



Universidad Veracruzana
Facultad de Pedagogía
Región Veracruz

Experiencia Recepcional
Periodo Febrero- Julio 2011

**Desarrollo de habilidades motrices en personas con debilidad
visual a través del juego**

Trabajo Recepcional

Modalidad Tesis

Tesista:

Marco Antonio Martínez González

Asesor:

Mtra. María Cristina Miranda Álvarez

Boca Del Rio, Veracruz.

Junio 2011

Índice temático

CAPITULO I

Introducción.....	9
-------------------	---

CAPITULO II

Estado del arte	11
-----------------------	----

CAPITULO III

Marco epistémico

3. Problematización	14
3.1 Justificación	17
3.2 Objetivos.....	20
3.2.1 Objetivo general.....	20
3.2.2 Objetivos específicos	20
3.3 Limitaciones	21
3.4 Pregunta de investigación	21
3.5 Contexto.....	22

CAPITULO IV

Marco teórico y contextual

4. El juego.....	23
4.1 Concepto	23
4.2 Antecedentes.....	24
4.3 Teorías del juego.....	25
4.3.1 Teorías clásicas	26
4.3.1.1 Teorías de exceso de energía	26
4.3.1.2 Teoría de la recapitulación.....	26
4.3.1.3 Teoría del ejercicio preparatorio.....	26

4.3.1.4 Teoría de la potencia superflua.....	27
4.3.1.5 Teoría de la relajación	27
4.3.2 Teorías modernas.....	27
4.3.2.1 Teoría de la autoexpresión.....	27
4.3.2.2 Teoría de Buytendijk	27
4.3.2.3 Teoría de Claperéde.....	28
4.3.2.4 Teoría de Piaget	28
4.3.2.5 Teoría de Buhler	28
4.3.2.6 Teoría de Vygotsky y Elkoín.....	29
4.3.2.7 Teoría de la enculturación	29
4.3.2.8 Teoría ecológica.....	29
4.3.2.9 Teoría biológica	29
4.3.2.10 Teoría antropológica K. Blanchard y A. Choka	30
5. Didáctica Lúdica.....	30
5.1 Concepto.....	30
5.2 Beneficios	30
5.3 El juego motor como estrategia didáctica.....	31
5.4 Caracterización de los juegos didácticos	31
5.5 Objetivos de la utilización de los juegos didácticos en las instituciones educativas	37
5.5.1 Exigencias metodológicas para la elaboración y aplicación de los juegos didácticos	37
5.5.2 Ventajas fundamentales de los juegos didácticos.....	38
5.5.3 Clasificación de los juegos didácticos	39
5.6 Principios de la actividad lúdica	40
5.7 Juego didáctico y atención a la diversidad.....	42
6. El aprendizaje motor y las necesidades educativas especiales	45
6.1 El concepto de aprendizaje motor.....	46
6.2 Modelos explicativos del aprendizaje motor	49

6.2.1 Modelos del procesamiento de la información	52
6.2.2 El modelo ecológico de aprendizaje motor	55
6.3 Mecanismos y factores que intervienen en el proceso enseñanza- aprendizaje motor.....	56
6.3.1 Las variables referidas a la misma práctica	57
6.4 Aspectos básicos de la motricidad.....	59
6.4.1 Equilibrio	59
6.4.2 Noción del cuerpo.....	62
6.4.2.1 Praxia global	63
6.4.2.2 Praxia fina.....	65
6.4.3 Locomoción	66
6.5 La competencia motriz y el alumnado con NEE	68
6.5.1 El ambiente emocional y motivacional.....	71
6.5.2 El contexto de práctica como favorecedor del aprendizaje motor.....	72
6.5.3 El papel de las retroalimentaciones externas en la adquisición	73
6.6 Descripción y análisis de la discapacidad visual	74
6.6.1 Glaucoma.....	76
6.6.2 Nistagma	77
6.6.3 Miopía.....	77
6.6.4 Albinismo	77
6.6.5 Aniridia	78
6.6.6 Atrofia del nervio óptico.....	78
6.6.7 Coloboma.....	78
6.6.8 Retinosis pigmentaria	79
6.6.9 Retinoblastoma	79
6.6.10 Cataratas congénitas o adquiridas.....	80
6.6.11 Retinopatía del prematuro.....	80
6.7 Categorización de las discapacidades visuales	80
6.8 Alteraciones en el desarrollo motor del alumnado con discapacidad visual	81

6.9 Actividades físicas adaptadas al alumno con discapacidad visual	87
6.9.1 Dificultad/necesidad	87
6.9.2 Orientaciones didácticas	88
6.9.3 Información.....	89
6.9.4 El espacio.....	90
6.9.5 Motricidad.....	92
6.9.6 El material.....	93
6.9.7 Otras orientaciones	94

CAPITULO V

Metodología

5. Enfoque metodológico.....	96
5.1 Diseño de la investigación	97
5.2 Población	97
5.3 Instrumento de recolección de datos.....	98
5.4 Generalidades del instrumento	98
5.4.1 Características del instrumento.....	98
5.4.2 Información estadística del instrumento	98
5.4.2.1 Tipificación.....	98
5.4.2.2 Análisis de elementos	99
5.4.2.3 Normas interpretativas.....	99
5.4.3 Descripción del instrumento	100
5.4.4 Normas de administración	100
5.4.5 Áreas que explora el instrumento	100
5.4.6 Aplicación.....	101
5.5 Procedimiento	101

CAPITULO VI

Resultados.....	102
-----------------	-----

CAPITULO VII

Conclusiones, sugerencias y propuesta	104
Referencias	169
Anexos	173

AGRADECIMIENTOS

La verdad pensé mucho en poner este apartado ya que tal vez no soy muy expresivo y creo que me gusta más actuar que describir cosas que siento internamente.

Pero algo me decía que tenía que agradecer a todos aquellos que estuvieron conmigo en este proyecto y no de investigación, sino en este proyecto de vida ya que sin ellos no hubiera podido hacer nada.

Primero que todo a Dios aquel que siempre está conmigo, me llena de fortaleza y confía en mí. Dependo de él y gracias a todas las bendiciones que me ha proporcionado soy lo que soy y estoy seguro que vendrán cosas mejores, muchas gracias, siempre estaré en deuda contigo.

A mis padres Marco y Guadalupe por todas las enseñanzas que me han brindado, su apoyo, sus desvelos, su trabajo, su esfuerzo, su cariño a lo largo de esta vida, deseo algún día devolverles lo que me han dado pero nunca será suficiente, muchas gracias.

A mis hermanas Hitcel y Marcia, sin ellas no hubiera podido salir adelante, no hubiera terminado dos licenciaturas, ellas fueron mi andamio y a ustedes trataré de regresarles todo lo que me han dado, no por sentirme obligado, ni por orgullo, sino porque mi deseo es hacerlo.

A la maestra Cristina Miranda Álvarez por todo su tiempo, apoyo y confianza brindada en esta investigación, aunque no será el único proyecto que hagamos juntos ya que vendrán más y mejores, que más le puedo decir “muchas gracias”.

Al maestro Jesús López Peña por todo el apoyo brindado en mi formación profesional, por sus consejos, por su tiempo, por su confianza, por creer en mi, maestro se que haremos grandes cosas en la educación deportiva, estoy en deuda con usted.

Al Maestro Gustavo Huerta Patraca por confiar en mí y compartir sus conocimientos, por ayudarme en todas mis dudas, por ayudarme a crecer como persona y pedagogo, por darme la oportunidad de seguir trabajando con usted, estoy agradecido con usted, gracias por su tiempo.

A Cinthya Ramírez Romero por estar siempre a mi lado desde que inicie mi formación profesional, gracias por todos los momentos que pasamos juntos, gracias por tu ayuda brindada en esta investigación, gracias por tus consejos, por tu tiempo, por tu paciencia, por tu cariño, te debo mucho de lo que soy y de lo que seré.

A la Abogada Verónica Olmos Morales, por abrirme mi primera puerta laboral, por su confianza, por su amistad, por apoyarnos en nuestra formación académica, por sus consejos, gracias Vero. Espero no te haya incomodado mis palabras, porque también tengo derechos y libertad de expresión.

A Renata Francisca Carrandi Ordoñez, Nataly Angélica Mendoza Avendaño, Ivon Domínguez Tejeda y a Roberto Magdiel López Santos por su tiempo, su apoyo, su amistad, confianza y ayuda en mi formación, esta etapa de vida que culmino, gracias, muchas gracias.

A mis sobrinos Yael, Askel, Axel, Baxter, Bosh y Rodrigo que el esfuerzo y dedicación que realizo es para ustedes. Como ven es muy sencillo este apartado de agradecimientos, todo lo escrito fueron palabras sinceras, no vi otro tipos de agradecimientos, ni copie y pegue, quizá faltaron más cosas que escribir pero saben que siempre contarán con mi apoyo incondicional, por siempre y para siempre MUCHAS GRACIAS.

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN

El objetivo central del presente trabajo de investigación fue diagnosticar el desarrollo de habilidades motrices en personas con debilidad visual. El mismo, se llevó a cabo en el Centro de Educación Especial de Trastornos Visuales A.C., en Veracruz, Ver. La prueba aplicada para la recolección de la información fue la Escala de Evaluación de la Psicomotricidad EPP de María Victoria de la Cruz (2009).

Este trabajo se integra por la siguiente estructura:

En el capítulo II se presenta el estado del arte, la cual fue una de las primeras etapas que se desarrollo en la investigación, esta permitió determinar cómo ha sido tratado el tema, cómo se encontraba en el momento de realizar la propuesta de investigación y cuáles son sus tendencias.

En el capítulo III se encuentra el marco epistémico, la problematización, la justificación y relevancia de la investigación, el objetivo general y los objetivos específicos, limitaciones, la pregunta de investigación, el contexto.

En el capítulo IV se localiza el marco teórico y conceptual relacionado con el juego, sus características y las teorías del juego existentes. Se tratan aspectos del aprendizaje motor y las necesidades educativas especiales, la competencia motriz y el alumnado con necesidades educativas especiales, así como, la descripción y el análisis de la discapacidad visual.

En el capítulo V se describe la metodología empleada para el desarrollo de esta investigación. La metodología permite conocer las actividades y las estrategias seguidas en esta investigación durante la misma.

En el capítulo VI se presentan los resultados de la investigación.

En el capítulo VII se ofrecen las conclusiones, sugerencias y la propuesta sobre la base de la información obtenida en dicha investigación.

La importancia de un estudio de esta naturaleza radica en conocer el desarrollo de las habilidades motrices básicas de los débiles visuales, de manera que se puedan establecer estrategias metodológicas acordes con el desarrollo de estas personas.

CAPITULO II

ESTADO DEL ARTE

Entre los diversos trabajos de investigación que de alguna manera tienen relación con la motricidad de los débiles visuales se presenta el de Thalena Abin Gómez quién en Abril del 2010, en la escuela especial “Abel Santamaría Cuadrado” del municipio Marianao, Cuba realizó una investigación bajo el nombre de “Ejercicios adaptados de habilidades motrices básicas para el desarrollo de orientación y movilidad espacial para escolares ciegos de primer grado.”

Dentro de este estudio buscaba como objetivo general proponer y aplicar ejercicios correctivos-compensatorios adaptados que faciliten el desarrollo de las habilidades motrices básicas facilitando el desarrollo de la orientación y movilidad espacial en los estudiantes ciegos de primer grado del municipio de Marianao, Cuba, utilizando un estudio de intervención pedagógica durante el curso 2008-2009, en la escuela especial de ciego y baja visión “Abel Santamaría Cuadrado”.

La muestra de estudio de caso de 2 escolares ciegos, dos de 6 años, hembras, se seleccionó intencionalmente a partir de los grupos de primer grado donde existieran estos escolares, ambos se encuentran matriculados en la escuela especial, cuyos profesores de Educación Física y de aula accedieron aplicar el conjunto de ejercicios adaptados bajo estudio, que se aplicó durante 7 meses con una duración del turno de clase de la asignatura, aplicando preparaciones teóricas y prácticas a estos profesores.

En cuanto a los resultados se confeccionó y aplicó la propuesta ejercicios adaptados en las clases de Educación Física, en estudiantes ciegos de primer grado, a través de la cuál fue posible el desarrollo de la habilidad de orientación y movilidad espacial en estos estudiantes en donde los docentes contarán con orientaciones metodológicas que

contribuirán a que proyecten mejor su trabajo, en sus distintas formas de concebirse dentro y fuera de la institución.

Ana María Pons Núñez y otros en el 2006, realizaron también una investigación titulada “Desarrollo de habilidades motrices en niños sordos ciegos a través de la cultura física”.

Dicha investigación, nivel empírico experimental, consistió en un experimento formativo y observación de clases de Educación Física, tanto en condiciones naturales como en el área terapéutica, con el programa de Educación Física de Educación Especial adaptado para estos niños, ya que no existe otro específico para la sordo-ceguera.

Como conclusiones en esta investigación, resalta la elaboración de un sistema de ejercicios para desarrollar habilidades motrices en los niños sordo-ciegos de la escuela especial Pelayo Paneque del municipio Tunas.

Alirio Gavidia y José R. Prado realizaron una investigación titulada “Diagnóstico sobre el desarrollo de las habilidades motrices básicas en ciegos y deficientes visuales” en el Centro de Atención Integral al Ciego y Deficiente Visual (CAIDV) en Mérida-Venezuela durante el año escolar 2004-2005.

Su objetivo general era valorar el desarrollo de las habilidades motrices básicas en ciegos y deficientes visuales. La investigación que planteó es de carácter cualitativo-transversal ya que se desarrolló en un tiempo y un momento determinado.

En este estudio la población estuvo constituida por los ciegos y deficientes visuales pertenecientes al Centro de Atención Integral al Ciego y Deficiente Visual (CAIDV) Mérida-Venezuela.

La muestra del presente estudio estuvo conformada por dos grupos: cinco ciegos y cinco deficientes visuales; dicha muestra fue intencionada y representa a la mitad de los alumnos que asisten regularmente a esta institución.

Como conclusiones determinó que hay pocas deficiencias en el desarrollo de la motricidad de los sujetos evaluados en general, pero cuando se observó a cada grupo se encontró que los ciegos de nacimiento tienen la motricidad menos desarrollada que los ciegos por accidente y los deficientes visuales, lo cual debe ser tomado en cuenta cuando se apliquen las estrategias para desarrollar la motricidad, también se observó que los sujetos que presentaron la motricidad mayormente desarrollada de los grupos evaluados fueron los deficientes visuales de nacimiento, quedando en el medio los ciegos por accidente y los deficientes visuales a causa de enfermedad con pocas deficiencias en la motricidad.

Una vez analizadas las investigaciones anteriormente descritas, se procedió a valorar cual podía ser de utilidad para los fines de nuestra investigación, por lo cual, se optó por utilizar la metodología utilizada por Alirio Gavidia y José R. Prado en su trabajo, ya que esta nos permitía cumplir con los objetivos que nos planteamos al inicio de nuestra investigación.

CAPITULO III

MARCO EPISTÉMICO

3. PROBLEMATIZACIÓN

Cada vez más en nuestro quehacer profesional nos encontramos con personas que padecen discapacidades que les ocasionan distintas dificultades. La escuela actual debe hacer frente a un nuevo reto: la atención a la diversidad, lejos de planteamientos homogeneizadores. La diversidad aparece como valor, como una cultura que respeta la diferencia, que impregna toda la comunidad escolar, sin excluir a ninguno de sus miembros: el alumnado, el profesorado, las familias y al propio centro como institución.

El principal objetivo de la educación es generar personas capaces de crear cosas nuevas, inventivas y descubridoras y no simplemente repetir las de otras generaciones. Es por esto que el objetivo general de la propuesta pedagógica es ofrecer al portador de algún tipo de deficiencia, oportunidades educativas adecuadas a sus necesidades y potencialidades, buscando la integración social.

En el mundo de las ciencias pedagógicas, cada vez se abre más paso a la llamada Pedagogía de la Diversidad; la cual aboga por una educación inclusiva, que abarque a todos, incluidos por supuesto, los niños que presentan alguna necesidad educativa especial, en nuestro caso con debilidad visual.

Un dato curioso es, que "el sentido de la vista envía al cerebro tantas sensaciones como el resto de los sentidos juntos", lo cual explica que "el ojo le proporciona al cerebro sensaciones que le permiten interpretar el color, la distancia, y el movimiento".

Si comparamos el desarrollo en sentido general entre un niño vidente y uno que presente limitaciones visuales o carezca de un desarrollo normal de la visión, podemos apreciar que existen diferencias significativas entre ambos, dadas en primer lugar por la pérdida visual que pueda presentar y por el momento en que aparece la lesión.

En el caso de los menores que nacen con una disminución visual o la adquieren durante los primeros años, este desarrollo se ve notablemente afectado, tanto en el orden cognitivo como psicológico, psicomotor y social, trayendo serias dificultades en el proceso de interrelación del niño con el medio que le rodea en sus primeros años de vida.

Lo principal en estos casos, radica en enseñarles a organizarse y a disponer del resto de los recursos que poseen, en este caso del juego, dicho de otra manera y siguiendo las teorías de Vigotsky es desarrollar en ellos el principio de utilización de los analizadores conservados, para que logren aprender, y adaptarse desde el punto de vista psicológico y social, unido a un proceso de intervención en todas las áreas que sea estimulador y que potencie el desarrollo de sus habilidades motoras. Se trata de saber defender la idea planteada por Vigotsky cuando señala que: "ante los posibles efectos nocivos de un defecto físico como es la debilidad visual se deben adoptar alternativas y equivalentes que contribuyan al desarrollo en sentido general de estos alumnos".

Estudios anteriores han dejado muy claro la estrecha relación que existe entre visión y desarrollo motriz. Se considera que la visión y el movimiento están íntimamente relacionados, apuntando que desde el nacimiento la visión estimula cada movimiento del individuo. Sin visión las pautas fundamentales del movimiento, tales como gatear, caminar y correr no pueden ser imitadas por medio de la observación. Algunos autores aseguran que la disminución visual y el desarrollo motor interaccionan recíprocamente en forma muy intensa.

Esto hace necesario diagnosticar la motricidad en personas con debilidad visual para implementar un programa de intervención para desarrollar sus habilidades motrices a través del juego, en donde estamos enfatizando en la necesidad de estimular entre otros aspectos los siguientes: reconocimiento del esquema corporal, estructura espacio-temporal, coordinación dinámica general, equilibrio, lateralidad, desarrollo de las habilidades de la vida diaria.

La importancia del juego en el desarrollo de los niños es innegable, ya que resulta clave para el desarrollo de muchas de nuestras habilidades, desde las de tipo motriz hasta las de tipo cognitivo, social y comunicativo.

En el caso de los menores que tienen debilidad visual presentan serias dificultades en el desarrollo de sus capacidades motrices y necesitan de un proceso de intervención capaz de potenciar desde edades tempranas el desarrollo de estas habilidades tan necesarias y básicas, para lograr un proceso de integración lo más completo posible.

Ante esta situación, difícilmente los discapacitados visuales podrán llevar a cabo los movimientos si quienes están vinculados con su enseñanza, no utilizan las estrategias adecuadas para que estos asimilen las destrezas motoras que les permitan dominar su cuerpo para afianzar los diferentes movimientos y habilidades motoras que requieren para su vida cotidiana. Por tal motivo es inquietante el que la motricidad de los débiles visuales se encuentre escasamente desarrollada.

Es por lo planteado que la dimensión motriz ha despertado durante años, numerosas investigaciones e intereses; por cuanto posee elementos cuyo desarrollo adecuado, contribuyen en forma considerable a una mayor y mejor madurez de las personas.

Por lo anteriormente descrito surge la inquietud de Diagnosticar el desarrollo de habilidades motrices en personas con debilidad visual del Centro de Educación Especial Trastornos Visuales A.C. de Veracruz, Ver.

3.1 JUSTIFICACIÓN

El desarrollo de la educación de la motricidad en México, como tal, no ha tenido auge. El sistema educativo entró al siglo XXI, con un gran rezago en la producción de saberes sistemáticos en este campo. En el estado de conocimiento anterior se revisan varios estudios sobre el movimiento en la educación especial en México; el tema central es el manejo de personas con necesidades especiales, antes llamadas con discapacidad. No obstante en relación con la educación de la motricidad existen muy pocos logros por lo que esta investigación es de gran relevancia por la importancia que debe darse en la actualidad al desarrollo de la motricidad en personas con dichas necesidades, en este caso con debilidad visual.

La importancia del movimiento (motriz) en la educación ha tenido una relevancia considerable en la era moderna. En los diferentes momentos de la historia de la educación escolar, eminentes teóricos han manifestado la relevancia de la motricidad en los aprendizajes escolares, pero el tiempo y la dedicación que esta área ha ocupado en la escuela siempre ha sido el mínimo.

Desde que las expresiones motrices han sido interpretadas y consideradas como medio para la formación y el desarrollo del ser humano, distintas disciplinas, han adoptado otras categorías de análisis y reflexión disciplinar en su proceso de reconfiguración teórico-práctica, por lo cual, se propone la pedagogía del deporte, la cual se encarga de estudiar los procesos de instrucción y de formación integral de la personalidad del individuo, a través del desarrollo de las capacidades físicas e intelectuales, además de las habilidades motrices básicas en sus límites y consideraciones pedagógicas. Esta tiene como objeto el proceso de

formación, desarrollo y potenciación de las capacidades del ser humano, haciendo uso para ello de la motricidad como vivenciación del cuerpo.

El desarrollo de la motricidad en las personas normales comienza desde la misma niñez, con la observación de modelos, esto imposible para los ciegos y deficientes visuales debido a que no tienen una imagen clara de los movimientos. Hoy en día, la investigación y la experiencia pedagógica manifiestan que muchos de los ciegos y deficientes visuales, presentan aparentes deficiencias en el desarrollo motriz. Esto es curioso ya que, se han realizado investigaciones recientes sobre la debilidad visual y esta no es un impedimento físico sino una manera diferente de conocer el mundo.

Estudios realizados con personas con discapacidad visual, han demostrado que la motricidad en estas personas, puede ser deficiente si no se aplican las estrategias adecuadas para que exista una evolución apropiada en el desarrollo de las habilidades motrices, ya que las mismas deben progresar conjuntamente con el desarrollo fisiológico del individuo. Alrededor del 80% de la información recibida del entorno se adquiere por vía visual; teniendo en cuenta esto podemos hacernos una idea de la cantidad de información que deja de recibirse cuando no se dispone de ese sentido.

En el plano conceptual parece existir un acuerdo unánime en reconocer que todos los niños y niñas tienen los mismos derechos a recibir una enseñanza de calidad, a no ser discriminados por la naturaleza de sus particularidades condiciones, y por lo tanto, a estar incluidos como cualquier escolar en el aula. Si esto es así en el plano de las palabras, en el plano de los hechos queda, todavía, mucho por recorrer a tenor de la falta de programas claros, de apoyos e inversiones y de objetivos definidos en cada una de las materias, y de la exclusión de muchas personas con necesidades educativas especiales.

Es cierto que en las últimas décadas sea dado un fenómeno de concienciación que ha permitido aceptar el papel que las actividades lúdicas-motrices pueden tener en la

educación de los menos favorecidos, y de todos aquellos que por una u otra causa necesitan de una atención especial. Pero este proceso de aceptación ha sido largo y, en algunas ocasiones, lamentable. Se podría decir que han sido dos procesos de integración a los que hemos asistido, y estamos asistiendo todavía.

La intención de utilizar el juego en esta investigación, es una apuesta más por la normalidad. No se pretende realizar un tratado de juegos nuevos, sino de intentar potenciar la participación, y que los escolares vean satisfechas todas sus necesidades de movimiento. El juego favorece la adquisición del aprendizaje, por medio de él, las personas adquieren el control de su propio cuerpo, desarrolla las habilidades y destrezas necesarias para su adecuado desarrollo social y cognitivo y permite la adquisición de habilidades motrices básicas. Comenio, considerado como el padre de la pedagogía, concede un valor especial a lo lúdico como elemento pedagógico y en tal sentido precisa: “Debe ponerse cuidado en que todo esté adecuado a la índole de la edad pueril, que por su naturaleza se inclina a lo alegre, divertido y propio del juego, y mira con repugnancia lo serio y demasiado severo”.

Uno de los intereses por realizar el presente trabajo proviene de la constatación de la necesidad de programas donde se oriente y guíe a los educadores en torno a los contenidos y competencias necesarias que favorezcan el desarrollo motriz de los niños con debilidad visual, indicando los procesos a través de los cuales se realiza una educación que suponga un aprendizaje para toda la vida.

Por lo tanto es de gran importancia recurrir a las herramientas pedagógicas necesarias, para que quienes padecen de incapacidad visual desarrollen los otros sentidos, y de esta forma sean más auto dependientes, es decir, puedan llevar a cabo las actividades de la vida diaria sin depender de otras personas para hacerlo.

Elegimos al juego como eje vertebrador de nuestra experiencia porque es algo primordial en las personas; nos proporciona una serie de características fundamentales para

la mejora de nuestra enseñanza: motivación, participación voluntaria, variabilidad de experiencias, aceptación de las normas, con lo que las formas jugadas adquieren gran importancia para el desarrollo motor; así como, la debilidad visual ya que en las personas el proceso perceptivo se pone en marcha de manera automática a los pocos días de su nacimiento; todo lo que le rodea le estimula visualmente, colores, formas y luces, es como ‘bombardeo’ constante de imágenes, y él no tiene que hacer nada para ver, su funcionamiento es de tipo desarrollista, es decir, cuanto más mira más estimula al cerebro.

En contraparte, en la persona con déficit de agudeza y campo visual es preciso provocar esos estímulos, ya que no le llegan o los recibe débiles y distorsionados, no lo motivan; su canal de percepción deteriorado le impide el acceso a ellos y pierde el interés por explorar. Consecuentemente, no se desarrollan las habilidades motrices.

La justificación de esta investigación, radica en favorecer el desarrollo de la motricidad de las personas con debilidad visual a través del juego con las estrategias de enseñanza y aprendizaje idóneos, implementando programas de intervención, mismos que son necesarios para desarrollar la motricidad de las personas con esta debilidad.

3.2 OBJETIVOS

3.2.1 OBJETIVO GENERAL:

- Diagnosticar el desarrollo de habilidades motrices en personas con debilidad visual del Centro de Educación Especial de Trastornos Visuales A.C. de Veracruz, Ver.

3.2.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- Describir las características motrices que poseen las personas con debilidad visual del Centro de Educación Especial de Trastornos Visuales A.C. de Veracruz, Ver.

- Diseñar un programa de propuesta de intervención para el desarrollo de las habilidades motrices en personas con debilidad visual del Centro de Educación Especial de Trastornos Visuales A.C. de Veracruz, Ver.

3.3 LIMITACIONES

A continuación se presenta parte de las limitaciones que se desarrollaron al hacer la investigación sobre el desarrollo de habilidades motrices en débiles visuales a través del juego.

- Debido a que es un tema que no ha tenido auge en nuestro país, resultó difícil conseguir un instrumento para medir la motricidad en débiles visuales.
- Otras de las limitaciones que se presentaron es que debido a la falta de instrumentos en nuestro país en esta área, tardamos en recibir dicho instrumento dos meses y medio, ya que fue adquirido fuera del país.
- Por último, se incrementó el costo de esta investigación debido a la adquisición de material bibliográfico, así como el instrumento, para fundamentar la investigación.

3.4 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

- ¿Cuál es el nivel de motricidad que poseen las personas con debilidad visual del Centro de Educación Especial de Trastornos Visuales A. C. de Veracruz, Ver?

3.5 CONTEXTO

CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE TRASTORNOS VISUALES A.C.

Dirección postal: Almendros, s/n Esq. Juncos. Fracc. Floresta. CP 91940. Veracruz.
Veracruz. México. Teléfono: 37-89-66

Servicios: Atiende a personas con debilidad visual y ceguera de todas las edades, de lunes a viernes de 9:00-12:30 pm

CAPITULO IV

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

4. EL JUEGO

4.1 Concepto

El juego tiene diversas concepciones, según como lo manejen los autores, por ejemplo, para Borja (2000:13) el juego:

“Es una actividad libre y espontanea, placentera, fuente de satisfacción y alegría que sigue relacionándose en nuestra sociedad, con el ámbito de la diversión, de la recreación, del tiempo libre, del pasarlo bien, por lo que debe constituir una actividad elegida libremente o, por lo menos aceptada.”

Mientras que García (2009:5) lo concibe como una:

“Actividad necesaria para los seres humanos teniendo suma importancia en la esfera social, puesto que permite ensayar ciertas conductas sociales; siendo, a su vez, una herramienta útil para adquirir y desarrollar capacidades intelectuales, motoras o afectivas. Todo ello se debe realizar de forma gustosa y placentera, sin sentir obligación de ningún tipo y con el tiempo y el espacio necesarios.”

Ambos autores coinciden en llamarla actividad, la cual se realiza de forma gustosa y placentera y que permite la socialización.

Se puede notar con García que el juego se le concibe como herramienta para obtener y desplegar capacidades intelectuales (aprendizaje), pero antes de seguir desmenuzando

este tema es importante conocer la antesala del juego, ¿cómo surgió?, pero sobre todo ¿Por qué surgió?, bueno le daremos respuestas a estos cuestionamientos inmediatamente.

4.2 Antecedentes

El juego ha existido a lo largo de la historia de la humanidad, lo evidencian pruebas de estudios de las culturas antiguas. Existen Testimonios gráficos referentes a juegos que aparecen pintados en las paredes de los templos y tumbas egipcias.

Tal es el caso de lo que muestra el doctor Birch, un famoso egiptólogo se refiere en 1864, como recoge Falkener (1892: 10-33), a los primeros juegos aparecidos en una tumba de Ráshepses. Uno de los gráficos representaba una mesa baja con dos jugadores sentados en el suelo, uno frente al otro, y con una mano sobre una de las piezas situadas sobre la mesa. Esas piezas eran doce en total, de formas diferentes: las del jugador de la izquierda eran cónicas mientras que las del de la derecha tenían una especie de pequeño sombrero superior. Esas piezas estaban colocadas alternativamente. (Andreu, SF: 121)

En la época clásica: tanto en Grecia como en Roma el juego infantil era una actividad que estaba presente en la vida cotidiana de los pequeños.

En el mundo medieval: los juegos representan figuras animales o humanas. En la Edad Media la clase social más elevada elaboraba juguetes para sus niños.

En la etapa moderna:

- Se concibe como un elemento que facilita el aprendizaje.
- Se impone con fuerza entre los pensadores. La búsqueda del sistema educativo útil y agradable se convirtió en una obsesión para los responsables de la educación, que mayoritariamente era impartida por la iglesia. (García, A. 2009)

Históricamente el juego ha ocupado uno de los últimos puestos en el ranking de las prioridades de los grupos sociales. El fenómeno lúdico era lo contrario al rendimiento, a la producción y al enriquecimiento, ya que se le consideraba una pérdida de tiempo, y a menudo se le relacionaba con actos como embriagarse, estafa, robos y actos deshumanizados.

La etimología de la palabra jugar nos lleva al concepto latino de “iocari”, que está en íntima conexión con el concepto que encontramos en el diccionario de la Real Academia de la Lengua de “hacer algo con alegría y con el solo fin de entretenerse” (Huerta, SF.). De ahí surge la idea de originar el juego, ya que el hombre necesitaba una forma de relajarse, entretenerse y canalizar su energía.

Pero es posible que el juego no fuera inventado por los hombres ya que algunos comportamientos como la persecución, la lucha y la caza son vistas en los animales y ellos siempre lo han utilizado, es ahí donde pudo darse la imitación y la perfección del mismo juego por parte del hombre. Pero para poder diferenciar el juego de los animales con los del hombre es importante recalcar las características del juego a la hora de llevarlo a cabo.

4.3 Teorías del Juego

Existen diversas teorías sobre el juego, pero estas han sufrido cambios y evoluciones, distintos autores desde filósofos, hasta psicólogos han creado sus propias teorías respecto al juego, pero estos están clasificados en teorías clásicas y modernas, las cuales se verán a continuación.

4.3.1 Teorías clásicas

4.3.1.1 Teoría del exceso de energía

Herbert Spencer expone su teoría de la energía sobrante o exceso de energía (1855), la cual está basada en la idea expresada por Schiller unos años antes, para él “los distintos seres vivos tienen una reserva de energía para gastar diariamente, pero no la gastan en la misma proporción” (García, 2009: 9)

4.3.1.2 Teoría de la Recapitulación

En opinión de García (2009:10) según Stanley Hall, la Teoría de la Recapitulación, “se basa en la re memorización y reproducción a través del juego y de tareas de la vida de sus antepasados”.

Años más tarde, Hall complementa su teoría defendiendo que las actividades lúdicas sirven también de estímulo para el desarrollo.

4.3.1.3 Teoría del ejercicio preparatorio

Según Gross, las personas y los animales tienen dos tipos de actividades que realizar en las primeras etapas de vida:

Una de ellas está dirigida a cubrir las necesidades básicas. “Las que tienen como objetivo que los órganos adquieran un cierto grado de madurez mediante la práctica, en este punto se ubica el juego” (García, 2009:10).

4.3.1.4 Teoría de la potencia superflua

Friedrich von Schiller (1795) expresa "...el juego ayuda a disminuir la energía que no consume el cuerpo al cubrir las necesidades básicas. Además, el juego es un auténtico recreo, al que los niños se entregan para descansar tanto su cuerpo como su espíritu" (García, 2009:10).

4.3.1.5 Teoría de la relajación

Moritz Lazarus (1883), al contrario de Spencer y Schiller, cree que el juego "no produce gasto de energía sino al contrario, es un sistema para la relajar a los individuos y recuperar energía en un momento de decaimiento o fatiga" (García, 2009:11).

4.3.2 Teorías modernas

Con el paso del tiempo algunas de las teorías del juego se han modificado o han dado paso a la creación de nuevas suposiciones del juego, las cuales se detallan a continuación.

4.3.2.1 Teoría de la autoexpresión

Freud habla del juego como un proceso interno de naturaleza emocional. "El juego como un proceso análogo de realización de deseos insatisfechos y como una oportunidad de expresión de la sexualidad infantil (sentimientos inconscientes)" (García, 2009: 11).

4.3.2.2 Teoría de Buytendijk

Buytendijk señaló 3 impulsos iniciales que conducen al juego:

- El impulso de libertad, pues el juego satisface el deseo de autonomía individual.
- El deseo de fusión, de comunidad con el entorno, de ser como los demás.
- La tendencia a la reiteración, o a jugar siempre a lo mismo. (García, 2009:11)

4.3.2.3 Teoría de Claperède

Claperède (1932) afirma que “el movimiento se da también en otras formas de comportamiento que no se consideran juegos”.

La clave del juego es su componente de ficción, su forma de definir la relación del sujeto con la realidad en ese contexto concreto.

Gross y Claperède establecieron una categoría llamada juegos de experimentación, en la que agrupan los juegos sensoriales, motores, intelectuales y afectivos. (García, 2009: 12).

4.3.2.4 Teoría de Piaget

Considera que el juego “refleja las estructuras cognitivas y contribuye al establecimiento de nuevas estructuras” (Bejerano, 2009). Constituye la asimilación de lo real al yo. Adapta la realidad al sujeto, que así se puede relacionar con realidades que, por ser muy complejas, desbordarían al niño.

4.3.2.5 Teoría de Bühler

Bühler (1935) contempla el juego como una actividad que se lleva a cabo por el placer que produce el ejercicio de una función, la realización de la actividad. Este placer refuerza la propia actividad. (Bejerano, 2009)

4.3.2.6 Teoría de Vygotski y Elkoín

Vygotski (1966) Y Elkoín (1980) explican: “que la actividad lúdica constituye el motor del desarrollo, posibilitando la creación de zonas de desarrollo próximo”. La acción lúdica partiría de deseos insatisfechos que, mediante la creación de una situación fingida, se pueden resolver. Asimismo, en el juego el niño se conoce a él mismo y a los demás. “El juego es una actividad fundamentalmente social” (Bejerano, 2009).

4.3.2.7 Teoría de la Enculturación

Según Sutton, Smith y Robert (1981), “los valores de la cultura se expresan en los diversos juegos que desarrollan los niños (Bejerano, 2009).

4.3.2.8 Teoría Ecológica

Bronfen Brenner defiende que en el entorno del niño existen diferentes niveles ambientales o sistemas que condicionan el juego. Concibe a la persona como “un organismo activo...estableciéndose relaciones recíprocas entre ellos, de tal forma que, al cambiar un elemento, todo el conjunto lo hace en su medida” (Bejerano, 2009).

4.3.2.9 Teoría Biológica

El juego “...ayuda al crecimiento del cerebro, a los mecanismos y conexiones nerviosas. Es muy importante para el desarrollo de la persona” (Bejerano, 2009).

4.3.2.10 Teoría antropológica K. Blanchard y A. Choka

Estudia el juego y el deporte describiendo los espacios, la localización, los contenidos, los grupos y tipos de personas que participan, incluyendo aspectos como la edad, la clase social, el sexo, costumbre (Bejerano, 2009).

5. DIDÁCTICA LÚDICA

5.1 Concepto

La didáctica lúdica, de acuerdo a Chapela, propone actividades interesantes y alegres que, a través de la manipulación satisfactoria de objetos y situaciones, propician la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades. Quien enseña al alumno es el material lúdico-didáctico, junto con el dialogo significativo que el estudiante establece de manera espontanea con quienes comparte el uso de material mencionado. (Chapela, 2002: 44-45)

5.2 Beneficios

- Logra una autonomía en la construcción del conocimiento
- “Se permite llegar a un autoconocimiento y al conocimiento de los otros
- Se prueban experiencias sensoriales significativas
- Se logra una elección selectiva de temas de aprendizaje
- Dentro del trabajo individual y de grupos pequeños propicia la reflexión, el respeto a los ritmos de cada persona y el dialogo entre pares.
- Promueve el deseo de formular nuevas preguntas y de buscar nuevos conocimientos.
- Se logra la evaluación entre pares.

- Se da un aumento cualitativo y cuantitativo del tiempo que el educador le dedica a cada uno de los estudiantes” (Chapela, 2002: 47)

5.3 El juego como estrategia didáctica

Los juegos son una alternativa muy valiosa como recurso instruccional y como elemento de una estrategia de aprendizaje, por cuanto representa un medio sutil para facilitar el logro y el alcance de los contenidos conceptuales. Ellington (1990:67) afirma que “el juego como estrategia de aprendizaje pone en funcionamiento un conjunto de capacidades, aptitudes y habilidades necesarias para que el alumno construya su aprendizaje de una manera significativa en los diversos niveles y modalidades del sistema educativo”.

Por otra parte el juego tiene un valor educativo importante, por cuanto facilita que los alumnos adquieran el desarrollo de procesos intelectuales que le permitan fomentar hábitos y actitudes positivas hacia el trabajo escolar. Su interés educativo no es solo divertir, sino también extraer de sus enseñanzas materias suficientes para impartir un conocimiento y lograr que los educandos piensen con cierta motivación.

En consecuencia las ideas expuestas, permiten inferir que el juego en la vida del niño preescolar es considerado como la herramienta en la cual se sustenta el logro de futuros aprendizajes y el elemento primordial en el desarrollo de su personalidad y la adquisición de diversas funciones motrices y psíquicas.

5.4 Caracterización de los juegos didácticos

El juego, como método de enseñanza, es muy antiguo, ya que en la comunidad primitiva era utilizado de manera empírica en el desarrollo de habilidades en los niños y jóvenes que aprendían de los mayores la forma de cazar, pescar, cultivar, y otras

actividades que se transmitían de generación en generación. De esta forma los niños lograban asimilar de una manera más fácil los procedimientos de las actividades de la vida cotidiana.

A finales del siglo XX se inician los trabajos de investigación psicológica por parte de K. Groos, quien define una de las tantas teorías acerca del juego, denominada Teoría del Juego, en la cual caracteriza al juego como un adiestramiento anticipado para futuras capacidades serias.

A partir de los estudios efectuados por filósofos, psicólogos y pedagogos, han surgido diferentes teorías que han tratado de dar diversas definiciones acerca del juego. Existen diferentes tipos de juegos: juegos de reglas, juegos constructivos, juegos de dramatización, juegos de creación, juegos de roles, juegos de simulación, y juegos didácticos. Los juegos infantiles son los antecesores de los juegos didácticos y surgieron antes que la propia ciencia pedagógica.

El juego es una actividad amena de recreación que sirve de medio para desarrollar capacidades mediante una participación activa y afectiva de los estudiantes, por lo que en este sentido el aprendizaje creativo se transforma en una experiencia feliz.

La idea de aplicar el juego en la institución educativa no es una idea nueva, se tienen noticias de su utilización en diferentes países y sabemos además que en el Renacimiento se le daba gran importancia al juego. La utilización de la actividad lúdica en la preparación de los futuros profesionales se aplicó, en sus inicios, en la esfera de la dirección y organización de la economía. El juego, como forma de actividad humana, posee un gran potencial emotivo y motivacional que puede y debe ser utilizado con fines docentes, fundamentalmente en la institución educativa.

El juego didáctico es una técnica participativa de la enseñanza encaminado a desarrollar en los estudiantes métodos de dirección y conducta correcta, estimulando así la disciplina con un adecuado nivel de decisión y autodeterminación; es decir, no sólo propicia la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, sino que además contribuye al logro de la motivación por las asignaturas; o sea, constituye una forma de trabajo docente que brinda una gran variedad de procedimientos para el entrenamiento de los estudiantes en la toma de decisiones para la solución de diversas problemáticas.

El juego es una actividad, naturalmente feliz, que desarrolla integralmente la personalidad del hombre y en particular su capacidad creadora. Como actividad pedagógica tiene un marcado carácter didáctico y cumple con los elementos intelectuales, prácticos, comunicativos y valorativos de manera lúdica.

Para tener un criterio más profundo sobre el concepto de juego tomaremos uno de sus aspectos más importantes, su contribución al desarrollo de la capacidad creadora en los jugadores, toda vez que este influye directamente en sus componentes estructurales: intelectual-cognitivo, volitivo- conductual, afectivo-motivacional y las aptitudes.

En el intelectual-cognitivo se fomentan la observación, la atención, las capacidades lógicas, la fantasía, la imaginación, la iniciativa, la investigación científica, los conocimientos, las habilidades, los hábitos, el potencial creador, etc.

En el volitivo-conductual se desarrollan el espíritu crítico y autocrítico, la iniciativa, las actitudes, la disciplina, el respeto, la perseverancia, la tenacidad, la responsabilidad, la audacia, la puntualidad, la sistematicidad, la regularidad, el compañerismo, la cooperación, la lealtad, la seguridad en sí mismo, estimula la emulación fraternal, etc.

En el afectivo-motivacional se propicia la camaradería, el interés, el gusto por la actividad, el colectivismo, el espíritu de solidaridad, dar y recibir ayuda, etc.

Como se puede observar el juego es en sí mismo una vía para estimular y fomentar la creatividad, si en este contexto se introduce además los elementos técnico-constructivos para la elaboración de los juegos, la asimilación de los conocimientos técnicos y la satisfacción por los resultados, se enriquece la capacidad técnico-creadora del individuo.

Entre estas actividades técnico-creativas pueden figurar el diseño de juegos y juguetes, reparación de juguetes rotos, perfeccionamiento de juegos y juguetes, y pruebas de funcionamiento de juegos y juguetes.

Los juegos, durante cientos de generaciones, han constituido la base de la educación del hombre de manera espontánea, permitiendo la transmisión de las normas de convivencia social, las mejores tradiciones y el desarrollo de la capacidad creadora. Esta última como elemento básico de la personalidad del individuo que le permitan aceptar los retos, en situaciones difíciles y resolver los problemas que surgen en la vida.

Los juguetes didácticos son el soporte material con que se desarrolla el método para el cumplimiento del objetivo, permitiendo con su utilización el desarrollo de las habilidades, los hábitos, las capacidades y la formación de valores del estudiante.

El juego como recurso metodológico se recomienda su estudio e implementación en aquellos temas conflictivos para el estudiante o que la práctica señale que tradicionalmente es repelido por el alumno pero que constituya un objetivo básico y transferible a diversas esferas de la actividad o por la repercusión de su aplicación en su profesión o la vida cotidiana.

Hacer un uso excesivo del juego y poco fundamentado puede traer consecuencias lamentables en la efectividad del proceso. Teniendo presente tal afirmación es menester, en el proceso de construcción del juego didáctico, diseñar y construir estos cumpliendo las reglas del diseño y las normas técnicas que garanticen la calidad de estos artículos.

Por la importancia que reviste, para la efectividad del juego didáctico en el proceso docente, es necesario que estos cumplan con las diferentes especificaciones de calidad establecidas en los documentos normativos.

Los juegos didácticos deben corresponderse con los objetivos, contenidos, y métodos de enseñanza y adecuarse a las indicaciones, acerca de la evaluación y la organización escolar. Entre los aspectos a contemplar en este índice científico-pedagógico están:

- Correspondencia con los avances científicos y técnicos
- Posibilidad de aumentar el nivel de asimilación de los conocimientos.
- Influencia educativa.
- Correspondencia con la edad del alumno.
- Contribución a la formación y desarrollo de hábitos y habilidades.
- Disminución del tiempo en las explicaciones del contenido.
- Accesibilidad.

En el parámetro de fiabilidad del juego didáctico se debe tener presente la operatividad, la durabilidad, la conservabilidad y la mantenibilidad que garanticen sus propiedades con el uso establecido.

La utilización de materiales adecuados en su fabricación debe permitir el menor costo de producción posible y facilitar el empleo de materiales y operaciones tecnológicas elementales acorde al desarrollo científico técnico actual.

Este índice tecnológico es fundamental no sólo para la industria, sino para la elaboración en las escuelas.

En nuestra experiencia en la creación de juegos y juguetes hemos desarrollados diversas actividades técnico-creativas, entre las que se encuentran: la utilización de materiales y envases de desechos; piezas y/o mecanismos diversos para conformar otro nuevo; partiendo de un tipo conocido introducir modificaciones en su estructura, partes componentes, modo de funcionamiento, modo de utilización, etc.; completar uno defectuoso con elementos de otros; partiendo de una descripción, narración, canción, etc., idear o simular un nuevo juego o juguete; completando datos faltantes en el proyecto y/o la construcción; partiendo de objetivos y requisitos técnicos; partiendo de la estructura didáctica de un contenido o tema; simulando objetos reales; invirtiendo la posición de piezas, partes y mecanismos; así como combinando dos o más juegos y juguetes en la actividad lúdica.

Los índices ergonómicos permiten determinar el nivel de correspondencia de uso entre el juego didáctico y los usuarios, valorándose la forma, color, peso, elementos constructivos y disposición de los mismos en concordancia con las características higiénicas, antropométricas, fisiológicas, sicofisiológicas y psicológicas. Este último reviste especial importancia para la efectividad del juego didáctico garantiza el nivel de estimulación y desarrollo intelectual del alumno así como de la motivación e intereses hacia la adquisición y profundización del conocimiento.

Otros índices que deben tenerse presentes por los profesores para la confección de los juegos y juguetes didácticos son el estético, de seguridad, de normalización y de transportabilidad.

Los juegos pueden estar basados en la modelación de determinadas situaciones, permitiendo incluso el uso de la computación. La diversión y la sorpresa del juego provocan un interés episódico en los estudiantes, válido para concentrar la atención de los mismos hacia los contenidos.

La particularidad de los juegos didácticos consiste en el cambio del papel del profesor en la enseñanza, quien influye de forma práctica en el grado o nivel de preparación del juego, ya que en éste él toma parte como guía y orientador, llevando el análisis del transcurso del mismo. Se pueden emplear para desarrollar nuevos contenidos o consolidarlos, ejercitar hábitos y habilidades, formar actitudes y preparar al estudiante para resolver correctamente situaciones que deberá afrontar en su vida.

El juego favorece un enfoque interdisciplinario en el que participan tanto los profesores como los estudiantes y elimina así una interrelación vacía entre las diversas asignaturas. Es necesario concebir estructuras participativas para aumentar la cohesión del grupo en el aula, para superar diferencias de formación y para incrementar la responsabilidad del estudiante en el aprendizaje.

5.5 Objetivos de la utilización de los juegos didácticos en las instituciones educativas:

- Enseñar a los estudiantes a tomar decisiones ante problemas que pueden surgir en su vida.
- Garantizar la posibilidad de la adquisición de una experiencia práctica del trabajo colectivo y el análisis de las actividades organizativas de los estudiantes.
- Contribuir a la asimilación de los conocimientos teóricos de las diferentes asignaturas, partiendo del logro de un mayor nivel de satisfacción en el aprendizaje creativo.
- Preparar a los estudiantes en la solución de los problemas de la vida y la sociedad.

5.5.1 Exigencias metodológicas para la elaboración y aplicación de los juegos didácticos:

- Garantizar el correcto reflejo de la realidad del estudiante, en caso que sea necesario, para recibir la confianza de los participantes, así como suficiente sencillez para que las reglas sean asimiladas y las respuestas a las situaciones planteadas no ocupen mucho tiempo.
- Las reglas del juego deben poner obstáculos a los modos de actuación de los estudiantes y organizar sus acciones, deben ser formuladas de manera tal que no sean violadas y nadie tenga ventajas, es decir, que haya igualdad de condiciones para los participantes.

Antes de la utilización del juego, los estudiantes deben conocer las condiciones de funcionamiento del mismo, sus características y reglas.

- Deben realizarse sobre la base de una metodología que de forma general se estructure a partir de la preparación, ejecución y conclusiones.
- Es necesario que provoquen sorpresa, motivación y entretenimiento a fin de garantizar la estabilidad emocional y el nivel de participación en su desarrollo.

Evidentemente, el juego didáctico es un procedimiento pedagógico sumamente complejo, tanto desde el punto de vista teórico como práctico. La experiencia acumulada a lo largo de muchos años en cuanto a la utilización de los juegos didácticos muestra que el uso de la actividad lúdica requiere una gran preparación previa y un alto nivel de maestría pedagógica por parte de los profesores.

Los juegos didácticos no son simples actividades que pueden utilizarse una tras otra, sino que deben constituir actividades conclusivas, o sea, finales. No son procedimientos aislados aplicables mecánicamente a cualquier circunstancia, contexto o grupo, por cuanto

podemos incursionar en un uso simplista del juego, generar conflictos en el grupo, no lograr los objetivos esperados, desmotivar a los estudiantes y crear indisciplinas en éstos.

5.5.2 Ventajas fundamentales de los juegos didácticos

- Garantizan en el estudiante hábitos de elaboración colectiva de decisiones.
- Aumentan el interés de los estudiantes y su motivación por las asignaturas.
- Permiten comprobar el nivel de conocimiento alcanzado por los estudiantes, éstos rectifican las acciones erróneas y señalan las correctas.
- Permiten solucionar los problemas de correlación de las actividades de dirección y control de los profesores, así como el autocontrol colectivo de los estudiantes.
- Desarrollan habilidades generalizadas y capacidades en el orden práctico.
- Permiten la adquisición, ampliación, profundización e intercambio de conocimientos, combinando la teoría con la práctica de manera vivencial, activa y dinámica.
- Mejoran las relaciones interpersonales, la formación de hábitos de convivencia y hacen más amenas las clases.
- Aumentan el nivel de preparación independiente de los estudiantes y el profesor tiene la posibilidad de analizar, de una manera más minuciosa, la asimilación del contenido impartido.

5.5.3 Clasificación de los juegos didácticos:

Han sido escasos, y podríamos decir que nulos, los intentos de clasificar los juegos didácticos. En esta investigación, a partir de la práctica de su estructuración y utilización, consideramos tres clases de juegos:

- Juegos para el desarrollo de habilidades.
- Juegos para la consolidación de conocimientos.

- Juegos para el fortalecimiento de los valores (competencias ciudadanas).

La selección adecuada de los juegos didácticos está en correspondencia con los objetivos y el contenido de la enseñanza, así como con la forma en que se determine organizar el proceso pedagógico. Su amplia difusión y aplicación se garantiza en primera instancia por el grado de preparación, conocimiento y dominio de los mismos que adquieran los docentes. Para que se desarrollen exitosamente, los juegos exigen una preparación bien sólida por parte de los estudiantes.

Los juegos didácticos pueden aplicarse en un turno de clases común o en horario extra docente, todo está en dependencia de los logros que se pretenden alcanzar y del contenido de la asignatura en que se utilice.

5.6 Principios de la actividad lúdica

El valor didáctico del juego está dado por el hecho de que en el mismo se combinan aspectos propios de la organización eficiente de la enseñanza: participación, dinamismo, entrenamiento, interpretación de papeles, colectividad, modelación, retroalimentación, carácter problémico, obtención de resultados completos, iniciativa, carácter sistémico y competencia. Algunos de los principios de la actividad lúdica, a través de los cuales estemos en mejores condiciones de comprender el por qué de la atención a la diversidad a través de juegos y juguetes, son:

a) La participación es el principio básico, que expresa la manifestación activa de las fuerzas físicas e intelectuales del jugador. La participación, además, es un elemento clave en la atención educativa a la diversidad, en el sentido de que sin ella considerada sin reservas no podemos hablar de verdad de educar en la diversidad.

b) El dinamismo expresa el significado y la influencia del factor tiempo en la actividad lúdica del niño. El juego es interacción activa en la dinámica de los acontecimientos. A ello se suma que todo juego tiene principio y fin y que, por consiguiente, el factor tiempo tiene en éste el mismo significado primordial que en la vida, lógica que demanda de profesores su uso como componente organizativo en la trama didáctica.

c) El entrenamiento. Refleja las manifestaciones amenas e interesantes que presenta la actividad lúdica, las cuales ejercen un fuerte efecto emocional en el niño y puede ser uno de los motivos fundamentales que propicien su participación en el juego. El valor didáctico de este principio consiste en que el entretenimiento refuerza considerablemente el interés y la actividad cognoscitivos.

No debe admitir el aburrimiento ni las impresiones habituales. La novedad y la sorpresa son inherentes al juego, lo que no está reñido con un ensayo o ejercicio continuado para dominar determinadas rutinas lúdicas, las cuales están a la base de conductas mucho más complejas.

La interpretación de papeles. Están basados en la modelación lúdica de la actividad humana y refleja los fenómenos de la imitación. La modelación lúdica es el modo de representarse en otra persona, animal o cosa; el método de reproducir una actividad que se asume.

e) La retroalimentación, la cual en su materialización para ajustar el proceso de enseñanza supone:

- La obtención de información.
- Su registro, procesamiento y almacenamiento.
- La elaboración de efectos correctores.

- Su realización.

f) **Carácter problemático.** En el juego didáctico niños y niñas expresan las irregularidades lógico-psicológicas del pensamiento y del aprendizaje. Si éstos se enfrentan a una meta difícil y existen ciertas motivaciones para alcanzarla, en el trayecto aparecen por lo regular problemas que dan lugar a situaciones problemáticas.

g) **La obtención de resultados concretos.** Refleja la toma de conciencia del balance de los actos lúdicos como actividad material completa, los resultados del juego figuran como saldo de la actividad teórica desplegada.

h) **La competencia.** Sin competencia no hay juego y ésta incita a la actividad independiente, dinámica y moviliza todo el potencial físico-intelectual. En niveles iniciales, cuando la competencia es menor el cansancio en el juego es mayor y, como consecuencia de ello, se da el abandono.

i) **La iniciativa y el carácter sistémico.** Al ser una actividad independiente.

En definitiva y según Ortega (1990), la riqueza de estrategias que permite desarrollar hace del juego una excelente ocasión de aprendizaje y de comunicación, entendiéndose como aprendizaje un cambio significativo y estable que se realiza a través de la experiencia. Es lógico pensar que dadas estas posibilidades estemos ante un método didáctico y una estrategia que permite una más adecuada educación en la diversidad (Bautista Vallejo y Moya Maya, 2001).

5.7 Juego didáctico y atención a la diversidad

Cualquier estrategia didáctica integrada en un modelo educativo que pretenda atender a la diversidad tendrá que reunir una serie de condiciones regidas por los criterios

de flexibilidad y diversidad, lejos, por tanto, de las concepciones homogeneizadoras en las que todos los alumnos hacen lo mismo, al mismo tiempo y de idéntica forma.

En el currículo oficial, en el contexto de en los niveles iniciales, no aparece prescrito un método, sino que se han señalado una serie de principios a los que debe ajustarse toda opción metodológica en el marco de un diseño y desarrollo curricular regido por los principios de apertura y flexibilidad, y en este sentido será el profesorado quien tome la decisión de articular determinadas estrategias y técnicas para su caso particular (Bautista Vallejo, 2002).

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje deben de favorecer la participación activa de los alumnos. El acento no se debe poner en el aprendizaje memorístico de hechos o conceptos, sino en la creación de un entorno que estimule a alumnos y alumnas a construir su propio conocimiento y elaborar su propio sentido y dentro del cual el profesorado pueda conducir al alumno progresivamente hacia niveles superiores de independencia, autonomía y capacidad para aprender, en un contexto de colaboración y sentido comunitario que debe respaldar y acentuar siempre todas las adquisiciones.

Las estrategias deben contribuir a motivar a los niños y niñas para que sientan la necesidad de aprender y es en este marco en donde debe entenderse la importancia del proceso sobre la del producto en la actividad escolar. En este sentido debe servir para despertar por sí misma la curiosidad y el interés de los alumnos, pero a la vez hay que evitar que sea una ocasión para que el alumno con dificultades se sienta rechazado, comparado indebidamente con otros o herido en su autoestima personal, cosa que suele ocurrir frecuentemente cuando o bien carecemos de estrategias adecuadas o bien no reflexionamos adecuadamente sobre el impacto de todas nuestras acciones formativas en el aula (Correa, Guzmán y Tirado, 2000).

Asimismo, el método deberá contribuir para promover en el mayor grado posible la comunicación entre profesores y alumnos, y alumnos entre sí. Las opciones metodológicas unidireccionales, en las que el profesor «habla» y los alumnos únicamente «escuchan», resultan notablemente insuficientes. Hay que favorecer opciones y organizaciones escolares en las que el profesor pueda transmitir información, pero que también permitan la atención individualizada y el trabajo en pequeños equipos. Sobre todo resulta fundamental que los alumnos puedan relacionarse entre sí y trabajar cooperativamente, ayudándose, tutorizándose o buscando colectivamente la resolución a tareas escolares, en un marco de trabajo en donde, repetimos, goza de esencial importancia el proceso que siguen alumnos y alumnas para el logro de cada conducta.

Es importante, que la elección de la estrategia se haga bajo criterios realistas y de forma equilibrada, en el sentido de que sea positiva no sólo para los alumnos que en un momento u otro experimentan dificultades para aprender, sino para la globalidad del grupo-clase. Se habla de realismo en el sentido de elegir alternativas que estén al alcance de los recursos del propio centro educativo, así como de los propios conocimientos y habilidades para desarrollar tales metodologías con garantía de éxito. Nuestros alumnos y alumnas no pueden esperar y desesperar ante planteamientos utópicos por irreales que llevan a la rutina irreflexiva sin remedio.

Es en el núcleo de este argumento en donde el juego desempeña un papel fundamental. Tanto si se refiere a juegos ya contruidos y adquiridos externamente al propio centro, como los relativos al juego elaborado, contruido o adoptado por los propios alumnos, las ventajas del «argumento lúdico» para el tratamiento de la diversidad sobresalen por varias razones:

- Posibilidades de la globalización como consecuencia de la adopción de juegos que la hacen realidad. Cuando se habla de enfoque globalizador no sólo se plantea una forma de entender la organización de los contenidos, sino también una manera de

concebir la enseñanza, en la cual, al igual que en los métodos globalizados, el protagonista es el alumno y las disciplinas son uno de los medios que tenemos para favorecer su desarrollo personal.

- Determinados planteamientos didácticos permiten favorecer desde el ámbito de lo lúdico la globalización, actúan como mediadores en intervenciones en donde la perspectiva global adquiere relevancia; en ésta no se olvidan ninguna de las capacidades que debe atender la educación, en un uso de las disciplinas que va más allá de los límites estrechos del conocimiento enciclopédico para convertirse en su uso en verdaderos instrumentos de análisis, comprensión y participación social. Una definición amplia del juego admite la posibilidad de que determinados juegos estén a la base del uso instrumental de los mismos en la aspiración globalizadora.
- Variedad de usos de la mayoría de los juegos con sólo aplicar una dosis de creatividad y transferencia. Juegos y juguetes responden a criterios de uso ilimitado en el ámbito de la actividad lúdica cuando sus protagonistas (maestros y alumnos) se sitúan en un contexto de la máxima creatividad. Esta situación es fundamentalmente generada por la capacidad del maestro de diseñar prácticas de enseñanza que responden a los criterios de conocimiento (de la conducta lúdica de los alumnos) y creatividad (como criterio de aplicación de juegos y juguetes).
- Neutralidad con la que el juguete y el juego se presenta a los niños y niñas con dificultades para aprender y posibilidades de mediación para el aprendizaje que estos juegos y juguetes tienen con estos niños y niñas con el adecuado trabajo de facilitación del docente. No cabe duda de que la existencia de la neutralidad no existe en ninguna de las actividades humanas, ni en sus acciones ni en sus producciones, que son humanas y, por tanto, regidas por intereses, criterios, etc., pero puede resultar clave contemplar al juego como método e instrumento que con profesores vistos como orientadores, mediadores o facilitadores y bajo límites muy

flexibles en el ámbito escolar, conduce a asegurar al niño un ambiente estable y ofrecerle la seguridad y la información que el niño necesita para continuar el juego.

6. EL APRENDIZAJE MOTOR Y LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Dado que nos estamos centrando en el alumnado con necesidades educativas especiales, el factor de la individualización está mucho más presente en los modelos de aprendizaje, no sólo teniendo en cuenta que cada uno de los déficit y de sus efectos y grado de afectación, sino también contemplando la personalidad de cada individuo. Así, consideramos importante presentar los mecanismos y factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje motor, sin olvidarnos de:

- La conducta humana está regida por leyes de aprendizaje comunes a todos.
- La relevancia de los refuerzos como controladores de las conductas.
- La consideración del proceso de desarrollo como un continuo en el que no se pueden establecer estadios delimitados (Ruiz Pérez, 1994).

Así, también nos detendremos brevemente en las posibles alteraciones de dichos mecanismos y como estas pueden provocar disfunciones en el aprendizaje motor, en razón del déficit que pueda presentar el alumnado, ya sea sensorial, intelectual o motor. Finalizaremos este apartado desarrollando aquellos factores que se consideran relevantes en el desarrollo de la competencia motriz de dicho alumno.

6.1 El concepto de aprendizaje motor

La interacción del individuo con su medio se manifiesta por sus conductas para comprender el entorno e influir en él. La conducta humana es producto de una sucesión de aprendizajes que socialmente se van adquiriendo y perfeccionando. Esta sucesión de

aprendizajes afecta tanto al ámbito motor como intelectual, y solo en términos teóricos y para facilitar su estudio podemos diferenciarlos, ya que ambos están íntimamente relacionados y se desarrollan complementándose uno a otro.

“Solo desde esta perspectiva podremos hablar de adquisiciones intelectuales y de adquisiciones motrices, siendo su expresión una manifestación global de la conducta humana. Con esta premisa, el aprendizaje motor se va a centrar en las ejecuciones motrices, como manifestación externa de lo cognitivo, social, afectivo y motriz de la personalidad” (Hernández Álvarez y López Crespo, 1997, p. 57).

En educación física, se han adoptado esquemas y principios de la psicología, que esta utiliza para hallar modelos explicativos del fenómeno y procesos del aprendizaje. Tal y como señalamos en la cita inicial de esta epígrafe, el aprendizaje ocurre cuando se observa un cambio relativamente estable de la conducta, como producto de la experiencia. Por tanto, la conducta motriz (y cualquier otra conducta) se modifica y se adapta en función del entrenamiento y de la experiencia.

Son numerosas las definiciones y aproximaciones al aprendizaje, entre las que destacamos (citadas por Toro y Zarco, 1998, p. 39):

- Gagne lo define como el “cambio de la disposición o capacidad humana con carácter de relativa permanencia y que no es atribuible simplemente al proceso de desarrollo”.
- Para Piaget el aprendizaje es el medio para producir nuevos aprendizajes.
- Hilgard y Manquis definen el aprendizaje como un cambio más o menos permanente de la conducta, resultado de una practica reforzada.

Asimismo, el concepto de aprendizaje motor y deportivo ha sido desarrollado por diversos autores (citados por Ruiz Pérez, 1994, p. 15-16):

- Lawther (1968): el cambio relativamente permanente de la conducta motriz de los alumnos, como consecuencia de la práctica y del entrenamiento.
- Schmidt (1982): el aprendizaje motor supone un proceso informativo en el que destaca una serie de estadios:
- Estadio de identificación del estímulo:
 - Reconocimiento de patrones y extracción de los rasgos característicos.
 - Abstracción.
- Estadio de selección de respuesta:
 - Elección de que hacer.
- Estadio de programación de respuesta.
- Hertz (1985): el aprendizaje conlleva una acción-representación mental. La realización de una habilidad motriz supone una secuencia de operaciones cognitivas, en las que la memoria (...) juega un papel determinante.
- Singer (1986) el proceso de adquisición de nuevas formas de moverse.
- Grosser y Neuimaier (1986): es el proceso de obtención, mejora y automatización de habilidades motrices, como resultado de la repetición (práctica) de una secuencia de movimientos de manera consciente, consiguiéndose una mejora en la coordinación entre el sistema nervioso central y el sistema muscular.
- Ruiz Pérez (1994): el aprendizaje motor no es solamente un aprendizaje ejecutivo de respuestas motrices, es también un aprendizaje discriminativo y de tomas de decisión.

Podemos observar que en la mayoría de estas definiciones hallamos como denominador común el cambio de la conducta en el individuo a raíz de la experiencia (y no como consecuencia de la maduración del sujeto y otras razones externas como, por ejemplo, un tratamiento farmacológico). En este sentido, son interesantes las aportaciones de Granda (1998, p. 207-208) respecto al abordaje del concepto de aprendizaje motor.

Distingue entre definiciones basadas en el producto y las basadas en el proceso. Entre las primeras, se definiría como:

“El cambio relativamente permanente de la conducta como resultado de la práctica (experiencia)”.

Entre las definiciones basadas en el proceso, destacan:

“El conjunto de procesos asociados con la práctica y la experiencia conducentes a cambios relativamente permanentes en la conducta hábil de los sujetos (Schmidt, 1982)”.

“Aprendizaje es un proceso que conduce a cambios relativamente duraderos en el potencial de la conducta como resultado de experiencias ambientales específicas (Bakker, Whiting y Van der Brug, 1993)”.

En esta última definición, Granda señala que los cambios no tienen porque manifestarse a través del comportamiento observable del individuo, sino que se dan en los procesos internos y que, transcurrido un tiempo, esos cambios tenderán a expresarse mediante la conducta observable.

6.2 Modelos explicativos del aprendizaje motor

“A lo largo del desarrollo de la psicología del aprendizaje y el progresivo interés y atención hacia el proceso de habilidades motrices, han surgido numerosos modelos que han tratado de encontrar una explicación que pudiera ser aceptada como válida por la comunidad científica. Su evolución ha ido pareja a la propia evolución de la psicología en general y de la psicología del aprendizaje en particular” (Granda, 1998, 208).

Debe reconocerse que los modelos que tratan de explicar el aprendizaje motor, tal y como hemos señalado anteriormente, emanan de las aportaciones de la Psicología, desde una perspectiva aplicada.

Para desarrollar este apartado nos basaremos principalmente en las aportaciones de Ruiz Pérez (1994), Toro y Zarco (1998) y Granda (1998). Pueden considerarse los siguientes modelos:

- Modelos físicos

Estos modelos parten de las aportaciones de la biomecánica. Desde esta perspectiva, consideran al individuo como un conjunto de articulaciones y segmentos regidos por las leyes de la mecánica, la dinámica y la cinemática.

Se destaca de esta tendencia la utilidad de las técnicas de registro y análisis del movimiento durante los procesos de aprendizaje y el desarrollo del estudio anatómico mediante la mecánica. No obstante, este modelo es parcial y no puede por si mismo explicar el aprendizaje motor, dado que no contempla las relaciones del individuo con su entorno. Así, este modelo se erige como un soporte técnico a los demás, siendo muy útil en el análisis de tareas individuales sencillas.

- Modelos biológicos

Centran el análisis del aprendizaje motor en la maduración o en la estructura biológica del individuo, concibiendo el aprendizaje en función de la maduración o el desarrollo fisiológico.

Por tanto, se incluyen los modelos antropométricos (factores anatómicos y estructurales), evolutivos (relacionando el aprendizaje con la maduración) y energéticos (factores fisiológicos y funcionales).

Dichos modelos ofrecen, al igual que el anterior, una visión parcial del aprendizaje que no contempla el aspecto relacional y que se basa casi exclusivamente en el rendimiento.

- Modelos psicológicos

Estos modelos pueden dividirse en tres grupos:

1. Modelos psicométricos.

Basados en la aplicación de la estadística para hallar predictores y factores de clasificación de los individuos, intentando explicar el nivel aprendizaje de estos.

2. Modelos conductistas.

Centran su interés en las conductas externas de los individuos, sin prestar atención a los procesos cognitivos, siguiendo el modelo del conductismo clásico (Pavlov) y el condicionamiento operante de Skinner.

3. Modelos cognitivos o cognitivistas.

Son los modelos a los que en la actualidad se presta más atención, ya que presentan mayor vigencia y capacidad explicativa. Se basan en las aportaciones de la psicología cognitiva, reconociendo tanto el modelo cibernético y la teoría del proceso de la

información como los más adecuados y operativos para la comprensión y análisis del proceso de aprendizaje motor.

El modelo cibernético (Teoría cibernética de Norbert Wiener, 1948), basado en el principio de feedback o de retroalimentación de la información, se considera como:

“un conjunto de elementos que se comunican y se influyen recíprocamente los unos sobre los otros con el principio de cumplir una tarea o alcanzar un objetivo, siendo uno de los aspectos mas relevantes la interdependencia de todos los elementos y que el resultado total del sistema es mayor que los efectos producidos por la suma de sus partes” (Granda, 1998, p. 213).

Los conceptos clave que amanan de este modelo son:

- Interacción (la relación entre variables entre si, y entre estas y el entorno).
- Teleonomía (la acción dirigida hacia un objetivo concreto).
- Retroacción o retroalimentación (feedback) (la información que se obtiene de la respuesta del sistema).

Las principales aportaciones de este modelo se concretan en el papel del feedback en el aprendizaje motor. Dichos planteamientos han sido también asimilados por el modelo basado en la teoría del procesamiento de la información.

El más importante de estos modelos es el de Adams (1971), denominado modelo de circuito cerrado, que define el aprendizaje motor:

“Un proceso en que el individuo, de acuerdo con la huella perceptiva y comparándola con la imagen modelo (retroalimentación), va realizando una serie de

ajustes, para adaptar la ejecución del acto o tarea motriz a la imagen modelo” (Toro y Zarco, 1998, p. 43).

6.2.1 Modelo de procesamiento de la información

De clara influencia de la teoría general de la comunicación de Shannon (1946), este modelo se basa en la consideración del ser humano como agente activo que constantemente procesa la información (base del comportamiento). Así, centra su interés en el conjunto de cambios que se producen en la información desde su recogida del individuo (input) hasta la realización de la respuesta (output).

Entre los modelos específicos del aprendizaje motor basados en el procesamiento de la información, distinguiremos entre:

- Los modelos seriales.

Basan sus planteamientos en que los procesos del tratamiento de la información se realizan en serie de (uno tras otro). Sus autores más significativos son Welford (1976), Marteniuk (1976), Sage (1984) y Kerr (1982).

Welford (1976) contempla el fenómeno de la ejecución y aprendizaje de destrezas motrices como un sistema de procesamiento de la información, en el que interviene un emisor de la información, un canal de transmisión y un receptor de la información. Define cuatro circuitos en este proceso: decisión-memoria, control neuromuscular, conocimiento de la ejecución y conocimiento de los resultados.

Marteniuk (1976) propone tres mecanismos para explicar la ejecución motriz: mecanismo perceptivo, mecanismo de decisión y mecanismo efector o de ejecución. Cada uno de estos mecanismos requiere exigencias didácticas distintas según el tipo de tarea

motriz a enseñar y las características de cada individuo (especialmente si presenta déficits físicos, intelectuales o sensoriales).

Sage (1984) se basa en la neurología para determinar que estructuras del sistema nervioso están implicadas en los procesos de aprendizaje. En este modelo es relevante tanto la información ambiental, las decisiones relacionadas con la habilidad a aprender y la retroalimentación tras la acción motriz como la motivación del individuo y su estado de atención.

- Los modelos en paralelo (no seriales).

Para los autores que siguen esta tendencia, los procesos se dan de manera simultánea (y no en serie como el anterior), facilitando información constantemente al resto de las estructuras implicadas en una acción concreta. Entre dichos autores, destacan Taylor (1976) y McClelland (1979).

En estos modelos psicológicos, podemos incluir también:

- Los modelos de control jerárquico

Representados por Bernstein (1967), Kugler (1980), Turvey (1977), Greene (1972) y Schmidt (1988), estos modelos plantean el aprendizaje motor postulando que los niveles de rendimiento en una determinada habilidad evolucionan mientras el individuo va adquiriendo su correcta ejecución.

“A medida que una persona va adquiriendo más destreza, se va capacitando para intentar formar un plan o una imagen de movimientos de más alto nivel” (Granda, 1998, p. 222).

De los diversos modelos de esta tendencia surgen los conceptos básicos de:

- Programa motor generalizado
- Estructura coordinativa
- Control multiniveles

Esquema motor: el más extendido, que plantea que lo almacenado en la memoria es un esquema de movimiento, una estructura general o patrón que se reajustara y adaptara según el contexto, siendo definido como:

“Una estructura abstracta de la memoria que cuando es activada causa la realización del movimiento. Es un programa que gobierna una clase de movimiento que reclama un patrón común y cuyo funcionamiento es un circuito abierto” (Shapiro y Schmidt, 1982, citados por Granda, 1998, p. 223).

6.2.2 El modelo ecológico del aprendizaje motor

Este modelo surge del cuestionamiento de las teorías del procesamiento de la información. Emanan de las ideas derivadas de la teoría ecológica de la percepción de Gibson (1979) y las aportaciones de Bernstein (1967) junto con la física de los sistemas biológicos-organizados (Kugler y Turvey, 1987). Las ideas principales de esta tendencia se concretan en:

Considerar que el comportamiento humano es un sistema complejo en la naturaleza física del mundo.

La información de los patrones de movimiento se obtiene de la interacción (y no por la información almacenada).

La relevancia de los principios de autorregulación.

Este modelo considera la percepción de los estímulos como elemento clave del aprendizaje, dado que cuando se aprende, es el propio individuo del que percibe, sin necesidad de elaboración mental previa. Por tanto, se excluye la presencia de procesos cognitivos superiores que guíen la acción.

Como conceptos básicos que emanan de este modelo cabe citar el *Affordance* y las estructuras de coordinación:

“*Affordance*: valor funcional o utilidad percibida (juicios perceptivos en función del tamaño corporal y de la capacidad motriz efectiva del sujeto que aprende).

Estructuras de coordinación: influenciando por la teoría de Bernstein, se establece que aprender motrizmente significa encontrar las limitaciones concretas de músculos y articulaciones puestos en juego en una actividad motriz” (Granda, 1998, p. 225).

Desde dicho modelo, el docente tiene la responsabilidad de (Ruiz Pérez, 1994):

- Crear problemas ambientales concretos y adecuar las condiciones que permitan a los discentes mejorar sus percepciones sobre la potencialidad de las diversas situaciones.
- Facilitar la búsqueda de soluciones motrices autónomas ante los problemas planteados.

6.3 Mecanismos y factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje motor

En este apartado, y siguiendo principalmente las aportaciones de Granda (1998), vamos a considerar:

- El análisis de los mecanismos que intervienen en el proceso de aprendizaje.

En el momento en que un alumno o una alumna realiza el aprendizaje de una nueva habilidad motriz, se da la puesta en marcha de los siguientes procesos: la atención, la recepción sensorial, la percepción, la memoria, la toma de decisiones, la organización y la programación, los procesos generadores de la respuesta motora y del control y la regulación.

En dichos procesos intervienen el mecanismo sensoperceptivo, el de toma de decisiones y el de ejecución. El mecanismo sensoperceptivo, es el responsable de un grupo de acciones muy determinadas: la detección de estímulos, la comparación de las informaciones recibidas con las ya almacenadas, la selección de las informaciones, su interpretación y la activación, la vigilancia y la anticipación.

En cuanto al mecanismo de toma de decisiones, éste es el encargado de transformar la información, de buscar en la memoria (tanto corto como a largo plazo, de elaborar el plan de acción y, finalmente, de seleccionar el programa motor.

Por último, el mecanismo de ejecución es el que realiza el plan de acción, controlando neuromuscularmente las acciones.

6.3.1 Las variables referidas a la misma práctica

Con relación a estas variables, vamos a distinguir, en primer lugar, el proceso propiamente didáctico, es decir: el clima relacional; si las tareas son significativas: la facilitación de la exploración y descubrimientos que el discente puede realizar; el respeto a las diferencias; que el error sea permitido; la comunicación adecuada de la información; la incidencia en la autoestima del niño o niña; la motivación hacia la observación y la evaluación y el reclamo a la experiencia anterior.

También podemos distinguir entre la variedad metodológica, el ambiente donde tiene lugar la práctica, las intenciones del docente y del discente, los factores facilitadores del aprendizaje (atención, calidad y duración), las diversas maneras de transmitir la información, las estrategias a desarrollar, la distribución de las prácticas, el conocimiento de los resultados, la importancia de los procesos de retención y transferencia y, por último, la necesidad de motivar la capacidad intelectual del alumno o alumna.

El modo por el cual puede favorecerse el proceso de aprendizaje motor, teniendo presentes las variables individuales implicadas en el proceso.

Podemos facilitar el proceso de la adquisición de las nuevas habilidades incidiendo sobre los tres mecanismos que intervienen en el proceso de aprendizaje, los cuales pueden presentar más o menos alteraciones en función del déficit del alumnado. Así, si el alumnado presenta discapacidad sensorial, el mecanismo afectado sea el perceptivo. Análogamente, el mecanismo decisorio se verá afectado por discapacidades intelectuales. Por último, el déficit motor incidirá directamente en el mecanismo ejecutor. Evidentemente, la alteración en cualquiera de estos mecanismos incidirá de manera global en todo el proceso, manifestándose en el resultado motor de la acción. Como indicamos al hablar de Marteniuk (1976), cada uno de estos mecanismos requerirá de exigencias didácticas distintas según el tipo de habilidad motriz a enseñar.

Respecto al mecanismo perceptivo, ofreceremos consignas verbales, visuales o kinestésicas en función de las características de la persona. A ello añadiremos una disminución de la complejidad e incertidumbre del medio, una intensificación de la información significativa, una eliminación de los estímulos conflictivos, favoreciendo la observación de los otros y de sus estrategias y mejorando, en fin, la capacidad de concentración para mejorar la percepción.

En cuanto al mecanismo central y de toma de decisiones, se favorecerá la toma de decisiones reduciendo la incertidumbre del medio y proporcionando tiempo para elegir la decisión/alternativa.

En referencia al mecanismo de ejecución y control, se perseguirá una mejora de la ejecución de los movimientos necesarios y su utilización más adaptable y, además, mejorando el conocimiento de que factores de la respuesta contribuirán a reajustarla.

A todo ello deberemos sumar otras variables individuales que puedan afectar a la totalidad o parte del proceso, como pueden ser las limitaciones personales, las motivaciones, la experiencia, aptitudes y capacidades, el nivel de desarrollo, el nivel de aspiraciones y los estados de ánimo.

6.4 Aspectos básicos de la motricidad

6.4.1 Equilibrio

El equilibrio es uno de los componentes perceptivos específicos de la motricidad. Se ubica dentro de la dimensión introyectiva, siendo una capacidad con mayor dominio instintivo, puesto que viene prefijado genéticamente y se va desarrollando a medida que evolucionamos. Comprende las funciones fundamentales de vigilancia, de alerta y de atención, haciendo frente a la fuerza gravitacional que actúa permanente sobre el individuo.

La equilibración esta íntimamente relacionada con el esquema corporal y la función tónica podemos considerarla como el telón de fondo de equilibrio, el cual, a su vez, nos dará las bases para construir nuestras coordinaciones y el dominio del espacio. En el ser humano, se manifiesta por la actitud de la bipedespatación y se caracteriza porque se lleva a cabo por el mínimo esfuerzo voluntario.

Esta asegurado por el complejo juego de reflejos de equilibración, surgidos del conjunto de las informaciones de origen propioceptivo que constituyen redes de información sobre el equilibrio actual, a la vez que sobre las modificaciones constantes que se producen en el medio, en donde posteriormente ejerceremos dicho equilibrio.

El equilibrio esta coordinado por el sistema nervioso central, en la parte anterior del cerebelo (paleo-cerebelo), el tronco cerebral y los ganglios de la base, que es la que mantiene el control y el ajuste del aparato musculo-ligamentoso encargado de contrabalancear los efectos de gravedad.

El equilibrio podemos definirlo como el “conjunto de reacciones del sujeto a la gravedad, es decir, su adaptación a las necesidades de la bipedestación y a los desplazamientos en posición erecta” (Vayer, 1972) o “la capacidad de controlar el propio cuerpo en el espacio y recuperar la correcta postura tras la intervención de un factor desequilibrante” (Castañer y Camerino, 1993).

La equilibración reúne un conjunto de actitudes estáticas y dinámicas, que se basan en el control postural y el desarrollo de las adquisiciones de locomoción (Da Fonseca, 1998).

La postura humana es estudiada desde diferentes puntos de vista, así las perspectivas antropológicas se centran en el desarrollo evolutivo, cuyos cambios

morfológicos progresivos permitirán al hombre de manera exclusiva adoptar la postura bípeda, y las perspectivas cinesiológicas se encargan de estudiar la postura correcta desde un punto de vista biomecánico.

Desde una perspectiva neurológica, el cuerpo humano se mantiene en una posición adecuada a través de los sistemas para y extrapiramidales o del control voluntario de los sistemas piramidales y estos sistemas garantizan una contracción tónica permanente con un bajo nivel de consumo energético, cuya función primordial sería contrarrestar los efectos de la fuerza de gravedad.

Por lo tanto la postura erecta se mantiene por el juego coordinado de órganos especiales (órganos tendinosos y husos neuromusculares) que, a través del reflejo miotático modulado, producen una interacción neuromuscular, donde participan varios centros subcorticales, corticales, corticales y cerebelosos (Da Fonseca, 1998).

La postura erecta es el resultado de reflejos simples (reflejos tónicos y reflejo miotático) de la información propioceptiva, de la integración vestibular (enviada al cerebelo y posteriormente al cerebro), de la activación de la información reticulada, de la información visual y de los movimientos voluntarios, junto con las leyes físicas del equilibrio:

La potencialidad de equilibración en el ser humano es proporcionada por la información almacenada en nuestro genoma, ya que estamos predeterminados a adoptar la postura bípeda, consecuencia de la evolución filogenética de la raza humana.

Entre los factores de que depende fundamentalmente el equilibrio, encontramos como los más importantes:

- La base de sustentación

Este término se refiere a la superficie de apoyo corporal mantenida con el suelo u otros elementos. La dificultad para mantener el equilibrio disminuye a medida que aumenta la base de sustentación y viceversa.

- La posición del centro de gravedad

Es un factor importante en la equilibración del sujeto, en el que influye el descenso, elevación y movimiento lateral del mismo. Debe estar situado sobre la base de sustentación para ejercer un adecuado control postural.

- Condiciones previas

Lo que es este termino nos indica es el movimiento que permite mantener una actitud equilibrada en posición estática después de una actitud dinámica, como cuando intentamos parar después de una carrera.

- La pérdida de la visión

Es mucho más difícil conservar el equilibrio con los ojos cerrados, por eso las personas ciegas tienen mucho mas desarrollados otros sentidos a modo de compensación.

Da Fonseca relaciona el equilibrio con otros componentes de la motricidad de manera que, junto la tonicidad, constituyen la organización motora de base, que prepara la organización psicomotora superior, que son la lateralidad, la noción de cuerpo, la espacialidad, la temporalidad y las praxias.

6.4.2 Noción del cuerpo

Noción del cuerpo siempre ha sido un término confuso y tratado por multitud de autores. Pero, a pesar de la diversidad de enfoques, casi todos ellos parten de que “el cuerpo es el primer medio de relación que tenemos con el mundo que nos rodea” (Conde y Viciano, 1997:57).

Tal y como entendemos al ser humano de forma holística decimos que, “noción de propio cuerpo “ha pasado a ser “noción corpórea” o lo que es lo mismo, la percepción de mi corporeidad, un cuerpo condicionado por todos los factores sociales, históricos, afectivos, culturales y ambientales que me hacen como persona. No hablamos solo de la noción de un cuerpo físico, sino de la de un cuerpo simbólico y consciente, lo que denominamos corporeidad. Por ello, noción corpórea es el término que utilizaremos.

Dentro de la motricidad, podemos decir que la noción corpórea es una capacidad de dimensión introyectiva del ser humano, a partir de la cual se va a desarrollar en la dimensión social o extensión.

Con el título de noción del cuerpo, pretendemos adoptar un término aclaratorio de la diversidad de concepciones que se han acostumbrado a barajar, de forma bastante indiscriminada, bajo conceptos de: esquema corporal, imagen corporal, cuerpo propio y conciencia corporal (Castañer y Camerino, 1993). A todos estos términos acabamos de añadir el de noción corpórea. Este no excluye los anteriores, sino que pretende integrar la complejidad de factores que configuran la conciencia de uno mismo.

A través de la observación de nuestro propio cuerpo y del de los demás, es decir, mediante la exterocepción (especialmente a través de la vista y del tacto y de la percepción consciente interna de cada una de las partes que lo forman) se constituye nuestro esquema

corporal. Según Pieron, citado por Vayer (1973) el esquema corporal es la organización de las sensaciones relativas a su propio cuerpo en relación con los datos del mundo exterior.

En función de las experiencias que hayamos tenido, de la situación actual que, como persona estoy viviendo, así como de todos los factores externos, que están influyendo en la percepción de estímulos, tomare conciencia de mi esquema corporal actual.

Ser conscientes de cómo nos encontramos y nos sentimos es la clave para poder conocernos y sacar de nosotros todo lo mejor que poseemos, para poder ser personas coherentes en la sociedad en la que nos encontramos y vivimos en la comunidad.

6.4.2.1 Praxia global

En este tema, nos corresponde exponer y reflexionar sobre la coordinación global, “cuya función fundamental implica la organización de la actividad consciente y su programación, regulación y verificación” (Da Fonseca, 1998).

Según vamos creciendo y conociendo cada vez más nuestra corporeidad, vamos alcanzando un mayor desarrollo de nuestras praxias, con el objetivo de alcanzar nuestras metas de manera eficaz y eficiente. Según Piaget, citado por Da Fonseca (1998), “los movimientos intencionales, esto es, las praxias, son como sistemas de movimiento coordinados en función al resultado y de una intención”. Es decir la coordinación no es el fruto de acciones impulsivas e involuntarias, sino que responde a la previa elaboración de un proyecto para la consecución de un resultado, conseguido por instrumentos neuroestructurales de expresión. Tales proyectos y resultados están condicionados y se ajustan a las necesidades evolutivas y de aprendizaje del ser humano.

Hablando de problemas coordinativos, a estos se les denomina apraxias, que, en las concepciones modernas, según Ajuriaguerra y Hécaen (1964), citados por Da Fonseca,

(1998), “oscilan entre ser consideradas como un problema superior de la organización motora, como expresión del dominio motor.

Del mismo modo, podemos hablar de disfunciones en la coordinación en el caso de las diferentes dispraxias, que “significa la lentitud o la ineficacia en la planificación de acciones independientemente de una inteligencia normal o de una motricidad funcional. El problema reside, por tanto, en el puente entre el intelecto y los miembros, entre lo psíquico y lo motor” (Da Fonseca, 1998) como es el caso de la dismetrías, disociaciones, distonias, disquinesias, disincronías. Es un problema que concierne a la forma de procesamiento de las sensaciones y percepciones del cerebro de la persona con relación a su posterior concreción en acción motricia.

Por ello, debemos tener en cuenta que la coordinación tiene un elevado componente de precisión, en el que, un error de cálculo en el esquema espacio-temporal, puede tener nefastas consecuencias, sobre todo en una actividad en la que se manifieste el resultado. De ahí la importancia que tienen otras capacidades en el correcto desarrollo de la coordinación, caso de la tonicidad, la noción del cuerpo, el equilibrio, etc., sin que las que la Praxia global, y por extensión la fina, sería huérfana.

Para finalizar, emplearemos una definición de Castañer y Camerino (1993), para quien la coordinación “es la capacidad de regular de forma precisa la intervención del propio cuerpo en la ejecución de la acción justa y necesaria, según la idea motriz prefijada”.

6.4.2.2 Praxia fina

La praxia fina es la responsable de que las acciones mas precisas sean realizadas de manera efectiva. Podríamos afirmar que nos encontramos ante el elemento de precisión del ser humano o, mejor dicho, el elemento que permite al ser humano ser preciso. Y es que realmente praxia es coordinación, y sin una no hay la otra.

Cuando hablamos de praxia fina, hablamos de coordinación de ojo-objeto-mano, estos son los tres elementos principales, aunque no es exclusiva de estos la praxia fina. Los dedos de los pies, los labios y la lengua también forman parte de este entramado (tocar el piano con los dedos de los pies por separado, también podría implicar praxia fina). Y sin lugar a dudas, todos estos elementos se integran dentro de un sistema identificable pero indivisible que es la persona.

Especificando un poco mas, podemos destacar que el estudio de la praxia fina ha sido realizado por diversos autores, estudiándola de diferentes maneras y diferentes puntos de vista. Vamos a mostrar una síntesis que nos ayude a comprender mejor el concepto, así como la manera en que podemos analizarlo.

Si bien podríamos definir la praxia fina como las acciones del ser humano en cuya realización se conjuga la intervención del ojo, la mano y el cerebro, en interacción con el medio, siendo esta faceta una acción superior del ser humano, que contribuye a su desarrollo como tal, haciendo una breve revisión de la literatura podemos encontrar diferentes matices o formas de hablar del tema.

Le Boulch (1997) nos habla de la praxia fina como “la motricidad precisa” que se manifiesta principalmente en la mano y en los dedos, estando ligada estrechamente a la cognitividad. Afirma que la motricidad precisa manual se manifiesta más precozmente y sitúa los inicios de la motricidad gráfica intencionada en el segundo estadio de desarrollo.

Castañer y Camerino (1993) hablan de coordinación y hacen referencia en ella a cuatro aspectos relevantes cuando hablamos de praxia fina, como son la precisión, eficacia, economía y armonía. Además, destacan que “la estructura del sistema nervioso y la funcionalidad del aparato locomotor son la doble vertiente evolutiva ligada al crecimiento infantil”.

Un aspecto a destacar del que nos habla Da Fonseca (1998) es que “antes de que las praxias este aprendidas, la planificación motora es ejercida de forma consciente y, una vez aprendidas, ya no es necesaria, porque las praxias emergen de forma espontanea”. Así mismo, nos dice que la praxia fina estudia la capacidad constructiva manual y su capacidad de destreza bimanual con un componente relevante para todos los procesos de aprendizaje.

Destacar también que Bruner (1970, en Da Fonseca, 1998) habla del término “inteligencia manual” cuando habla de la praxia fina como elemento que diferencia al ser humano de otras especies.

6.4.3 Locomoción

La locomoción consiste en la posibilidad de desplazarse por el espacio en posición erguida; esta actividad supone el control del equilibrio y la coordinación de los movimientos alternos de los miembros inferiores, así como la adquisición del tono muscular que permite sostener el peso del cuerpo sobre las piernas.

La locomoción evoluciona de forma ordenada, siguiendo la ley cefalocaudal del desarrollo, realizándose así un control progresivamente del tono del eje corporal desde la cabeza, nuca, espalda, pelvis, piernas. Según Le Boulch (1998), en el desarrollo locomotor del niño se distinguen cinco grandes etapas:

1ª etapa desde el nacimiento hasta el 5º mes se va obteniendo un control postural de la parte superior del tronco que permite al niño pasar de la posición tumbada a elevar el pecho, estar sentado con ayuda en la espalda y agitar las piernas.

2ª etapa desde el quinto mes adquiere un control postural del tronco y las piernas y ya es capaz de sentarse solo, ponerse de pie con ayuda y rodar sobre el costado.

3ª etapa el niño lleva a cabo esfuerzos para desplazarse y avanzar reptando sobre el vientre.

4ª etapa hacia los 10 meses el niño ya es capaz de ponerse de pie ayudándose de objetos que se encuentran en sus desplazamientos por reptación.

5ª etapa en esta última etapa se da un control del equilibrio y coordinación de la marcha, primero con ayuda y posteriormente solo. Los primeros pasos son inseguros: piernas separadas, pies que se levantan mucho, el cuerpo inclinado hacia delante y los brazos extendidos. Parece que el niño está preparado para protegerse de posibles caídas, progresivamente irá adquiriendo más control, y puede decirse que la marcha está definitivamente automatizada alrededor de los 3 años; el ritmo, equilibrio, alternancia de brazos y velocidad serán casi perfectos al final de la etapa infantil.

Conviene recordar que nunca hay que forzar la sedentación y la marcha; se debe esperar a que el grado de madurez del niño lo permita. En primer lugar es preciso actuar sobre los reflejos tónicos de hipertensión de los miembros e hipotensión del tronco, y aprovechar los momentos en que el niño está despierto para:

- Frotar los brazos desde los hombros hasta las manos, y las piernas desde los muslos a los pies, varias veces, así como moverlos en dirección arriba-abajo, dentro-fuera, flexiones de codos y rodillas.
- Apoyar al niño sobre el vientre y llamar su atención hablando, o con algún objeto, para que levante la cabeza.
- Promocionarle juguetes de arrastre.
- Darle cajas grandes para entrar y salir

- Pasar caminos que se van estrechando hasta llegar a la línea.

6.5 La competencia motriz y el alumnado con necesidades educativas especiales

“En los últimos 60 años ha ido creciendo el interés por conocer mas a fondo las razones por las cuales niños y niñas que no poseen ningún daño neurológico conocido y detectado, que no poseen ninguna alteración morfológica o funcional y que poseen un cociente intelectual promedio incluso alto, manifiestan dificultades para aprender y llevar a cabo tareas que requieren coordinación y fluidez motriz” (Ruiz Pérez, 1995, p. 112).

Las dificultades en el proceso de aprendizaje no tan solo se presentan en el alumnado con déficit, sino que existen alumnos que, sin manifestar discapacidad alguna, demuestran dificultades en su competencia motriz. Es decir, dificultades en la adquisición y realización de las habilidades motrices.

La denominación utilizada comúnmente para referirse a este sector de la población es el de *torpeza motriz*. No obstante, otras denominaciones se suelen utilizar como sinónimos según los diferentes autores:

“(…) así se ha hablado de dispraxia evolutiva, dificultades perceptivo-motrices, problemas de coordinación motriz, disfunción cerebral mínima, parálisis cerebral mínima, problemas de movimiento, infantilismo motor, torpeza congénita y retraso motor o torpeza motriz (Flen Maeland, 1992; Da Fonseca, 1986; Russell, 1988; Sudgen y Keogh, 1990; Ruiz, 1987; Arnheim y Sinclair, 1976; Cratty, 1979; Henderson, 1993; Wall et al., 1986; Wall, Reid y Patton, 1990)” (Ruiz Pérez, 1995, p. 112)

Esta diversidad de términos sinónimos se significa por mostrar algunas características comunes:

- La dificultad para realizar y aprender habilidades motrices
- La ausencia de déficit y la dificultad para encontrar el origen de estos problemas.
- La variedad en que pueden presentarse.
- Sus efectos sobre otros aspectos de la conducta.
- Su posible vinculación con otros elementos de aprendizaje infantil.

De este modo, un niño o niña que presente una baja competencia motriz se caracterizara por (Herderson, Knight, Losse y Jogmans, 1991; Wall, Reid y Patton, 1990, citados por Ruiz Pérez, 1995):

- Relativo retraso en su desarrollo motor.
- Poca eficacia en la manipulación de objetos y utensilios
- Dificultades en la escritura.
- Alteraciones en equilibrios y problemas en los lanzamientos, recepciones, lanzamientos o conducciones del balón.
- Lentitud en la ejecución de los hábitos higiénicos y cotidianos.
- Movimientos extraños.
- Dificultades rítmicas.
- Problemas en el control de la propia fuerza.
- Desorganización en la acción motriz (planificación, organización e inconsistencia al actuar).

Según Hernández Vázquez (1995), los alumnos que muestran estas dificultades son aquellos que presentan un conflicto entre el potencial escolar estimado y su rendimiento real debido a razones emocionales, y que pueden o no presentar desviaciones en el funcionamiento del sistema nervioso central. Según dicho autor, las dificultades no sólo se manifestarán en lo motor (hiperactividad, falta de coordinación, dificultades de equilibrio,

entre otros), sino que podrán también reflejarse en la emotividad trastornos ciclotímicos), la percepción, la simbolización, la atención y la memoria.

Es evidente la gran diversidad de manifestaciones que puede conllevar dicha dificultad motriz, y la dependencia de múltiples factores y variables que obstaculizan tanto su descripción como el conocimiento de su etiología.

“En definitiva, no existe un prototipo preciso de un niño torpe, ya que esta condición depende de múltiples factores.

La heterogeneidad se manifiesta, también, en la dificultad que los investigadores encuentran para construir un instrumento que favorezca la detección y prescripción de la torpeza en las edades escolares” (Ruiz Pérez, 1995, p. 116).

Una vez presentado conceptualmente el estado de la cuestión sobre la torpeza y la competencia motriz, desarrollaremos cuales son aquellos factores que son relevantes en el desarrollo de la competencia motriz del alumnado que presenta déficit. Para ello vamos a basarnos principalmente en las aportaciones de Ruiz Pérez (1994).

“Llegado a este punto, debería destacar las limitaciones que siempre tiene buscar factores comunes al aprendizaje motor de poblaciones tan heterogéneas, aunque los datos de investigaciones aumentan progresivamente en las últimas décadas y, probablemente, seguirán aumentando y refinándose” (Ruiz Pérez, 1994, p. 6).

6.5.1 El ambiente emocional y motivacional

En un primer nivel, este factor está íntimamente relacionado con la autoimagen y el autoconcepto del alumnado con discapacidad, configurándose como una competencia

percibida basada en las experiencias de éxito y fracaso de dicho alumnado al interactuar con su medio habitual.

En un segundo nivel, el resultado de la experiencia puede generar un sentimiento de confianza en las propias posibilidades de acción y, en consecuencia, conseguir un nivel ajustado de autoestima, el cual determinara para el propio individuo en que situaciones es o no competente.

Es evidente que un ambiente emocional positivo y constructivo favorecerá un autoconcepto y una motivación que facilitaran el proceso y la progresión en el aprendizaje motor. Es lo que Ruiz Pérez (1994) denomina energía motivacional y el deseo de aprender.

De este modo, ante una misma situación de aprendizaje motor, el alumnado con discapacidad podrá presentar cuatro formas distintas de reacción (Tedford y Surey, 1981, citados por Ruiz Pérez, 1994):

1. La negación de sus propias posibilidades, creyendo que siempre necesitara ayuda en dichas situaciones y, por tanto, sucumbiendo ante la actividad.
2. No aceptar sus propias limitaciones, imponiéndose objetivos fuera de su alcance, provocando una espiral de frustración.
3. Aceptar las propias limitaciones y los apoyos necesarios para superarlas.
4. Ajustar los objetivos a sus propias posibilidades, con la intención de progresar paulatinamente aunque los resultados sean inestables.

De todo ello deducimos que deberían plantearse objetivos ajustados a las posibilidades de cada uno de los alumnos, siendo necesario que en las sesiones de Educación Física se preste atención al deseo de aprender y se valore mas el esfuerzo que el resultado, motivando al alumnado por la propia práctica y logrando que los errores sean

aceptados como una parte más del proceso de aprendizaje: constatando los propios progresos, elevando su autoconcepto y, en consecuencia, su sentimiento de competencia.

En este contexto, se muestra mucho más adecuado potenciar un aprendizaje cooperativo antes que el competitivo, ya que el primero facilitara que el ambiente de aprendizaje sea más adecuado para potenciar la autoconfianza y la autonomía personal.

Debe reconocerse la importancia del rol del educador o educadora para que favorezca el deseo de aprender y, por tanto, el deseo de ser más competente. Así, las expectativas deben ajustarse a las posibilidades y capacidades del alumnado que presenta discapacidad. La no adecuación de estas podrá perjudicar la progresión en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

6.5.2 El contexto de práctica como favorecedor del aprendizaje motor

Hace referencia a la importancia del contexto en el proceso de aprendizaje, donde el alumno o alumna aprende construyendo significados a partir de su relación constante con el entorno, en un ambiente positivo y adaptado a sus posibilidades de acción.

“En síntesis, se puede afirmar que el proceso de desarrollo, y por tanto de aprendizaje, es fruto de la interacción del sujeto (con su equipo biológico de base y con su historia personal) con los adultos y compañeros significativos en los diversos contextos de vida (familia, escuela, sociedad...). (...) Es a través de la experiencias que proporcionan el profesor al alumno a partir de los contenidos contemplados en el curriculum, y en relación con sus compañeros, que el alumno progresa; dicho de otra manera, los procesos individuales de aprendizaje deben relacionarse con los procesos de enseñanza en el escenario del aula” (Giné, 1997, p. 2-3, citado por Ríos Hernández, 2003).

Así pues, no debemos obviar que el aprendizaje motor que realice el alumno esta en función de las experiencias y las oportunidades que tanto el adulto como los compañeros puedan facilitar en los diversos contextos de desarrollo. De ahí que los contextos de prácticas deben ser ricos tanto en informaciones como en experiencias de éxito:

- Favoreciendo la ayuda y la atención individualizada.
- Asegurando el tiempo de práctica, que debe ser ajustado al ritmo de aprendizaje.
- Adaptando materiales.
- Analizando las tareas en función de las características individuales, su dificultad objetiva y las condiciones ambientales de la situación de aprendizaje.
- Tendiendo a un requerimiento progresivo del repertorio de respuestas motrices.

6.5.3 El papel de las retroalimentaciones externas en la adquisición motriz

El feedback es uno de los factores más importantes del proceso de aprendizaje motor, ya que esta muy influenciado por el conocimiento de los resultados. De ahí la importancia del estudio de las intervenciones del profesorado en el desarrollo de las habilidades motrices del alumnado, que, como hemos visto, favorecerá o no el deseo de aprender del alumnado que presente déficit.

A todos estos factores, deberíamos añadir la presencia o no de procedimientos de habilitación, dado que nos centramos en el alumnado que presenta discapacidad. Los procedimientos de habilitación:

“(…) consisten, principalmente, en establecer unos medios para compensar la función que la persona ha perdido o que tiene limitada, con el objetivo que pueda hacer tantas actividades como las otras personas aunque sea de manera distinta. Desde esta perspectiva, la intervención va dirigida no tan solo a la persona, sino también y principalmente al entorno” (Basil, Bolea, Soro-Camats, 1997, p. 271).

El hecho de disponer de un entorno sin barreras arquitectónicas y de comunicación, sumado a la adaptación de los materiales, a las prótesis y las ayudas técnicas (como por ejemplo sillas de ruedas adecuadas a cada lesión, licornios, entre otras) que permitan mejorar la relación con el entorno general, indudablemente facilitará una vida más autónoma y una actitud más predispuesta a desarrollar la propia competencia motriz.

Llegados a este punto, una vez introducidos el desarrollo y el aprendizaje motor, pasaremos a continuación a exponer las actividades físicas adaptadas a niños y niñas con discapacidad visual.

6.6 Descripción y análisis de la discapacidad visual

La definición de ceguera desde un punto de vista legal es similar en todos los países occidentales:

“Un ojo es ciego cuando su agudeza visual con corrección es 1/10 (0.1), o cuando el campo visual se encuentra reducido a 10 grados” (Leonhardt, Codina, Valls, 1997, p. 196).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) considera que la ceguera y la discapacidad visual se pueden manifestar principalmente del siguiente modo:

- Discapacidad de la agudeza visual
- Discapacidad visual de ambos ojos
- Ausencia de un ojo.
- Discapacidad visual moderada de ambos ojos.
- Discapacidad visual severa de un ojo con visión disminuida del otro.
- Discapacidad visual severa de un ojo.
- Discapacidad del campo visual.

No obstante, Herren y Guillement (1982, citados por Leonhardt, Codina Valls, 1997), distinguen entre:

Ceguera:

- Total: ausencia total de visión o solo percepción luminosa.
- Parcial: resto visual que permite orientarse hacia la luz o la percepción de masas.

Baja visión:

- Severa: el resto visual permite definir volúmenes y percibir colores, lo que posibilita la lectoescritura mediante medios de soporte específicos.
- Moderada: la visión de cerca permite la lectoescritura con medios habituales, mediante ayudas ópticas o pedagógicas durante la escolarización.

Para evaluar la función visual existen una serie de parámetros que nos informan sobre los distintos aspectos de la visión:

- Agudeza visual.

La agudeza visual es la capacidad del ojo para determinar separadamente dos puntos próximos de un objeto. Una correcta agudeza visual nos permite la discriminación fina y del detalle.

- El campo visual.

El campo visual nos informa de la amplitud de visión que se obtiene, sin movilizar el ojo, al mirar un estímulo luminoso fijo.

- Sensibilidad al contraste.

Determina el contraste mínimo que debe haber entre el objeto y el fondo para que pueda ser percibido, independientemente de su tamaño.

- Sensibilidad cromática.

Es la sensibilidad que permite discriminar unos colores de otros.

La visión comporta dos sistemas:

- Visión central (o focal): Analiza las formas, los detalles y la posición de los objetos.
- Visión Periférica (o ambiental): Analiza las relaciones espaciales y el rastreo y seguimiento de volúmenes.

Seguidamente, relacionaremos las principales afecciones de la visión que pueden provocar alteraciones o pérdidas de las funciones visuales:

6.6.1 Glaucoma

Aumento de la presión intraocular por una anomalía en el fluido o formación del humor acuoso, que comporta alteraciones del campo visual (principalmente la alteración de la visión periférica y en el campo visual central cuando la enfermedad avanza.

Se caracteriza por:

- Fotofobia.
- Lagrimeo.
- Aumento del diámetro corneal.
- Nébula corneal.
- Alteraciones del campo cromático.
- La agudeza visual no se altera generalmente.

- Visión nocturna disminuida.
- Puede evolucionar hacia la ceguera.

6.6.2 Nistagma

Movimientos rítmicos, cortos, rápidos e involuntarios de los ojos principalmente laterales, pero también pueden presentarse rotatorios o verticales. Comporta una visión imperfecta ya que disminuye la agudeza visual y frecuentemente se asocia a otras patologías.

6.6.3 Miopía

Anomalía de refracción que tiene como consecuencia una visión deficitaria a distancia, que altera la percepción cromática y la visión nocturna. Pueden aparecer síntomas perceptibles, como prominencia en los ojos y pupila amplia. En casos que revisten mayor gravedad, puede dar lugar a complicaciones secundarias, concretamente desprendimientos de retina y glaucoma.

6.6.4 Albinismo

Producido por la ausencia o disminución de la pigmentación, lo cual implica un iris translucido. Se caracteriza por:

- La presencia de fotofobia en diverso grado.
- Nistagma.
- Agudeza visual disminuida.
- Astigmatismo y miopía.
- El pelo, cejas y pestañas muy claras y la piel pálida.

- Requieren a menudo gafas oscuras y la prevención de reflejos luminosos que les resultan muy molestos.

6.6.5 Aniridia

Ausencia total o parcial del iris, caracterizada por:

- Fotofobia
- Nistagma
- Agudeza visual disminuida que se normaliza en ambientes de luz muy baja.
- Precisan de filtros para luces intensas.
- Pueden presentar complicaciones secundarias: glaucoma, vascularización, opacidad corneal y del cristalino.

6.6.6 Atrofia del nervio óptico

- Implica la degeneración de las fibras ópticas.se caracteriza por:
- Palidez papilar.
- Alteración de la agudeza visual.
- Afectación en la percepción de formas y colores.
- Disminución de la percepción luminosa.
- Dilatación e inmovilización progresiva de la pupila.
- Progresión hacia la ceguera.

6.6.7 Coloboma

Se trata de ausencia de tejido que suele afectar al iris, las coroides, la retina y/o nervio óptico, originada por un defecto en el desarrollo embrionario de origen desconocido,

suele situarse en la mitad inferior del glóbulo ocular. En función de su tamaño, la alteración de la visión será mayor o menor. Presenta las siguientes características:

- Nistagma
- Fotofobia
- Estrabismo
- Disminución de la agudeza visual.
- Perdida sectorial del campo visual.
- Asociada con otras anomalías congénitas.

6.6.8 Retinosis pigmentaria

Enfermedad congénita, que implica una degeneración periférica de la retina (bastones) y que progresa de forma concéntrica hacia le área central. Se suele desarrollar entre los 9-11 años. Se caracteriza por:

- Una visión sin relieves ni perspectivas.
- Perdida progresiva de la visión de colores y contrastes.
- Reducción del campo periférico (hasta llegar a la visión en cañón de escopeta).
- Ceguera nocturna.
- Fotofobia.
- Evoluciona hacia la ceguera.

6.6.9 Retinoblastoma

Perdida total o parcial de la visión y de la integridad del glóbulo ocular a raíz de un tumor canceroso intraocular originado en la retina, presentándose principalmente en los primeros años de vida.

6.6.10 Cataratas congénitas o adquiridas

Se trata de la opacificación del cristalino que se manifiesta con la aparición de una pantalla opaca que impide el paso de los rayos luminosos hacia la retina. En el caso de que sea congénita, es causada principalmente por una alteración del metabolismo o por la rubeola y se considera determinante, ya que el bebe no recibe la estimulación óptica y por tanto el sistema nervioso no madura correctamente, desarrollando posteriormente un Nistagma. Se caracteriza por:

- Agudeza visual variable en función de la intensidad y localización de la catarata.
- Perdida de la visión
- Visión doble (diplopía).
- Miopía.

6.6.11 Retinopatía del prematuro

Por exceso de oxígeno en los niños prematuros, aparecen pliegues en la retina que pueden provocar su desprendimiento. Se observan cinco grados, el más grave de los cuales provoca la ceguera. Se caracteriza por, entre otras complicaciones:

- Agudeza visual variable pero frecuentemente muy deficiente.
- Miopía.
- Zonas de pérdida de visión.
- Glaucoma.

6.7 Categorización de las discapacidades visuales

Se ha optado por la clasificación deportiva internacional dada su gran simplicidad descriptiva y de comprensión. Aunque existen tres clasificaciones, se describen las dos

primeras ya que la tercera contempla a los individuos que tienen la visión disminuida y que con la ayuda de lentes ópticas pueden hacer la práctica física con normalidad.

B-1 ciegos totales: se considera ciego total a la persona sin ninguna percepción de la luz, peor con imposibilidad de distinguir la forma de una mano en cualquier distancia y dirección. En el ámbito educativo, consideramos así al alumno que no pueda anticipar obstáculos a una velocidad de marcha moderada.

B2- ciegos parciales: se considera ciego parcial a la persona que puede percibir los contornos de una mano hasta una agudeza visual de 2/60 y/o un campo visual de menos de 5 grados en el ojo de mayor visión con la máxima corrección posible. En el ámbito educativo, consideramos al alumno con baja visión como aquel que es capaz de anticiparse a los obstáculos a una velocidad de marcha moderada.

6.8 Alteraciones en el desarrollo motor del Alumnado con discapacidad visual

Si hacemos un análisis comparativo de los rasgos que definen el desarrollo psicomotor de los sujetos con vista de los que no la poseen, encontramos que en el desarrollo psicomotor del niño vidente la vista es uno de los elementos esenciales que contribuyen al conocimiento del esquema corporal, a la adquisición de la prensión, la marcha, la organización del espacio y del tiempo (Defontaine, 1981). La vista es un receptáculo sensorial y una fuente de información y de estímulos que promueve actividades coordinadas y organizadas. En el caso de los niños ciegos y en menor escala en el de los niños con déficit visual, los estímulos del exterior están considerablemente reducidos y empobrecidos. “Como consecuencia de ello, y desde un punto de vista cualitativo, la exigüidad del campo de la prensión táctil, su carácter sucesivo y fragmentario y la necesidad de una síntesis final para reconstruir los objetos en su totalidad, hacen difíciles la comprensión de las relaciones espaciales y la estructuración de los elementos percibidos” (Arnaiz, 1994, p. 11).

Todos los niños y niñas, tengan o no discapacidad visual, nacen con el mismo caudal de reflejos, exceptuando la respuesta a los estímulos luminosos, pudiéndose constatar que la disminución visual y el desarrollo motor se vinculan significativamente.

No obstante, resulta difícil establecer de manera generalizada las alteraciones en el desarrollo motor y perceptivo-motor del alumnado con discapacidad visual, dada la gran heterogeneidad de manifestaciones en función del grado de afectación. Pese a ello, las diferencias radican en el cuando y como de la evolución, pero no en la evolución en si misma, tal y como afirma Urzanqui (1993, citado por Toro y Zarco, 1998).

La carencia de la visión es un hecho determinante, ya que esta actúa como unificadora del resto de las sensaciones y las interrelaciona, lo que permite comprender las diversas informaciones que se reciben sensorialmente, analizando todos sus componentes, relacionado el todo y sus partes, globalizando la información. De tal forma que un niño ciego no integra de igual manera que un niño vidente todas las impresiones que puede recibir de, por ejemplo, un simple juguete: textura, sonido, forma, tamaño, manejabilidad.

Si la presencia de la capacidad visual permite dar respuesta a los estímulos medioambientales sin dificultades, facilitando un desarrollo motor espontáneo, su ausencia provoca un desfase en el desarrollo como consecuencia de percibir el medio de manera incompleta. Así, las diferencias evolutivas se acostumbran a situar entre los dos y cuatro respecto a la población infantil en general, diferencia que progresivamente va desapareciendo con la maduración y los apoyos adecuados, que permitirán al niño y a la niña ciegos comprender su entorno, la noción de objeto y la de persona.

Por tanto, la falta de autoestimulación motriz y sensorial puede ralentizar aun más el desarrollo motor y perceptivo-motor que, ante la carencia de información exteroceptiva visual, unida a una insuficiente estimulación del medio familiar, reducirá las experiencias motrices y justificará el retraso en la capacidad cognitiva.

La reducción de experiencias motrices (la acción de caerse y levantarse) con los padres, el aumento del instinto protector de los padres, el propio miedo a movimientos súbitos del niño, la falta de motivación visual para el movimiento y la falta de la oportunidad de observar los movimientos de los demás, todo ello contribuye al retraso motriz.

Arnaiz (1994) aporta tres factores que determinan el retraso en el desarrollo perceptivo del niño ciego:

- Retraso en la aparición del movimiento intencionado y en los movimientos de dirección y orientación hacia los objetos.
- Preferencia por los movimientos autoestimulantes más que por los exploratorios en el espacio.
- Disminución en el uso del resto de los sentidos debido a la falta de integración que ofrece la visión.

Lewis (1991), Arnaiz (1994) y Toro y Zarco (1998), aportan diversas consideraciones con relación al desarrollo motor:

- La maduración neuromuscular se realiza al mismo ritmo, pero se detecta un retraso en la adquisición de movimientos autónomos, autoiniciados y en la realización de posturas estables.
- El desarrollo motor tampoco es distinto ni tiene que ser más lento, pero la motivación por el desplazamiento es más compleja debido a la ausencia de estimulación visual, que produce que la motivación por agarrar objetos se de más tarde, dado que la visión provoca una asociación rápida entre el tacto y la audición de un objeto. La ausencia de visión enlentecerá el proceso.

- Para la población infantil en general, la visión actúa como un factor motivador de iniciación al desplazamiento y a otras conductas motrices autoiniciadas o intencionadas a causa de los problemas que tiene el niño ciego para localizar, identificar y alcanzar los objetos por el sonido. Tal y como desarrolla Lewis (1991), el sonido no señala al niño o niña ciega la existencia de un objeto de la misma manera que lo indica la vista, de tal forma que condicionara el interés del bebe hacia el descubrimiento de su entorno.
- Asociar un sonido a un objeto que pueda agarrarse y que pueda suponer, por tanto, un desplazamiento, implica un proceso mas complejo que producirá el retraso ya mencionado.
- Hasta los 10 o 11 meses (incluso mas tarde en algunos casos) el bebe ciego no puede alcanzar un juguete, cosa que el bebe vidente realiza alrededor de los 5 meses.
- El conocimiento del propio cuerpo puede presentar también dificultades y lentitud en su adquisición, dado que no puede integrar todas sus experiencias táctiles, auditivas, kinestésicas... de la misma manera que el niño o la niña videntes. De tal forma que tiene más dificultades para adquirir su autoimagen, dada sus limitaciones a la hora de integrar las diferentes partes del cuerpo humano y hallar analogías o diferencias con las personas que le rodean, lo mismo se sucederá con el conocimiento del otro y de su entorno inmediato.
- Presentaran dificultades en el conocimiento, percepción y organización del espacio, dado que la niña o niño ciegos no pueden adquirir de manera espontanea los conceptos espaciales, y requieren para ello de una estimulación precoz y soportes desde las primeras etapas evolutivas (a diferencia del niño vidente, que adquiere dichos conocimientos de manera autónoma y espontanea). Por tanto, presentaran

dificultades para la adquisición de conceptos con relación a la organización del espacio, tan indispensables para la movilidad autónoma y la eficacia en la realización de las habilidades motrices. La percepción temporal suele también verse afectada.

- La conducta motriz imitativa planteara también dificultades, puesto que no podrá darse de manera espontanea y requerirá de estimulación precoz y de ayudas personalizadas. El hecho de no poder observar los movimientos ajenos, ni los propios, determinara dichas dificultades concretadas en un empobrecimiento de sus experiencias personales en el primer año de vida, lo cual dificultara sus aprendizajes en la etapa escolar de los 4 a los 6 años (Rosel, 1980, citado por Arnaiz, 1994).
- Consecuentemente, todo ello afectará también al control de la ejecución motriz y a la adquisición de las habilidades motrices básicas, que se da a la misma edad que en los niños videntes, pero no obstante se observan conductas de adquisición más lenta por ausencia de estimulación visual. Se observa mayor lentitud con relación al ajuste postural, la marcha, el equilibrio, la fuerza del tronco y extremidades, la rotación del cuerpo y los movimientos coordinados del tronco y las extremidades.
- En cuanto al equilibrio, presentan también cierto retraso en su adquisición dado que en ella intervienen los sistemas vestibulares, visuales y táctiles, y como consecuencia la alineación segmentaria de su cuerpo no es correcta. En este sentido, y con relación al ajuste postural, es habitual observar balanceos del cuerpo, con apoyos sucesivos de los pies. Su base de apoyo suele ser muy amplia para compensar las perdidas de equilibrio, lo cual impedirá los movimientos rápidos y podrá dar lugar a tensiones articulares y limitaciones en su uso. De no corregirse la postura, la habitual suele ser la siguiente: de pie, cabeza inclinada, pecho hundido, espalda encorvada, pudiendo manifestarse estereotipias motrices, con los pies

separados mas allá de la anchura de las caderas y el peso corporal reposando sobre el empeine interno de los pies.

- Así, la marcha también se vera afectada por esa amplitud en la base de apoyo, siendo muy evidente el movimiento de balanceo lateral del cuerpo (cambiando el peso del cuerpo con cada paso de un pie a otro). Además, la marcha se caracteriza por una rigidez corporal generalizada, los pasos excesivamente cortos, arrastrando a menudo los pies al caminar, y con las palmas de las manos hacia fuera y adelantadas al cuerpo; el apoyo de los pies suele ser plano, sin realizar la acción secante talón-punta.
- Asimismo, la carrera también estará alterada, dado que los pies se mantienen poco tiempo fuera del contacto con el suelo por inseguridad, la zancada es también corta y la impulsión es escasa, como la elevación de las rodillas (Ruiz Sánchez, 1993). Respecto a los lanzamientos y las recepciones, lógicamente se presentaran dificultades en su dominio.

Consideramos de interés citar la existencia de la escala Leonhardt de Desarrollo de Niños Ciegos de 0 a 2 años (Leonhardt, 1992, p. 99-105). Dicha escala es utilizada para determinar el nivel de desarrollo de los niños y niñas ciegos totales congénitos. Es un instrumento que ayuda a la comprensión y valoración del niño ciego, basado en la observación sistemática de bebés y lactantes con dicha discapacidad. Antes de su aparición, las escalas utilizadas de origen europeo o norteamericano estaban diseñadas para administrarse a niños y niñas con baja visión, pero no existía un instrumento dirigido exclusivamente a los niños y niñas ciegos centrado exclusivamente en los dos primeros años de edad.

Dicha escala consta de 223 ítems, los cuales están organizados en cuatro parámetros que corresponden a las siguientes áreas de desarrollo: postura y motricidad (43 ítems),

sentido auditivo (23 ítems), interacción, comunicación y lenguaje (69 ítems) y conocimiento y motricidad (88 ítems).

Para finalizar, y respecto al alumnado con baja visión, también puede presentar cierto retraso en el desarrollo motor dado que también se ve afectado por su carencia y, por tanto, según el grado de afectación de la visión, se vera mas o menos alterado dicho desarrollo.

6.9 Actividades físicas adaptadas al alumno con discapacidad visual

6.9.1 Dificultad/necesidad:

Como dato inicial, debe tenerse en cuenta que el alumnado con discapacidad puede presentar miedos: a chocar, a lo desconocido, a que no le guíen bien, a desorientarse/perderse, a caer, a golpearse, a los espacios abiertos... debemos tener muy en cuenta esta dificultad, ya que puede afectar seriamente en el deseo de aprender y/o participar, de ahí la necesidad de superar la inseguridad, aumentando su motivación para participar en las sesiones.

- Necesidad de desarrollar las capacidades táctiles, kinestésicas y auditivas, como estrategia de sustitución de la información visual y como medio para potenciar el desarrollo de la motricidad y orientación.
- Necesidad de una mayor información para compensar el déficit visual.
- Necesidad de aprender a interpretar, en función del grado de visión, las informaciones visuales del entorno, facilitando una correcta estimulación y discriminación visual.
- Los alumnos ciegos totales pueden presentar dificultades en elaborar abstracciones y conceptos que van más allá del contexto inmediato.
- Necesidad de práctica física regular y de control del peso corporal.

- Necesidad de desarrollar el movimiento intencional, dada la inhibición motriz que muchos de estos alumnos presentan.
- Dificultad en la percepción global de las tareas, dado que la percepción de la realidad está fragmentada.
- Limitaciones en el desarrollo del esquema corporal y la autoimagen.
- Dificultad en la percepción, representación y orientación espacial, por lo que precisa de un entorno controlado y estable, para facilitar su conocimiento y la orientación.
- Dificultad en la adquisición de las habilidades motrices básicas: desplazamientos, saltos, giros, control y manejo de objetos.
- Necesidad de estimular la expresión, la creatividad y la comunicación a través del cuerpo y del movimiento.
- En algunos casos pueden necesitar sistemas de comunicación alternativa y aumentativa.
- Dificultad de mostrar espontaneidad en el juego.
- Dependiendo de la patología, necesidad de modificar o eliminar actividades que impliquen un aumento de la presión intraocular.
- Necesidad de autonomía en los hábitos higiénicos.
- Necesidad de supervisión regular y de apoyo.

6.9.2 Orientaciones didácticas:

- En los alumnos que presentan algún resto visual, incentivar la utilización de dicho resto, potenciando la discriminación visual (agudeza, rastreo, memoria, diferenciación figura/fondo y estabilidad). Por ello es importante conocer las características de su campo, agudeza visual, sensibilidad cromática y contraste (es decir, por qué zona de ojo ven, hasta donde ven, cómo ven y qué ven), con el objetivo de presentar las tareas y el material de la manera más óptima, aprovechando al máximo el resto visual.

- Deben tenerse presentes los informes médicos, ya que dependiendo del tipo de tipología podrá ponerse en peligro el resto de visión existente.
- Promover y estimular la motricidad con el objeto de desarrollar el movimiento intencional y, paralelamente, evitar las consecuencias del sedentarismo, incrementando su salud (perspectiva social, física y psíquica) y, por tanto, su calidad de vida.

6.9.3 Información

- Tanto alumnos ciegos como los que presentan baja visión demandan una mayor cantidad de estímulos auditivos, kinestésicos y táctiles.
- Informar previamente de lo que se va a tratar en clase, explicando anticipadamente los conceptos nuevos, para contextualizar al máximo las actividades (el qué, el cómo, el dónde y el porqué). Si avanzamos información escrita, aprovechar el resto visual presentando información ampliada o, en los casos de ceguera total, en Braille.
- Dar más información sobre las tareas con el fin de que el alumno sea más autónomo y pierda los miedos a lo desconocido.
- La información debe ser concreta pero exhaustiva, procurando no apoyarse excesivamente en la imagen visual, verbalizando las acciones a realizar, de tal forma que en todo momento sea conocedor de lo que tiene que hacer y de que hacen los demás. En la demostración, facilitar que pueda tocar a la persona que la realiza, o bien movilizar sus partes corporales.
- Es interesante además de pactar un código fijo donde palabras clave representen situaciones o tareas que se dan a menudo, con el fin de ganar tiempo en las explicaciones.
- Informar de lo específico a lo general, para facilitar la comprensión de la globalidad de la actividad.

- Información durante y después de la ejecución, tanto por parte del docente como de los compañeros, para facilitar el conocimiento de los efectos de su actuación y aumentar su motivación e interés.
- Utilizar un lenguaje descriptivo, preciso y claro, teniendo presente el repertorio del vocabulario del que dispone el alumno y los significados que da a determinados conceptos (debemos colaborar en la ampliación de dicho repertorio, asegurando su asimilación).
- Llamar al alumno por su nombre antes de hablarle, comprobando que recibe los mensajes y, en la medida de lo posible, minimizar otras fuentes sonoras que puedan interferir en el proceso de comunicación.
- Utilizar un tono de voz adecuado, ya que puede ser un factor motivador o desmotivador.
- Si el alumno presenta resto visual, la información deberá presentarse de manera que se optimice dicho resto (ubicación en el espacio, colores, distancia, contrastes figura-fondo, contraluces, entre otros).
- Algunos alumnos pueden necesitar sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. Por ello, es recomendable que tanto el docente como el resto del alumnado conozcan dichos sistemas para dar un mejor apoyo al compañero que los utiliza y facilitar la comunicación.

6.9.4 El espacio

- Reconocer el espacio previamente a través del tacto, conociendo la estructura y el perímetro mediante su identificación verbal, y marcar puntos de referencia para evitar el miedo a la desorientación. Con alumnos de baja visión, se reconocerá también el espacio y aquellos elementos visuales que puedan servir de orientación (puntos de luz, contrastes, entre otros).

- Es recomendable también la familiarización con los sonidos y posibles olores propios del espacio, con el objetivo de facilitar su orientación y ayudarlo a contextualizarlo.
- Es aconsejable trabajar siempre en el mismo espacio, para que resulte familiar y evite inseguridades. Este deberá ser estructurado y ordenado para facilitar su orientación y compensa las incertidumbres.
- Deben evitarse puertas o ventanas semiabiertas, ya que pueden producir accidentes.
- Para reforzar la orientación, pueden utilizarse las siguientes estrategias:
- Orientación a través de la voz profesor, siempre se darán informaciones concretas desde el mismo lugar, como por ejemplo:
- La información inicial desde un punto de vista determinado del espacio.
- Utilizar la técnica de orientación indirecta: dirigirse al grupo siempre desde el mismo punto, de manera que la voz del docente sea un punto de referencia constante (por ejemplo, desde el centro de la sala).
- El fin de la sesión desde la salida.
- Para recoger el material, desde donde este se encuentra.
- En carrera rectilínea, se llamara al alumno desde la meta.
- Es recomendable minimizar en lo posible las fuentes sonoras que puedan suponer desorientación o pérdida de atención.
- Es conveniente mantener un código fijo de llamadas y de orientación (para este ultimo se aconseja utilizar el lenguaje de orientación y movilidad).
- Utilización de líneas táctiles (cinta adhesiva pegada al suelo por encima de una cuerda, que permite orientar los desplazamientos del alumno durante la tarea) y, en la medida de lo posible, utilizar diferentes superficies para marcar las áreas de juego. En el caso de resto visual, potenciar el contraste de las líneas de demarcación del terreno.
- El material debe situarse siempre de la misma manera en el espacio facilitando la autonomía del alumno (evitando la desorientación y que sea un obstáculo). Advertir cuando cambia su disposición.

- Si se desorienta, dar consignas referidas a su propio cuerpo y a los objetos, situándolo en el espacio.
- Utilizar las ayudas-guías para acceder por si mismo a puntos espaciales determinados (por ejemplo: seguir con el tacto la pared de espaldas para llegar al final de su fila.
- Acolchar o proteger los obstáculos inevitables (por ejemplo las columnas).
- La superficie deberá ser antideslizante y no abrasiva.

6.9.5 Motricidad

- Proponer actividades que se incrementen la exploración del cuerpo y de su entorno, estimulando los sentidos en general, desarrollando en definitiva, la organización espacial y el esquema corporal. Respecto a la percepción espacial, insistir en tareas que incrementen la percepción, representación y orientación.
- En cuanto al esquema corporal, incidir:
 - En la estructura corporal y la imagen de uno mismo, insistiendo en el conocimiento y aceptación del propio cuerpo, así como de sus posibilidades de movimiento.
 - En la organización de sensaciones y percepciones: proponer tareas motoras de mayor estimulación sensorial propioceptiva (kinestésica-vestibular) y exteroceptiva (principalmente tacto y oído). En los alumnos con resto visual, deberá priorizarse la discriminación visual.
 - En el ajuste postural y equilibrio, para mantener una posición correcta de pie, sentado y en movimiento.
 - En el control tónico, la relajación y respiración, favoreciendo la disminución de la hipertonía muscular provocada por los posibles miedos, incidiéndose paralelamente en el control del tono muscular.
 - En la lateralidad, ya que las alteraciones de la lateralidad comportan dificultades en la orientación espacial.

- Priorizar, además, las habilidades motrices básica (en beneficio de la autonomía del alumno): desplazamientos, saltos (el dominio de las caídas para facilitar una mayor autonomía física y seguridad), giros (fomentando el control sobre todos los ejes, lo cual le permitirá orientarse y ser orientado con mayor facilidad) y control y manipulación de objetos.
- Potenciar la expresión, la creatividad y comunicación corporal, especialmente en ciegos totales.
- Proponer actividades que favorezcan la autonomía y los hábitos higiénicos, desarrollando además las habilidades sociales y los comportamientos adaptativos.

6.9.6 El material

- Familiarizarse previamente con él, lo que incrementa la contextualización de la actividad y evita el miedo a lo desconocido.
- Incentivar la exploración táctil de los objetos.
- Para dar material al alumno puede ponerse en contacto directo con sus manos o bien lo haremos sonar (golpeándolo en el suelo, la pared, agitándolo...).
- Debe compartir la responsabilidad de guardar y sacar el material.
- Respecto al material convencional:
 - En el caso de resto visual, de color contrastado (o del color que mejor identifiquen) y mas grande de lo habitual. En actividades de precisión, marcar con fuertes contrastes una señal en el punto de precisión.
 - Adherir señales acústicas al material móvil (sin abusar exageradamente de esta estrategia y así potenciar el rastreo auditivo).
 - Marcar el material para su orientación.
 - Utilizar material de espuma cuando sea posible.
 - Utilizar material específico de deporte adaptado (balones sonoros, cuerdas de acompañamiento, etc.)

6.9.7 Otras orientaciones:

- Estructura regular, organizada y ordenada a lo largo de toda la sesión.
- En las actividades de dispersión o carrera, deberá ser guiado mediante la cuerda de acompañamiento, o de la mano si presenta miedos. Ante las incertidumbres o desplazamientos, se recomienda utilizar la técnica de protección:

“(…) mientras con una mano se sigue la pared (trailing) o los diferentes obstáculos, la otra debe mantenerse extendida hacia delante a la altura del pecho con un pequeño ángulo en el codo para que cubra de su cuerpo y con la mano girada con la palma hacia fuera. Durante la carrera y si el resto visual es bajo, se puede mantener una mano extendida cubriendo el cuerpo formando un pequeño ángulo y la palma girada hacia delante” (Blanco Rodríguez, 1998, p. 44).

- Debe permitirse el contacto para la localización y seguimiento de los compañeros.
- Evitar situaciones de peligro.
- Presencia de alumno colaborador (estableciendo turnos), en función de la edad, o profesorado de apoyo para facilitar la guía y el acompañamiento:

La forma usual de acompañamiento es que el jugador ciego coja del codo al compañero vidente, con la mano en forma de pinza, y se situé ligeramente retrasado con respecto a él. De esta forma el jugador ciego puede anticipar los obstáculos al percibir los movimientos de su acompañante. Si se debe pasar por un lugar estrecho o evitar un obstáculo, el compañero vidente situara su codo hacia su propia espalda de manera que coloque al jugador ciego en fila inmediatamente detrás de él. Estas formas de acompañamiento son las correctas a una marcha moderada. Sin embargo los juegos suelen ser más dinámicos y requieren unas técnicas específicas:

- “Durante la carrera el acompañante debe retrasar ligeramente su brazo de acompañamiento para dar más tiempo al jugador ciego a anticipar sus movimientos. Con los niños pequeños está más indicado que se acompañen de la mano ya que les da mayor sensación de seguridad.
- Si, en carrera, se debe subir a un lugar (...), el jugador vidente debe indicarlo con la voz y posteriormente retrasar la mano de acompañamiento todo lo que pueda frenando con la palma al compañero ciego y situando la mano a la altura del pecho para que el ciego la coja. De esta forma el acompañante evitara el choque, podrá ayudar a subir el obstáculo a su acompañante y al mismo tiempo facilitara la anticipación para colocar los pies correctamente al subir.
- Si el juego se desarrolla en un espacio muy amplio y exige muchas carreras, es conveniente incorporar el acompañamiento mediante una cuerda anudada sobre si misma.
- Se deben evitar los acompañamientos con la mano en el hombro ya que si bien al principio les puede dar sensación de seguridad, en realidad les fatiga y altera el patrón de zancada al mantener un brazo inmóvil” (Blanco Rodríguez, 1998, p. 44).

CAPITULO V

METODOLOGÍA

En este capítulo se presenta la metodología empleada para el desarrollo de esta investigación. La metodología permite conocer las actividades y las estrategias seguidas por el investigador durante la misma. Se realizará un análisis de los métodos de investigación utilizados y se presentará la epistemología conjuntamente con los paradigmas en los cuales se apoya cada una de las fases de la tesis.

El trabajo realizado es una investigación de carácter cualitativo-transaccional y descriptivo, que fue desarrollado dentro del Centro de Educación Especial de Trastornos Visuales A.C. de la ciudad de Veracruz, Ver.

5. Enfoque metodológico

La presente investigación está basada en un enfoque cualitativo ya que se encuentra basada en reconstruir la realidad tal y como los actores investigados la perciben y la observan, obteniendo con ello, un todo detallado de los eventos e interpretaciones de las respuestas ofrecidas por los sujetos investigados en cuestión, conformándolo como un enfoque holístico y flexible para descubrir y refinar las preguntas de investigación. Asimismo los estudios cualitativos buscan comprender el fenómeno de estudio en su ambiente usual (como vive, se comporta y actúa la gente; que piensa; cuales son sus actitudes, etcétera). (Hernández Sampieri 2003:12).

Como lo afirma Hernández Sampieri (2003:13), “los estudios cualitativos no pretenden generalizar de manera intrínseca resultados a poblaciones mas amplias, ni necesariamente obtener muestras representativas (bajo la ley de probabilidad); incluso, no buscan que sus estudios llegue a replicarse. Así mismo, se fundamentan más en un proceso

inductivo (exploran y describen, y luego generan perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general”.

Esta investigación de corte cualitativo esta directamente involucrada con los actores a estudiar y posee un punto de vista interno pero siempre con una perspectiva analítica como observador externo al fenómeno. Por ello la riqueza de este estudio radica en tener una visión del desarrollo motriz de las personas con debilidad visual del Centro de Educación Especial de Trastornos Visuales, A.C.

5.1 Diseño de la Investigación

El diseño de la presente investigación es transaccional descriptiva de tipo no experimental y su procedimiento consistió en evaluar el nivel de motricidad en las personas con debilidad visual del Centro de Educación Especial de Trastornos Visuales, A.C.

Los diseños transaccionales descriptivos tienen como objeto indagar la incidencia y los valores en que se manifiestan una o más variables o ubicar, categorizar y proporcionar una visión de una comunidad, un evento, un contexto, un fenómeno o una situación (describirla, como su nombre lo indica, dentro del enfoque cualitativo). El procedimiento consiste en medir o ubicar a un grupo de personas, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, en una variable, o concepto (generalmente más de una variable o concepto) y proporcionar su descripción.

5.2 Población

En este estudio la población estuvo constituida por los deficientes visuales pertenecientes Centro de Educación Especial de Trastornos Visuales, A.C.

La muestra del presente estudio estuvo conformada por 2 débiles visuales (tipo B) de 7 años de edad; dicha muestra fue intencionada y representa al total de los alumnos de esta edad, que asisten regularmente a esta institución.

5.3 Instrumento de recolección de datos

Los instrumentos de trabajo según Roberto Sampieri son para fundamentar la investigación, por lo cual se aplicó como instrumento de medición la escala de evaluación de la psicomotricidad EPP, propuesto por María V. de la Cruz y María C. Mazaira, la cual permite evaluar mediante la observación de ciertas conductas, a niños de forma individual o colectiva. Las áreas que evalúa son la locomoción, el equilibrio, posiciones, la coordinación de piernas, brazos y manos y el esquema corporal.

5.4 Generalidades del Instrumento

5.4.1 Características del Instrumento

Se trata de un instrumento estandarizado que evalúa algunos aspectos de la psicomotricidad: locomoción, equilibrio, coordinación y conocimiento del esquema corporal. La forma de suministro es individual o colectiva en pequeños grupos tiempo para realizarlo es de 20 a 30 minutos, la escala consta de 40 ítems, con 3 normas de puntuación.

5.4.2 Información estadística del instrumento

5.4.2.1 Tipificación

La escala en versión experimental se aplicó a una muestra de niños a las edades comprendidas entre los cuatro o cinco años, de nivel socioeconómico medio-bajo,

escolarizados en un colegio público de Madrid. En ningún caso se observó ninguna anomalía seria, aunque los niveles de realización de los niños fueron diferentes.

Se realizaron análisis de los resultados y, a partir de los datos obtenidos, se fijaron los niveles de realización correspondientes a las puntuaciones de cada apartado.

Dadas las características de la prueba no resulta adecuado elaborar el tipo de baremo usual y se optó por el establecimiento de tres niveles únicos: Alto, Medio y Bajo (**Anexo 1**).

5.4.2.2 Análisis de elementos

A partir de los resultados obtenidos por una muestra de cien niños pertenecientes al segundo curso de preescolar (cinco años) se ha realizado un análisis de elementos cuyos resultados se exponen en la tabla 1 (**Anexo 1**). El objetivo de este estudio no ha sido el usual de ordenación de los elementos, sino del poder presentar a los profesores el nivel de realización alcanzado por los niños de la muestra en cada una de las actividades recogidas de la escala.

5.4.2.3 Normas interpretativas

Las puntuaciones directas obtenidas en cada uno de los aspectos que aprecia la escala se pueden transformar en el nivel psicomotor comparándolas con la tabla 2 (**Anexo 2**). Esta tabla es la misma que aparece reproducida en la parte superior izquierda de la hoja de anotación para facilitar la tarea de corrección al evaluador.

5.4.3 Descripción del Instrumento

El instrumento esta formado por dos partes: en la primera parte se indica los datos personales del sujeto a investigar y la segunda parte, obtiene la información para la investigación, que es una escala de evaluación psicomotriz de 40 reactivos.

5.4.4 Normas de Suministración

El instrumento se aplicó de forma colectiva a las personas con debilidad visual del Centro de Educación Especial de Trastornos Visuales, A.C., el tiempo de aplicación fue aproximadamente de 20 a 30 minutos, la escala refleja cual es el nivel de psicomotricidad que tienen los sujetos en estudio.

5.4.5 Áreas que explora el Instrumento

El instrumento ha sido diseñado para explorar el nivel de psicomotricidad que tiene la población con debilidad visual tipo B, tomando como referencia las 5 áreas o variables, que tienen en cuenta las siguientes actividades:

- Locomoción
- Equilibrio
- Posiciones
- Coordinación de piernas
- Coordinación de brazos
- Coordinación de manos
- Conocimiento del esquema corporal

5.4.6 Aplicación

Dicha escala se destina a clases de Educación Infantil (4-6 años), a personas con necesidades educativas especiales y a personas con edades superiores a las mencionadas, que presenten dificultades de orden psicomotor o que vayan a integrarse en un programa de intervención psicomotriz. Resulta muy adecuada en clases de integración.

5.5 Procedimiento

Para recabar la información del trabajo donde según Roberto Sampieri es para fundamental la investigación, se siguieron algunos momentos importantes que sirvieron para la elaboración de esta investigación.

En un primer momento, se pidió a la encargada del Centro de Educación Especial de Trastornos Visuales, A.C. el número total de personas con debilidad visual de entre 5 a 7 años y los nombres completos de estas personas.

En un segundo momento se aplicó la escala de evaluación psicomotriz, para conocer el nivel de motricidad de estas personas. Este momento se utilizó para recopilar la información que fue de gran importancia, porque de esta manera se obtuvieron los resultados para elaborar el programa de intervención motriz.

CAPITULO VI

RESULTADOS

Los resultados que se han logrado, tras realizar un riguroso análisis de los datos, y siempre ajustado al diseño utilizado, fueron muy significativos en favor de la investigación, ya que se conoció el nivel de motricidad en personas con debilidad visual. A pesar de que no son los resultados positivos respecto a la formación integral de esta población de estudio, consideramos importante conocer su desempeño motriz con la finalidad de crear un programa de intervención motriz que ayude a mejorar cada uno de los aspectos motrices que esta población de estudio no ha desarrollado (**Anexo 3**).

De acuerdo a lo obtenido y una vez interpretado la escala de evaluación de la psicomotricidad se logra percatar que:

Se observa bajos niveles de desarrollo motriz, lo que indica que se deben ofrecer actividades que propicien un mayor desarrollo de las acciones motrices de estos niños.

En sentido general se manifiesta pobre coordinación de los movimientos, dificultándose la integración de la coordinación estática y dinámica, poco desarrollo en el equilibrio entre las acciones de los grupos musculares, ya que se aprecia torpeza de los movimientos de las diferentes partes del cuerpo, lo que dificulta el desplazamiento corporal: al correr, saltar, lanzar entre otras.

La coordinación dinámica de los brazos y de las piernas se realiza con dificultad, dificultando la precisión en la ejecución de los lanzamientos, y las carreras.

Reaccionan con lentitud al realizar la carrera de rapidez.

Tienen dificultades para mantener las posiciones de equilibrio estático y dinámico.

Presentan dificultades en la orientación espacial, se confunden el lado derecho con el izquierdo y viceversa. Al desplazarse al frente o con cambio de dirección, no se orientan con facilidad porque no poseen una correcta apreciación en el espacio.

En esta edad se necesita jugar para satisfacer las necesidades de movimientos y aumento de la interacción grupal.

Se observa en estas edades como los niños comienzan a asimilar que sus actividades y funcionamiento, han de regirse por normas o reglas que hay que aceptar y poner en práctica en toda su amplitud, lo que posibilita una mejor preparación para su integración a la escuela normal, se verificó que los sujetos investigados tiene un nivel motor bajo, por lo cual se hace necesario aplicar estrategias que favorezcan el desarrollo motriz en este tipo de población.

Con los resultados obtenidos se afirma que las personas con debilidad visual presentan dificultad para realizar cualquier actividad motriz, quedando demostrada la necesidad de adaptar la tarea a las particularidades de la muestra y por consiguiente la posibilidad de brindarle ayuda en la realización de sus acciones es inevitable.

CAPITULO VII

CONCLUSIONES, SUGERENCIAS Y PROPUESTAS

Sobre la base del análisis de la información obtenida a través de la evaluación psicomotriz de las personas con debilidad visual del Centro de Educación Especial de Trastornos Visuales, A.C. ubicada en Almendros, s/n Esq. Juncos. Fracc. Floresta. CP 91940, en Veracruz, Ver., se realizan las siguientes conclusiones:

En relación a los aspectos psicomotores de la población estudiada, los resultados obtenidos en el diagnóstico realizado, permiten señalar que presentan dificultades a nivel psicomotor específicamente en aspectos como locomoción, coordinación, orientación espacial, equilibrio y esquema corporal lo cual debe ser tomado en cuenta cuando se apliquen las estrategias para desarrollar la motricidad.

Se obtuvieron resultados importantes, más si se considera las características de estos niños con debilidad visual y la importancia para ellos de estas habilidades para el desenvolvimiento social y espiritual, por lo que se infiere la necesidad de continuar trabajando en esta línea. Es necesario instruir a las personas que presentan debilidad visual en la realización de ejercicios que le permitan una mayor seguridad en sus movimientos y desplazamientos, bien sean de equilibrios, de coordinación y de orientación.

Cabe destacar, que se hace patente la necesidad de realizar investigaciones que permitan un trabajo educativo eficaz e integrado a través de enfoques interdisciplinarios y multidisciplinarios. El estudio de la motricidad en un primer momento ha estado en manos de especialistas de las ciencias biomédicas, quienes han privilegiado teorías explicativas del desarrollo motor. A nivel internacional se puede hablar de un corpus conocimiento acumulado procedente de la investigación en biología, psicología y fisiología, sin embargo estas han estado desvinculadas de las orientaciones educativas. En un segundo momento ha

estado privilegiado de nuevas propuestas educativas y orientaciones que buscan rescatar la esencia del hombre corporal, en el redescubrimiento de un ser expresivo a través del movimiento consciente, integrado y de libre acción.

A nivel nacional no existen líneas teórico metodológicas de investigación dominantes, la profesionalización de los investigadores es incipiente. Una característica que es causa y efecto del estado de la investigación de estas áreas es que no existe comunicación entre autoridades educativas y potenciales investigadores, las instituciones no apoyan las iniciativas personales en el área, existiendo así muy pocas posibilidades de apertura y, como consecuencia, nula discusión hacia la investigación. La problemática principal es que esto se permea en cascada a otros niveles, ya que tampoco existe comunicación entre investigadores potenciales y maestros del área de educación.

Por todo lo antes expuesto, considero oportuno proponer medidas pedagógicas y curriculares encaminadas al perfeccionamiento motriz de las personas que presenten debilidad visual. El padecimiento de deficiencia visual, ocasiona dificultades en cuanto a la comprensión e interiorización del esquema corporal, fundamentalmente por la dificultad de asumir modelos de referencia, de ahí la necesidad de fomentar la adquisición en el niño de la mayor cantidad posible de experiencias sensoriales y corporales.

Finalmente, señalar que un adecuado desarrollo motriz actúa como facilitador y multiplicador espontáneo del proceso de interacción con el medio que nos rodea permitiendo la adquisición de los conocimientos. Pero cuando estamos en presencia de cualquier tipo de lesión, ya sea visual (como en este caso), auditivo, cerebral, entre otras, se hace necesario prestar ayuda de modo que posibilite una vinculación con el mundo exterior sin tantas dificultades. El niño ciego debe tener oportunidades para realizar actividades físicas, que le permitan disfrutar con el movimiento y que le den posibilidades de interactuar con los otros niños en actividades de tipo cooperativo. La práctica de la actividad física contribuirá a la participación responsable e independiente en un "mundo de

videntes". Por ello, deben ser llevadas a cabo en contacto con las "personas que ven", de manera que se desarrolle la capacidad de interactuar con lo demás de una forma fácil y espontánea.

Por consiguiente se recomienda:

- Se deben planificar actividades diarias que permitan desarrollar a estos individuos las habilidades motrices básicas, para que luego desarrollar la motricidad en general.
- Aplicar dinámicas grupales y juegos recreativos que faciliten el desarrollo motor de los sujetos.
- Tomar en cuenta las individualidades de los alumnos sin discriminarlos por su deficiencia.
- Plantearse metas con los alumnos a corto, mediano y largo plazo, para mejorar las habilidades motrices básicas y las destrezas motoras constantemente. Estas pueden ser algunas estrategias útiles para mejorar la motricidad en invidentes.

Propuesta

Efectuando el análisis de la información recabada se concluye que la muestra analizada tiene dificultad motriz, se propone:

- Elaborar un programa de intervención motriz adaptado, seleccionando correctamente actividades que respondan con idoneidad a la demanda de las necesidades específicas de apoyo educativo que el alumnado presenta en su desarrollo psicomotriz.

PROPUESTA PROGRAMA DE INTERVENCIÓN MOTRIZ

A continuación se presenta un Programa de intervención motriz dirigida a personas con debilidad visual del centro de educación especial de trastornos visuales A.C. de Veracruz, Ver. El programa se centra en la intervención preferente en el desarrollo de la conciencia corporal a través del conocimiento del esquema corporal, la orientación espacial y la orientación temporal. En el programa se incluye en la primera fase la evaluación de la motricidad (pretest), que nos permitirá obtener un perfil psicomotriz, el cual será comparado en la fase posttest tras la aplicación del programa.

Justificación

La motricidad se ha tratado desde diferentes perspectivas; pero es a través de la psicología y de la pedagogía que en los últimos años ha adquirido relevancia, ya que la educación psicomotriz se ha ocupado de establecer modos de intervenir el desarrollo del niño desde la educación, la reeducación o la terapia, enfocándose principalmente en diversos aspectos que van desde las dificultades de aprendizaje hasta la potenciación del desarrollo normal. En este sentido se piensa que la educación psicomotriz es una técnica, pero también es una forma de entender la educación, basada en una pedagogía activa que aborda el niño desde un enfoque global y que debe atender a las diferentes etapas del desarrollo.

Desde esta perspectiva, se plantea la educación psicomotriz como una alternativa en la acción educativa, planteada desde una pedagogía activa, flexible y crítica que pondere el movimiento a fin de mejorar el desarrollo de las capacidades intelectuales, afectivas y sociales a través del movimiento.

En muchos de los casos, en las escuelas se observa la falta de conocimiento que se tiene de la psicomotricidad, recurso que se hace evidente en el preescolar y en los primeros años de la escuela primaria y por consiguiente en la educación especial.

En esta última, es donde la educación psicomotriz se ha podido desarrollar, ya que su aplicación se justifica a partir de tratar contribuir en mejorar las dificultades motoras que estén impidiendo el aprendizaje del niño o su desarrollo normal, por lo que se ha llegado a considerar una técnica exclusiva de dicho nivel educativo.

A partir de las nuevas políticas de educación que implican la integración del niño con necesidades educativas especiales y/o capacidades diferentes en el aula regular, la escuela será la responsable de detectar, prevenir e intervenir a todos los niños utilizando los métodos pedagógicos más adecuados para evitar o reducir la incidencia de dichas dificultades.

El propósito es que incida en el desarrollo de los niños y coadyuvar a la adquisición de nuevos aprendizajes, llevando al niño -a través del movimiento- a la formación de las estructuras cognitivas de atención, memoria, percepción, lenguaje y a los niveles de pensamiento superiores, que le irán permitiendo interpretar las nociones de espacialidad, temporalidad, velocidad, etc., al mismo tiempo que su movimiento se hace más autónomo y consciente a través de la expresión y del lenguaje.

Para la práctica motriz, se suele considerar “deficiente”, en opinión de Potter y DePauw (en Linares, 1994), a toda persona que sufre de un hándicap o una malformación de carácter definitivo o de larga duración, atacando a sus facultades mentales y/o físicas, e impidiéndole una práctica normalizada de dichas actividades.

Se pueden llevar a cabo multitud de programas adaptados en función de la realidad que nos encontremos en cada caso. Debemos partir de la consideración de que gran parte de las necesidades educativas de nuestros alumnos y alumnas **pueden ser compensadas con una intervención ajustada y adaptada a sus niveles de partida**. Ello implica romper con la concepción tradicional de aprendizaje, en la cual el educador ofrece a sus discípulos unos

contenidos que estos han de incorporar, encontrándose en el propio alumnado las dificultades para su asimilación.

Para la implementación del Programa de intervención motriz se propone aplicarlo a partir de las siguientes fases:

1. Fase diagnóstica

1. Determinación y selección del caso
2. Determinación de necesidades- Obtención y selección de datos
3. Fijación de objetivos

2. Fase de planeación

- 2.1 Selección de contenidos
- 2.2 Como programar las lecciones
- 2.3 Como finalizar las lecciones
- 2.4 Selección de modalidad de atención
 - 2.4.1 Atención abierta
 - 2.4.1.1 Programa de casa
 - 2.4.2 Atención escolarizada
- 2.5 Temporalización

3. Fase de ejecución

- 3.1 Orientaciones metodológicas
- 3.2 Adaptaciones / modificaciones en el medio de aprendizaje
- 3.3 Adaptaciones / modificaciones en la metodología

4. Fase de valoración

4.1 Evaluación continua del programa

4.1.1 El diario de las sesiones de juego

4.1.1.1 Técnica de aplicación

4.1.2 Cuestionario de evaluación de la sesión de juego

4.2 Evaluación del programa de intervención

4.2.1 ¿Con qué realizamos la evaluación?

4.2.2 ¿Cuándo evaluamos?

4.2.3 ¿Para qué efectuamos todo este proceso de evaluación?

5. Metaevaluación

5.1 Cuestionario de evaluación del programa (CEP)

5.2 Elaboración del informe

1. FASE DIAGNÓSTICA

En esta fase inicial o de preparación tratamos de analizar de forma sistemática y rigurosa el ámbito de intervención con el fin de conocer la realidad de la forma más completa posible. Es la fase diagnóstica de la planificación, en ella se estudia la naturaleza y características del ámbito en el que se va a realizar la intervención educativa, se estudia el caso, se intenta conocer las necesidades existentes, se obtienen los datos previos necesarios y se fijan los objetivos.

1.1 Determinación y selección del caso

En este caso, se trabajará con personas con debilidad visual previamente diagnosticados (durante la investigación realizada) los cuales tienen un nivel motriz bajo, por ello la necesidad de elaborar dicho programa de intervención. La información obtenida del registro de la evaluación sirvió para determinar la edad base de desarrollo que presenta la población a atender y por tanto, permitió ubicar el nivel y periodo de desarrollo en el que se encuentra para definir la intervención didáctica.

Para la realización de esta evaluación fue indispensable solicitar toda la información de la persona a tratar, sobre todo antecedentes médicos, ya que éstos nos aportan los elementos para determinar el tipo de atención que se va a brindar. Es conveniente recordar que esta evaluación deberá ser utilizada en la elaboración del diagnóstico integral, en el que deberán de considerarse todos los aspectos relacionados con el desarrollo y evolución de la persona que hayan sido identificados.

1.2 Determinación de necesidades-Obtención y selección de datos

Toda vez que se evaluaron las características motrices de nuestro alumnado, a través de la escala de evaluación de la psicomotricidad, vistas sus necesidades educativas, y los

recursos con los que se cuentan, pudimos iniciar la programación propiamente dicha (fundamentado, en este caso, en juegos motores adaptados a las características de dichas personas). En principio, el programa de intervención motriz, como cualquier otro programa educativo, ha de llevar un proceso de elaboración riguroso y coherente con la realidad contextual donde éste se vaya a desarrollar, para lo cual se desarrollo un estudio de factibilidad.

1.2.1 Estudio de factibilidad

Para instrumentarlo fue necesario realizar, en primer lugar, un estudio de factibilidad en el que se considero lo siguiente:

- La demanda potencial. Este aspecto pudo ser verificado con los servicios del DIF Veracruz, ya que es en este sector donde en primera instancia se detectan o identifican los casos de alto riesgo o con retraso en el desarrollo y será también el tipo de servicio que pueda enviarnos a esta población para que sea atendida con programas de intervención, en este caso motriz.
- Necesidad del servicio. Este aspecto está íntimamente relacionado con el anterior, por lo que antes de su instalación se analizó si el servicio que se va a prestar es requerido en el contexto. Para ello fue conveniente realizar una cita en el centro de educación especial de trastornos visuales con la que se logro identificar a la población infantil que será objeto de atención.
- Ubicación del servicio. Este deberá ser ubicado en una zona accesible, con buenos servicios de transporte urbano que faciliten el traslado de las personas a atender.

1.3 Fijación de objetivos

Los principales objetivos del programa de intervención motriz pueden expresarse de la forma siguiente:

- ✓ Ayudar al niño a conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción respecto a si mismo y a su entorno.
- ✓ Aumentar su potencialidad en los aspectos físico, intelectual y afectivo.
- ✓ Mejorar su autocontrol y sus relaciones personales y con el miedo.
- ✓ Colaborar en la educación de niños con problemas motores o de relación.

2. FASE DE PLANEACIÓN

Esta fase es la más importante. Con todos los datos disponibles y una vez fijados los objetivos, se trata de establecer un punto de partida, diseñar el programa propiamente dicho y ponerlo en practica. El diseño y elaboración del programa deberá comprender:

- Selección de contenidos
- Como programar lecciones
- Como finalizar las lecciones
- Selección de modalidad de atención
- La temporalización

2.1 Selección de contenidos

Antes de comenzar a elaborar el programa, para incluir en él lecciones que se desarrollen de una manera armónica las capacidades motrices, se estudiaron diversos trabajos sobre el movimiento en que los autores han analizado y determinado las cualidades o características del mismo. Guilford, Frostig, Maslow y otros autores especializados en el tema coinciden

en presentar las siguientes áreas generales: coordinación, flexibilidad, velocidad, agilidad, fuerza, equilibrio y resistencia.

Teniendo en cuenta que el presente programa se destina a personas con debilidad visual con dificultades motrices, no se han incluido ejercicios que correspondan a todos los factores; concretamente se han eliminado velocidad y resistencia. Así el programa contiene ejercicios de: coordinación, flexibilidad, velocidad, agilidad, fuerza, equilibrio y resistencia. En la cabecera de cada lección se especifican los factores que en ella se desarrollan. En esta propuesta se seleccionaron aquellos contenidos y experiencias que sean:

- Los más significativos.
- Los que más despierten el interés del alumnado.
- Los más adecuados a su nivel de desarrollo.
- Los más útiles para desenvolverse en su entorno.
- Los que puedan ser aprendidos con los recursos disponibles.

Una vez seleccionados aquellos contenidos más adecuados, éstos se deben organizar, fragmentar y ordenar de la mejor manera posible, estableciendo prioridades secuenciadas cuya adquisición sea fundamental para facilitar el proceso de aprendizaje del alumnado. Los contenidos son un medio para conseguir un fin, y han de ir en consonancia a las necesidades específicas de las personas con las que estemos interviniendo y a sus niveles de capacitación. Si deseamos un aprendizaje significativo, han de concretarse de tal forma que nuestros sujetos de intervención adquieran:

- Conceptos (conocimiento sobre aquello que se está estudiando o practicando, es decir, la adquisición de conocimientos como por ejemplo, los diferentes aspectos de la motricidad lúdica).

- Procedimientos (reflejan el potencial cognoscitivo en referencia a la acción y el efecto de conocer; o lo que es lo mismo, saber cómo adquirir y realizar la praxis de esos conocimientos). Serían las formas de realizar las actividades, por ejemplo, los juegos adaptados. Estos contenidos procedimentales suelen estar relacionados con la metodología.
- Actitudes (la actitud personal previa, ante y como consecuencia de la actividad son contenidos que forjan la personalidad y el talante ético de la persona). Serían las maneras adoptadas ante la actividad y como consecuencia de la misma estando muy en relación con los aspectos socio-afectivos de la personalidad del sujeto.

Finalmente, la consecución de objetivos a través del aprendizaje de los contenidos depende en gran manera de la utilización de recursos pedagógicos adecuados. Para nuestros objetivos, vamos a tomar como referencia los contenidos pertenecientes a los juegos motores.

Los juegos son una forma organizada de actividad motriz y de aprendizaje social. Tienen una evolución a lo largo de la etapa que, en función de las características y necesidades de los sujetos, va desde la creación de marcos y formatos de interacción lúdica, hasta formas más regladas y especializadas.

Si bien es cierto que determinados déficits (físicos, psíquicos o sensoriales) llevan a determinadas dificultades de aprendizaje, ello no implica que ajustando las respuestas educativas sucesivas a las necesidades del alumnado, éstas no puedan ser superadas. Se trata, por tanto, de conocer y planificar estrategias con el fin de adecuar la respuesta educativa a las necesidades educativas de nuestro alumnado.

2.2 Como programar las lecciones

El programa esta dividido en 3 fases; las ocho primeras lecciones se dedican fundamentalmente al desarrollo de la conciencia corporal a través del conocimiento del esquema corporal. El segundo bloque de lecciones (9 a 16) tiene como objetivo principal el desarrollo de la orientación espacial. En el tercer bloque (lecciones 17 a 24) se desarrolla la orientación temporal.

Estas divisiones no implican que todos los ejercicios de la misma área se refieran al aspecto general que se desarrolla en ella; este aspecto o factor es solamente una parte de la lección y en cada una de ellas se incluyen también ejercicios para desarrollar aspectos relacionados con tras características concretas del movimiento. El orden en que se presentan las lecciones se ha establecido pensando en el desarrollo normal de las personas en general. En las lecciones se indica, casis siempre, el número de veces que se repite cada ejercicio, pero no ha de considerarse obligatorio.

Antes de comenzar el programa, es conveniente enseñar a los niños algunos aspectos de la mecánica del mismo: donde formar la fila, donde permanecer para la realización de los ejercicios, como formar un corro, etc.

Si alguna persona no conoce las formas básicas de locomoción se le enseñaran y se le proporcionarán ocasiones para ejercitarlas. Cada lección comienza con unos ejercicios preparatorios que tienen como objetivo disponer mental y físicamente a las personas para la lección. Realmente estos ejercicios no son necesarios en edades tempranas, pero resultan útiles para establecer el clima adecuado y como actividad para lograr la adquisición de hábitos tan importantes como el orden y la disciplina.

Se ha procurado presentar siempre detrás de cada actividad vigorosa unos ejercicios de relajación. El encargado del programa, debe observar con prontitud si alguna persona

necesita ayuda para proporcionársela. A veces, será preciso sujetar una parte del cuerpo del niño, o realizar el ejercicio moviéndose conjuntamente con el, o tocar la parte del cuerpo que debe mover o cualquier tipo de ayuda, para impedir que el niño se quede quieto y frustrado para no poder realizar el ejercicio.

En todas las lecciones se utiliza algún instrumento de percusión para marcar el ritmo, esto puede hacerse también con las palmas, cuando menos en los ejercicios preparatorios, pero no es conveniente abusar de estos elementos para que los niños puedan concentrarse en su propio cuerpo y su propio ritmo.

Es muy importante que el encargado sea flexible al organizar y realizar las lecciones y, aunque haya preparado con todo cuidado el plan diario, mensual o global, debe estar dispuesto a cambiarlos, si es necesario, proponiendo ejercicios, mas fáciles o mas difíciles, incluyendo en cada lección mas o menos, según sea la respuesta de las personas. Estos no deben sentirse menos tensos o frustrados por la dificultad de los mismos, ni aburridos por su excesiva facilidad.

2.3 Como finalizar las lecciones

Al terminar la lección es conveniente reunir a los niños para que comuniquen las impresiones que les ha producido la experiencia vivida, lo que han sentido, las dificultades que han encontrado, lo que han aprendido. Esto ayuda a conceptualizar la experiencia y les prepara para realizar la próxima lección de forma positiva. El profesor, a través de estos coloquios, evaluara las lecciones y tendrá datos para la educada programación de las siguientes.

2.4 Selección de modalidad de atención

Con el objetivo de hacer llegar este servicio a un número mayor de personas (si en dado caso así se requiere) con necesidades motrices o con retraso en el desarrollo motriz, se propone las siguientes modalidades de atención: abierta y escolarizada.

2.4.1 Atención abierta

La modalidad de atención abierta deberá estar destinada a aquellas personas que por alguna problemática específica, trabajo de los padres, recursos económicos, entre otras, se considere que no es posible su asistencia en las fechas específicas al programa de intervención y que esta es la mejor opción para su atención.

2.4.1.1 Programa de casa

Consistirá en adaptar el programa en casa, que será evaluado sistemáticamente y periódicamente, en el cual, a partir de la evaluación inicial, el encargado detallará las actividades que los padres deberán realizar con la persona atendida. Cuando el encargado entregue el programa de casa, deberá explicar a los padres las características con las que pueden presentarse las manifestaciones de desarrollo. No olvidemos que la tendencia general de los adultos es a corregir “errores” y no aceptar estos como manifestaciones propias del nivel de desarrollo.

2.4.2 Atención escolarizada

En la modalidad escolarizada se podrán atender a las personas en el Centro de Educación Especial de Trastornos Visuales A.C., centro en el cual se evaluó el nivel motriz de la población.

2.5 Temporalización

Las actividades programadas en el programa de intervención motriz, se ajusto al nivel de capacitación en cuanto a las características motrices de los participantes, y para que éstas fueran acordes a los aprendizajes del alumnado, dichas actividades deberán ser practicadas en relación directa con los propios aprendizajes motores del alumno. En cuanto al tiempo de ejecución del Programa, éste deberá ser de tres meses (sin contar la explicación que se les dará a los padres del programa, la evaluación pos-test y la entrega de resultados), a razón de dos sesiones semanales de una hora de duración cada una de ellas (habiéndose tenido en cuenta siempre que el tiempo ha de estar al servicio de la actividad y al ritmo de aprendizaje del alumnado) (**Anexo 4**).

Las sesiones conllevarán una serie de juegos y actividades motrices adaptadas, cuyo objetivo esencial es de incrementar los aspectos motrices en las personas con debilidad visual, pero contemplando la motivación de los sujetos participantes, por lo que se utilizó una estrategia en la práctica de "variabilidad de las tareas"; dado que, a la hora de trabajar con estudiantes discapacitados, es mucho más eficiente utilizar una variación de la tarea, con lo que ello conlleva de facilitador del aprendizaje de manera motivante.

3. FASE DE EJECUCIÓN

En esta fase se presentan las recomendaciones para la implementación del programa de intervención motriz.

3.1 Orientaciones metodológicas

El cómo enseñar es una de las interrogantes que presentan una respuesta de lo más embarazoso pues, no existe una metodología «ideal». Cada caso es diferente a otro y la individualidad se hace clara y manifiesta. Será preciso hacer ajustes que permitan un

acercamiento a cada situación y a cada individuo y, en este sentido, nos parecen muy interesantes las aportaciones que, a modo de sugerencias hace el profesor Ruiz Pérez (1994) y por su indudable interés las reflejamos aquí:

- Plantear las sesiones de manera que se estimule el deseo de aprender y se valore el esfuerzo frente al resultado, sesiones en las que se consiga progresivamente que los sujetos disfruten practicando y aprendan a aceptar la inestabilidad de los resultados motores, es decir, no siempre se consigue el resultado esperado, pero no por eso debemos dejar de intentarlo. Sesiones en las que se acepte como habitual el error en el proceso de aprender, y en las que tengan reconocimiento los progresos, contribuirán a elevar el sentimiento de competencia y mejorarán el autoconcepto.
- Es adecuado promocionar la motivación intrínseca y utilizar con cautela la motivación extrínseca para evitar que el control de sus conductas esté fuera del propio sujeto. Dicho de otra manera, se les debe incitar a que despierte en ellos el deseo de dominar las tareas más que el deseo de competir directamente con sus compañeros.
- Otra forma de motivarlos para la práctica del aprendizaje motor es estableciendo unos objetivos de aprendizajes adecuados y posibles de conseguir. En este sentido parece interesante facilitar su participación en el establecimiento de dichos objetivos.
- Es importantísima la labor o el papel que el adulto, profesor/a o técnico, juega al tratar de favorecer el deseo de aprender. Tal vez deberíamos plantearnos hasta qué punto estamos convencidos y creemos en la capacidad de aprender de las personas con limitaciones y, lo que es más grave aún, hasta qué punto nos creemos competentes para enseñarles.

Debemos recordar aquí que cuando se trata de poblaciones especiales es fácil que surja una falsa lástima ante las dificultades y esto es lo que menos necesitan, lo que necesitan es que sus profesores/as crean que son capaces de aprender y además se lo demuestren.

Apoyándonos en algunas de las aportaciones del profesor de De Potter (1994), exponemos a continuación unos criterios de adaptabilidad que podrán orientar al profesorado, en la planificación y desarrollo de sus clases, actuando como facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje; estas aportaciones serán de gran utilidad al profesorado para intervenir adecuadamente en el programa de intervención.

3.2 Adaptaciones / modificaciones en el medio de aprendizaje

- Variar y multiplicar el material: balones de diferentes tamaños, con colores vivos, balones y aros sonoros, etc. que en definitiva faciliten la percepción.
- Eliminar fuentes de distracción.
- Utilizar balones deshinchados, balones ligeros, de trapo, globos, etc.
- Modificar el espacio normalizado. Pistas convencionales.

3.3 Adaptaciones / modificaciones en la metodología

- Utilizar apoyos verbales:
 - Palabras justas en número, adecuadas y destacando las importantes.
 - Explicaciones concretas y breves.
 - Explicaciones colocadas según la sucesión natural en el tiempo.

- A mayor complejidad de la tarea menor cantidad de explicación previa.
- Palabras de ánimo que refuercen el éxito.
- Demostración del movimiento adaptado o alternativo para el deficiente.
- Prestar apoyos físicos:
 - Situar al niño/a en la posición ideal de partida para realizar el movimiento.
 - Oponerle fuerza de resistencia para hacerle interiorizar el movimiento.
 - Conducirle de la mano por el espacio.
- Estructuración adecuada de las fases de aprendizaje.
 - Andar o rodar antes que correr.
 - Relación entre explicación y ejecución. Conceder tiempo de asimilación y comprensión.

<p>Qué debemos saber acerca de las personas con <i>Necesidades Educativas Específicas</i></p>	
<p>1. <i>Su aprendizaje se realiza a ritmo lento</i></p>	<p>Debemos brindarle mayor número de experiencias y muy variadas, para que aprenda lo que le enseñamos.</p>
<p>2. <i>Se fatiga rápidamente, su atención no se mantiene por un tiempo muy prolongado.</i></p>	<p>Debemos inicialmente trabajar con él durante períodos cortos y luego prolongarlos poco a poco.</p>
<p>3. <i>Su interés por la actividad a veces está ausente o se sostiene por poco tiempo.</i></p>	<p>Debemos motivarlo con alegría y con objetos llamativos y variados para que se interese en la actividad.</p>
<p>4. <i>Muchas veces no puede realizar solo la actividad.</i></p>	<p>Debemos ayudarlo y guiarlo permanentemente a realizar la actividad, hasta que la pueda hacer solo.</p>
<p>5. <i>La curiosidad por conocer y explorar lo que lo rodea está disminuida.</i></p>	<p>Debemos despertar en él interés por los objetos y personas que lo rodean, acercándonos y mostrándole las cosas agradables y llamativas.</p>
<p>6. <i>Le cuesta trabajo recordar lo que ha hecho y conocido.</i></p>	<p>Debemos repetir muchas veces las tareas ya realizadas, para que recuerde cómo se hacen y para qué sirven.</p>
<p>7. <i>No aprovecha para aprender los conocimientos de la vida diaria.</i></p>	<p>Debemos ayudarle siempre aprovechar todos los hechos que ocurren a su alrededor y su utilidad.</p>
<p>8. <i>Es lento en responder a las consignas que le damos.</i></p>	<p>Debemos esperar con paciencia y ayudarlo a dar una respuesta rápida.</p>
<p>9. <i>No se le ocurre inventar o buscar situaciones nuevas.</i></p>	<p>Debemos conducirlo a explorar situaciones nuevas mostrándole cómo encontrarlas.</p>
<p>10. <i>Tiene dificultad en solucionar problemas nuevos, aunque éstos sean parecidos a otros vividos anteriormente</i></p>	<p>Debemos trabajar permanentemente señalándole cómo resolver situaciones de la vida diaria, utilizando la experiencia lograda en otras situaciones similares</p>
<p>11. <i>Puede aprender mejor cuando ha obtenido éxito en las actividades anteriores.</i></p>	<p>Debemos conocer en qué orden se le debe enseñar y ofrecerle muchas oportunidades de éxito y no de fracaso.</p>
<p>12. <i>Cuando conoce de inmediato los</i></p>	<p>Debemos decirle siempre lo bien que lo ha</p>

<i>resultados positivos de su actividad, se interesa más en seguir colaborando.</i>	hecho y animarlo por el éxito que ha logrado. Así se obtiene mayor interés y tolera más tiempo de trabajo.
<i>13. Cuando participa activamente en la actividad la aprende mejor y lo olvida menos.</i>	Debemos planear actividades en las cuales él sea quien intervenga o actúe como persona principal.
<i>14. Cuando se le pide que realice muchas tareas en corto tiempo, se angustia, se confunde y rechaza la situación.</i>	Debemos seleccionar las tareas y repartirlas en el tiempo, de forma tal que no fatigue ni lo canse.

4. FASE DE VALORACIÓN

La fase de valoración consiste en evaluar el programa y su aplicación, tanto sus componentes como los resultados de la aplicación del mismo, para llegar a conclusiones finales que deberán ser reflejadas en el correspondiente informe de evaluación.

4.1 Evaluación continúa del programa

Complementariamente a la metodología de evaluación experimental del programa, esta propuesta de intervención incluye un sistema de evaluación continua mediante técnicas observacionales. Los fundamentos de este procedimiento de evaluación continua del programa se encuentran en la elaboración sistemática de un “diario de las sesiones” y en el “análisis de los productos de la actividad del grupo”. La evaluación continua se opera a través de dos herramientas:

1. La construcción de un “diario” de las sesiones, en el que se describe lo que sucede en el transcurso de la sesión y al que se adjuntan los productos de las actividades realizadas **(Anexo 5)**.

2. La evaluación sistemática de las sesiones con el “cuestionario de evaluación de la sesión de juego”, el cual se evalúan en una escala de estimación de 1 a 10 (**Anexo 6**).

Este sistema de evaluación permite valorar la situación del grupo en un momento dado en relación con diversos objetivos del programa y permite captar cambios de forma longitudinal observando progresos y regresiones en el grupo, lo que posibilita delimitar objetivos concretos de trabajo con el grupo a partir de dificultades que se observan en el mismo. Esta metodología de análisis ayuda a formular estrategias de intervención con ese grupo específico y a formular preguntas que favorezcan el diálogo en relación con los diversos temas que se abordan en el programa.

4.1.1 El diario de las sesiones de juego

Con la finalidad de realizar una evaluación continua de la experiencia se elabora un “diario” mediante una técnica de registro narrativo, tomando notas relacionadas con la dinámica grupal que se observa en las actividades lúdicas y/o anécdotas significativas que se dan en las mismas. Estos registros son un informe descriptivo sobre lo que ocurre en sesión, con relación a las situaciones interactivas que se dan, así como a los contenidos que se verbalizan en los debates posteriores a las actividades y en la fase de cierre. La observación de las sesiones tiene por objetivo describir lo que sucede en cada sesión captando elementos significativos con relación a las interacciones y a la creatividad que se ponen de relieve en los juegos realizados.

El diario recoge de forma descriptiva los sucesos y la dinámica grupal observada en el transcurso de las sesiones de intervención. En él se describen de forma narrativa:

- Las conductas que se observan durante la ejecución de la actividad (procesos de realización de la actividad: qué hacen, qué dicen, cómo actúan, cómo interactúan...).

- Los productos de la actividad o resultados de ese grupo y las conclusiones que se expongan derivadas de los mismos.

4.1.1.1 Técnica de aplicación

La técnica por excelencia para llevar a cabo la evaluación continua en intervención motriz por medio del diario de clases es la observación, que deberá dirigirse al comportamiento espontáneo del niño, por lo que solamente deberán provocarse situaciones en las que se propicie la aparición de las manifestaciones de desarrollo que pretendemos evaluar. El recurso más apropiado para favorecer este tipo de situaciones es el juego, que permitirá además de evitar que el niño se sienta presionado por la situación de examen, que nos manifieste la forma en que está estructurado su pensamiento para resolver los conflictos cognoscitivos que le represente la situación de juego.

En este tipo de técnica de observación, el observador no tiene una previa estructuración que dirija o articule la recogida de datos, ya que el objetivo es ver hasta qué punto la actividad consigue los objetivos propuestos, es decir, su unidad de medida se basa en una dimensión cualitativa.

4.1.2 Cuestionario de evaluación de la sesión de juego

Se revisa conjuntamente lo acontecido en la sesión, a fin de valorar diversos aspectos relacionados con la aplicación del programa. Según las observaciones registradas por el observador en el “diario” y a las observaciones complementarias de la persona que dirige el programa de juego se evalúa cada sesión con el cuestionario de evaluación diseñado con esta finalidad. Este cuestionario contiene una serie de indicadores (placer, participación, clima del grupo, comunicación, interacciones, acatamiento de las reglas y creatividad) que son valorados en una escala de estimación de 1 a 10. La valoración se opera tomando como referencia la definición de los indicadores del cuestionario.

4.2 Evaluación del programa

La evaluación debe constituirse en un proceso de retroalimentación que permitirá, además del conocimiento de la personas de estudio, la planeación de alternativas para su atención futura. Tomando en cuenta que lo que pretende evaluarse son las condiciones de desarrollo motriz de las personas con debilidad visual, deberá realizarse a partir de la observación del desempeño del grupo atendido en condiciones naturales y espontaneas: el evaluador deberá convertirse en un experto en desarrollo motriz, con la suficiente sensibilidad para interpretar las diferentes manifestaciones del mismo en las actividades espontaneas del grupo de atención, permitiéndose la posibilidad de observarlo en repetidas ocasiones, en las que de manera planeada y sistemática se provoquen situaciones de experiencia que generen la aparición de las manifestaciones características que se desea evaluar hasta estar completamente seguro de que se presentan de manera constante, espontanea y natural, sin necesidad de intervención o sugerencia por parte del experto. El recurso ideal para establecer las mejores condiciones de evaluación motriz, como anteriormente lo habíamos mencionado es el juego.

Para un desarrollo acorde de cómo se debe de evaluar un programa de intervención motriz adaptada vamos a responder a las siguientes tres cuestiones:

4.2.1 ¿Con qué realizamos la evaluación?

Esta evaluación se debe realizar con la misma prueba que nos sirvió para conocer el nivel de motricidad que tiene nuestros sujetos inicialmente (**anexo 7**):

Escala de evaluación de la psicomotricidad EEP

4.2.2 ¿Cuándo evaluamos?

Como profesionales de la educación debemos conocer que es necesario evaluar antes, durante y después del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación inicial pretende conocer el nivel de aprendizaje de la persona que se va a someter al programa de intervención motriz adaptada, no sólo para conocer el punto de partida, sino también para disponer de la metodología más adecuada para lograrlo.

Con la evaluación de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje pretendemos valorar todos los elementos del programa de intervención.

En la evaluación final disponemos de las mismas pruebas que se hicieron en la valoración inicial, para conocer cual ha sido la mejora, sirviéndonos de feedback informativo, acerca de lo conseguido en nuestra intervención.

4.2.3 ¿Para qué efectuamos todo este proceso de evaluación?

Por supuesto todo este proceso de evaluación se dirige a buscar una mejora en próximos programas de intervención motriz adaptada, así como detectar problemas o posibles mejoras durante el proceso de intervención motriz adaptada.

5. META-EVALUACIÓN

Esta fase esta destinada a evaluar las estrategias de carácter global utilizadas en el programa de intervención, para ello se aplicará un cuestionario para la evaluación del programa de manera general y se emitirá un informe sobre los resultados obtenidos en la propuesta descrita.

5.1 Cuestionario de evaluación del programa (CEP)

En la fase posttest, los sujetos experimentales cumplimentan un cuestionario de evaluación de la experiencia. Este cuestionario tiene por finalidad recoger la opinión y la percepción subjetiva del cambio de los miembros del grupo que han participado en la experiencia del programa. A través de esta técnica básicamente se explora el grado de satisfacción o placer obtenido en la experiencia, así como la percepción que ellos mismos tienen del cambio operado en sí mismos, en relación los objetivos del programa. Además, el cuestionario solicita información cualitativa sobre las actividades del programa, lo que permite identificar juegos que han sido más significativos y juegos que han implicado mayor dificultad para los participantes.

El autoinforme se realiza colectivamente en la última sesión del programa de intervención. Primero, los miembros del grupo responden el cuestionario individualmente y después se abre un debate en el que comentan su valoración del programa. En la corrección del cuestionario se valoran las medias, frecuencias y porcentajes en la percepción subjetiva del cambio de los objetivos del programa que se realiza con una escala de estimación de 1 a 3 puntos (1 = ningún cambio, 2= cambio regular, 3 = mucho cambio) (**Anexo 8**).

5.2 Elaboración del informe

Tiene como objetivo de comunicar la información obtenida, en esta se presentarán los hechos obtenidos o verificados durante el programa de intervención. En este se reflejara los métodos y procedimientos mediante los cuales hemos obtenido los datos y las recomendaciones que juzguemos hacer con respecto al problema que nos ocupa.

MATERIAL UTILIZADO EN LA FASE EXPERIMENTAL

- Pelotas de distintos tamaños
- Cuerdas
- Bolsitas de arena
- Aros de distintos tamaños
- Globos
- Bancos
- Instrumentos de percusión: pandero, pandereta, triángulo, etc.
- Bastones
- Cubos de espuma
- Zancos
- Colchonetas
- Espalderas
- Grabadora

MÚSICA UTILIZADA EN LA FASE EXPERIMENTAL

- **Mozart:** Marcha Turca. Pequeña serenata. Danzas y marchas completas
 - **Schuman:** Escenas para niños
 - **Bach:** Conciertos de Brandemburgo
 - **Tchaikovsky:** Vals de las flores, Cascanueces
 - **Miller:** La marcha del puente sobre el río Kwai
 - **Vivaldi:** Las cuatro estaciones
 - **Verdi:** Alda (Gran marcha)
 - **Haydn:** Sinfonía de los juguetes
 - **Saint Saens:** El carnaval de los animales
 - **Falla:** El retablo de Maese Pedro
 - **Granados:** Danzas españolas
 - **Albéniz:** Eritaña, El polo
 - **Beethoven:** Sonata claro de luna
 - **Debussy:** Claro de luna
 - **Delibes:** Silvia
 - **Vangelés:** Opera sauvage
 - **Escudero:** Festival de los animales
-
- Danzas del Far-West
 - Danzas inglesas
 - Danzas de Alemania
 - Danzas de Escandinavia
 - Danzas de Cataluña

- **Canciones infantiles:** El árbol, el agua, la gallina, la primavera, los peces, el tren, la abeja, lagartija...

LECCIÓN 1

ASPECTOS A DESARROLLAR: Concepto corporal. Tonicidad

ACTIVIDADES: Flexiones

MATERIAL: Grabaciones musicales, pandero, tambor, etc.

EJERCICIOS

Fase preparatoria:

Marcha en círculo con los ritmos siguientes: despacio, normal, deprisa, normal, despacio. (Marcar el ritmo con palmadas y tambor).

Relajación:

Sentados, piernas flexionadas, palmas de las manos sobre las rodillas, cabeza apoyada entre las manos, Silencio. (Se puede acompañar con un fondo musical).

Concepto corporal. Reconocimiento de:

CABEZA:

Flexión lateral (a derecha e izquierda) para sentir la tensión de los músculos del cuello. Mantener la postura mientras se cuenta hasta tres. Vuelta a la posición normal.

Flexión hacia atrás y adelante. Inclinación de la cabeza hasta sentir la tensión de los músculos de cuello. Mantener la postura mientras se cuenta hasta tres. Vuelta a la posición normal.

BRAZOS:

Mantener las posiciones que se indican mientras se cuenta hasta tres veces y volver a continuación a la posición normal: Brazos en cruz. Brazos arriba. Brazos al frente.

PIERNAS:

Ponerse en puntillas. Mantener la posición mientras se cuenta hasta tres. Repetir seis veces cada uno de los ejercicios.

Relajación:

En pie, brazos caídos, respiración lenta, llenar bien de aire pecho y abdomen.

JUEGO: “Sesión de baile”

Con fondo musical, pedir a los niños que muevan distintas partes del cuerpo: “Levantar un brazo, los dos. Levantar una pierna. Mover la cabeza. Etc.

Para finalizar, dejar a los niños se muevan durante algunos minutos siguiendo sus propios impulsos.

LECCIÓN 2

ASPECTOS A DESARROLLAR: Concepto corporal

ACTIVIDADES: Presión suave con las manos

MATERIAL: Pandero, tambor...

EJERCICIOS

Fase preparatoria:

Caminar en círculo con los siguientes ritmos: despacio, normal, deprisa, normal, despacio.

Relajación:

Sentados, piernas flexionadas, palmas de las manos sobre rodillas, cabeza apoyada entre las manos. Silencio (se puede acompañar con fondo musical)

Concepto corporal. Reconocimiento de:

FRENTE, CEJAS, OJOS, NARIZ, MEJILLAS, BOCA, BARBILLA, PELO, OREJAS.

Nombrando cada una de estas partes, pedir a los niños que pongan en ella sus manos y presionen suavemente.

Situados junto al profesor por parejas, a medida que este se lo pida, uno de los niños señalará las partes indicadas en su compañero.

Un niño tomará el papel del monitor e irá indicando a los demás las partes de la cara que tiene que señalar. Se pide a los niños que identifiquen, poniendo las manos en ellas, las partes de la cara que les vaya indicando el profesor.

Relajación:

En pie, brazos caídos, respiración lenta, llenar bien de aire el pecho y abdomen.

JUEGO: “Carreras especiales”

Se marca una línea de partida y una meta. Los niños deben llegar a la meta en la forma que el profesor indique:

- Andando con una mano en el pelo...
- Andando con una mano en la oreja...
- Andando con una mano en la mejilla...

Se premia en cada carrera al vencedor con una canción del grupo.

LECCIÓN 3

ASPECTOS A DESARROLLAR: Concepto corporal. Flexibilidad

ACTIVIDADES: Presión suave con las manos extendidas. Flexiones de brazos. Oscilación de brazos. Estiramiento de brazos y tronco.

MATERIAL:

EJERCICIOS

Fase preparatoria:

Marcha con extensión de brazos en cruz y arriba. Los niños comenzarán a caminar en círculo y extenderán los brazos siguiendo las indicaciones del profesor: “¡Brazos arriba!”, “¡Brazos en cruz!”...

Marcha cuatro pasos normales y cuatro saltando. (Puede dirigirse con una canción)

Relajación:

Sentados, piernas flexionadas, palmas de las manos sobre rodillas, cabeza apoyada entre las manos. Silencio (se puede acompañar con fondo musical)

Concepto corporal. Reconocimiento de:

BRAZO:

Presión suave del brazo, antebrazo, codo, muñeca, mano y dedos.

Repetir el ejercicio colocando a los niños por parejas. Señalará primero uno de ellos las partes que se le indiquen en su compañero y luego se repetirá al contrario.

EJERCICIOS DE BRAZOS:

Brazos caídos. Flexión: elevar hasta los hombros. Elevación de brazos arriba, en vertical. Flexión apoyando las manos en los hombros. Brazos abajo.

Oscilación desde brazos caídos hasta brazos en cruz, con movimiento de vaivén.

Trazar círculos de delante a atrás, con los brazos extendidos.

Repetir cada ejercicio seis veces.

Relajación:

En pie, brazos caídos, respiración lenta, llenar bien de aire el pecho y abdomen.

JUEGO: “No me muevo”

Se pone una música y el maestro ira diciendo partes del cuerpo que no se pueden mover hasta que solo quede la cara. Cuando solo quede la cara, cada parte que diga el maestro se podrá ir moviendo.

LECCIÓN 4

ASPECTOS A DESARROLLAR: Concepto corporal. Flexibilidad

ACTIVIDADES: Presión, flexiones

MATERIAL: Grabaciones musicales

EJERCICIOS

Fase preparatoria:

Marcha de las formas indicadas a continuación: normal, tres pasos normales y tres golpeando el suelo, de talones, normal.

Relajación:

Sentados, piernas flexionadas, palmas de las manos sobre las rodillas, cabeza apoyada entre las manos. Silencio. (Se puede acompañar con fondo musical)

Concepto corporal. Reconocimiento de:

PIERNA:

Sentados, piernas al frente: presión suave en muslo, rodilla, pierna, tobillo y pie. Hacerlo con ojos abiertos y cerrados.

Repetir seis veces, diciendo en voz alta el nombre de la parte presionada.

Repetir el ejercicio por parejas pidiendo que un niño señale las partes indicadas al profesor y luego que lo haga el contrario.

En pie: Apoyarse en los talones. Volver a la posición normal. Repetir seis veces.

FLEXIBILIDAD:

Elevación de pierna al frente manteniéndola recta. Repetir con la otra pierna. Hacer seis veces. Elevación de pierna flexionada al frente. Repetir con la otra. Hacer seis veces. Balanceo de piernas, lateral y de delante a atrás.

Relajación:

En pie, brazos caídos, respiración lenta, llenar bien de aire el pecho y abdomen.

JUEGO: “Imitaciones”

Se propone a los niños imitar el movimiento de algunos animales:

Saltar como conejos

Andar como osos (sin doblar las rodillas)

Andar como perros

Pedir a los niños que sugieran algún animal para imitarlo. Si se cree conveniente puede utilizarse un fondo musical.

LECCIÓN 5

ASPECTOS A DESARROLLAR: Flexibilidad. Equilibrio. Imagen corporal.

ACTIVIDADES: Balanceo y flexiones

MATERIAL: Grabaciones musicales, pandero, tambor

EJERCICIOS

Fase preparatoria:

Marcha de las formas indicadas a continuación: normal, de puntillas, de talones, un paso largo y dos cortos, normal.

Relajación:

Sentados, piernas flexionadas, palmas de las manos sobre las rodillas, cabeza apoyada entre las manos. Silencio. (Se puede acompañar con fondo musical)

FLEXIBILIDAD

Balanceo de piernas de delante a atrás (primero una pierna, luego otra). Realizar seis veces con cada pierna.

Balanceo de piernas de costado. Cuatro veces con cada una.

Hacer círculos con las piernas. Cuatro veces con cada una.

Balancea la pierna al frente lo más posible y luego dar un paso gigantesco. Alternar las piernas de modo que los niños se desplacen dando grandes pasos por la sala.

EQUILIBRIO

Recoger hojas del suelo. Colocados en círculo, los niños comienzan a caminar. A cada paso se inclinan hacia el suelo y recogen una hoja imaginaria, utilizando la mano contraria al pie que va adelantado. Repetir cinco veces con cada mano. Se puede marcar el ritmo con palmas o pandero.

Relajación:

En pie, brazos caídos, respiración lenta, llenar bien de aire el pecho y abdomen.

JUEGO: “Yo también puedo”

Se lee o narra una fábula que hable de lo que se consigue con tenacidad y perseverancia. Luego se dice a los niños que en la escuela se hacen muchas cosas que parecen demasiado difíciles y que la perseverancia es muchas veces el secreto del éxito. Después se realiza una

serie de actividades sencillas pidiendo a los niños que las imiten, diciendo al tiempo que lo hacen: “Yo también puedo”

LECCIÓN 6

ASPECTOS A DESARROLLAR: Flexibilidad. Coordinación. Imagen corporal

ACTIVIDADES: Flexiones, imitaciones

MATERIAL: Grabaciones musicales, pandero, tambor...

EJERCICIOS

Fase preparatoria:

Marcha con los siguientes ritmos: lenta, rápida, carrera, rápida, normal. (Marcar el ritmo con palmas o pandero)

Relajación:

Sentados, piernas flexionadas, palmas de las manos sobre las rodillas, cabeza apoyada entre las manos. Silencio. (Se puede acompañar con fondo musical).

FLEXIONES

De pie: Flexión del tronco a derecha e izquierda.

Sentados: Piernas abiertas, flexión del tronco a derecha e izquierda, procurando tocar con los brazos estirados la punta del pie.

De rodillas: Brazos en cruz, rotación del tronco a izquierda y a derecha.

Acostados: Pasar a posición fetal, mantenerla cinco segundos y estirarse. Repetir seis veces cada movimiento.

IMITACIÓN

Caminar como un perro, sin doblar codos ni rodillas y manteniendo la columna recta, adelantando a la vez el brazo izquierdo y la pierna derecha y luego el brazo derecho y la pierna izquierda. (Se puede acompañar con fondo musical)

Relajación:

En pie, brazos caídos, respiración lenta, llenar bien de aire el pecho y abdomen.

JUEGO: “Siento alegría por tener mi cuerpo”

“El cuerpo nos permite movernos y hacer cosas, por eso estamos muy contentos de tener un cuerpo, nuestro cuerpo”. Expresar esta alegría con gestos, sonidos y movimientos lentos utilizando todo el cuerpo.

Se puede acompañar con fondo musical.

LECCIÓN 7

ASPECTOS A DESARROLLAR: Equilibrio. Coordinación de piernas y manos. Imagen y concepto corporal.

ACTIVIDADES: Marchas y saltos

MATERIAL: Grabaciones musicales, pandero y aros

EJERCICIOS

Fase preparatoria:

Marcha con los ritmos siguientes: normal, cambiante (lento, rápido, etc.), carrera, normal.

Relajación:

Sentados, piernas flexionadas, palmas de las manos sobre las rodillas, cabeza apoyada entre las manos. Silencio. (Se puede acompañar con fondo musical)

EQUILIBRIO

Andar en cuclillas, imitando a una ardilla, brazos doblados por los codos y manos arriba.

Andar en puntillas, imitando a una cigüeña muy alta, con las piernas muy largas...

Andar con un pie, llegar hasta la meta y volver al punto de partida con el otro.

De í pie, sujetar con una mano un pie levantado hacia atrás mientras se cuenta hasta tres.

COORDINACIÓN DE PIERNAS

Colocar una fila de aros en el suelo en línea recta. Los niños recorrerán esta fila saltando de uno a otro, dando un paso fuera del aro y otro dentro. Realizar el ejercicio primero con los pies juntos luego con ellos separados.

Relajación:

En pie, brazos caídos, respiración lenta, llenar bien de aire el pecho y abdomen.

JUEGO: “Cantando una canción”

Sentados, se canta una canción del compas dos por cuatro, por ejemplo, “Estaba una pastora” y se realizan los siguientes movimientos:

- Palmada-manos en las rodillas
- Palmada-manos en las caderas
- Palmada-manos en los hombros
- Palmada-manos en la cabeza

Este ejercicio se puede repetir marchando, siguiendo el ritmo de la canción en la marcha y en las palmadas.

LECCIÓN 8

ASPECTOS A DESARROLLAR: Tonicidad. Agilidad. Imagen corporal.

ACTIVIDADES: Estiramiento, flexiones y marchas.

MATERIAL: Grabaciones musicales, pandero y tambor

EJERCICIOS

Fase preparatoria:

Marcha libre por la clase, siguiendo los ritmos que marque el profesor (despacio, rápido, carrera, normal, despacio...).

Relajación:

Sentados, piernas flexionadas, palmas de las manos sobre las rodillas, cabeza apoyada entre las manos. Silencio. (Se puede acompañar con fondo musical)

TONICIDAD

- Tendido supino: abrir dedos, brazos y piernas por este orden cuando lo indique el profesor, procurando estirarlos lo más posible. (“¡Dedos!, ¡Brazos!, ¡Piernas!”). Volver a la posición primera. Repetir seis veces.
- Rodar hasta la posición prono. Volver a la posición supino.
- Levantar alternativamente las piernas, sin doblarlas.
- Levantar ambas piernas a la vez, sin doblarlas.

AGILIDAD

- Marcha en círculo de las formas siguientes: Normal. Elevando mucho las rodillas. Girando y dirigiéndose en sentido opuesto cuando lo indique el profesor
- Caminar a cuatro patas.
- De rodillas, brazos caídos. A una señal del profesor los niños se pondrán en pie del modo que prefieran, lo más rápido posible.
- De rodillas, manos cruzadas sobre el pecho. Ponerse en pie sin ayudarse con las manos.

Relajación:

En pie, brazos caídos, respiración lenta, llenar bien de aire el pecho y abdomen.

JUEGO: “Hacer y recibir regalos”

Cada niño obsequiará a sus compañeros con una postura, un gesto un movimiento agradable, como prueba de amistad. El resto de los niños expresaran la alegría de recibir estos regalos. Se puede realizar con fondo musical.

LECCIÓN 9

ASPECTOS A DESARROLLAR: Tonicidad. Agilidad. Orientación espacial

ACTIVIDADES: Saltos, Flexiones y ejercicios de brazos

MATERIAL: Grabaciones musicales, pandero, tambor, etc.

EJERCICIOS

Fase preparatoria:

Marcha siguiendo el ritmo que marcará el profesor con tambor o pandero siguiendo el orden: lento, normal, rápido, normal, lento.

Relajación:

Sentados, juegan a parecer muñecos de trapo que se hundan en el suelo.

TONICIDAD

Saltos con pies juntos y rodillas rectas, al elevarse los dedos de los pies deben quedar dirigidos hacia el suelo.

Doblar las rodillas en movimiento de sube y baja. El ejercicio se realizara por parejas. Uno de los niños se mantendrá en pie sosteniendo las manos de su compañero y este se doblara una rodilla hasta llegar con ella al suelo; luego se levantara, sin soltar las manos. Se repite varias veces alternando las rodillas. Después, el niño que realizo las flexiones sujetara a su compañero y este repetirá los mismos ejercicios.

AGILIDAD

Saltos pequeños hacia delante y con los pies juntos.

Saltos pequeños, intercalando entre cada tres y uno grande.

Salto con bolsitas de semilla. Cada niño tendrá una bolsa. A una señal del profesor tirara la bolsita al suelo ante sí y luego saltara por encima de ella.

En cuclillas, pasar de esta posición a la vertical de un salto.

Relajación:

Tendidos boca arriba, relajados, rodar lentamente hasta quedar boca abajo; luego rodar de la misma forma hasta volver a quedar boca arriba.

JUEGO: “Tengo un aro”

Se puede trabajar con un aro para cada niño. El juego consiste en desplazarse imitando al profesor que, al tiempo que realiza los movimientos, los expresara verbalmente: “Pongo el aro en mi lado derecho, en mi lado izquierdo, abajo, etc.” La segunda parte del juego exige que cada niño se desplace alrededor de un aro, siguiendo las indicaciones del profesor:

“Movernos alrededor del aro, del modo que yo les indique: caminando, corriendo, con un pie...” Para finalizar se permite a los niños que se desplacen libremente por sala durante unos minutos. (Se puede utilizar un fondo musical).

LECCIÓN 10

ASPECTOS A DESARROLLAR: Coordinación. Equilibrio. Orientación espacial

ACTIVIDADES: Caminar de frente, de costado y deslizando los pies.

MATERIAL: Aros, tabla de equilibrio, grabaciones musicales.

EJERCICIOS

Fase preparatoria:

Marcha normal. Mientras marchan realizarán los ejercicios siguientes, cuando lo indique el profesor: Brazos arriba, Brazos en cruz, Brazos al frente y palmada. Brazos arriba y palmada.

Relajación:

Sentados, juegan a parecer muñecos de trapo que se hunden en el suelo.

COORDINACIÓN

Andar de costado sin cruzar las piernas, avanzando el pie derecho hacia la derecha y colocando después el pie izquierdo junto al derecho. Andar primero hacia la derecha y luego hacia la izquierda.

Andar hacia adelante y deslizando los pies por el suelo sin levantarlos, avanzando un pie primero y deslizando el otro después hasta ponerlos juntos: dar así dos pasos hacia adelante y dos hacia atrás.

EQUILIBRIO

Caminar sobre la tabla de las formas siguientes:

Andando normalmente hacia delante y atrás

Levantando alternativamente los brazos al andar

En puntillas

Con las piernas rígidas sin doblar las rodillas

Relajación:

Tendidos boca arriba, relajados, rodar lentamente hasta quedar boca abajo; luego rodar de la misma forma hasta volver a quedar boca arriba.

JUEGO: “Andar y cantar”

Se divide a los niños en dos grupos que se colocaran en dos filas, una frente a otra, lo mas separada posible. El juego se realiza cantando la canción “¿Dónde están las llaves? Uno de los grupos cantará la primera estrofa, avanzando hasta donde está el otro: “Yo tengo un castillo matarile rile rile...” y retrocederá repitiéndola y andando de espaldas. El grupo que

había permanecido quieto cantara de la misma forma la segunda estrofa, avanzando y retrocediendo como lo hizo el grupo anterior. Continuarán alternando hasta finalizar la canción.

LECCIÓN 11

ASPECTOS A DESARROLLAR: Coordinación. Flexibilidad. Orientación espacial

ACTIVIDADES: Marcha-coordinación, elevación de piernas, juego con aros

MATERIAL: Pandero o tambor, grabaciones musicales, aros

EJERCICIOS

Fase preparatoria:

Marcha normal, rápida, carrera. Tres pasos y salto estirándose hacia arriba. Normal con elevación de brazos al frente, en cruz y arriba.

Relajación:

Sentados, juegan a parecer muñecos de trapo que se hundan en el suelo.

COORDINACIÓN

Caminar de costado en línea recta, avanzando el pie derecho hacia el lado derecho y cruzando después el izquierdo por delante de este. Indicar verbalmente hacia qué lado deben caminar.

Igual que el anterior pero cruzando el pie por detrás del otro.

Igual, alternando el cruce de pie por delante y por detrás del otro y mirando al profesor sin volver el tronco.

Alternando los pies como en el anterior y realizando el ejercicio por parejas, frente a frente.

FLEXIBILIDAD

En pie, con los pies paralelos y un poco separados, brazos caídos, levantar una pierna hacia adelante lo más alto posible, bajar lentamente, manteniendo piernas y espaldas rectas. Repetir con la otra pierna. Si los niños no pueden mantener el equilibrio, puede realizarse por parejas como el anterior.

Relajación:

Tendidos boca arriba, relajados, rodar lentamente hasta quedar boca abajo; luego rodar de la misma forma hasta volver a quedar boca arriba.

JUEGO: “Aros por parejas”

Se colocan los aros en el suelo y se pone dentro de cada uno de ellos un número escrito en el suelo o en un papel (el maestro les dirá el número en turno). Cada niño tiene que hacer con el aro tantas actividades diferentes como se indique en el número de ese aro (andar, saltar, correr, gatear alrededor del aro, dentro, fuera...) Mientras el niño lo realiza, el compañero observará y comprobará que ha realizado tantas actividades como indicaba el

número del aro. Luego se invierten los papeles. El profesor procurará que el número de actividades esté en consonancia con las posibilidades de los niños.

LECCIÓN 12

ASPECTOS A DESARROLLAR: Tonicidad. Agilidad. Orientación espacial

ACTIVIDADES: Elevación de piernas, flexión de piernas y brazos, imitación de movimientos.

MATERIAL: Pandero, tambor, grabaciones musicales

EJERCICIOS

Fase preparatoria:

Marcha en círculo con los siguientes ritmos: normal, deprisa, carrera, normal, despacio, normal. Marcha normal, tres pasos y palmada.

Relajación:

Sentados, juegan a parecer muñecos de trapo que se hunden en el suelo.

TONICIDAD

Acostados boca arriba, brazos paralelos al cuerpo, levantar las piernas lentamente hasta la posición vertical, manteniendo luego las piernas rectas; hombros y cabeza planos en el suelo. Si tienen dificultades, pueden levantar primero una pierna y después la otra, sin bajar la anterior. Repetir seis veces: (Tonicidad de músculos abdominales)

AGILIDAD

Imitación. Los niños imitarán los movimientos del profesor, siguiéndole: saltar, galopar, correr, caminar, agacharse, flexionar brazos, elevarlos, gatear, etc.

Distribuidos en grupos, realizarán lo que indique el profesor: desplazamientos en distintas direcciones, andar con un pie, etc.

Relajación:

Tendidos boca arriba, relajados, rodar lentamente hasta quedar boca abajo; luego rodar de la misma forma hasta volver a quedar boca arriba.

JUEGO: “Cambios”

En corro, agarrados de la mano, cantan una canción girando hacia la derecha. Cuando el profesor diga: “UNA”, cambiarán de dirección, girando hacia la izquierda. Luego, cuando hayan dado una o dos vueltas, el profesor dirá: “DOS”, cambiarán otra vez hacia la derecha. Luego “TRES”, a la izquierda; “CUATRO” a la derecha; “CINCO”, se abrazan de dos en dos.

LECCIÓN 13

ASPECTOS A DESARROLLAR: Coordinación. Equilibrio. Orientación espacial

ACTIVIDADES: Saltos con pies juntos y con un pie.

MATERIAL: Bolsitas de semillas, aros, pandero, grabaciones musicales

EJERCICIOS

Fase preparatoria:

Marcha normal, con elevación de brazos al frente, en cruz y abajo. Tres pasos y palmada. Terminar con marcha normal, rápida, carrera, normal.

Relajación:

Sentados, juegan a parecer muñecos de trapo que se hundan en el suelo.

SALTAR COMO PAJAROS

Pies juntos, saltar como lo hacen los pájaros; ritmo normal; ritmo rápido.

Formar un corro con los niños y colocar las bolsitas de semillas en el centro. Cada niño deberá tomar una bolsa, ponerla entre sus pies, y tratar de volver con ella a su sitio sin que se caiga.

EQUILIBRIO

Saltar con un pie cambiando de pierna cuando lo indique el profesor (afianzar el conocimiento de izquierda-derecha indicando “pierna izquierda”, “pierna derecha”).

Saltar y caer de forma distinta, según lo indique el profesor:

Piernas separadas, brazos en cruz. Piernas juntas, brazos arriba. Piernas flexionadas, brazos al frente...

Caminar por un aro, agarrados de la mano, dando vueltas a izquierda y derecha, según se indique.

Relajación:

Tendidos boca arriba, relajados, rodar lentamente hasta quedar boca abajo; luego rodar de la misma forma hasta volver a quedar boca arriba.

JUEGO: “Baila como yo”

Se forma un corro dejando a un niño en el centro. Se comienza a cantar una canción y el niño del centro bailará a su son. Al llegar al estribillo, todos dan palmas y el del centro se situará frente a uno de los del corro que tendrá que imitar sus movimientos. Al finalizar el estribillo, el niño del corro sustituye al del centro y se comienza de nuevo el juego.

LECCIÓN 14

ASPECTOS A DESARROLLAR: Flexibilidad. Orientación espacial

ACTIVIDADES: Balanceo de piernas, encoger y estirar el cuerpo

MATERIAL: Pandero o tambor, grabaciones musicales

EJERCICIOS

Fase preparatoria:

Marcha libre con fondo musical. En círculo marcando el paso. Cambio de ritmo, tres pasos normal, tres golpeando el suelo.

Relajación:

Sentados, juegan a parecer muñecos de trapo que se hundan en el suelo.

FLEXIBILIDAD: Balanceo de piernas

De pie, balancear la pierna derecha hacia atrás y hacia delante. Repetiré seis veces. Hacer lo mismo con la izquierda.

De pie, balancear la pierna derecha de costado (con cruce por delante). Repetir con la izquierda.

De pie, mover la pierna derecha en círculo (de derecha a izquierda). Repetir con la izquierda.

UTILIZACIÓN DEL ESPACIO

(Si habitualmente se coloca a cada niño en un sitio fijo, se les pide que se sitúen en ese lugar para comenzar el ejercicio)

En un pie, con espacio personal para cada niño, se les pide que se hagan lo mas pequeños posible. Se observa como lo realizan y se elige a uno o dos niños que lo hayan hecho muy bien. Se les pregunta que es lo que han representado, pidiéndoles después que lo repitan. Adoptar la forma más pequeña y pasar lentamente de ella a la más grande.

Realizar este ejercicio, representando algún objeto (una pelota, una flor, una tortuga,...)

Relajación:

Tendidos boca arriba, relajados, rodar lentamente hasta quedar boca abajo; luego rodar de la misma forma hasta volver a quedar boca arriba.

JUEGO: “La sombra”

Los niños se colocan por pareja, uno detrás del otro. El de adelante se mueve y el de detrás le imita. A una señal del profesor se cambian los papeles y se prosigue el juego. El profesor debe sugerir los movimientos y el ritmo.

LECCIÓN 15

ASPECTOS A DESARROLLAR: Agilidad. Coordinación. Orientación espacial

ACTIVIDADES: Flexión de piernas y extensión e brazos y piernas

MATERIAL: Grabaciones musicales, pandero o tambor.

EJERCICIOS

Fase preparatoria:

Marcha normal, rápida, carrera normal. Cuatro pasos normales y cuatro saltando. Tres pasos y palmada.

Relajación:

Sentados, juegan a parecer muñecos de trapo que se hundan en el suelo.

AGILIDAD

Tendidos en el suelo, brazos extendidos por encima de la cabeza. Rodar de costado primero hacia la derecha, luego hacia la izquierda, luego libremente.

Acostados en el suelo, de lado, piernas y codos doblados, cabeza próxima a las rodillas: rodar en esta posición.

Realizar estos dos ejercicios alternativamente, cambiando a un orden del profesor, con la mayor rapidez posible.

COORDINACIÓN

Dirigidos por el profesor y separados tanto como sea posible, extender brazos y piernas en todas las direcciones, para determinar su espacio personal. El profesor explicará el significado de este concepto.

Relajación:

Tendidos boca arriba, relajados, rodar lentamente hasta quedar boca abajo; luego rodar de la misma forma hasta volver a quedar boca arriba.

JUEGO: “La serpiente”

Uno de los niños va guiando a otro sin hablar mediante leves toques en la espalda o en los hombros. El significado de cada golpe se habrá pactado antes de comenzar. (El maestro puede ser el guía).

LECCIÓN 16

ASPECTOS A DESARROLLAR: Flexibilidad. Equilibrio

ACTIVIDADES: Gateo, flexiones

MATERIAL: Pandero o tambor, grabaciones musicales

EJERCICIOS

Fase preparatoria:

Marcha normal, rápida, carrera. Marcha con elevación de brazos al frente, en cruz, arriba y abajo. Marcha tres pasos y palmada. Marcha normal.

Relajación:

Sentados, juegan a parecer muñecos de trapo que se hundan en el suelo.

FLEXIBILIDAD

Gatear libremente con fondo musical. Después de unos segundos de este ejercicio, se para y se les pide que levanten la espalda, arqueando la columna y levantando la cabeza, como si fueran gatos. Lentamente, vuelven a la posición anterior. Repetir tres veces con pausa intermedia. Terminar caminando a gatas como al principio.

En pie, brazos en cruz, inclinarse hacia adelante, levantando una pierna hacia atrás, hasta conseguir que esa pierna y el tronco queden paralelos al suelo, en línea recta. Mantener esta posición mientras se cuenta hasta tres. Repetir con la otra pierna.

El mismo ejercicio, con los brazos al frente.

Mantenerse en un pie el mayor tiempo posible, con los brazos en la posición que elija cada uno.

Relajación:

Tendidos boca arriba, relajados, rodar lentamente hasta quedar boca abajo; luego rodar de la misma forma hasta volver a quedar boca arriba.

JUEGO: “Moviendo el pie”

De manera individual se les pide al grupo que muevan los pies de todas las maneras que se les ocurran. Después, el profesor llamará a un niño de cada grupo para que haga, una demostración de los movimientos que ha realizado. Si observa que la realización resulta pobre, se pueden sugerir algunos movimientos:

En pie, subir y bajar talones. Elevar puntas. Girar pies hacia afuera y hacia adentro...

Sentados: Flexión y extensión de tobillos. Rotación de pies en ambos sentidos.

Rotación de las puntas estiradas, meterlas hacia adentro y ponerse en pie con las dos piernas a la vez, sin apoyarse.

LECCIÓN 17

ASPECTOS A DESARROLLAR: Flexibilidad. Creatividad. Orientación temporal

ACTIVIDADES: Flexiones, movimientos de brazos, aminorar

MATERIAL: Pandero, tambor, grabaciones musicales

EJERCICIOS

Fase preparatoria:

Marcha normal, rápida, carrera, normal. Tres pasos adelante y uno atrás. Normal con paso largo. Normal.

Relajación:

Tendidos boca arriba, ojos cerrados, relajados. Cuando el profesor nombre una parte del cuerpo, los niños la moverán lentamente (“Mano derecha...mano izquierda...etc.)

FLEXIBILIDAD: Tronco

Flexión del tronco a derecha e izquierda manteniendo las manos en la nuca, en las siguientes posiciones:

En pie.

Sentados sobre los talones.

De rodillas, espalda recta.

En pie, una pierna extendida hacia un lado, apoyando solo la punta del pie.

En puntillas, los pies lo mas alto posible, flexiones y movimiento de un lado a otro, creando cada niño su propia secuencia como si bailase.

EJERCICIOS DE BRAZOS. En pie:

Doblar codos, separarlos y aproximarlos en varias direcciones.

Elevar y bajar brazos a distintas alturas (por encima de los hombros, en cruz, oblicuos...)

Movimientos circulares.

Movimientos libres.

Relajación:

El profesor marcará con palmas o pandero pulsaciones lentas. Los niños en movimiento seguirán este ritmo con posiciones relajadas: brazos caídos, cabeza hacia adelante, etc.

JUEGO: “Escuchar y hacer”

Caminar de la mano cambiando de dirección y de velocidad mientras se mueve, sin ninguna indicación del profesor. (Si es necesario, se puede sugerir que caminen en círculo, en línea

recta, en zigzag, etc.). Pedir algunas de los niños que repitan el ejercicio antes sus compañeros. El resto de los niños lo imitarán.

LECCIÓN 18

ASPECTOS A DESARROLLAR: Agilidad, Coordinación. Creatividad.

ACTIVIDADES: Flexiones, estiramiento, variación de ritmos

MATERIAL: Pandero o tambor, grabaciones musicales

EJERCICIOS

Fase preparatoria:

Marcha normal, deprisa, carrera. Marcha con extensión de brazos en cruz arriba. Marcha tres pasos y palmada. Marcha normal.

Relajación:

Tendidos boca arriba, ojos cerrados, relajados. Cuando el profesor nombre una parte del cuerpo, los niños la moverán lentamente (“Mano derecha...mano izquierda...etc.)

AGILIDAD

Arrodillados, brazos en los costados, levantarse de la forma que prefieran, los más rápidamente posible (pueden apoyar una mano en el suelo).

Igual con brazos cruzados sobre el pecho, levantarse sin apoyar la mano.

Repetir seis veces cada ejercicio.

COORDINACIÓN

Dar saltos largos, como si fueran pasos, por el patio.

Saltar y balancear una pierna hacia el costado.

Dar saltos como pasos, tocando el pie de la pierna levantada hacia atrás con la mano del mismo lado.

Con fondo musical, saltar como se le ocurra a cada uno.

Relajación:

El profesor marcará con palmas o pandero pulsaciones lentas. Los niños en movimiento seguirán este ritmo con posiciones relajadas: brazos caídos, cabeza hacia adelante, etc.

JUEGO: “Ordenes e imitaciones”

Los niños giran sobre si mismos y, a una orden del profesor, paran y se quedan quietos. Repetición y, a una orden, saltan y se quedan en una posición libremente elegida. Un niño realiza solo este ejercicio y los demás imitan. Formar varios corros y correr o saltar libremente. A una orden, todos saltan y se quedan inmóviles en la posición que cayeron.

LECCIÓN 19

ASPECTOS A DESARROLLAR: Flexibilidad. Equilibrio

ACTIVIDADES: Flexiones y extensiones de brazos y tronco. Andar de puntillas

MATERIAL: Pandero o tambor, pelotas, grabaciones musicales

EJERCICIOS

Fase preparatoria:

Marcha normal, deprisa, carrera. Marcha cuatro pasos normal, cuatro saltando. Marcha tres pasos hacia adelante y dos hacia atrás. Marcha normal.

Relajación:

Tendidos boca arriba, ojos cerrados, relajados. Cuando el profesor nombre una parte del cuerpo, los niños la moverán lentamente (“Mano derecha...mano izquierda...etc.)

FLEXIBILIDAD

En fila, piernas separadas formando un túnel, se van pasando la pelota desde el primero hasta el último.

Repetir el ejercicio más rápidamente (agilidad y equilibrio).

En fila, pasar la pelota hacia atrás, sobre la cabeza. Separación suficiente para ejercitar la extensión hacia atrás.

Pasar la pelota por el túnel y sobre la cabeza alternando (uno por el túnel, dos sobre la cabeza).

EQUILIBRIO DINÁMICO

Manos elevadas sobre la cabeza, sujetando la pelota, brazos extendidos, en puntillas, rodillas rígidas: andar primero en la dirección que se les indique y después libremente, cambiando el ritmo.

Repetir el ejercicio, andando solo hacia adelante, sobre la tabla de equilibrio (las rodillas deben estar rígidas).

Relajación:

El profesor marcará con palmas o pandero pulsaciones lentas. Los niños en movimiento seguirán este ritmo con posiciones relajadas: brazos caídos, cabeza hacia adelante, etc.

JUEGO: “Cu-cú, cantaba la rana”

Con los niños colocados en corro, se canta la canción completa.

Se vuelve a cantar sustituyendo el “cu-cú” por dos palmadas.

Se divide a los niños en dos grupos, uno dirá solamente “cu-cú” y el otro resto de la canción.

LECCIÓN 20

ASPECTOS A DESARROLLAR: Equilibrio. Tonicidad

ACTIVIDADES: Mantener el equilibrio en distintas posturas, andar apoyándose en los brazos

MATERIAL: Pandero o tambor, pelotas, bancos, etc.

EJERCICIOS

Fase preparatoria:

Marcha normal, deprisa, carrera. Marcha dos pasos y palmada. Marcha tres pasos y salto. Marcha normal.

Relajación:

Tendidos boca arriba, ojos cerrados, relajados. Cuando el profesor nombre una parte del cuerpo, los niños la moverán lentamente (“Mano derecha...mano izquierda...etc.)

EQUILIBRIO

En pie, adoptar libremente posturas y mantenerlas. Cambiar cuando se indique. Como el anterior, manteniéndose en pie sobre algún objeto (banco, tabla de equilibrio, etc.)

Imitar ilustraciones que les señale el profesor.

Por parejas, uno frente al otro, un niño adopta una postura y el otro le imita.

Correr en círculo siguiendo el ritmo que se marca con pandero, tambor o palmadas. Cuando se detiene éste, los niños adoptarán posturas distintas, manteniéndose en un pie, con el tronco flexionado en cualquier dirección.

TONICIDAD

Boca abajo, manos junto a los hombros por delante, apoyados en el suelo, levantando la parte superior del cuerpo. Andar apoyando y moviendo las manos, piernas rectas y juntas.

Relajación:

El profesor marcará con palmas o pandero pulsaciones lentas. Los niños en movimiento seguirán este ritmo con posiciones relajadas: brazos caídos, cabeza hacia adelante, etc.

JUEGO: “TERREMOTO”

El educador familiariza a los alumnos en el espacio yendo de un lugar a otro y diciendo “aquí están los bancos, aquí el norte, aquí el sur, etc.”. Posteriormente irá nombrando los lugares identificados y los alumnos deberán girar sobre si mismos hasta encarar el lugar y señalarlo. El ritmo ira aumentando progresivamente. Se les dará tres vidas a cada uno, que

irán perdiendo a medida que se equivoquen. Al perder las tres, se quedaran sentados donde están. Si el educador da la consigna terremoto los niños deberán dar tres vueltas sobre si mismos

LECCIÓN 21

ASPECTOS A DESARROLLAR: Equilibrio. Flexibilidad

ACTIVIDADES: Andar sobre bloques, flexión de brazos y tronco, movimientos de manos

MATERIAL: Pandero o tambor, bloques de madera o de plástico

EJERCICIOS

Fase preparatoria:

Marcha normal, rápida, carrera. Paso largo, tres pasos normales y tres golpeando el suelo. Tres pasos y flexión de piernas. Marcha normal.

Relajación:

Tendidos boca arriba, ojos cerrados, relajados. Cuando el profesor nombre una parte del cuerpo, los niños la moverán lentamente (“Mano derecha...mano izquierda...etc.)

EQUILIBRIO

Caminar sobre los bloques (utilizar bloques de plástico, discos o cubos de cualquier material)

Repetir el ejercicio aumentando las distancias entre bloque gradualmente.

Caminar pisando el suelo entre los bloques y manteniéndose un momento sobre cada bloque.

Caminando sorteando los bloques.

FLEXIBILIDAD

Sentados en el suelo, piernas estiradas: flexión de brazos y extensión con movimiento circular, como si remarán, inclinando el tórax hacia adelante lo más posible y sin doblar las rodillas.

En la misma posición, levantar los brazos sobre la cabeza lo más posible, e inclinarse hacia adelante intentando tocar el pie derecho y el izquierdo alternativamente. Brazos en línea con el cuerpo y rodillas rectas.

Repetir varias veces cada ejercicio.

Relajación:

El profesor marcará con palmas o pandero pulsaciones lentas. Los niños en movimiento seguirán este ritmo con posiciones relajadas: brazos caídos, cabeza hacia adelante, etc.

JUEGO: “MIS MANOS”

Se comienza hablando de las manos en general y luego se tratan los siguientes puntos:

Los dedos, tamaño, nombres y formas

Palma y dorso de la mano: diferencias

Sonoridad de la mano: palmas, golpes de dedos, dorso y puños sobre una superficie

Movimientos, abrir y cerrar manos. Girar y rotar la muñeca

Ejercicio de dedos

Expresividad de las manos. Saludos, despedidas, caricias

Representación: vuelo de un pájaro, levantar cosas...

Manejar instrumentos

LECCIÓN 22

ASPECTOS A DESARROLLAR: Creatividad. Agilidad. Orientación temporal

ACTIVIDADES: Levantarse, flexiones y extensiones, caminar y representar figuras

MATERIAL: Pandero o tambor, grabaciones musicales. Cuento

EJERCICIOS

Fase preparatoria:

Marcha normal, deprisa, carrera normal. Cuatro pasos normal, cuatro saltando. Un paso largo y dos cortos. Normal.

Relajación:

Tendidos boca arriba, ojos cerrados, relajados. Cuando el profesor nombre una parte del cuerpo, los niños la moverán lentamente (“Mano derecha...mano izquierda...etc.)

AGILIDAD

Boca abajo, manos junto a los hombros, palmas en el suelo, codos doblados. Ponerse en pie apoyándose en las manos y dando un salto. Si no pueden hacerlo, levantarse rápidamente de cualquier modo.

De rodillas, brazos a los costados, levantarse como quieran con la mayor rapidez posible.

Como el anterior, con las manos en la cintura, levantarse sin apoyo.

CREATIVIDAD

Caminando en corro, a una indicación del profesor, se paran y representan las cosas que éste les indique: un árbol, un pero, un pájaro, una jirafa... El profesor puede pedir a algunos niños que muestren a los demás lo que hicieron y luego que estos les imiten.

Representar figuras en movimiento parcial, por ejemplo, agitadas por el viento.

Relajación:

El profesor marcará con palmas o pandero pulsaciones lentas. Los niños en movimiento seguirán este ritmo con posiciones relajadas: brazos caídos, cabeza hacia adelante, etc.

JUEGO: “NOCHE Y DÍA”

El profesor iniciará una conversación con los niños y determinará en ella qué personas, objetos y elementos de la naturaleza elegirán para representar la noche y el día. Una vez determinados, el grupo representará sucesivamente el día y la noche, con un fondo musical.

Este juego puede realizarse también dividiendo la clase en dos grupos, uno representará el día y otro la noche. Si se cree conveniente, para sugerir ideas a los niños, se puede leer un cuento o una poesía que hablen de este tema.

LECCIÓN 23

ASPECTOS A DESARROLLAR: Equilibrio. Tonicidad

ACTIVIDADES: Girar o detenerse, andar a gatas, en cuclillas, etc.

MATERIAL: Pandero o tambor, grabaciones musicales, objetos de diferentes tamaños.

EJERCICIOS

Fase preparatoria:

Marcha normal, rápida, carrera. Marcha con extensión de brazos al frente, en cruz, arriba, abajo. Marcha haciendo con los brazos círculos laterales. Tres pasos normal, tres golpeando el suelo. Normal.

Relajación:

Tendidos boca arriba, ojos cerrados, relajados. Cuando el profesor nombre una parte del cuerpo, los niños la moverán lentamente (“Mano derecha...mano izquierda...etc.)

EQUILIBRIO

Los niños giran, manteniendo el control del modo que les sea posible; detenerse a una orden del profesor. A una señal, saltan en el aire, caen en cualquier posición y quedan inmóviles.

Algunos niños repiten el ejercicio ante los demás; luego, éstos les imitan por turno. Se forman corros y comienzan el ejercicio corriendo en círculo. A una señal del profesor, saltan y se quedan inmóviles en la posición que cayeron.

TONICIDAD

En posición cuadrupédica, a gatas, andar y, a una señal del profesor, levantar con fuerza una pierna (indicar la izquierda o la derecha).

Andar en cuclillas hacia adelante y hacia atrás, manteniendo la espalda recta.

Andar de distintas formas, cambiando cuando se les indique: normal, a cuatro patas, de rodillas, en cuclillas... Terminar normal.

Relajación:

El profesor marcará con palmas o pandero pulsaciones lentas. Los niños en movimiento seguirán este ritmo con posiciones relajadas: brazos caídos, cabeza hacia adelante, etc.

JUEGO: “LAS ESTACIONES”

El profesor, en conversación con los niños, fijará las cosas que pueden representar a las cuatro estaciones. Se puede identificar a cada una de ellas con un objeto (pelotas de diferentes tamaños, aros, bancos, etc.).

A cada uno de los niños se le asignará una estación. Cada niño elige la forma de representar “su estación”. Con fondo musical, el profesor irá dando entrada a cada grupo, para que sucesivamente hagan su representación.

LECCIÓN 24

ASPECTOS A DESARROLLAR: Creatividad. Agilidad. Coordinación

ACTIVIDADES: Encogerse, estirarse, gatear, saltar

MATERIAL: Pandero, tambor, aros

EJERCICIOS

Fase preparatoria:

Marcha normal, rápida, carrera, normal. Cuatro pasos normales, cuatro saltando. Cuatro pasos y elevación de pierna (derecha e izquierda, alternativamente). Paso largo. Paso normal.

Relajación:

Tendidos boca arriba, ojos cerrados, relajados. Cuando el profesor nombre una parte del cuerpo, los niños la moverán lentamente (“Mano derecha...mano izquierda...etc.)

CREATIVIDAD

Poner el cuerpo en relación con un objeto: aro.

Poner la cabeza dentro del aro, solo la cabeza. Luego continuar el ejercicio poniendo dentro del aro, sucesivamente: el pie, el brazo, el codo, la pierna... terminar el ejercicio poniendo todo el cuerpo dentro del aro, pasando a través del mismo.

Agachados, ponerse dentro del aro, hacerse pequeños dentro del él tocándolo con la cabeza y la punta de los pies.

Cambiar de posición con un objeto (silla).

Acostarse debajo de la silla asomando la cabeza por un lado y los pies por el otro. El ejercicio lo realizará primero un niño solo y luego se repetirá por grupos.

Pasar por debajo de la silla, gateando, sin moverla. Si la mueven se repetirá el ejercicio.

Se puede reforzar con los conceptos dentro, fuera, debajo, sobre, entre...

AGILIDAD

En cuclillas, manos tocando el suelo entre los pies: saltar hacia adelante en línea recta, como conejos.

Saltar como conejos en cualquier dirección.

Relajación:

El profesor marcará con palmas o pandero pulsaciones lentas. Los niños en movimiento seguirán este ritmo con posiciones relajadas: brazos caídos, cabeza hacia adelante, etc.

JUEGO: “FIESTA FIN DE PROGRAMA”

Sentados. Se entregan a cada niño dos pliegos de papel. Tomando uno de los pliegos por dos esquinas, se pedirá a los niños que lo imiten y después lo agitarán, como si lo sacudieran: es el “ruido del viento”. Luego arrugaran el papel entre sus manos para conseguir el “ruido de lluvia”. Volverán a extender el papel, lo doblaran en cuatro partes y lo dividirán en tiras, de modo que quede como plomero. En pie, con un plumero en cada mano y con un fondo musical, se moverán primero libremente y después haciendo figuras a indicación del profesor: “Todos en el centro, con los brazos levantados, etc.”

FUENTES DE CONSULTA

1. Andreu, M. A (SF) Actividades Lúdicas en la Enseñanza de LFE: el juego didáctico. I Congreso internacional de español para fines específicos Universidad Politécnica valencia España consultado en Octubre de 2010 en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0016.pdf
2. Arnaiz, P. (1994). Deficiencias visuales y psicomotricidad: teoría y práctica. Madrid: ONCE.
3. Basil, C., Bolea, E. y Soro-Camats, E. (1997). La discapacidad motora. Barcelona: ediciones UOC.
4. Bautista Vallejo, J. M. y Moya Maya, A. (2001). Estrategias didácticas para dar respuesta a la diversidad: adaptaciones curriculares individualizadas. Sevilla: Padilla.
5. Bautista Vallejo, J. M. (2002). El juego como método didáctico. Propuestas didácticas y organizativas. Granada: Adhara.
6. Bejerano, G. F. (2009). El juego Infantil, eje metodológico de la intervención de 0-6 años. Instituto de Enseñanza Secundaria. Cuadernos de educación y desarrollo. “El Greco” de Toledo. Volumen 1 n. 3. Consultado en abril 2010 en <http://www.eumed.net/rev/ced/03/fbg.htm>
7. Blanco Rodríguez, A. (1998). Criterios de adaptación en la discapacidad visual. En Ríos, M. et. al., Actividad física adaptada. El juego y los alumnos con discapacidad (pp. 42-44). Barcelona: Paidotribo.
8. Borja, M. (2000). Las Ludotecas. Barcelona: Octaedro.

9. Bruner, J. S. y Haste, H. (1990). La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño. Barcelona: Paidós.
10. Castañer, M. y Camerino, O. (1993). La educación física en la enseñanza primaria. Barcelona: Inde.
11. Chapela, L. M. (2002). El Juego en la Escuela. México: Paidós.
12. Conde, J.L. y Viciano, V. (1997). Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas. Málaga: Aljibe.
13. Correa, R. I., Guzmán, M. D. y Tirado, R. (2000). La escuela del siglo XXI y otras revoluciones pendientes. Huelva: Hergué Editores.
14. Da Fonseca, V. (1998). Manual de observación psicomotriz. Barcelona: Inde.
15. De Potter, J. C. (1994). Actividad Física Adaptada a la Unión Europea. Barcelona: INEFC.
16. Ellington, C. (1990). Planteamientos Didácticos. Madrid: McGrawHill
17. García, A. (2009). El juego infantil y su metodología. España: Altamar consultado en Septiembre 2010 en <http://www.educacioninfantil.eu/el-juego-concepto-y-teorias/>
18. Granda, J. (1998). El aprendizaje motor. Principales modelos explicativos del aprendizaje motor. Córdoba: Instituto andaluz del deporte-caja sur.
19. Hernández Álvarez, J.L., López Crespo, C. (1997). Aprendizaje y desarrollo motor. Madrid: Pila Teleña.

20. Hernández Sampieri, R. (2003). Metodología de la investigación. México: MacGraw Hill.
21. Hernández Vázquez, F. (1995). Torpeza motriz. Barcelona: EUB.
22. Huerta, M (sf). El Juego Instrumento Educativo. Madrid: Universidad Pontifica de Salamanca. Consultado el día 2 de mayo de 2010 en <http://www.forodeeducacion.com/numero2/005.pdf>
23. Le Boulch, J. (1997). El movimiento en el desarrollo de la persona. Barcelona: Paidotribo.
24. Leonhardt, M. (1992). Escala de desarrollo para niños ciegos de 0 a 2 años. Barcelona: ONCE-Masson.
25. Leonhardt, M., Codina, M. y Valls, C. (1997). La discapacidad visual. Barcelona: ediciones UOC.
26. Lewis, V. (1991). Desarrollo y déficit. Ceguera, sordera, déficit motor, síndrome de Down, autismo. Barcelona: Paidós.
27. Ortega, R. (1990). Jugar y Aprender. Sevilla: diada.
28. Ríos Hernández, Merche. (2003). Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad. Barcelona: Paidotribo.
29. Ríos Hernández, M., Blanco Rodríguez, A., Bonany Jane, T., Carol Gres, N. (2006). El juego y los alumnos con discapacidad. Barcelona: Paidotribo.

30. Ruiz Pérez, L.M. (1994). Desarrollo motor y actividades físicas. Madrid: Gymnos.

31. Ruiz Pérez, L.M. (1995). Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar. Madrid: Gymnos.

32. Toro, S., Zarco, J. (1998). Educación física para niños y niñas con necesidades educativas especiales. Málaga: Aljibe.

33. Vayer, P. (1972). El dialogo Corporal. Barcelona: Científico-Médica.

34. Vayer, P. (1973). El niño frente al mundo. Barcelona: Científico-médica.

ANEXOS

ANEXO 1 PORCENTAJES DE REALIZACIÓN

M^a VICTORIA DE LA CRUZ Y M^a CARMEN MAZAIRA

Tabla 1. Porcentajes de realización

ELEMENTO	LO HACE BIEN	TIENE DIFICULTAD	NO LO HACE
1. Camina sin dificultad	100	–	–
2. Camina hacia atrás	83	17	–
3. Camina de lado	58	8	34
4. Camina de puntillas	36	–	64
5. Camina en línea recta	11	81	8
6. Corre alternando movimientos	75	23	2
7. Sube escaleras alternando los pies	94	6	–
8. Se mantiene en cuclillas	19	67	14
9. Se mantiene de rodillas	58	38	4
10. Se sienta con piernas cruzadas	92	6	2
11. Se mantiene sobre el pie derecho	61	23	16
12. Se mantiene sobre el pie izquierdo	61	27	12
13. Se mantiene en la tabla	73	25	2
14. Anda sobre la tabla, alterna pasos	56	40	4
15. Anda sobre la tabla, adelante y atrás	38	62	–
16. Se mantiene en un pie, ojos cerrados	40	46	14
17. Salta desde 40 cm. de altura	69	29	2
18. Salta longitud de 35 a 60 cm.	65	35	–
19. Salta cuerda a 25 cm. de altura	46	40	14
20. Salta diez veces con ritmo	31	65	4
21. Salta avanzando diez veces	33	63	4
22. Salta hacia atrás cinco veces	21	46	13
23. Lanza la pelota a un metro	86	14	–
24. Coge la pelota con las dos manos	67	31	2
25. Bota la pelota dos veces y la coge	35	50	14
26. Bota la pelota más de 4 veces	38	31	31
27. Coge la bolsita con una mano	67	6	27
28. Corta papel con tijeras	65	31	4
29. Corta papel siguiendo una recta	10	67	23
30. Corta papel siguiendo una curva	6	63	31
31. Puede atornillar una rosca	85	8	7
32. Toca con el pulgar los dedos doblados	88	10	2
33. Conoce manos, cabeza, piernas...	100	–	–
34. Muestra su mano derecha	46	31	23
35. Muestra su mano izquierda	35	35	30
36. Toca pierna derecha con mano derecha	30	27	43
37. Toca rodilla derecha con mano izquierda	21	15	64
38. En dibujo, señala codo	98	2	–
39. En dibujo, señala mano derecha	25	2	73
40. En dibujo, señala pie izquierdo	19	–	81

ANEXO 2 CONVERSIÓN DE PUNTUACIONES POR NIVELES


Tabla 2. Conversión de puntuaciones en niveles

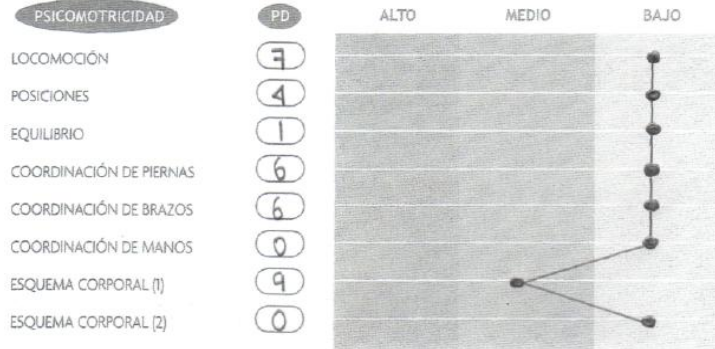
	4 AÑOS			5 AÑOS			6 AÑOS		
	A ALTO	B MEDIO	C BAJO	A ALTO	B MEDIO	C BAJO	A ALTO	B MEDIO	C BAJO
LOCOMOCIÓN	12	8-11	0-7	13-14	9-12	0-8	14	10-13	0-9
POSICIONES	5	3-4	0-2	6	3-5	0-2	–	5-6	0-4
EQUILIBRIO	9-12	5-8	0-4	11-12	6-10	0-5	12	7-11	0-6
COORD. PIERNAS	11-12	6-10	0-5	12	6-11	0-5	–	11-12	0-10
COORD. BRAZOS	7-10	5-6	0-4	10	4-9	0-3	–	8-10	0-7
COORD. MANOS	7-10	3-6	0-2	10	5-9	0-4	–	8-10	0-7
E. CORPORAL (1)	7-10	3-6	0-2	10	3-9	0-2	10	4-9	0-3
E. CORPORAL (2)	3-6	1-2	0	5-6	1-4	0	5-6	3-4	0-2

ANEXO 3 PERFIL MOTOR

*PERFIL MOTRIZ BAJO

DEBIL VISUAL TIPO B
FECHA NAC: 30/03/03

PERFIL		NOMBRE: ISRAEL GONZALEZ VELAZQUEZ
		EDAD: 7 AÑOS SEXO: HOMBRE FECHA DE APLICACIÓN: 24/02/11
		CENTRO / CURSO: CENTRO DE TRANSTORNOS VISUALES A.C.
		RESPONSABLE DE LA APLICACIÓN: MARCO A. MARTINEZ GONZALEZ




OBSERVACIONES

Algunos ejercicios de equilibrio, (actividades utilizando la tabla) no pudieron realizarlos por inseguridad que manifiestan. En general, Israel posee una motricidad poca desarrollada, sin embargo, cooperó y participó de manera activa durante la aplicación del instrumento.

* PERFIL MOTRIZ BAJO

DEBIL VISUAL TIPO B
FECHA NIC: 22/05/2003

PERFIL 	NOMBRE:	NEISSY LISSEL NUÑES BONILL		
	EDAD:	7 AÑOS	SEXO:	MUJER
	FECHA DE APLICACIÓN:	24/02/11		
	CENTRO / CURSO:	CENTRO DE TRANSTORNOS VISUALES A.C.		
	RESPONSABLE DE LA APLICACIÓN:	MARCO A. MARTINEZ GONZALEZ		

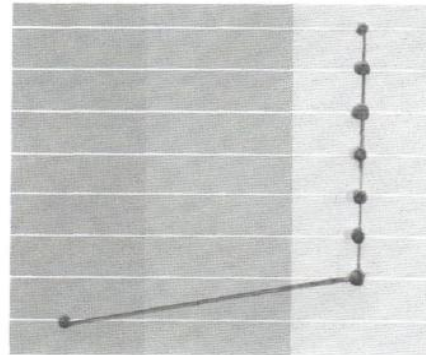
PSICOMOTRICIDAD

- LOCOMOCIÓN
- POSICIONES
- EQUILIBRIO
- COORDINACIÓN DE PIERNAS
- COORDINACIÓN DE BRAZOS
- COORDINACIÓN DE MANOS
- ESQUEMA CORPORAL (1)
- ESQUEMA CORPORAL (2)

PD

- 8
- 3
- 1
- 3
- 2
- 0
- 2
- 6

ALTO MEDIO BAJO



OBSERVACIONES

Tanto en los ejercicios de equilibrio, como en los ejercicios de coordinación de manos, Neissy mostro inseguridad, debido a que nunca habia realizado este tipo de actividades. Sobresale en Neissy el conocimiento del esquema corporal en otras, esto permite demostrar que realizando actividades de índole motor, se puede desarrollar las habilidades motrices de este grupo de personas con debilidad visual. A pesar de eso muestra un perfil motor considerablemente bajo, como se observa en la gráfica.



Ediciones

QUEDA PERMITIDA LA REPRODUCCIÓN DE ESTA PÁGINA CON EL FIN DE QUE LOS EVALUADORES PUEDAN REALIZAR TANTAS COPIAS COMO PRECISEN PARA GENERAR UN PERFIL GRÁFICO CON LAS PUNTUACIONES DE CADA UNO DE LOS NIÑOS EVALUADOS.

ANEXO 4

Temporalización		
Sesiones	Objetivos	Tareas/Actividades
1	Introducir y motivar a los padres y al niño en el tratamiento	Explicación/Descripción de la estrategia de intervención y los procedimientos que se emplearán, reforzamiento en áreas específicas de rehabilitación de la función ejecutiva.
2-25	Intervención	Ejecución de tareas simples, relacionadas con las áreas que presenten déficit y requieran tratamiento: Esquema corporal Orientación espacial Orientación temporal
26	Evaluación pos-test	Aplicación de la escala de evaluación de la psicomotricidad (EEP) Cuestionario de la evaluación del programa (CEP) Análisis de resultados
27	Entrega del informe	Objetivos conseguidos No conseguidos

ANEXO 5

**PLANTILLAS PARA EL DIARIO DE CAMPO
REGISTRO DE ACTIVIDADES**

Diario de Campo	
Nombre: _____	
Fecha: _____	
Lugar: _____	
Tema: _____	
Objetivo: _____	
DESCRIPCION	REFLEXIÓN

ANEXO 6
CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA SESIÓN DEL JUEGO

Cuestionario de evaluación de la sesión de juego										
Grado de placer	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Participación										
Acatamiento de reglas										
Clima del grupo										
Organizado										
Pacífico										
Comunicación - Escucha										
Interacciones										
Amistosas										
Asociación flexible										
Conductas de ayuda										
Conductas de cooperación										
Creatividad										
Fluidez										
Flexibilidad										
Originalidad										
Fantasía										
Conectividad										
Elaboración										
Elementos positivos y dificultades de la sesión										
Impresión subjetiva de la sesión										

Definición de los indicadores de evaluación	
Grado de placer	Observar qué emociones manifiestan los miembros del grupo al recibir las instrucciones de los juegos y durante su ejecución. Valorar manifestaciones espontáneas de alegría, disfrute y divertimento, risa, sonrisas, expresiones faciales de satisfacción, felicidad...
Participación	Observar si todos participan o si algunos jugadores se quedan fuera del juego en alguna actividad de la sesión.
Acatamiento de reglas	Valorar si respetan mayoritariamente las normas o reglas de los juegos y la dinámica que implican (ayudar, tomar decisiones por consenso, crear en cooperación...).
Clima del grupo	Organizado: cuando atienden concentrados la explicación de la consigna de juego, se orientan a la actividad coordinándose para la ejecución de la actividad... Pacífico: aunque el clima sea de acción e interacción intensa, éste tiene un carácter amistoso, no se observan intercambios hostiles, bien sean a nivel corporal, simbólico o verbal, ni la aparición de momentos de confrontación agresiva en la sesión.
Comunicación Escucha	Se observa la capacidad de comunicación respetuosa y de escucha entre los miembros del grupo. Esta capacidad se pone de manifiesto cuando el adulto que dirige la intervención da la consigna o instrucciones de juego, en los debates subsiguientes a la actividad o en los procesos de comunicación entre los miembros del grupo durante la ejecución de la actividad. Valorar si escuchan de forma activa al adulto y la calidad de la escucha entre los jugadores.
Interacciones	Amistosas: se abrazan, besan, imitan unos a otros, tratan de hacerse reír, se dan refuerzos verbales...; no se observan agresiones verbales o físicas. Asociación flexible: se asocian espontáneamente y de forma flexible en las situaciones de agrupamiento o elección libre de pareja o equipo, no se manifiestan rechazos de los miembros del grupo entre sí. Conductas de ayuda: captar si predomina la observación de las necesidades de los otros, y consecuentemente se realizan conductas de ayuda, o si, por el contrario, no se ayudan. Conductas de cooperación: observar si los jugadores dan y reciben ayuda para contribuir a un fin común en todos los juegos del programa, valorándolo positivamente si consiguen llegar a la meta grupal; no se observan relaciones competitivas entre los miembros del grupo.
Creatividad	Creatividad verbal, dramática, gráfica-figurativa, plástico-constructiva de los productos lúdicos elaborados que se observan en todos los juegos del programa. Valoración de los indicadores: fluidez (número de ideas), flexibilidad (categorizaciones de esas ideas), originalidad (infrecuencia estadística de la idea, novedad de la misma), fantasía (alejamiento de lo real), conectividad (capacidad de unir elementos simples en unidades significativas mayores), elaboración (grado de detalle del producto creativo).

ANEXO 7 ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA PSICOMOTRICIDAD

EPP

ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA PSICOMOTRICIDAD

HOJA DE ANOTACIÓN COLECTIVA

Normas de puntuación	2	1	0
	Lo hace bien	Lo hace con alguna dificultad	No lo hace o tiene muchas dificultades para ello

Conversión de puntuaciones en niveles	4 años			5 años			6 años		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C
LOCOMOCIÓN	12	8-11	0-7	13-14	9-12	0-8	14	10-13	0-9
POSICIONES	5	3-4	0-2	6	3-5	0-2	-	5-6	0-4
EQUILIBRIO	9-12	5-8	0-4	11-12	6-10	0-5	12	7-11	0-6
COORD. PIERNAS	11-12	6-10	0-5	12	6-11	0-5	-	11-12	0-10
COORD. BRAZOS	7-10	5-6	0-4	10	4-9	0-3	-	8-10	0-7
COORD. MANOS	7-10	3-6	0-2	10	5-9	0-4	-	8-10	0-7
E. CORP. (SI MISMO)	7-10	3-6	0-2	10	3-9	0-2	10	4-9	0-3
E. CORP. (OTROS)	3-6	1-2	0	5-6	1-4	0	5-6	3-4	0-2

COLEGIO

CURSO/CLASE

FECHA

/
 /

NOMBRES DE LOS NIÑOS

--	--	--	--	--	--	--	--

	Nivel	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
LOCOMOCIÓN	1	Camina sin dificultad																1
	2	Camina hacia atrás																2
	3	Camina de lado																3
	4	Camina de puntillas																4
	5	Camina en línea recta sobre una cinta																5
	6	Corre alternando movimientos de piernas-brazos																6
	7	Sube escaleras alternando los pies																7
		TOTAL LOCOMOCIÓN																
		NIVEL																
POSICIONES	8	Se mantiene en cucullas																8
	9	Se mantiene de rodillas																9
	10	Se sienta en el suelo con las piernas cruzadas																10
		TOTAL POSICIONES																
		NIVEL																
EQUILIBRIO	11	Se mantiene sobre el pie derecho sin ayuda																11
	12	Se mantiene sobre el pie izquierdo sin ayuda																12
	13	Se mantiene con los dos pies sobre la tabla																13
	14	Anda sobre la tabla alternando los pasos																14
	15	Anda sobre la tabla hacia adelante, hacia atrás y de lado																15
16	Se mantiene en un pie (ojos cerrados) 10 segundos o más																	16
		TOTAL EQUILIBRIO																
		NIVEL																



Autoras: M^a. V. de la Cruz y M^a. C. Mazaira
 Copyright © 1990, 2009 by TEA Ediciones, S.A., Madrid, España.
 Edita: TEA Ediciones, S.A.; Fray Bernardino Sahagún, 24 - 28036 Madrid, España - Este ejemplar está impreso en DOS TINTAS. Si le presentan otro en tinta negra, es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio, NO LA UTILICE - Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial. Impreso en España. Printed in Spain.

ANEXO 8
CUESTIONARIO DE LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA (CEP)

Cuestionario de evaluación del programa			
Nombre:	Edad:		
Escucha las frases que tienes a continuación y valora en una escala de estimación de 1 a 3 en qué medida ahora, después de haber participado en este programa con juegos motrices, has cambiado en los contenidos que indican las frases. En la evaluación, 1 sería ningún cambio en relación con lo que dice la frase, y 3 sería mucho cambio.			
	1	2	3
Participo más en actividades de grupo			
Hablo más con mis compañeros de grupo			
He hecho nuevos amigos dentro del grupo			
Me atrevo a decir mis opiniones aunque no sean compartidas por los demás			
Respeto más las opiniones de los demás			
Me fijo más, estoy más atento a los compañeros que necesitan ayuda y les ayudo más que antes			
Comparto mis materiales...			
Tengo más confianza en mis compañeros			
He aprendido a cooperar, a dar ayuda a los demás y a recibir ayuda de ellos para realizar actividades de grupo			
Expreso más lo que siento			
Estoy más atento a los sentimientos de los demás			
Me veo mejor a mí mismo, más bueno, valioso...			
Tengo mejor opinión de mis compañeros, creo que ellos son valiosos, considerados, buenos...			
Respeto más las normas o reglas de los juegos			
Tengo ideas más originales y creativas cuando juego con las palabras			
Tengo ideas más originales y creativas cuando dibujo, pinto, o hago esculturas...			
Soy más imaginativo, creativo, al representar los personajes en los juegos de representación			
¿Cuánto te ha gustado esta experiencia de juego cooperativo que hemos realizado? ¿Cuánto te has divertido?			

Cuestionario de evaluación del programa
¿Qué es lo que más te ha gustado de la experiencia de juego que hemos realizado? ¿Qué te ha aportado?
Indica los juegos que más te han gustado, y también los que menos, explicando por qué.
¿Qué opinas sobre el debate que hacemos al finalizar los juegos? ¿Has aprendido algo en esta fase de los juegos?
¿Qué tipo de juegos prefieres, los tradicionales en los que una persona gana y las demás pierden, o los cooperativos en los que nadie gana ni pierde?
Inventate o describe algún juego que conozcas, que no sea de los que hemos jugado dentro del programa de juego cooperativo y creativo, pero que tenga esas características, es decir, que sirva para hacer amigos, para ayudarse, para colaborar o cooperar con los otros, para ser imaginativo, creativo.