

LA PSICOMOTRICIDAD EN EL DESARROLLO PSICOLOGICO DEL NIÑO

ANTONIO MESONERO VALHONDO
CRISTINA HERRERA GONZALEZ

RESUMEN

Hablar de psicomotricidad es pensar en esa mutua relación existente entre actividad psíquica y función motriz. La función motriz no es nada sin el componente psíquico. Por la intervención del psiquismo, el movimiento se convierte en "praxia".

El movimiento tiene una gran importancia en el desarrollo psíquico global del niño e incide en su personalidad, en su forma de comunicación y expresión, en la asimilación de nociones, en su escolaridad posterior, etc.

Las corrientes pedagógicas actuales tienden a integrar plenamente el cuerpo en la acción educativa y a reconocer la influencia de la mediación corporal en el desarrollo neuropsicológico del niño. En ellas, se resalta la "acción vivida o vivenciada", es decir, toda actividad corporal es creada, construida y vivida por el propio niño.

Palabras clave: Psicomotricidad, Desarrollo, Educación psicomotriz.

Clasificación UNESCO: 610201, 610204.

SUMMARY

To speak of psychomotricity is to think of that mutual relation between psychical activity and motive power.

The motive power is nothing without the psychical component.

Due to the intervention of the psychism, movement becomes "praxia".

Motion has a great importance in child's global psychical development and influences upon his personality, upon his way of communication and expression, upon the assimilation of notions, upon his later schooling, etc.

Present-day pedagogical trends tend to completely integrate the body into the educational action and to recognize the influence of the corporal mediation in child's neuropsychological development. In those trends, the "personally experienced actions" are emphasized, that is to say, all corporal activity is created, built and lived by the own child.

Key words: Psychomotricity, Development, Psychomotriz education.

INTRODUCCION

El término *psicomotricidad* nos lleva a la consideración de esa relación mutua existente entre la actividad psíquica y la función motriz.

Por medio de esta relación es posible apreciar que, aunque la base de la psicomotricidad sea el *movimiento*, éste no es sólo una actividad motriz, sino también una actividad psíquica consciente, que es provocada ante determinadas situaciones motrices.

La función motriz, en definitiva, no es nada sin el aspecto psíquico; por la intervención del psiquismo, el movimiento se convierte en "praxia", es decir, un portador de respuesta, de intencionalidad y de significación (1).

La importancia que tiene el movimiento en el desarrollo psíquico global del niño y la incidencia del mismo en su personalidad, en su forma de comunicación y expresión, en la asimilación de nociones (2), en su escolaridad posterior, etc., ha sido la razón de haber elegido este tema para el presente artículo.

Las corrientes pedagógicas actuales tienden a integrar plenamente el cuerpo en la acción educativa y a reconocer la influencia de la mediación corporal en el desarrollo neuropsicológico del niño. En ellas se resalta la noción de *acción vivida o vivenciada*, que hace alusión a que toda actividad corporal es creada, construida y vivida por el propio niño.

De esta forma, el cuerpo es considerado como *relación, expresión y comunicación*, sustituyéndose las nociones de *cuerpo objeto y cuerpo instrumento*.

Wallon, uno de los primeros psicólogos ocupados en la problemática de la psicomotricidad, afirma que, vista desde el movimiento, la psicomotricidad se relaciona con todo lo que es motor, y el movimiento contribuye a la evolución psicológica del niño. (3)

Wallon (1956) ha mostrado cómo cambia la significación de un movimiento en el transcurso de la ontogénesis; en otras palabras, nos hace ver cómo el movimiento tiene un papel diferente en cada uno de los estadios que él propone (impulsivo puro, emocional, sensomotor, proyectivo, personalismo, valor funcional de la adolescencia).

Hemos de tener en cuenta que, en el conjunto de actividades de la vida de relación humana, el acto motor intencional representa la forma más elevada, la más fecunda, pero también la más compleja del comportamiento, caracterizando la conducta adaptativa, creativa y autónoma. La adecuación del movimiento voluntario a una situación problemática dada va a depender de las características fisiológicas y de la evolución ontogenética de los procesos de conocimiento, de integración y de adaptación motriz.

Por tanto, el conocimiento de tales fundamentos proporcionará al educador la posibilidad de ajustar su acción pedagógica, individualizar su enseñanza y responder a las necesidades específicas de cada uno de sus alumnos.

LA PSICOMOTRICIDAD COMO UNA CONCEPCION DEL DESARROLLO

Como concepción educativa, la Psicomotricidad se desprende directamente de aquella concepción del desarrollo psicológico del niño según la cual “la causa del desarrollo se encuentra en la interacción activa del niño con su medio ambiente”, en una dirección que va desde el conocimiento y control del propio cuerpo al conocimiento y acción consciente sobre el mundo externo (4).

Más específicamente, se podría definir la Psicomotricidad como “una concepción del desarrollo” según la cual “se considera que existe una identidad entre las funciones neuromotrices del organismo y sus funciones psíquicas”. Funciones neuromotrices y funciones psíquicas, en el niño, no son más que dos aspectos, dos formas de ver lo que, en realidad, es un proceso único.

Durante la primera infancia, en términos de Bascou, “motricidad y psiquismo” están imbricados, confundidos; vienen a ser dos aspectos indisolubles del funcionamiento de una misma organización.

A este respecto, Lapierre (1974) afirma lo siguiente: “Todo movimiento es indisoluble del psiquismo que lo produce, e implica, por este hecho, a la personalidad completa”. Y a la inversa: “El psiquismo, en sus diversos aspectos (reaccional, afectivo, mental...) es indisoluble de los movimientos que han condicionado y siguen condicionando su desarrollo.

Al mismo tiempo, el movimiento del cuerpo es “inseparable del aspecto relacional del comportamiento”; y esta relación e interacción del individuo con su ambiente constituye la causa del desarrollo psíquico, la causa del desarrollo de todas las complejas capacidades mentales. Es, también, en este aspecto relacional de la psicomotricidad donde se encuentra inserto el “fenómeno del lenguaje”, que constituye el otro gran instrumento del desarrollo. Para Luria (1984), la formación ontogenética del lenguaje es en cierta medida, la emancipación progresiva del contexto simpráxico y la elaboración de un sistema sinsemántico de códigos (p. 32).

Estamos de acuerdo con Vega (1984) en que la función interpersonal del lenguaje se adquiere antes que la función lógica y que sigue primando a lo largo de toda la vida en el lenguaje oral. En el lenguaje escolar prima la función lógica o ideacional (Olson, 1977; citado por Vega, 1984; Vol. II, p. 450).

La investigación de la “función reguladora del lenguaje” no atrajo durante largo tiempo la atención de los investigadores. Luria (1984) expone, por una parte, el origen de la “función reguladora del lenguaje del adulto” (que reside en la capacidad del niño de subordinarse al lenguaje del adulto —estas influencias verbales del adulto provocan en el niño no simplemente una reacción general de orientación, sino reacciones específicas— y, por otra, su desarrollo progresivo hasta llegar a la “autorregulación”, es decir, a que el lenguaje propio del niño pueda regular sus reacciones motoras (pp. 109-120).

Bruner (1978) considera que son las habilidades comunicativas que el niño desarrolla durante su edad preverbal las que facilitan la adquisición del lenguaje.

Para Bruner (1966), la instrucción va a ser un esfuerzo por contribuir a dar forma a todo el desarrollo. La misión, por tanto, del adulto consistirá en “andamiar” las consecuciones del niño, forzándole a entrar en la zona de desarrollo próximo o potencial y enseñándole a conseguir el control consciente de lo que va aprendiendo, gracias a la relaciones sociales establecidas.

El propio cuerpo es, pues, elemento básico de contacto del niño con el exterior y, para alcanzar las cotas máximas de desarrollo humano o desarrollo de los procesos psíquicos superiores (como el pensamiento, en el que intervienen procesos de análisis, síntesis, manipulación mental, etc.), es imprescindible que dichas operaciones mentales se hayan realizado por el niño de forma concreta mediante su propia actividad corporal.

Luego, podemos afirmar que, inicialmente y sobre todo durante los seis primeros años, la educación psicomotriz constituye el núcleo central de la acción educativa.

PRINCIPALES AREAS DE INTERES EN PSICOMOTRICIDAD

Podemos considerar la Psicomotricidad como una “resultante compleja” que implica no solamente las estructuras sensoriales, motrices e intelectuales, sino también los procesos que coordinan y ordenan progresivamente los resultados de estas estructuras. Por eso, hablar de Psicomotricidad, según Comellas y Perpinya (1984, p. 12 y ss.), es hablar de las siguientes áreas :

- a) Dominio motriz.
- b) Dominio del espacio.
- c) Dominio del tiempo.
- d) Organización del esquema corporal.

Seguidamente, nos detenemos en cada una de ellas para ver cómo las va integrando. Lo hacemos tan sólo por consideración metodológica, ya que la globalidad del niño conlleva que todos sus aspectos se interrelacionan.

DOMINIO CORPORAL DINAMICO

Se entiende por dominio corporal dinámico la “capacidad de dominar las diferentes partes del cuerpo, de hacerlas mover siguiendo la voluntad o realizando una consigna determinada”, permitiendo no tan sólo un movimiento de desplazamiento sino también una sincronización de movimientos, superando las dificultades que los objetos, el espacio o el terreno impongan y llevándolo a cabo de una manera armónica, precisa, sin rigideces ni brusquedades. Esta coordinación dará al niño una confianza y seguridad en sí mismo, que fortalecerá su autoconcepto personal, puesto que se dará cuenta del dominio que tiene de su cuerpo en cualquier situación.

De acuerdo con Medrano (1987), el concepto de sí mismo tiene una gran importancia en el desarrollo de la personalidad, puesto que condiciona la interpretación de la realidad circundante y de las experiencias vitales. El autoconcepto, como condicionante de la adaptación, se encuentra en la base de las actuaciones personales, ya que la persona tiende a ser coherente con su autoconcepto. Cuando hablamos del metaconocimiento evaluativo, precisamente nos estamos refiriendo a que las percepciones de los sujetos sobre sus capacidades influyen en sus conductas, procesos de pensamiento y reacciones emocionales, etc. (pp. 327-332).

Erikson (1950) nos recuerda que una de las tareas importantes durante la infancia es el desarrollo de la confianza básica, resultado de una transacción, de un intercambio mutuo entre el niño y el adulto.

Este dominio de su cuerpo implica por parte del niño:

- 1) Que tenga un dominio segmentario del cuerpo.
- 2) Que no haya un temor o una inhibición.
- 3) Una maduración neurológica, que sólo adquirirá con la edad.
- 4) Una estimulación y un ambiente propicio.
- 5) Una atención en el movimiento que está realizando y en su representación mental.
- 6) Una buena integración del esquema corporal.

Dentro de esta gran área del dominio corporal dinámico, hay pequeñas áreas como: La Coordinación General, Equilibrio, Ritmo y Coordinación Viso-Motriz, que son las que permiten trabajar todo el área desde los diferentes aspectos y modalidades.

DOMINIO CORPORAL ESTÁTICO

Entendemos por dominio corporal estático: "Todas aquellas actividades motrices que llevarán al niño a interiorizar el esquema corporal". Integramos aquí:

a) La tonicidad y el autocontrol:

El tono se manifiesta por el grado de tensión muscular necesario para poder realizar cualquier movimiento, adaptándose a las nuevas situaciones de acción que realiza la persona. Para Wallon, el tono es el sostén sobre el que se forman las posturas, las actitudes; está en íntima relación con la sensibilidad propioceptiva. Todo lo que el niño vive lo hace a través de tono, así éste tiene un papel importante en la toma de conciencia de sí y de conciencia de sí y en la edificación del conocimiento del mundo y de los demás: es decir, es la base de la comunicación. El tono, pues, para Wallon (1956), juega un importante papel en la vida afectiva y de relación y está en la base de las primeras emociones.

El tono muscular, por las sensaciones propioceptivas que provoca, es uno de los elementos fundamentales que componen el esquema corporal. La conciencia de nuestro cuerpo y su posibilidad de utilización dependen de un correcto funcionamiento y control de la tonicidad.

Esta base tónica muscular viene compensada y matizada por los estímulos ambientales educativos. Según sea el tipo de educación que el niño reciba, su inicial tono muscular se verá reforzado o modificado. (5)

El *autocontrol* es la capacidad de encarrilar la energía tónica para poder realizar cualquier movimiento. Podemos considerarlo como una forma de equilibrio que se adquiere, precisamente, ejerciendo formas de equilibrio estático y dinámico.

b) *La respiración y la relajación*: como actividades que ayudarán al niño a profundizar e interiorizar toda la globalidad de su propio yo.

La respiración es tan importante, para el niño y para el adulto, que podemos afirmar que goza de un valor terapéutico en sí misma, pues alivia la tensión nerviosa, proporcionando paz interior, siempre que se ponga la atención y concentración en el ejercicio. Los indios dicen que “la respiración profunda despierta un don que duerme en cada uno de nosotros”.

La relajación, como reducción voluntaria del tono muscular, está entrando en la conciencia del hombre occidental. El dicho de Buytendijk: “no se coge una manzana por cogerla, sino para poseerla”, puede aplicarse a la situación terapéutica actual, es decir, se hace relajación no por relajarse, sino para mejorar en la vida.

PERCEPCION Y ORIENTACION ESPACIAL

El espacio, propiamente dicho, es el medio donde el niño se mueve y se relaciona y, a través de sus sentidos, ensaya un conjunto de experiencias personales que le ayudan a tomar conciencia de su cuerpo y de su orientación. Tener una buena percepción del espacio es ser capaz de situarse, de moverse en ese espacio, de orientarse, de tomar direcciones múltiples, de analizar las situaciones y de representarlas.

La percepción del espacio es capital para el niño en lo referente a su motricidad, desarrollo intelectual o afectivo y, sobre todo, en su relación con los aprendizajes escolares (lectura, escritura...) y supone una relación entre el cuerpo y el medio exterior. La orientación espacial emana del propio cuerpo del sujeto, centro de coordenadas de donde parten una serie de direcciones que le ayudarán a situarse y a marcar puntos de referencia con respecto al exterior. Estas direcciones que parten del propio cuerpo, empiezan a vivirse ya en la cuna: cuando el niño está tumbado y su madre lo toma en brazos, el recién nacido contrasta el arriba y el abajo; cuando se le coloca boca arriba o boca abajo nota el delante y el detrás; durmiendo sobre un costado u otro, contrasta la derecha y la izquierda. Es decir, de una forma totalmente vivenciada y nada intelectualizada, el niño asocia el bienestar de la postura en la que se halla con las direcciones que parten de su propio cuerpo (6). Esto nos hace ver que, en la organización del espacio, se pueden distinguir dos tipos de espacio:

- a) El vivido o práctico.
- b) El representado o figurativo.

Muchos autores han reconocido de Piaget ha sido el único autor que ha estudiado seriamente el espacio desde el punto de vista evolutivo. Su teoría nos proporciona el único modelo teórico que relaciona, de forma satisfactoria, la evolución de la cognición espacial con el desarrollo cognitivo general.

El primero de los libros, publicado en 1947, en colaboración con Inhelder y titulado "*La representación del espacio*", se ocupa de conocer cómo surgen en el desarrollo ontogenético las relaciones espaciales topológicas, proyectivas y euclidianas.

En la 2ª obra, llevada a cabo en 1948 por Piaget, Inhelder y Szeminska, con el título "*La geometría espontánea en el niño*", se estudia la génesis de la geometría euclidiana, esto es, cómo surgen en el niño la conservación y la medición de la longitud, la superficie y el volumen.

Nos fijamos, ahora, brevemente, en los tres puntos centrales de su teoría:

1. En el marco teórico piagetiano, "el espacio" no viene dado "a priori" surgiendo de la mera percepción, sino que ha de irse elaborando poco a poco, jugando un papel decisivo la actitud del sujeto.

El conocimiento del espacio proviene al principio de la actividad sensomotriz y, posteriormente, a un nivel representativo, la actividad —real o imaginada— irá coordinando y haciendo flexibles las imágenes espaciales para convertirlas en operaciones.

Por tanto, para Piaget, tal conocimiento no deriva, sin más, de la percepción visual, sino que "constituye el producto final" de una ardua y larga construcción evolutiva, que comienza con el nacimiento y no termina hasta la adolescencia. Hemos de tener presente que Piaget presenta el desarrollo como una "construcción progresiva" que se produce por interacción entre el individuo y su medio ambiente.

Para conocer el espacio, añade Piaget, es menester vivirlo", pero, una vez vivido, hay que interiorizarlo para poder hacer de él un instrumento útil para los aprendizajes escolares.

2. La adquisición y dominio de la noción de espacio pasa por tres estadios evolutivos:

- 1º) Espacio topológico (Entre los 5 y 6 años).
- 2º) Espacio proyectivo (Entre los 6 y 9 años).
- 3º) Espacio euclidiano (De 7 a 12 años).

Las relaciones "Topográficas" tienen en cuenta el espacio dentro de un objeto o figura particular, y comprenden relaciones de proximidad, separación, orden, cerramiento y continuidad (p.e.: El niño comprueba, mediante la observación, que la habitación donde se encuentra tiene unos límites con aberturas por donde entran y desaparecen las personas; aprende a distinguir los objetos por el contorno que los delimita y, así, encuentra diferencias entre objetos "cerrados" y "abiertos"...).

En el espacio "Proyectivo", se buscan relaciones entre los distintos objetos o figuras y empiezan a adquirirse las nociones de "perspectiva" y "proyección".

En el espacio "Euclidiano", se tiene ya en cuenta la "tridimensionalidad", buscando las proporciones, distancias, semejanzas y diferencias, siendo capaz de comprender la representación del espacio en planos y mapas.

El niño elabora primero el espacio "Topológico", tanto en el nivel de la acción como en el de la representación. Las relaciones "Proyectivas y Euclidianas" se desarrollan paralelamente, aunque el equilibrio de las segundas se consigue más tarde.

3. Como en el resto de los aspectos del desarrollo intelectual, también en lo referente al conocimiento espacial nos encontramos con los mismos grandes periodos o estadios: Periodo Sensomotor, Preoperacional, de las Operaciones concretas y Periodo de las operaciones formales.

Insistimos, como lo hace (Antón (1983), en que, en la educación del espacio, hay que poner mucho cuidado en no querer correr demasiado, en no querer quemar etapas pensando, erróneamente, que de esta forma se llegará antes a los conocimientos abstractos. Es muy importante, principalmente en la etapa de Preescolar, que el niño descubra bien el espacio, que lo vivencie y, cuando tenga de él una noción clara, lo plasma en un papel.

Lapierre (1974), al hablar sobre la *Génesis de la estructuración espacial* en el niño, dice:

“La noción del espacio no es una noción simple, sino una noción que se elabora y diversifica progresivamente en el transcurso del desarrollo psicomotor del niño”.

A partir de la percepción del propio cuerpo, es cuando puede ser percibido el espacio exterior. Este espacio exterior es percibido primero como una distancia del yo (para alcanzar el objeto, el gesto es más o menos amplio, el desplazamiento más o menos largo) y una dirección respecto del yo (el gesto se hace hacia arriba, abajo, delante, detrás, a la derecha, a la izquierda).

A partir de esta percepción dinámica del espacio vivido, la noción de espacio exteroceptivo se hace una abstracción, un proceso mental que se apoya en la memoria de anteriores vivencias y en su extrapolación.

Tras esta prensión mental del mundo, es cuando el niño empieza a ser capaz de transponer esas nociones generales a un plano mucho más reducido, más abstracto, llegando así al grafismo.

En una forma paralela y como consecuencia del predominio de uno de los hemisferios cerebrales, el espacio propioceptivo y luego el exteroceptivo se orientan en función de la derecha y de la izquierda.

En este terreno, también la orientación parte del yo corporal, para luego irse desprendiendo poco a poco, generalizándose y abstrayéndose: la orientación del objeto respecto al yo (la ruleta está a mi derecha) precede a la orientación del yo respecto al objeto (yo estoy a la izquierda de la ruleta).

En cuanto a la transposición sobre otro (en posición frente a frente), exige un dominio suficiente de la abstracción espacial para permitir un “retorno” mental (el yo situándose en pensamiento dentro de la situación espacial del otro).

Es necesario, afirma Lapierre, tomar en consideración que el espacio humano es un espacio orientado en sentido izquierda-derecha y que gira en sentido “sinistrógiro”. Es el caso del grafismo, de la escritura, de la lectura, de la numeración, del cálculo, etc.

El que un niño sea diestro o zurdo es secundario, siempre que esta lateralización sea franca y no contrariada, pero es imprescindible que su espacio esté orientado en la buena dirección. Por ello, no es aconsejable mantener el ambidextrismo, sino que debe educarse al niño para que consiga su lateralidad dominante.

PERCEPCION Y ORIENTACION TEMPORAL

Como todas las nociones, "el tiempo", para el niño, está vinculado a su vivencia corporal. Luego, los diversos elementos que constituyen la trama del tiempo inmediato no se pueden crear más que por una acción ligada al cuerpo por entero.

Así, jugando, saltando, corriendo, andando, dibujando, expresándose, etc. irá el niño tomando consciencia de las nociones de "rápido y lento", de "poco y mucho tiempo", de "antes y después", de "sucesión", etc.

El tiempo está, al principio, íntimamente ligado al espacio: "es la duración que separa dos percepciones espaciales sucesivas". Por lo tanto, la noción de "tiempo" debe seguir la misma evolución que la noción del espacio (Lapierre, 1974).

Ahora bien, la percepción del tiempo es más compleja que la del espacio; es la que más tardíamente aparece en el niño. Hasta los dos años y medio, aproximadamente es completamente indiferenciada. Poco después, emplea términos relativos al tiempo, tales como: hoy, ayer, mañana, sin tener noción clara de lo que significan. No distingue, por ejemplo, la mañana de la tarde, y va perfilando sus conceptos a través de unos momentos concretos que le marcan puntos de referencia: el levantarse lo asociará a la mañana; la comida al mediodía; la merienda a la tarde y el acostarse a la noche.

En esta época, el niño sólo usa estos términos y los reconoce como "momentos", sin tener todavía una noción de la duración y ordenación de los mismos.

El tiempo para él, como el resto de sus vivencias, es un "fenómeno subjetivo" y, por tanto, cargado de "afectividad". Así, el niño que tiene hambre y espera su comida, tendrá una vivencia de tiempo mucho más larga que otro que, en el mismo lapso de tiempo, está jugando entretenido y con todas las necesidades biológicas satisfechas.

Hay que distinguir, pues, entre un tiempo "subjetivo", saturado de afectividad, y otro "objetivo", fundamentado sobre la duración y medida. Este último es difícil de captar por parte del niño.

A partir de los momentos concretos de referencia, a que hemos aludido antes (mañana, tarde, noche), irá organizando su percepción del tiempo, siempre a través de sí mismo y de su propia experiencia.

En cuanto a las nociones de "ayer", "hoy", "mañana" y, posteriormente, "pasado", "presente" y "futuro", son más difíciles de adquirir, pues el niño pequeño vive en un continuo presente. Tendrá que llegar a los primeros años de escolaridad para poder comprenderlas.

Dentro de la percepción temporal, hay que señalar la "ordenación", ya que tiene una proyección directa en el campo escolar. Así, los números se dan en una estructuración espacio temporal; otro tanto ocurre con la "lectura y escritura", ya que, en definitiva, se basan en una ordenación espacio-temporal, siguiendo una dirección determinada (izquierda-derecha) y una sucesión temporal de letras y palabras.

Al igual que el concepto de espacio, el concepto de tiempo no se "consolidará" hasta el estadio concreto, en el que el niño aprende la "articulación temporal" que conocemos: horas, minutos, segundos, y su "carácter jerárquico": 60 minutos forman 1 hora; 24 horas un día...(7).

Estimamos que la estructuración temporal se debe desarrollar a través de actividades, fundamentalmente, rítmicas, cuyo valor es verdaderamente importante, por

cuanto desarrollan en el niño sus procesos de inhibición. Los ritmos habrán de ser realizados preferentemente por medio de ejercicios que impliquen uno u otro tipo de actividad corporal, pasando después a utilizar instrumentos de percusión o sonoros.

ORGANIZACION DEL ESQUEMA CORPORAL

El esquema corporal consiste en la representación mental de propio cuerpo, de sus segmentos, de sus posibilidades de movimiento y de sus limitaciones espaciales. Para Wallon (1964), es un elemento básico, indispensable en el niño para la construcción de su personalidad; es la representación más o menos global, más o menos específica y diferenciada que él tiene de su propio cuerpo. La imagen del esquema corporal, es decir, el sí mismo corporal, el yo físico es la base de la consciencia del yo. (8)

El esquema corporal comprende los aspectos siguientes (9):

- 1º) Localización en uno mismo de las diversas partes del cuerpo.
- 2º) Localizarlas en los demás.
- 3º) Tomar conciencia del eje corporal.
- 4º) Conocer sus posibilidades de movimiento, es decir, concienciar tanto la motricidad gruesa como la fina.
- 5º) Situar el propio cuerpo dentro del espacio y del tiempo.
- 6º) Ordenar por medio del ritmo el propio cuerpo en el tiempo y en el espacio.

La construcción del esquema corporal (imagen, uso y control de su propio cuerpo) se realiza normalmente de una forma global en el transcurso del desarrollo del niño, gracias a sus movimientos, desplazamientos, acciones, juegos, etc. Cuanto más precisa y completa sea la imagen que del propio cuerpo se establezca, mejor se realizarán las relaciones del sujeto con el mundo exterior. Sin una correcta elaboración de la propia imagen corporal, sería imposible el acto motor voluntario, ya que la realización de éste presupone la formación de una representación mental del acto a realizar, de los segmentos corporales implicados y del movimiento necesario para lograr el objetivo propuesto. El esquema corporal es una necesidad. No es un dato inicial ni una entidad biológica o psíquica. Es el resultado y la condición de las justas relaciones entre el individuo y el medio (Wallon, 1964).

Pero el esquema corporal no es un dato fijo e inmutable, sino que es, al mismo tiempo, permanente y maleable. Toda experiencia nueva es referida a él, en un movimiento de continua modificación y perfección. No solamente abarca la imagen corporal en reposo, sino que también integra la imagen dinámica de su funcionamiento; por tanto, no es una estructura estática, sino que siempre está en continua renovación en función de la experiencia pasada y presente, al mismo tiempo que constituye una previsión del gesto futuro. Los elementos fundamentales y necesarios para una correcta elaboración del esquema corporal son:

- a) El control tónico.
- b) El control postural (equilibrio).
- c) El control respiratorio.
- d) La estructuración espacio-temporal.

LA REPRESENTACION GRAFICA DE LA MOTRICIDAD

El dibujo es una forma de actividad gráfica, cuya evolución se explica por la interacción de los siguientes factores: "Psicomotricidad, Percepción, Desarrollo Cognitivo y Experiencia Escolar". Es, por tanto, un medio real de constatar la evolución del desarrollo psicomotor del niño y, según la expresión de Wallon y Lurçat (1958), es un medio de "revelar la comprensión que el niño adquiere sucesivamente del conjunto corporal y de las posibilidades morfodinámicas de su organismo".

Wallon (1958) señala la necesidad de dar una representación a las cosas que no sea solamente verbal, ideal o abstracta, sino espacial y plástica. El dibujo, junto con la imitación, el juego simbólico y el lenguaje, es otro indicio de que "las representaciones mentales" son el sustrato del pensamiento. Las investigaciones dirigidas a analizar el dibujo como "testigo de la vida psíquica" (Mialaret, 1974), han proliferado de una forma notable. Las relaciones entre dibujo y afectividad, inteligencia, psicomotricidad, trastornos de la personalidad... han aglutinado gran parte de la inquietud científica en el campo de la Psicología. Su estudio ha generado varias "tendencias" en el ámbito psicológico al ser interpretado de formas diferentes.

Podemos destacar las siguientes interpretaciones (10):

1ª) *Intelectualista:*

Según esta interpretación, el niño dibuja "lo que sabe", es decir, el dibujo es un "retrato de su pensamiento". ya que el niño dibuja su "comprensión mental del objeto" y no su observación visual.

El dibujo es, pues, "conceptualización" antes de llegar a buenas copias perceptivas.

Como prueba de "diagnóstico" de la evolución intelectual: El nivel intelectual se determina por el conocimiento que el sujeto demuestra del objeto representado a través de la cantidad de elementos o detalles dibujados.

2ª) *Emocionalista:*

Esta interpretación se fundamenta en la hipótesis de que el niño dibuja los objetos tal como "los vive".

Por lo cual, se le reconoce al dibujo un importante valor "expresivo y proyectivo". Según Boutonier (1980), el dibujo también puede expresar el interés afectivo del niño de una manera "simbólica". Para Widlocher (1978), el dibujo del niño constituye, por su naturaleza y función, un campo de expresión del inconsciente.

3ª) *Genética:*

De acuerdo con esta interpretación, el análisis del dibujo debe orientarse hacia la determinación de su origen y evolución "normativa" a través de "estadios o etapas".

Boutonier (1980) señala que, "para hacer del dibujo un criterio de la edad y del nivel mental", es preciso admitir que existen fases del desarrollo del dibujo y que todos los niños pasan por ellas. Por tanto, las características de la actividad gráfica, realizada por un niño, nos indicarán si responde o no a un criterio de normalidad, de acuerdo con su edad.

El dibujo espontáneo va desde una fase de garabateo a una representación estricta de la realidad, pasando por una simbólica.

Al estudiar el dibujo espontáneo, Piaget e Inhelder (1968) relacionan las etapas de "evolución del dibujo" propuestas por Luquet (1923) con el desarrollo del conocimiento espacial. Textualmente, afirma Piaget: El dibujo constituye una cierta manera de representación espacial.

En la etapa de "incapacidad sintética", que coincide con la 1ª etapa de Piaget e Inhelder (entre 2 y 4 años), el niño que comienza a expresarse gráficamente, no tiene en cuenta las relaciones euclidianas (proporciones y distancias) ni las proyectivas (Perspectivas con proyecciones y secciones), considerando solamente las topológicas.

La etapa siguiente, denominada por Luquet "realismo intelectual", se caracteriza por unos dibujos en los cuales las relaciones proyectivas y euclidianas están comenzando a surgir, pero todavía no hay coordinación general de los puntos de vista ni coordenadas generales.

Por último, a partir de los 7-8 años, el pensamiento operatorio configura la etapa de "realismo visual", en la que la representación gráfica se esfuerza por tener en cuenta perspectivas, proporciones y distancias.

Concluimos, haciendo hincapié en que el niño evoluciona y aprende, básicamente, a través de la vivencia; pero ésta no se da nunca al margen de las acciones, sino que se constituye a través de ella.

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

NOTAS

- (1) Ramos, F. (1986): *Psicomotricidad*, p. 1682
- (2) Angel, C. (1987): *La Psicología en la Escuela infantil*, p. 171.
- (3) Wallon, H. (1956): *Enfance*, 9, 1-4.
- (4) Martínez, P. y Núñez, J. (1982): *Psicomotricidad y educación preescolar*, p. 33.
- (5) Angel, C. (1987): *Op. cit.*, p. 146.
- (6) Antón, M. (1983): *La psicomotricidad en el parvulario*. p.53.
- (7) Rodrigo, M. J. (1984): *Psicología Evolutiva*. Vol. II, p. 235.
- (8) Medrano, G. (1987): *La Psicología en la Escuela infantil*, p. 335.
- (9) Comellas, M. y Perpinya, A. (1984): *La psicomotricidad en preescolar*, p. 65.
- (10) Escoriza, J. (1984): *Evolución del dibujo infantil de 2 a 6 años*.

BIBLIOGRAFIA

- AJURIAGUERRA, J. (1972): *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona, Toray-Masson.
- ALVAREZ, C. (1987): *El juego infantil*. En MAYOR, J.: *La Psicología en la Escuela Infantil*. Madrid, Anaya.
- ANGEL, C. (1987): *Desarrollo psicomotor del niño*. En MAYOR, J.: *La Psicología en la Escuela Infantil*. Madrid, Anaya.
- ANGEL, C. (1987): *Actividad psicomotriz en la Escuela Infantil*. En MAYOR, J.: *La Psicología en la Escuela infantil*. Madrid, Anaya.
- ANTON, M. (1983) *La psicomotricidad en el parvulario*. Barcelona, Laia.
- BERTHERAT, T. (1987): *El cuerpo tiene sus razones*. Barcelona, Paidós.
- BLAZQUEZ, D; ORTEGA, E. (1984): *La actividad motriz*. Madrid, Cincel.

- BOUTONIER, J. (1980): *El dibujo en el niño normal y anormal*. Buenos Aires, Paidós.
- BRUNER, J. (1956) *A study of thinking*. Wiley. (Trad. 1978, Narcea).
- BRUNER, J. (1966): *Towards a theory of instruction*. Cambridge, Mass. Harvard Univ. Press. (Trad.: *Hacia una teoría de la instrucción*. México, Uthea, 1972).
- BRUNER, J. (1978): *From communication to language: A Psychological perspective*. En I. Markova (Ed.): *The social context of language*. Jhon Wiley and Sons.
- COMELLAS, M; PERPINYA, A. (1984): *La psicomotricidad en preescolar*. Barcelona, CEAC.
- CORRACE, J. (1986): *Las comunicaciones no verbales*. Madrid, G. Núñez.
- DEFONTAINE, J. (1982): *Manual de psicomotricidad y relajación*. Barcelona, Toray-Masson.
- DEVLON, J. (1985): *Psicomotricidad. Elementos de neuroanatomía funcional*. Barcelona, Gedisa.
- DOMINGUEZ, P. (1987): *El dibujo infantil*. En MAYOR, J.: *La Psicología en la Escuela Infantil*. Madrid, Anaya.
- ERIKSON, E. (1950): *Childhood and society*. Norton N. York. (Trad. 1965, Hormé).
- ESCORIZA, J. (1984): *Evolución del dibujo infantil de 2 a 6 años*. Barcelona, PPU.
- FELDENKRAIS, M. (1985): *Autoconciencia por el movimiento*. Barcelona, Paidós.
- GELB, M. (1987): *El cuerpo recobrado*. Barcelona, Urano.
- GUIRAUD, P. (1986): *El lenguaje del cuerpo*. México, F. de C. E.
- LAPIERRE, A. (1974): *La reeducación física*. Barcelona, Científico-Médica.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1977): *Educación vivenciada*. Barcelona C. Médica.
- LUQUET, G. (1980): *El dibujo infantil*. Barcelona, Médica-Técnica.
- LURÇAT, L. (1980): *Pintar, dibujar, escribir y pensar*. Madrid, Cincel.
- LURIA, A. (1984): *Conciencia y lenguaje*. Madrid, A. Visor.

- MARTINEZ, P. y NUÑEZ, J. (1982): *Psicomotricidad y educación preescolar*. Madrid, Nuestra Cultura.
- MEDRANO, M. G. (1987): *Construcción de la personalidad*. En MAYOR, J.: *La Psicología en la escuela infantil*. Madrid, Anaya.
- MESONERO, A. (1985): *La educación psicomotriz, necesidad de base en el desarrollo personal del niño*. Oviedo, Serv. Pub. de la Universidad.
- MIALARET, G. (1974): *El dibujo*. Buenos Aires, Paidós.
- PAOLETTI, R; RIGAL, R; PORTMANN, M. (1987): *Motricidad: Aproximación psicofisiológica*. Madrid, Augusto E. Pila Teleña.
- PIAGET, J. (1946): *Le developpement de la notion de temps chez l'enfant*. París, P.U.F.
- PIAGET, J. (1963): *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires, Proteo.
- PIAGET, J. (1969): *El nacimiento de la inteligencia*. Madrid, Aguilar.
- PIAGET, J. (1973): *La representación del mundo en el niño*. Madrid, Morata.
- PIAGET, J; INHELDER, B. (1968): *La representation de l'espace chez l'enfant*. París, P.U.F.
- PIAGET, J; INHELDER, B. (1977): *Psicología del niño*. Madrid, Morata.
- RAMOS, F. (1986): *Psicomotricidad*. Madrid, Diagonal/Santillana.
- RODRIGO, M. J. (1985): *La teoría de Piaget: de la inteligencia sensomotriz al pensamiento preoperacional*. En VEGA, J. L.: *Psicología Evolutiva*. Vol. II. Madrid, UNED.
- STAMBAK, M. (1979): *Tono y psicomotricidad*. Madrid, Pablo del Río.
- STOKVIS, B; WIESENHUTTER, E. (1983): *Técnicas relajadoras y de sugestión*. Barcelona, Herder.
- VAYER, P. (1983): *El diálogo corporal*. Barcelona, C. Médica.
- VAYER, P. (1985): *El niño frente al mundo*. Barcelona, C. Médica.
- VEGA, J. L. (1984): *Desarrollo del lenguaje y comunicación*. En VEGA, J. L.: *Psicología Evolutiva*. Madrid, UNED.

WALLON, H. (1941): *La evolución psicológica del niño*. Barcelona, Trad. 1980, Grijalbo.

WALLON, H. (1956): "Importance du mouvement dans le développement psychologique de l'enfant". *Enfance*, 9, 1-4.

WALLON, H. (1964): *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires, Lautaro.

WALLON, H; LURÇAT, L. (1958): "Le dessin du personnage par l'enfant ses étapes mutations". *Enfance*, 3, 177-221.

WILDLOCHER, D. (1978): *Los dibujos de los niños*. Barcelona, Herder.
