaptarse al mundo y especialmente a los demás. Esta adaptación emocional es de origen esencialmente postural y su núcleo es el tono muscular.

El adulto y el niño adjudican significaciones a las señales corporales emitidas por el otro. Si esas señales son correctas provocan la respuesta esperada y la satisfacción de haberse comprendido. Esta interacción corporal de gestos enlazados en feedback, va generando desde el nacimiento (posiblemente desde antes) lo que Ajuriaguerra denominó "diálogo tónico", función primitiva y permanente de comunicación anterior a toda relación intelectual. Esta estructura constituye el primer sistema de señales único código disponible para el niño durante mucho tiempo antes de que pueda adquirir y manejar el lenguaje verbal.

El diálogo tónico, en esa relación con otro es fundante de toda la comunicación y crea las condiciones indispensables para la emergencia del pensamiento, la simbolización y el lenguaje verbal. La eficacia de ese primer sistema de señales y la satisfacción, placer, ansiedad, tensión o frustración que provoca; quedarán ligados permanentemente constituyendo su *matriz de comunicación*, alentando o interfiriendo en la posibilidad de construir posteriormente sistemas simbólicos más complejos.

El niño tiene que apropiarse de un saber hacer con su cuerpo (la prensión , coordinación motriz, correr, saltar, escribir etc.) que si bien son posibles a partir de una edad determinada, necesitan del Otro que tiene que ofrecerle un espacio virtual (no únicamente mecánico y motor) donde poder hacerlos y así reconocerse en ellos. Este dominio placentero del hacer corporal, se transformará en un acontecimiento significativo y no en una simple acción cognoscitiva.

Aunque el valor de la palabra en el desarrollo psicomotor es innegable, no basta. Como tampoco basta con el cuerpo ubicado en posición de herramienta exclusivamente madurativa. Se trata pues de un anudamiento en el que el aprendizaje de las funciones yoicas tiene un papel central. Aprendizaje concebido en relación con la demanda del Otro.

*"El aprender, no tiene que ver con la memoria sino con la capacidad de olvidar, en tanto el olvido es lo que genera sustitución, y sólo aquel que, después de olvidar lo que el otro le enseñó, se sorprende diciendo con sus propias palabras lo que de esta enseñanza pudo inscribirse, sólo aquel que no repite al pie de la letra lo que escuchó, sólo aquel que pudo subjetivar una enseñanza, será quien, en tanto transite por el camino del saber, estará aprendiendo."*⁹

⁹ Clemencia Baraldi , **Aprender, la aventura de soportar el equivoco.**
Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 1992, Pág.46

La nueva pedagogía otorga un lugar de privilegio no solo al cuerpo racionalmente constituido como instrumento básico de los aprendizajes, sino al cuerpo expresivo que comunica las emociones, los sentimientos, los miedos y las fantasías. Y este cuerpo, donde se articulan y expresan los múltiples y complejos sistemas que interactúan, no puede entenderse fuera de historia personal y social de cada sujeto. Si es con el cuerpo que el niño se integra socialmente y aprende, la educación, especialmente durante los primeros años, debiera fundamentarse desde la psicomotricidad.

6. Metodología

CONTENIDOS DEL AREA DE MATEMATICA EVALUADOS

- Se seleccionaron siete contenidos básicos del área de matemática fundamentales en la adquisición de los procesos cognitivos para el 1er año de EPB; teniendo en cuenta los lineamientos curriculares vigentes para la provincia de Buenos Aires.
- Los contenidos elegidos expresan relaciones que se tornan accesibles para el periodo de las operaciones concretas (Piaget) y comprenden aspectos de aritmética, geometría y relaciones espaciales.
- Las pruebas fueron confeccionadas en colaboración con una docente de 1er año EPB y posteriormente supervisadas por la docente del grupo en el que se realizó la investigación.
- Las problemáticas se plantearon en forma similar tanto en su presentación como en la forma de resolución y mantienen el mismo grado de dificultad en ambas pruebas a efectos de lograr la mayor objetividad posible.

Correspondencia. Término a término.

Seriación. Relaciones que expresan diferencias. Orden sucesivo.

Formas: Identificación y reconocimiento.

Estructuración espacial. Arriba –Abajo. Adelante –Atrás. Derecha – Izquierda

Medición. Longitud.

Secuencia temporal. Orden sucesivo en el tiempo.

Cuantificadores. Muchos-Pocos. Algunos-Ningunos. Tantos como.

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Se aplicaron a todo el grupo clase.

Ellos son:

- Dos pruebas graficas de evaluación del área de matemática, consistentes en unir según corresponda, colorear, agregar elementos, dibujar elementos faltantes, ordenar con números.
- Planillas de registro de actitudes a completar por las docentes. Se tomaron cinco actitudes personales, indicadoras del grado de compromiso del niño con las propuestas de trabajo. Estas actitudes se observaron en dos situaciones diferentes: la áulica convencional y en el patio/gimnasio con propuestas lúdicas y corporales.

APLICACIÓN DE LAS PRUEBAS

- Las consignas se aclararon tantas veces como fue necesario para asegurar la comprensión de las mismas y poder evaluar exclusivamente el nivel de resolución de los niños.

SECUENCIA DEL TRABAJO

1. Aplicación del primer test (27/09/05).
2. Trabajo psicomotriz en el gimnasio, durante un mes con frecuencia de 2 estímulos semanales (total 7 clases de 60 minutos).
3. Aplicación del segundo test (31/10/05).

PRESENTACION DE LAS ACTIVIDADES EN EL PATIO/GIMNASIO

Las actividades se desarrollaron en forma individual, en parejas, pequeños grupos y grandes grupos. Estuvieron guiadas por la docente a cargo de las horas de Educación Física.

Los elementos utilizados fueron el propio cuerpo, el cuerpo del otro, aros, sogas, bastones, tizas, clavos, pelotas de diferentes tamaños y colores, banderines y carteles escritos con consignas para leer.

Rol del docente. Guió, estimuló, escuchó, interrogó y propuso, alternando momentos de libertad/directividad.

Las consignas del docente guiaron el trabajo.

Fueron consignas breves y claras en todos los casos. En ocasiones precisas y en otros casos totalmente abiertas dependiendo del objetivo a lograr.

La mayoría de las consignas empleadas se plantearon en forma interrogativa y se fueron complejizando permanentemente acorde al nivel de resolución que iban alcanzando los niños.

Verbalización. Al finalizar cada actividad se les pidió a los niños que verbalizaran sus acciones. Se hicieron preguntas y re-preguntas.

Justificación. Se buscó la justificación de cada respuesta.

Creatividad. Se les pidió crear situaciones problemáticas, en algunos casos similares a las trabajadas y en otros, nuevas.

Todas las actividades se presentaron en forma jugada.

Se administra la primera prueba a 32 niños, con los resultados que a continuación se detallan.
FECHA: 27/ 09/ 05

**DISTRIBUCION DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL ÁREA
MATEMÁTICA EN LA PRIMERA PRUEBA**

| NOMBRE | Corresp. | | Seriacion | | Formas | | E. Espacial | | Medicion. | | Secuen. | | Cuantif. | |
|----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|
| | + | - | + | - | + | - | + | - | + | - | + | - | + | - |
| 1 Agustina | | X | | X | X | | | X | X | | X | | | X |
| 2 Malena | X | | | X | X | | | X | X | | X | | | X |
| 3 Lucia | | X | X | | X | | X | | X | | | X | X | |
| 4 Tomas | X | | | X | X | | X | | X | | | X | X | |
| 5 Santiago | X | | | X | | X | | X | X | | | X | | X |
| 6 Valentin B | | X | X | | X | | X | | | X | X | | X | |
| 7 Joaquín | | X | | X | X | | X | | X | | X | | X | |
| 8 Delfina | X | | X | | X | | X | | X | | | X | X | |
| 9 Tomas | X | | X | | X | | X | | X | | | X | X | |
| 10 Emilia | X | | X | | X | | | X | | X | X | | X | |
| 11 Lucas. S | X | | X | | | X | | X | | X | X | | | X |
| 12 Matías | | X | | X | | X | | X | X | | | X | | X |
| 13 Guadalupe | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X |
| 14 Mariana | | X | | X | | X | X | | | X | X | | X | |
| 15 Abril | X | | | X | | X | X | | | X | X | | | X |
| 16 Alan | X | | X | | | X | X | | | X | X | | X | |
| 17 Rocio | X | | X | | X | | X | | | X | | X | X | |
| 18 Lucas.C | X | | X | | X | | | X | X | | X | | | X |
| 19 Irina | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | |
| 20 Valentin | | X | | X | | X | X | | X | | | X | X | |
| 21 Nahuel | | X | X | | X | | X | | X | | X | | | X |
| 22 Gonzalo | | X | | X | | X | | X | X | | X | | | X |
| 23 Agustin | | X | | X | X | | | X | | X | X | | | X |
| 24 Camila.G | X | | | X | | X | X | | | X | X | | | X |
| 25 Margarita | X | | | X | X | | X | | X | | X | | | X |
| 26 Rocio | X | | X | | X | | | X | | X | X | | | X |
| 27 Iñaqui | X | | X | | X | | | X | X | | X | | | X |
| 28 Jazmin | | X | | X | | X | | X | | X | X | | X | |
| 29 Camila.I | X | | X | | X | | | X | X | | X | | | X |
| 30 Manuel | | X | | X | | X | X | | | X | X | | X | |
| 31 Ailin | X | | | X | | X | X | | | X | X | | X | |
| 32 Federico | X | | X | | | X | X | | | X | X | | | X |
| TOTALES | 20 | 12 | 15 | 17 | 18 | 14 | 18 | 14 | 17 | 15 | 23 | 9 | 15 | 17 |

X: Correcta X: Incorrecta

RESUMEN DE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL ÁREA DE MATEMÁTICA

FECHA: 27 /09/ 05

| Pruebas | Corresp. Term/ter | Seriación Orden | Formas Recono. | Estruc. Espacial | | | Medic. Cort/lar | Secuen. Tiempo | Cuantif. | |
|-----------|----------------------|--------------------|-------------------|------------------|---------|---------|--------------------|-------------------|----------|-----|
| | | | | Arr/Ab | Der/izq | Adel/At | | | m/p | t/c |
| Totales + | 20 | 15 | 18 | 30 | 18 | 30 | 17 | 23 | 15 | 30 |
| Totales - | 12 | 17 | 14 | 2 | 14 | 2 | 15 | 9 | 17 | 2 |

Total correctas: 216

Total incorrectas: 104

FECHA: 31/ 10/ 05

| Pruebas | Corresp. Term/ter | Seriación Orden | Formas Reconoc. | Estruc. Espacial | | | Medic. Cort/larg | Secuen. Tiempo | Cuantif. | |
|-----------|----------------------|--------------------|--------------------|------------------|---------|---------|---------------------|-------------------|----------|-----|
| | | | | Arr/Ab | Der/izq | Adel/At | | | m/p | t/c |
| Totales + | 21 | 28 | 30 | 31 | 20 | 31 | 25 | 24 | 20 | 26 |
| Totales - | 11 | 4 | 2 | 1 | 12 | 1 | 7 | 8 | 12 | 6 |

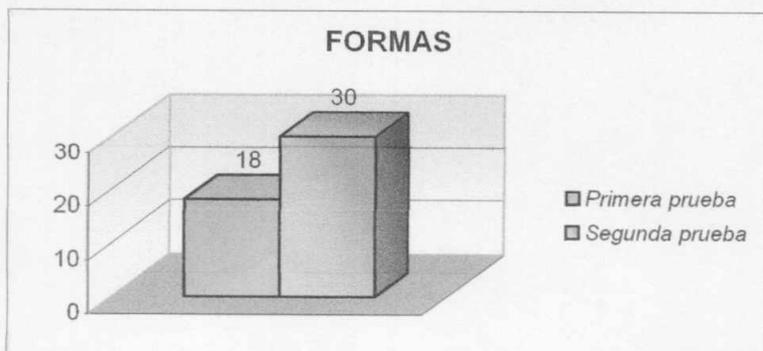
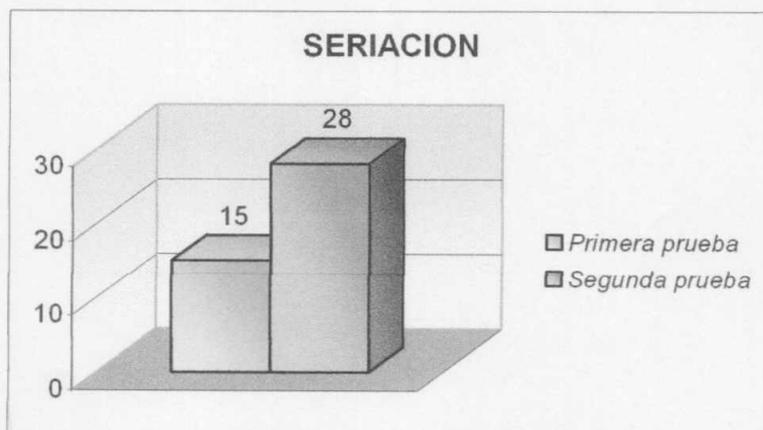
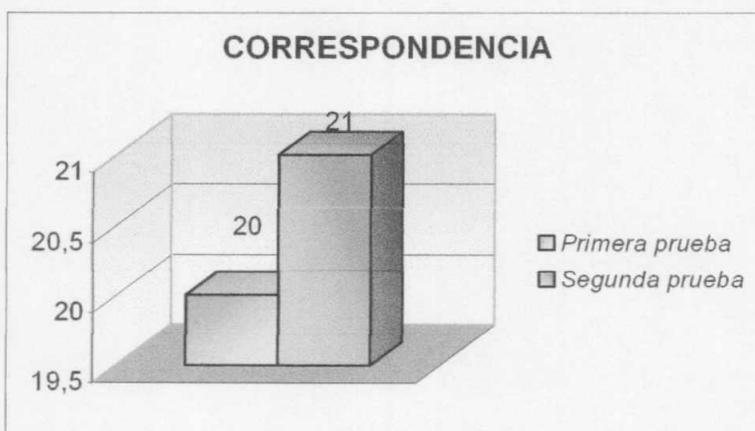
Total correctas: 256

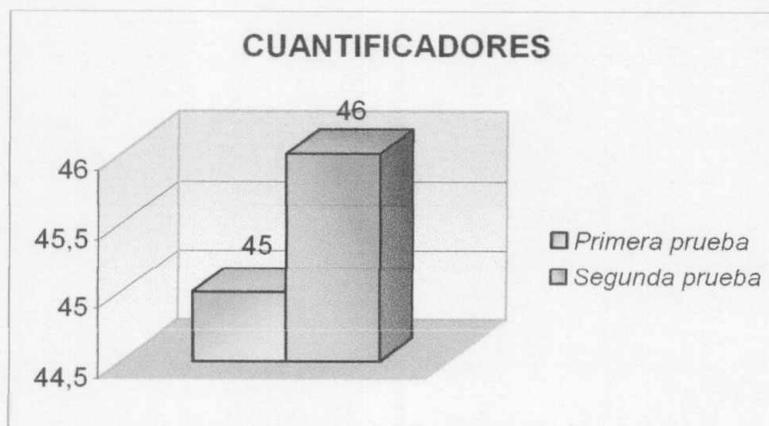
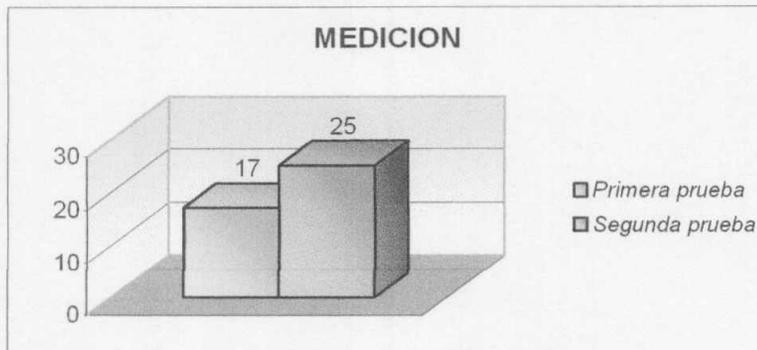
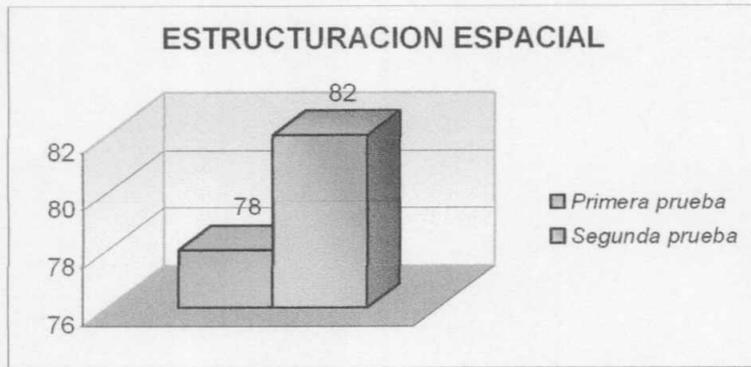
Total incorrectas: 64

RESUMEN DE DATOS DE LA PRIMERA Y SEGUNDA EVALUACION

| ALUMNOS 32 Evaluación | Corresp. | | Seriación | | Formas | | E.Espacial | | Medición. | | Secuencia | | Cuantific. | |
|-----------------------------|----------|------|-----------|-----|--------|-----|------------|-----|-----------|-----|-----------|-----|------------|-----|
| | 1ra. | 2da. | 1ra. | 2da | 1ra. | 2da | 1ra. | 2da | 1ra. | 2da | 1ra. | 2da | 1ra. | 2da |
| Totales (+) | 20 | 21 | 15 | 28 | 18 | 30 | 78 | 82 | 17 | 25 | 23 | 24 | 45 | 46 |
| Totales (-) | 12 | 11 | 17 | 4 | 14 | 2 | 18 | 14 | 15 | 7 | 9 | 8 | 19 | 18 |

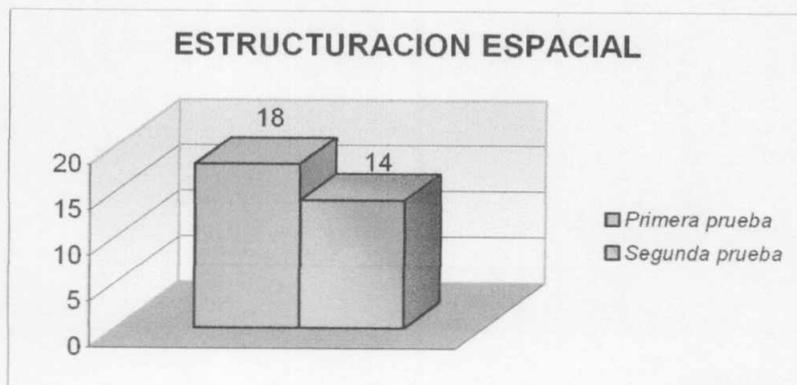
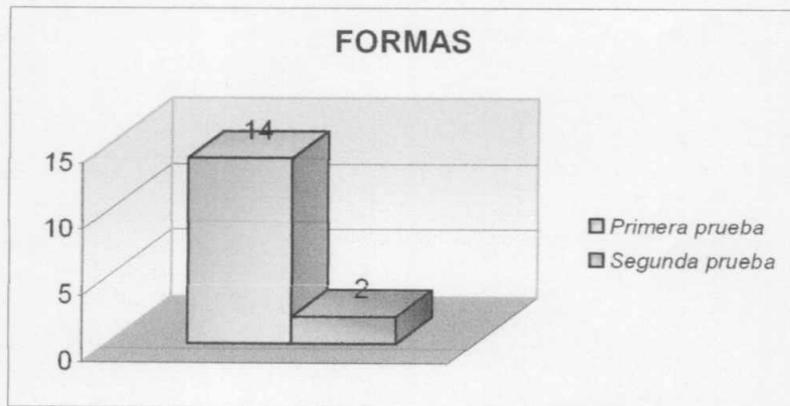
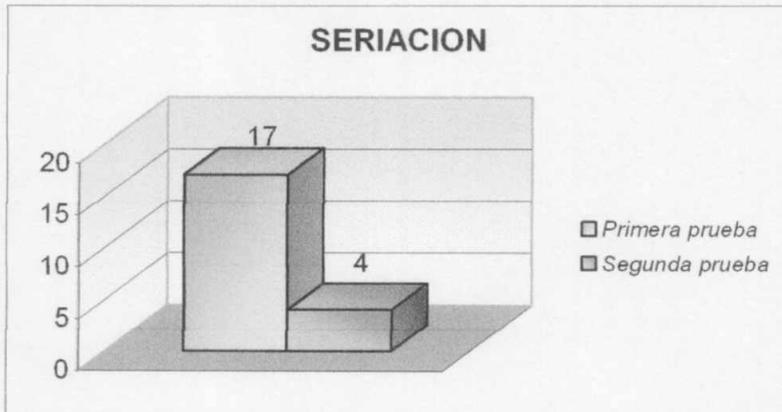
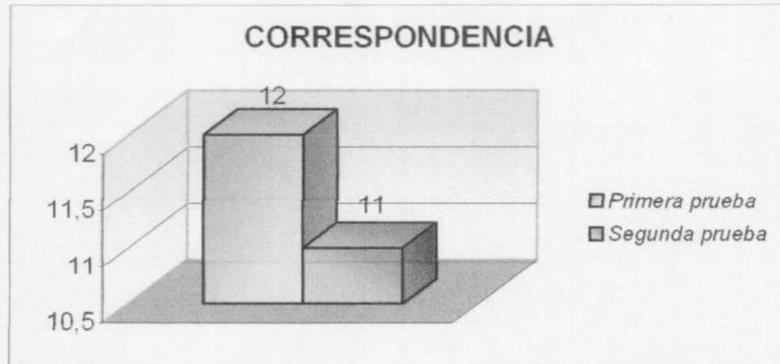
GRÁFICOS COMPARATIVOS DE RESPUESTAS CORRECTAS EN CADA ÍTEM

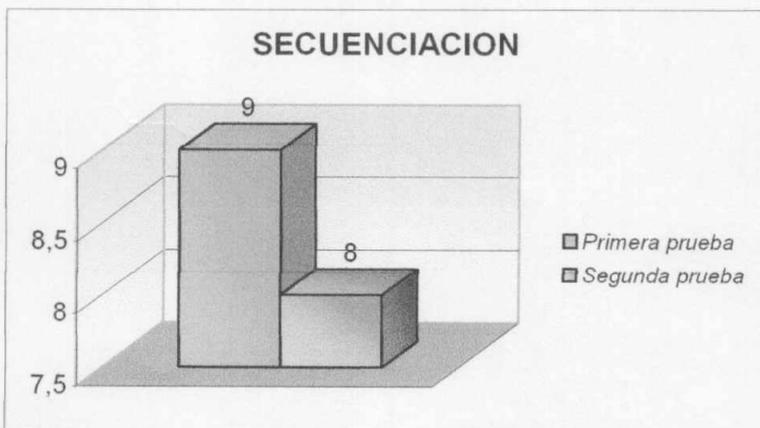
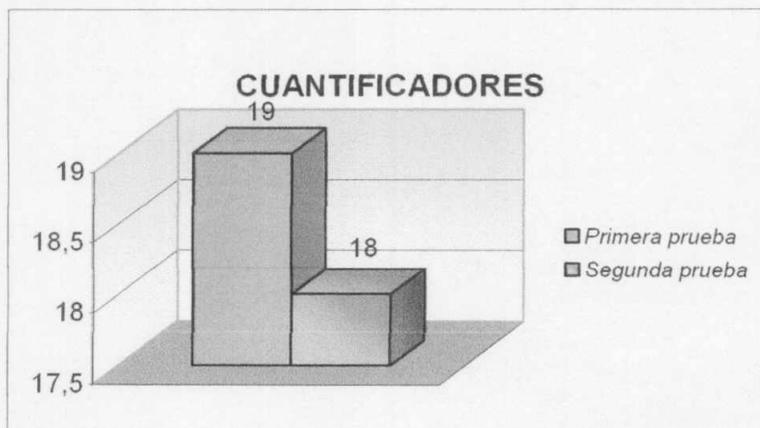
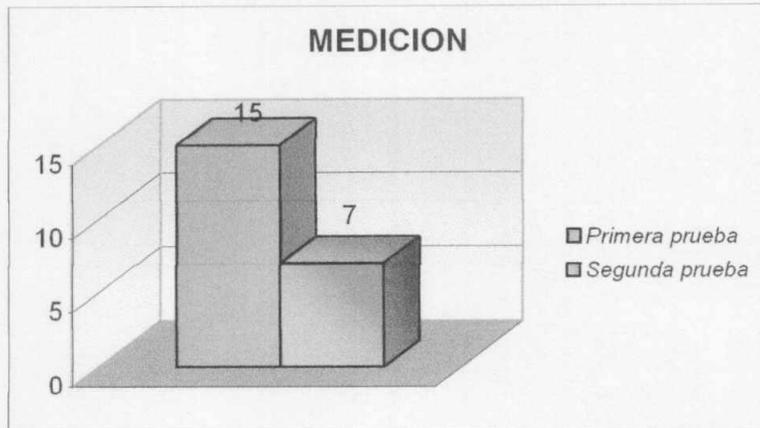




En todos los casos los valores obtenidos en la segunda prueba superan a los obtenidos en la primera.

GRÁFICOS COMPARATIVOS DE RESPUESTAS INCORRECTAS EN CADA ÍTEM



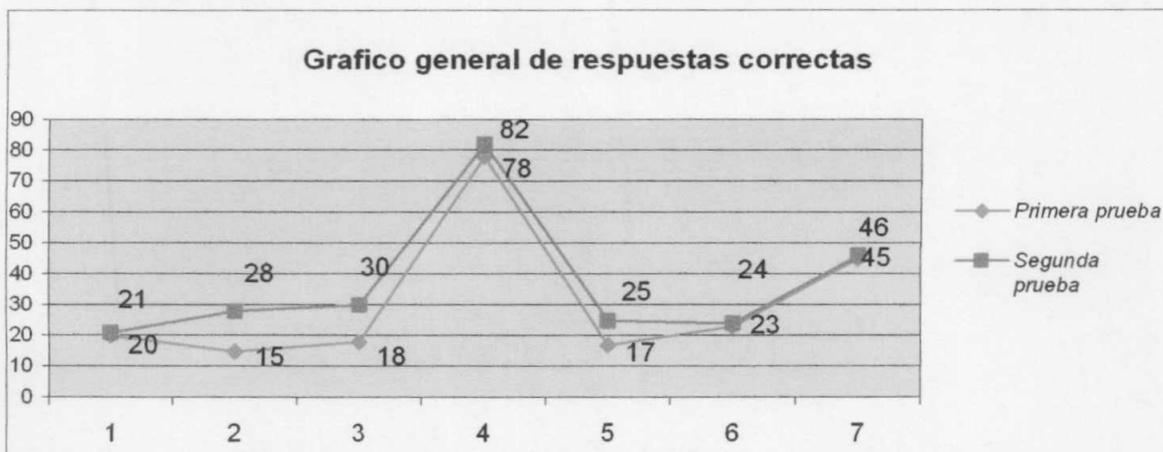


En todos los casos los valores obtenidos en la segunda prueba son menores a los obtenidos en la primera.

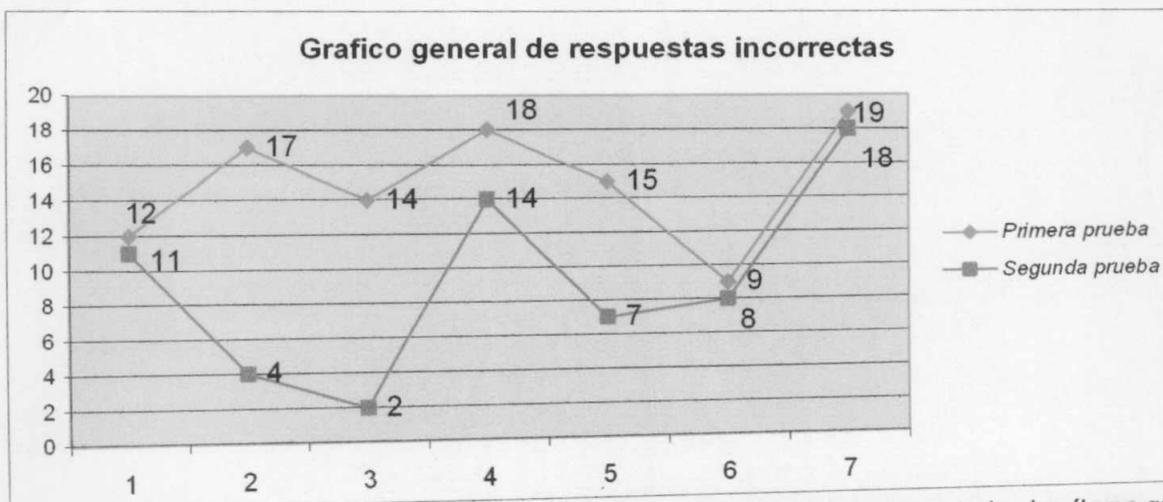
GRÁFICOS GENERALES

Referencias de ítem:

1. Correspondencia
2. Seriación
3. Formas
4. Estructuración espacial
5. Medición
6. Secuenciación
7. Cuantificadores

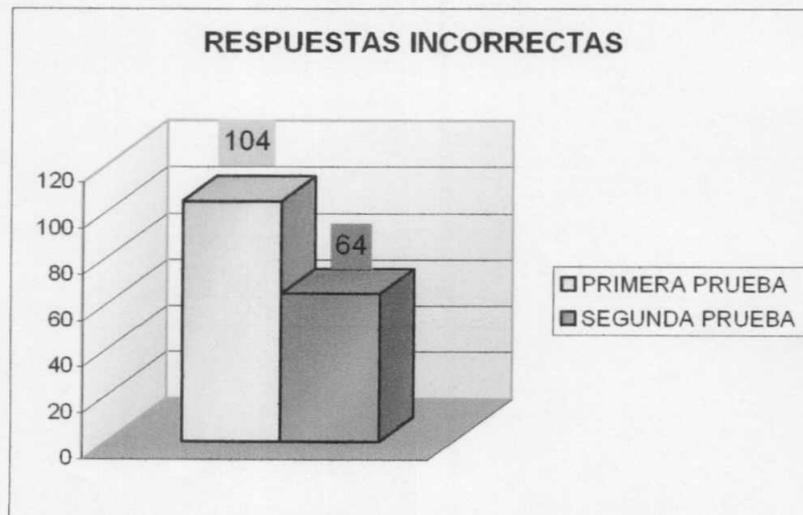
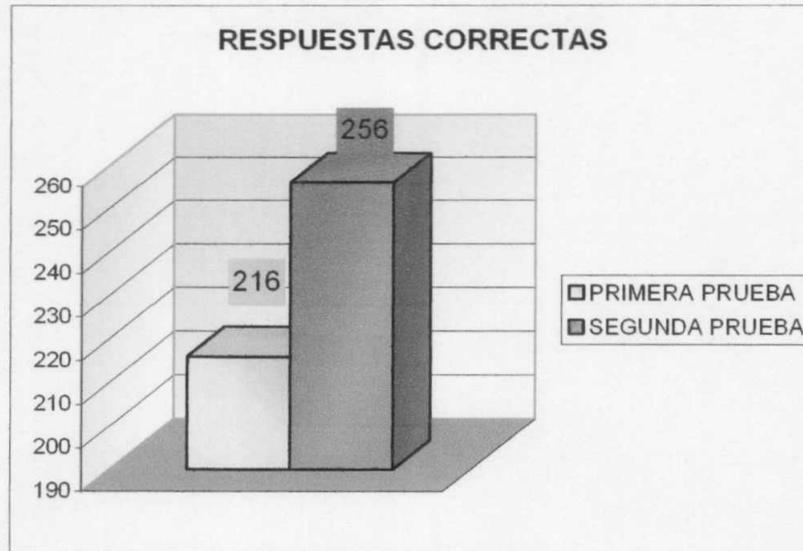


En la segunda prueba, se observa una mejora significativa de las respuestas correctas, en todos los ítems evaluados, con diferencias importantes en algunos casos (formas y medición).



En la segunda prueba, se observa una disminución de la cantidad de errores en todos los ítems que es altamente significativa en algunos (seriación, formas, estructuración espacial y medición).

GRAFICOS COMPARATIVOS DEL TOTAL DE RESPUESTAS CORRECTAS E INCORRECTAS ENTRE LA PRIMERA Y SEGUNDA PRUEBA



REGISTRO DE ACTITUD DURANTE ACTIVIDADES AULICAS CONVENCIONALES

Colegio: Ntra. Sra. del Rosario

Año: 1ro. (1er. Ciclo EGB)

Docente: Mabel Zaccaro

Cantidad de alumnos: 36

Varones: 17

Mujeres: 19

| NOMBRE Y APELLIDO | | Participa | Pregunta | Opina | Propone | Disfruta |
|---------------------|----|-----------|----------|-------|---------|----------|
| Arista, Tomas | 1 | XX | X | X | X | XX |
| Banchero, Valentin | 2 | XXX | XX | X | X | XXX |
| Bicarelli, Valentin | 3 | XX | X | X | X | XX |
| Corbalan, Lucas | 4 | XXX | XXX | XXX | XXX | XXX |
| Gallo Agustin | 5 | XXX | XXX | XXX | XXX | XXX |
| Garcia, Inaqui | 6 | XXX | XXX | XXX | XXX | XXX |
| Gomez, Manuel | 7 | XX | X | XX | X | XX |
| Holzmann, Joaquin | 8 | XX | X | X | X | XX |
| Jurado, Enzo | 9 | XXX | XXX | XXX | XXX | XX |
| Kain, Tomas | 10 | XX | X | X | X | XX |
| Lamas, Matias | 11 | X | X | X | X | XX |
| Luluaga, Santiago | 12 | X | X | X | X | XX |
| Mauco, Nahuel | 13 | XXX | XXX | XXX | XXX | XXX |
| Minard, Gonzalo | 14 | XXX | XXX | XXX | XXX | XXX |
| Rosas, Federico | 15 | XXX | XXX | XXX | XXX | XXX |
| Soave, Lucas | 16 | XX | X | X | X | XXX |
| Tarruel, Alan | 17 | XX | X | X | X | XX |
| Amado, Rocio | 18 | XX | X | X | X | XX |
| Araujo, Delfina | 19 | XX | X | X | X | XX |
| Coplo, Lucia | 20 | XXX | XX | X | X | XX |
| De Elia, Malena | 21 | XX | X | X | X | XX |
| Fernandez, Carla | 22 | XX | X | X | X | XX |
| Ferrari, Irina | 23 | XX | X | X | X | XX |
| Furfaro, Ailin | 24 | XX | X | X | X | XX |
| Gaitan, Camila | 25 | XX | X | X | X | XX |
| Garcia, Emilia | 26 | XX | X | X | X | XX |
| Gopar, Mariana | 27 | XX | XXX | XXX | XX | XX |
| Guerra, Catalina | 28 | XX | X | X | X | XX |
| Gutierrez,Guadalupe | 29 | X | X | X | X | XXX |
| Hefeli, Rocio | 30 | XXX | XXX | XXX | XXX | XXX |
| Heinrich, Margarita | 31 | XXX | XXX | XXX | XXX | XXX |
| Ignacio, Camila | 32 | XX | X | X | X | XX |
| Martel, Yazmin | 33 | XXX | XXX | X | X | XXX |
| Ortolani, Agustina | 34 | XXX | XXX | XXX | XXX | XXX |
| Serqueira, Abril | 35 | XX | X | X | X | XXX |
| Videla, Bianca | 36 | XX | X | X | X | XX |

Nota: Marcar con cruces según corresponda: **Mucho (xxx).** **Poco (xx).** **Nada (x)**

REGISTRO DE ACTITUD DURANTE ACTIVIDADES LÚDICAS-CORPORALES

Colegio: Ntra. Sra. del Rosario

Año: 1ro. (1er. Ciclo EGB)

Docente: Jorgelina Quevedo

Cantidad de alumnos: 36

Varones: 17

Mujeres: 19

| NOMBRE Y APELLIDO | | Participa | Pregunta | Opina | Propone | Disfruta |
|---------------------|----|-----------|----------|-------|---------|----------|
| Arista, Tomas | 1 | XXX | XX | XX | XX | XXX |
| Banchero, Valentin | 2 | XXX | XX | XX | XX | XXX |
| Bicarelli, Valentin | 3 | XXX | XXX | XX | XXX | XXX |
| Corbalan, Lucas | 4 | XXX | XXX | XXX | XXX | XXX |
| Gallo Agustin | 5 | XXX | XXX | XXX | XXX | XXX |
| Garcia, Inaqui | 6 | XXX | XX | XX | XX | XXX |
| Gomez, Manuel | 7 | XX | XX | XX | XX | XXX |
| Holzmann, Joaquin | 8 | XX | XX | XX | XX | XXX |
| Jurado, Enzo | 9 | XXX | XXX | XXX | XX | XXX |
| Kain, Tomas | 10 | XXX | XX | XX | XX | XX |
| Lamas, Matias | 11 | XX | XX | XX | XX | XXX |
| Luluaga, Santiago | 12 | XX | XX | XX | XX | XX |
| Mauco, Nahuel | 13 | XXX | XXX | XXX | XXX | XXX |
| Minard, Gonzalo | 14 | XXX | XXX | XXX | XXX | XXX |
| Rosas, Federico | 15 | XXX | XX | XXX | XX | XXX |
| Soave, Lucas | 16 | XXX | XX | XX | XX | XXX |
| Tarruel, Alan | 17 | XXX | XX | XX | XX | XXX |
| Amado, Rocio | 18 | XXX | XX | XX | XX | XXX |
| Araujo, Delfina | 19 | XXX | XX | XX | XX | XXX |
| Coplo, Lucia | 20 | XXX | XX | XX | XX | XXX |
| De Elia, Malena | 21 | XXX | XXX | XXX | XXX | XXX |
| Fernandez, Carla | 22 | XXX | XX | XX | XX | XXX |
| Ferrari, Irina | 23 | XXX | XX | XX | XX | XXX |
| Furfaro, Ailin | 24 | XXX | XXX | XXX | XXX | XXX |
| Gaitan, Camila | 25 | XXX | XX | XX | XX | XX |
| Garcia, Emilia | 26 | XX | XX | XX | XX | XX |
| Gopar, Mariana | 27 | XX | XX | XX | XX | XX |
| Guerra, Catalina | 28 | XXX | XXX | XX | XXX | XXX |
| Gutierrez,Guadalupe | 29 | XX | XX | XX | XX | XX |
| Haefeli, Rocio | 30 | XXX | XXX | XXX | XXX | XXX |
| Heinrich, Margarita | 31 | XXX | XXX | XXX | XXX | XXX |
| Ignacio, Camila | 32 | XXX | XX | XX | XX | XXX |
| Martel, Yazmin | 33 | XXX | XX | XX | XX | XX |
| Ortolani, Agustina | 34 | XXX | XX | XXX | XXX | XXX |
| Serqueira, Abril | 35 | XXX | XXX | XX | XXX | XXX |
| Videla, Bianca | 36 | XX | XX | XX | XX | XX |

Nota: Marcar con cruces según corresponda: **Mucho (xxx).** **Poco (xx).** **Nada (x)**

RESUMEN DEL REGISTRO DE ACTITUDES EN LAS DISTINTAS SITUACIONES

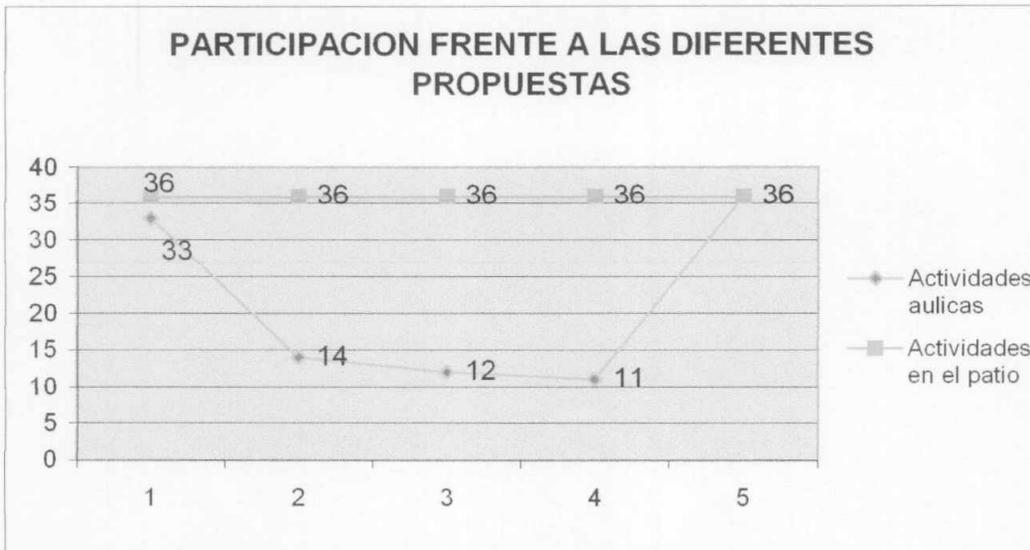
| ALUMNOS | PARTICIPA | | | PREGUNTA | | | OPINA | | | PROPONE | | | DISFRUTA | | |
|--------------------------------|-----------|----|---|-----------|---|----|-----------|---|----|-----------|---|----|-----------|----|---|
| | M | P | N | M | P | N | M | P | N | M | P | N | M | P | N |
| 36 | | | | | | | | | | | | | | | |
| Actividades áulicas convencio. | 13 | 20 | 3 | 12 | 2 | 22 | 11 | 1 | 24 | 10 | 1 | 25 | 14 | 22 | - |
| totales | 33 | | | 14 | | | 12 | | | 11 | | | 36 | | |

| ALUMNOS | PARTICIPA | | | PREGUNTA | | | OPINA | | | PROPONE | | | DISFRUTA | | |
|---------------------------------|-----------|---|---|-----------|----|---|-----------|----|---|-----------|----|---|-----------|---|---|
| | M | P | N | M | P | N | M | P | N | M | P | N | M | P | N |
| 36 | | | | | | | | | | | | | | | |
| Actividades lúdicas corporales. | 28 | 8 | - | 12 | 24 | - | 11 | 25 | - | 12 | 24 | - | 27 | 9 | - |
| totales | 36 | | | 36 | | | 36 | | | 36 | | | 36 | | |

CUADRO COMPARATIVO DE ACTITUDES EN LAS DIFERENTES SITUACIONES

| ALUMNOS | PARTICIPA | | | PREGUNTA | | | OPINA | | | PROPONE | | | DISFRUTA | | |
|-----------------------|-----------|----|---|----------|----|----|-------|----|----|---------|----|----|----------|----|---|
| | M | P | N | M | P | N | M | P | N | M | P | N | M | P | N |
| 36 | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ac. Aulicas | 13 | 20 | 3 | 12 | 2 | 22 | 11 | 1 | 24 | 10 | 1 | 25 | 14 | 22 | - |
| Ac. Lúdico-corporales | 28 | 8 | - | 12 | 24 | - | 11 | 25 | - | 12 | 24 | - | 27 | 9 | - |

GRAFICO DEL REGISTRO DE ACTITUDES EN AMBAS PROPUESTAS



Referencias:

1. Participa
2. Pregunta
3. Opina
4. Propone
5. Disfruta

Se observa una diferencia significativamente menor en 2, 3 y 4 durante las actividades áulicas en las que hay alumnos que no registran nivel alguno de intervención. En las actividades en el patio/gimnasio todos los alumnos están involucrados en las propuestas con algún nivel de intervención.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

En todos los aspectos analizados, se pueden observar diferencias apreciables en las actitudes de los alumnos frente a la situación de aprendizaje convencional dentro del aula la situación de aprendizaje lúdico-corporal en el patio/gimnasio.

ACTIVIDADES CONVENCIONALES EN EL AULA

- No todos los alumnos participan, preguntan, opinan y proponen.
- Todos los alumnos disfrutan.
- El grado de compromiso de todos los niños, en los aspectos observados, es significativamente menor que en las actividades lúdico-corporales.
- Se registran casos de alumnos excluidos, es decir, sin ningún grado de intervención en las actividades.

ACTIVIDADES LÚDICO CORPORALES

- Todos los alumnos participan, preguntan, opinan, proponen.
- Todos los alumnos disfrutan.
- El grado de compromiso de todos los niños en todos los aspectos observados, es significativamente mayor en las actividades lúdico-corporales.
- No se registran alumnos excluidos, es decir, sin ningún grado de intervención en las actividades.

V CONCLUSIONES

Del análisis de los datos expuestos en el desarrollo del presente trabajo, se desprende como conclusión fundamental que la hipótesis planteada se demostró en sus dos variables, cognitiva y afectivo-emocional; con un alto grado de comprobación en ambos casos.

COGNITIVA (análisis cuantitativo)

- ✓ En la comparación de resultados de pre y pos-test se observa claramente el **aumento de respuestas correctas** logrado por **todos los alumnos**, como así también la **importante disminución en la cantidad de errores** cometidos; en la segunda evaluación.
- ✓ Estos resultados se pusieron de manifiesto en **todos** los contenidos evaluados (cuantificadores, seriación, formas, estructuración espacial, medición, secuencias temporales y correspondencia).
- ✓ En algunos casos con **valores muy significativos** en las respuestas correctas (formas y medición) como también en la importante disminución de errores (seriación, formas, estructuración espacial y medición).

Resumen: Considerando que la intervención realizada (trabajo psicomotriz) fue de 7 clases de 60' y que luego de esta intervención todos los alumnos mejoraron sus propios logros, podríamos decir que los resultados obtenidos fueron muy satisfactorios.

AFECTIVO-EMOCIONAL (análisis cualitativo)

De la observación de los registros de actitudes completadas por las docentes surge a simple vista:

- ✓ Mayor participación y compromiso de los niños en las actividades lúdicas-corporales que en las áulicas-convencionales.

Aun teniendo en cuenta que dichos registros los completaron dos docentes y por lo tanto existe un margen de diferencia de apreciación lógico; del análisis pormenorizado de los aspectos considerados surgen:

- ✓ Diferencias altamente significativas en tres **comportamientos** (pregunta, opina, propone) **muy disminuidos en las actividades áulicas, respecto de las actividades lúdicas-corporales.**
- ✓ Consideramos que estos comportamientos están en relación directa con la **autoestima** del niño y reflejan también su **potencial energético** (ambas condiciones determinantes de la actitud) de ahí su relevancia en este estudio.

Del entrecruzamiento de ambas variables (cognitiva y afectiva) inferimos

que:

- ❖ Esta correlación entre las características de la función energética observadas en las actividades corporales y las observadas en las actividades áulicas, aspecto fundante de esta investigación, confirmaría totalmente nuestro punto de vista en cuanto a la incidencia del factor afectivo-emocional (determinante de la actitud) en los aprendizajes.
- ❖ Los resultados obtenidos en la primera y segunda prueba, indicarían el vínculo existente entre el potencial de acción (función energética) y el éxito escolar.
- ❖ El resultado obtenido en la segunda evaluación, ratifica nuestra confianza en el trabajo psicomotriz para optimizar los procesos cognitivos.
- ❖ Por lo tanto la eficacia didáctica debería basarse en un buen equilibrio de la función energética. Función que no es inicialmente intelectual sino que pasa por la experiencia corporal y recurre más al inconsciente que al razonamiento, el cual solo interviene en un determinado estadio del recorrido.
- ❖ Esta función energética puede mejorarse con el trabajo psicomotriz, como queda demostrado con nuestra investigación y creemos que debería aplicarse como prevención de las dificultades de aprendizaje, desde el nivel inicial.
- ❖ Se hace entonces indispensable equilibrar lo corporal y lo mental en el seno de la escuela para evitar la inestabilidad y lo que es peor aun, la pasividad de los alumnos que representan una limitación al aprendizaje escolar. Pasividad o inhibición de la acción (Laborit) que muchas veces los conduce al fracaso escolar.
- ❖ Este cambio de enfoque en la educación, requiere de una formación profesional adaptada a las demandas actuales de la sociedad, en donde la perspectiva escolar no sea formar "productos acabados" (ya que la formación no termina en la escuela); sino llevar a las personas a la posibilidad de su autoformación.
- ❖ Las estructuras concebidas únicamente con vistas a la formación intelectual son demasiado rígidas e insuficientes en el mundo actual y deben dar paso a nuevas formas de demanda que la sociedad reclama. Aunque el papel de la escuela consista fundamentalmente en enseñar, no puede limitarse al desarrollo intelectual ya que el hombre (y más aun el niño) es menos un ser de razón que de afectividad.

INTERVENCIONES POSIBLES

Es nuestra intención continuar ahondando esta investigación a lo largo de un ciclo lectivo completo con un grupo de control, para aumentar la cantidad de datos que nos aporten nuevos elementos y que nos permitan alcanzar un mayor grado de generalización en este estudio.

Nuestro abordaje desde la psicomotricidad si bien considera el aspecto psicomotor y terapéutico; pretende ser un aporte a la educación tendiente a facilitar el camino del proceso en el **desarrollo integral** del niño, que va desde la dependencia a la *mayor autonomía*.

Nuestra prioridad es la formación de las actitudes afectivas y el equilibrio de la función energética indispensables para el desarrollo de las habilidades cognitivas de las que depende la adquisición de los saberes. Al mismo tiempo se transforma en un abordaje preventivo y de salud, por ser la escuela el lugar privilegiado donde el niño puede descargar su impulsividad motriz, descarga que es condición esencial para su equilibrio afectivo. La escuela se convierte entonces en un escenario posible y necesario para la Psicomotricidad. Psicomotricidad que no es una técnica, una materia más, es, en todo caso, un enfoque pedagógico que atiende a la globalidad del niño y a la revalorización del cuerpo y del movimiento en ese ámbito.

Creemos que es en esta línea de pensamiento en donde debemos continuar trabajando con experiencias e investigaciones de búsqueda-acción para lograr una Escuela que finalmente apunte al ser integral que es el hombre y cuya principal tarea sea el desarrollo de las dimensiones afectivas, cognitivas y práxicas con vistas a un desarrollo equilibrado necesario para su inserción social. En la actualidad esta búsqueda, a partir de la psicomotricidad, ya ha sido emprendida por algunos en Italia, Suiza y América Latina.

Somos conscientes de lo ambicioso de nuestro proyecto, que implica un cambio radical del enfoque educativo actual en donde están involucrados no sólo la comunidad educativa en su totalidad sino las instituciones políticas y gubernamentales de toda la sociedad.

No obstante también creemos que es posible "abrir caminos" en la práctica cotidiana, proponiendo otras miradas, continuando la búsqueda de respuestas a las nuevas demandas sociales, capacitándonos y capacitando a otros, en definitiva, tomando conciencia de la dimensión profunda de nuestra tarea como educadores en tanto formadores de personas.

Desde un enfoque psicopedagógico, aspiramos a proyectar este trabajo en distintos niveles del ámbito educativo en general.

Nivel institucional (revisión y reformulación del PEI)

Nivel profesional (capacitación a futuros docentes en los institutos de formación profesional).

Nivel familiar (información y formación de talleres, tendientes a revalorizar y propiciar el juego en la infancia).

Contribuir a humanizar al ser humano, haciéndolo pensar, amar, y actuar a un nivel mayor de desarrollo constituye a nuestro entender, el desafío para la educación del siglo XXI.

VI BIBLIOGRAFIA

1. Aebli Hans. **Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget**. Buenos Aires. Editorial Kapeluz.S.A. *Primera edición, octava impresión noviembre 1973.*
2. Beard, Ruth M. **Psicología evolutiva de Piaget**. Buenos Aires. Editorial Kapeluz S.A. 1971
3. Chokler, Myrtha Hebe. **Los organizadores del desarrollo psicomotor**. Buenos Aires. Ediciones Cinco. 1988.
4. Dolto, Francisco. **La imagen inconsciente del cuerpo**. Buenos Aires. Editorial Paidós. Edición 1986.
5. Fernandez, Alicia. **La inteligencia atrapada**. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión. 1ra. Edición 2002.
6. Langer, Rosa J. de. **Aprendizaje, juego y placer**. Buenos Aires. Ediciones Búsqueda S.A.E.I.C. Agosto de 1985.
7. Lapierre, Andre. Aucouturier, Bernard. **Simbología del Movimiento**.
8. Le Boulch, Jean. **El cuerpo en la escuela en el siglo XXI**. Barcelona. España. Inde Publicaciones. Primera Edición 2001.
9. Levin, Esteban. **La infancia en escena**. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión. 2da. Edición 1997.
10. Paín, Sara. **La génesis del inconsciente**. Buenos Aires.
11. Pozo Municio, Juan Ignacio. **La solución de problemas**. Buenos Aires. Ediciones Santillana S.A. 1997.
12. Santalo, Luis y colaboradores. **Enfoques**. Buenos Aires. Editorial Troquel S.A. 1994.
13. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. Apartado 146. E-28230. Las Rozas (Madrid)

VII ANEXO

MODELO DE TRABAJO ACTIVO EN PSICOMOTRICIDAD (a modo de ejemplo)

Actividades para el área de matemática

Formas (figuras geométricas)

- a) Organizados en pequeños grupos de trabajo (5/6 alumnos por grupo).
- b) *Introducción del tema a cargo del maestro.*
- c) Breve explicación de la actividad pautando las exigencias (todos los niños deben intervenir, solo pueden utilizar su cuerpo etc.)
- d) Se desplazan libremente por el patio (trotando, saltando, corriendo etc.) y a una orden del maestro deberán formar rápidamente en el suelo, la figura que se les indique. Se puede otorgar puntaje (a la forma más exacta, al grupo que lo hace primero etc).
- e) Se puede complejizar la actividad con nuevas consignas (cambios de frente).
- f) *La misma actividad con números y letras. Con cálculos mentales (sumas y restas).*
- g) En forma jugada, con estímulos diversos. El grupo que lo logra primero, conduce la actividad o propone una nueva etc.

Longitud (medición)

- a) Trabajo en parejas. Cada pareja con 1 soga y 1 bastón (más corto que la soga).
- b) Breve introducción del tema.
- c) Se le pide a los niños que utilizando el bastón (unidad de medida) midan cualquier elemento del patio (puertas, bancos, líneas del piso etc.) y que recuerden el resultado.
- d) *Se repite el trabajo pero utilizando la soga.*
- e) Puesta en común. A través de preguntas el docente guiara la reflexión de los niños hasta que lleguen a las conclusiones deseadas. Se les solicita propongan otros elementos para medir. Se realizan preguntas hipotéticas sobre cual hubiese sido el resultado de haber utilizado un elemento más corto o más largo etc.
- f) *Realizar nuevas mediciones (libre a cargo de los niños).*

Cuantificadores (muchos, pocos, algunos, ninguno, tantos como)

- a) Organizados en pequeños grupos (5/6 niños). Trabajo en circuito (tantas estaciones como grupos).
- b) Breve explicación de la actividad.
- c) Utilizando diversidad de elementos (cualquiera disponible: aros, tizas, pelotas de goma/trapo, cestos, bastones, bolsas, sogas etc.) se preparan las estaciones.
- d) En cada estación los niños deben realizar distintas tareas que involucren los conceptos mencionados (dibujar muchas flores dentro del aro, colocar tantos bastones como sogas dentro del cesto y pocas pelotas en la bolsa).
- e) Se pueden armar carteles con las indicaciones para que los niños lean las consignas (claras, breves y precisas).
- f) Se puede complejizar poniendo tiempos límite en cada estación o solo uno ejecuta el resto del grupo guía y propone.
- g) En forma jugada, el tiempo termina cuando el primer grupo finaliza su estación. El grupo que logra completar correctamente todas las estaciones, propone un juego.
- h) Puesta en común: los niños explican sus dificultades y logros. El docente pregunta, guía y evalúa el desempeño individual a través de la observación durante la actividad y luego en la puesta en común comprobando la comprensión de los conceptos en la coherencia de la acción concreta (con los objetos) y la explicación verbal.

