



# **IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS GENERADAS POR LA RELACIÓN ENTRE EL DESARROLLO MOTOR, EL COEFICIENTE EMOCIONAL Y LA CREATIVIDAD MOTRIZ**

**YULI CRISTINA ORDÓÑEZ CASANOVA**  
**Código 025072005**  
Auxiliar de Investigación

**UNIVERSIDAD LIBRE**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN**  
**FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE**  
**BOGOTÁ D.C. 2012**



**IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS GENERADAS POR LA  
RELACIÓN ENTRE EL DESARROLLO MOTOR, EL COEFICIENTE  
EMOCIONAL Y LA CREATIVIDAD MOTRIZ**

**YULI CRISTINA ORDÓÑEZ CASANOVA**  
**Código 025072005**  
Auxiliar de Investigación:

**EVALDO RAFAEL RUBIO ORTIZ**  
Asesor Investigativo

**UNIVERSIDAD LIBRE  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN  
FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE  
BOGOTÁ D.C. 2012**



Nota de Aceptación:

---

---

---

---

---

---

---

---

Firma del Presidente del Jurado

---

Firma del Jurado

---

Firma del Jurado

Bogotá D.C., Mayo de 2012



## **AGRADECIMIENTOS**

*A Dios, a mi familia y a  
Aquel que con su indiferencia  
me enseñó a encontrar el ¿por qué?*



## TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	10
JUSTIFICACIÓN	12
PREGUNTA PROBLEMA	14
OBJETIVO GENERAL	15
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	15
DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	16
<b>PRIMERA UNIDAD :</b>	
<b>FUNDAMENTOS CONCEPTUALES DEL PROYECTO</b>	<b>18</b>
1. MARCO TEÓRICO	19
1.1. EL MODELO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DE BAR-ON	19
1.1.1. Escala intrapersonal	19
1.1.2. Escala Interpersonal	20
1.1.3. Escala de Adaptabilidad	20
1.1.4. Escala Manejo del estrés	21
1.1.5. Escala de Estado de ánimo general	21
1.2. DESARROLLO MOTOR	23
1.2.1. Fundamentos de la Batería de la Psicomotricidad	24
1.3. CREATIVIDAD MOTRIZ	27
1.3.1. Proceso creativo motor	30
1.3.2. Test de Bertch (1983)	32
1.4. EN BUSCA DEL CONCEPTO DE “IMPLICACIÓN PEDAGÓGICA”	33
1.4.1. Implicación conceptualizada desde la inferencia	37
1.4.2. La intención, factor fundamental de la implicación	38
1.4.3. La motivación, eje movilizador de la implicación	40
1.4.4. Características de la motivación	41
1.4.5. Expresión de la motivación	42
1.4.6. Definición de “Implicación Pedagógica”	43
1.5. CARACTERIZACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS ENTRE 9 Y 11 AÑOS	45
1.5.1. Cambios físicos	45
1.5.2. Cambios emocionales	46
1.5.3. Cambios cognoscitivos	47
1.5.4. Estado de desarrollo motor	48
1.5.5. La prontitud del aprendizaje	49



<b>SEGUNDA UNIDAD :</b>	
<b>ESTUDIO ANALÍTICO DESCRIPTIVO DE LAS DOS FASES DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>51</b>
2. ESTUDIO ANALÍTICO DESCRIPTIVO DE LAS DOS FASES DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	52
2.1. RESULTADOS DE LA PRIMERA FASE DE LA INVESTIGACIÓN	53
2.1.1. Niños grado 5º (5H)	53
2.1.2. Niños grado 6º (6H)	55
2.1.3. Niñas grado 4º (4M)	56
2.1.4. Niñas grado 5º (5M)	57
2.1.5. Niñas grado 6º (6M)	58
2.2. COMPORTAMIENTO DE LAS ESCALAS EMOCIONALES CON RELACIÓN A LAS TRES UNIDADES FUNCIONALES	59
2.2.1. Comportamiento de las escalas emocionales en niños con respecto a las tres unidades funcionales.	59
2.2.2. Comportamiento de las escalas emocionales en niñas con respecto a las tres unidades funcionales.	61
2.2.3. Comportamiento promedio de las escalas emocionales en niños y niñas con relación a las unidades funcionales del desarrollo motor.	66
2.3. INTERVENCIONES REALIZADAS POR LOS ESTUDIANTES DE IX SEMESTRE DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE EN EL AÑO 2011	67
2.3.1. Fortalecimiento del desarrollo emocional en la clase de educación física del grado quinto de primaria del Colegio Vista Bella	68
2.3.2. Propuesta didáctica centrada en las actividades rítmicas para el fortalecimiento de la creatividad motriz en los estudiantes del Colegio Vista Bella – Grado 3º.	72
2.3.3. Fortalecimiento de la creatividad motriz en espacios reducidos en la clase de educación física.	74
<b>TERCERA UNIDAD :</b>	
<b>METODOLOGÍA DE LA SEGUNDA ETAPA DE LA INVESTIGACIÓN REFERENTE A LAS IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS GENERADAS POR LA RELACIÓN ENTRE EL DESARROLLO MOTOR, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CREATIVIDAD MOTRIZ</b>	<b>82</b>
3. METODOLOGÍA	83
<b>CUARTA UNIDAD :</b>	
<b>IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS GENERADAS POR LA RELACIÓN ENTRE EL DESARROLLO MOTOR, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CREATIVIDAD MOTRIZ</b>	<b>84</b>
4. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS	85



4.1.	IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DESDE LA PRIMERA UNIDAD FUNCIONAL – LATERALIDAD – EQUILIBRIO ESTÁTICO Y DINÁMICO	87
4.1.1.	En niños	87
4.1.2.	En niñas	88
4.1.3.	Comparativo comportamiento del equilibrio dinámico en niños y niñas respecto a las escalas emocionales	90
4.1.4.	Comparativo comportamiento del equilibrio estático en niños y niñas respecto a las escalas emocionales	91
4.1.5.	Implicaciones pedagógicas generales para la primera unidad funcional	92
4.2.	IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DESDE LA SEGUNDA UNIDAD FUNCIONAL – LATERALIDAD, NOCIÓN DEL CUERPO Y ESTRUCTURACIÓN ESPACIO-TEMPORAL	95
4.2.1.	En niños	97
4.2.2.	En niñas	100
4.2.2.1.	Componente lateralidad	100
4.2.2.2.	Noción del cuerpo	102
4.2.2.3.	Estructuración espacio-temporal	103
4.2.3.	Comportamiento de la segunda unidad funcional en niños y niñas	104
4.2.4.	Implicaciones pedagógicas generales para la segunda unidad funcional	114
4.3.	IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DESDE LA TERCERA UNIDAD FUNCIONAL – PRAXIA GLOBAL Y FINA.	115
4.3.1.	En niños	115
4.3.2.	En niñas	118
4.3.3.	Comportamiento de la tercera unidad funcional en niños y niñas	120
4.3.4.	Implicaciones pedagógicas generales para la tercera unidad funcional	121
4.4.	IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DEL COEFICIENTE EMOCIONAL RESPECTO DE LA CREATIVIDAD MOTRIZ	126
	CONCLUSIONES	129
	RECOMENDACIONES	131
	BIBLIOGRAFÍA	133



## LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla No. 1 : Distribución de la Muestra por estratos (Fase 1 de investigación)	52
Tabla No. 2 : Niños Grado 5º (5H)	53
Tabla No. 3 : Niños Grado 6º (6H)	55
Tabla No. 4 : Niñas Grado 4º (4M)	56
Tabla No. 5 : Niñas Grado 5º (5M)	57
Tabla No. 6 : Niñas Grado 6º (6M)	58
Tabla No. 7 : Comportamiento promedio de las escalas emocionales	66
Tabla No. 8 : Propuesta pedagógica : Adaptándome a los cambios	69
Tabla No. 9 : Propuesta didáctica para fortalecer creatividad motriz	73
Tabla No. 10 : Fortalecimiento de la creatividad en espacios reducidos	76
Tabla No. 11 : Triada entre el desarrollo motor y los factores emocionales	86



## LISTA DE GRÁFICAS

	Pág.
Gráfica No. 1 : Comportamiento de la escalas emocionales en niños	59
Gráfica No. 2 : Comportamiento de las escalas emocionales en niñas	61
Gráfica No. 3 : Comportamiento de las escalas emocionales en niñas 9,8 años	63
Gráfica No. 4 : Comportamiento de las escalas emocionales en niñas 10,8 años	64
Gráfica No. 5 : Comportamiento de las escalas emocionales en niñas 11,3 años	65
Gráfica No. 6 : Resultados de equilibrio estático en niños	87
Gráfica No. 7 : Resultados de equilibrio estático en niñas	88
Gráfica No. 8 : Comportamiento equilibrio dinámico niños y niñas	90
Gráfica No. 9 : Comportamiento equilibrio estático niños y niñas	91
Gráfica No. 10 : Resultados segunda unidad funcional	97
Gráfica No. 11 : Resultados de lateralidad respecto a escalas emocionales	100
Gráfica No. 12 : Resultados de noción del cuerpo respecto a escalas emocionales	102
Gráfica No. 13 : Resultados de estructuración e-t respecto a escalas emocionales	103
Gráfica No. 14 : Comportamiento de lateralidad en niños y niñas	104
Gráfica No. 15 : Comportamiento de noción del cuerpo en niños y niñas	105
Gráfica No. 16 : Comportamiento de estructuración e-t en niños y niñas	106
Gráfica No. 17 : Resultados praxia global	115
Gráfica No. 18 : Resultados praxia fina en niños	117
Gráfica No. 19 : Resultados praxia fina en niñas	118
Gráfica No. 20 : Comportamiento de la 3 unidad funcional en niños y niñas	120
Gráfica No. 21 : Resultados creatividad motriz	126

## **INTRODUCCIÓN**

Muchas teorías y propuestas pedagógicas se presentan a la hora de hablar de educación física, de desarrollo motor, coeficiente emocional y hasta de creatividad motriz, un término nuevo que se exhibe como alternativa de investigación más para fundamentar. En este trabajo lo que se desglosarán son las implicaciones pedagógicas que se generan a partir de un estudio ya realizado por los investigadores Pedro Galvis Leal y Evaldo Rafael Rubio, ambos pertenecientes al grupo de Investigación “Educación Física y Desarrollo Humano” de la Universidad Libre, quienes en asocio con COLCIENCIAS logran sistematizar y relacionar el desarrollo motor con el coeficiente emocional y tocar levemente el tema de creatividad motriz.

La aplicación de unos test específicos y abalados internacionalmente, como lo son la BPM (Batería de la Psicomotricidad) presentada por Vítor Da Fonseca; el Test I-CE de Bar-On tratando el coeficiente emocional, y el Test de Bertch referente a creatividad motriz, arrojaron datos muy precisos e importantes para llegar a un análisis muy exhaustivo y digno de publicar.

A continuación se presentan 4 unidades temáticas, donde se exponen las teorías, conceptos, descripción de resultados y argumentos que llevan a feliz término todo el análisis y recomendaciones pedagógicas convenientes para el desarrollo del tema. En la primera unidad se retoman las teorías abordadas en la etapa anterior de la investigación y se hace una profundización pertinente de las características y parámetros emergentes para la comprensión de esta etapa investigativa. La segunda unidad es la presentación, tabulación, descripción y análisis de los resultados obtenidos con la aplicación de los test mencionados a escolares de 4 a 6 grado de escolaridad, localidad de engativá, ciudad de Bogotá D.C.; en la tercera unidad se describe y explicita la metodología llevada a cabo en esta etapa



de la investigación; la cuarta unidad expone el análisis y todas las implicaciones pedagógicas sugeridas por los análisis que se consiguieron en la primera etapa de la investigación; para terminar, se realizan las debidas conclusiones y recomendaciones para el componente pedagógico.

Se espera sea de mucho interés, no sólo para los educadores físicos, sino para toda persona que desee trabajar el coeficiente emocional a partir de la herramienta más tangible y de dotación unipersonal, de la cual nos valemos todos, “el cuerpo” y con él, el movimiento.

## **JUSTIFICACIÓN**

Encontrar las implicaciones pedagógicas que se originan de los resultados obtenidos en la primera etapa de la investigación, donde se aplicaron unos test específicos y debidamente avalados internacionalmente respecto a las temáticas de desarrollo motor, coeficiente emocional y creatividad motriz, suscita una gran cantidad de expectativas tanto docentes como de investigación, en la consecución de ampliar el componente pedagógico de intervención y estructuración, en un grupo escolar específico, direccionado –por el momento- hacia la educación física.

El haber obtenido relaciones significativas entre el desarrollo motor y el coeficiente emocional, así como entre el coeficiente emocional y la creatividad motriz, insinúa, sin lugar a dudas, elementos y parámetros que podrían colaborar en el direccionamiento de la planificación y sistematización curricular tanto disciplinar como institucional, dado que todo el desarrollo humano e integral se centra en el proceso continuo de enseñanza-aprendizaje, mediante la aplicación por parte de los docentes, de modelos pedagógicos coherentes, consistentes y con un alto grado de significación para los estudiantes, y ahora ampliado hacia la comunidad educativa global.

En ese orden de ideas, la educación física viene presentando un ascenso en el grado de importancia e intervención pedagógica, lo cual propicia y se puede decir, que requiere, ensanchar y fundamentar, sobretodo, nuevas estrategias, estilos, métodos y demás herramientas de mediación escolar, para obtener resultados más reales y que se acerquen en gran medida, a los planteamientos y perfiles (estudiante, docente, profesional) que persigue tanto la ley nacional de educación como las instituciones educativas en general.



Uno de los objetivos de esta parte de la investigación, es justamente, realizar un acercamiento a las posibles estrategias de intervención que se podrían aplicar dentro del grupo escolar perteneciente al segundo ciclo de aprendizaje, como es catalogado hoy día, por lo tanto, adquiere gran significación, adjuntar el componente emocional al proceso pedagógico, ya que en los últimos tiempos, estudios a gran escala señalan que "...lo emocional es en parte responsable del dominio cognitivo global presente en los niños y los adultos, y debemos tenerlo en cuenta como se merece"<sup>1</sup>; pretender ampliar el espectro del componente pedagógico en el aula educativa y especialmente en el campo de la educación física, incrementa el progreso y la obtención de objetivos claros, concretos y adaptables a las exigencias que presenta el estudiante actual y la comunidad educativa en general.

---

<sup>1</sup> OCDE, *Comprendre le cerveau: vers une nouvelle science de l'apprentissage* (El cerebro: hacia una nueva ciencia del aprendizaje), París, Les éditions de l'OCDE, 2002. Pág. 3



## **PREGUNTA PROBLEMA**

¿Cuáles son las Implicaciones pedagógicas que se generan por la relación entre el desarrollo motor, el coeficiente emocional y la creatividad motriz, a partir del estudio realizado por el grupo de investigación “Educación Física y Desarrollo Humano” de la Universidad Libre en asocio con COLCIENCIAS?

## **OBJETIVO GENERAL**

Determinar las implicaciones pedagógicas que se generan por la relación entre el desarrollo motor, el coeficiente emocional y la creatividad motriz en el grupo de estudiantes de 4º, 5º y 6º, pertenecientes a Instituciones Educativas Distritales, ubicadas en la localidad de Engativá, ciudad de Bogotá D.C.

## **ESPECIFICOS**

- Fundamentar y estructurar los conceptos base de la investigación como son el desarrollo motor, el coeficiente emocional, y la creatividad motriz junto con sus herramientas para generar datos.
- Conceptualizar y caracterizar lo que corresponde a implicaciones pedagógicas y grupos de intervención investigativa.
- Determinar y analizar las relaciones que se generaron entre el desarrollo motor, el coeficiente emocional y la creatividad motriz, de acuerdo a los resultados que arrojó la aplicación de los test (BPM, I-CE Barón y el Test de Bertch)
- Establecer las implicaciones pedagógicas que surgen de las relaciones entre el desarrollo motor, el coeficiente emocional y la creatividad motriz como directrices básicas en educación física para la planeación y organización del componente pedagógico tanto disciplinar como institucional.

## DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Teniendo como punto de partida los trabajos de investigación realizados por COLCIENCIAS junto con el grupo de investigación Educación física y desarrollo humano de la Universidad Libre en los años 2009 y 2010, dirigido por los Investigadores GALVIS LEAL Pedro y RUBIO ORTIZ Evaldo Rafael, y cuyos auxiliares de investigación fueron CANDELA GUERRERO, Carlos Javier, GONZÁLEZ M., Daniel y PICO QUIROGA Juan C., proporcionan elementos básicos de análisis y resultados importantes, que conducen a profundizar más en los fines que persigue la educación actual, y sobre todo, la determinación de ciertas implicaciones pedagógicas que posiblemente se presentan y se podrían fortalecer desde sus bases estructurales, para así lograr influir de forma significativa y positiva en la comunidad estudiantil.

Se inicia entonces, con los resultados obtenidos en la primera etapa de la investigación, cuya información se consolidó en el libro publicado y titulado “Relaciones entre el desarrollo motor y el coeficiente emocional”<sup>2</sup> el cual está ligado a la tesis de grado llamada “Relaciones entre las tres unidades funcionales y el coeficiente emocional”<sup>3</sup>, donde se exponen también los resultados de ciertas correlaciones entre el desarrollo motor y el coeficiente emocional que presentaron los niños de 4, 5 y 6 grado de escolaridad, pertenecientes a instituciones educativas distritales de la localidad de Engativá, ciudad de Bogotá D.C.; para fundamentar y determinar las posibles implicaciones pedagógicas que se generan de las relaciones entre el desarrollo motor, el coeficiente emocional y la creatividad motriz.

---

<sup>2</sup>GALVIS LEAL, Pedro. RUBIO ORTIZ, Evaldo Rafael. Relaciones entre el desarrollo motor y el coeficiente emocional. Universidad Libre – COLCIENCIAS. Bogotá, Octubre de 2010.

<sup>3</sup>CANDELA GUERRERO, Carlos Javier, GONZÁLEZ M., Daniel y PICO QUIROGA Juan C. Relaciones entre las tres unidades funcionales y el coeficiente emocional. Tesis de grado. Bogotá D.C., 2010. Universidad Libre. Facultad de ciencias de la educación. Programa de educación física, recreación y deporte.





Anexo a los resultados obtenidos en la primera etapa de la investigación acerca de las relaciones que se generan entre el desarrollo motor, la inteligencia emocional y la creatividad motriz, se adhiere la información y observaciones realizadas en los trabajos de grado de los estudiantes de IX semestre de educación física, recreación y deporte de la Universidad Libre, en el segundo ciclo del año 2011, donde se efectuaron ciertas intervenciones en la clase de educación física, a determinados grupos focales, donde se logró observar y extraer diversas connotaciones de comportamiento, actitud, beneficio motor, emocional, y sobretodo creatividad motriz, las cuales se convierten en temáticas importantes de investigación, además que colaboran, apoyan y fundamentan el presente trabajo.



## **PRIMERA UNIDAD**

### **FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL DEL PROYECTO**



## **1. MARCO TEÓRICO**

Dentro de la amplia gama de autores y discursos acerca del coeficiente emocional, el desarrollo motor y la creatividad motriz, para los debidos procesos que esta investigación ha realizado, se mencionarán apartes importantes de los cuales se hará uso en la cuarta unidad, donde se explayan las implicaciones pedagógicas que se generan a partir de los resultados arrojados en la primera etapa de la investigación, junto con las intervenciones de los estudiantes de IX semestre de licenciatura en educación básica con énfasis en educación física, recreación y deporte de la Universidad Libre, respecto a las relaciones entre el desarrollo motor, el coeficiente emocional y la creatividad motriz.

### **1.1. MODELO DE COEFICIENTE EMOCIONAL REUVEN BAR-ON**

Como se mencionó en la primera etapa de la investigación, Bar-On es un psicólogo (Multi-Health, 1997) que se inspira en las labores de Marie Jahoda que en los años cincuenta desarrolló interés en los conceptos de salud mental y bienestar psicológico; desde su puesto en la Comisión de Salud y Enfermedades Mentales en Estados Unidos se esforzó por revertir el énfasis que hasta entonces tenían los estudios psicopatológicos<sup>4</sup>. Su trabajo permitió definir cinco escalas del coeficiente emocional, a saber :

#### **1.1.1. Escala Intrapersonal :** concibe cinco habilidades, que son:

---

<sup>4</sup> GRAJALES, Tevni. Inteligencia Emocional entre maestros de secundaria de la Ciudad de Monterrey. Trabajo de investigación. Centro de investigaciones educativas de la facultad de educación. Universidad de Morelos. Nuevo León, México. Febrero de 1999. (Consultado el 12 de marzo de 2012). <http://tgrajales.net/intelimaestros.htm>



- a. **Comprensión de sí mismo: (CM)** es la habilidad para percatarse y comprender los propios sentimientos, emociones, diferenciarlos y conocer porqué de éstos.
- b. **Asertividad: (AS)** habilidad de expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás y defender los propios derechos de manera no destructiva.
- c. **Autoconcepto: (AC)** habilidad para comprender, aceptar y respetarse así mismo, aceptando los propios aspectos positivos y negativos, así también como las propias limitaciones y posibilidades.
- d. **Autorrealización: (AR)** habilidad para realizar lo que realmente se puede, se quiere y se disfruta al hacerlo.
- e. **Independencia: (IN)** habilidad para autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo en los propios pensamientos, acciones y ser independientes emocionalmente para tomar decisiones propias.

#### 1.1.2. Escala Interpersonal :

- a. **Empatía: (EM)** habilidad de percatarse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.
- b. **Responsabilidad social: (RS)** habilidad para demostrarse así mismo como una persona coopera, contribuye y es un miembro constructivo del grupo social.
- c. **Relaciones interpersonales: (RI)** habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas y satisfactorias que son caracterizadas por la cercanía emocional e intimidad.

#### 1.1.3. Escala de Adaptabilidad :

- a. **Prueba de la realidad: (PR)** habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que se experimenta (subjetivo) y lo que en realidad existe (objetivo).



- b. **Flexibilidad: (FL)** habilidad para realizar ajustes adecuados de las propias emociones, pensamientos, conductas a situaciones y condiciones cambiantes;
- c. **Solución de problemas: (SP)** habilidad de identificar y definir problemas, así como generar e implementar soluciones potencialmente efectivas.

#### 1.1.4. Escala Manejo del Estrés :

- a. **Tolerancia al estrés: (TE)** habilidad de resistir acontecimientos adversos y situaciones estresantes sin deshacerse, sino de una forma activa y positiva, enfrentarse al estrés.
- b. **Control del impulso: (CI)** habilidad de resistir o postergar los impulsos para actuar y controlar las emociones propias.

#### 1.1.5. Escala de Estado de ánimo general:

- a. **Optimismo: (OP)** habilidad de mirar el lado más iluminado de la vida y de mantener una actitud positiva aún en los casos de adversidad; y
- b. **Felicidad : (FE)** habilidad de sentirse satisfecho con su propia vida, disfrutar de sí mismo y de los demás, divertirse.”<sup>5</sup>

Todo lo anterior extraído del artículo: “La evaluación de inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana, publicado por Ugarriza Nelly de la Universidad de Lima, (Lima – Perú)”<sup>6</sup> y donde también especifica que:

<sup>5</sup> GALVIS LEAL, Pedro y RUBIO ORTIZ, Evaldo Rafael. Relaciones entre el desarrollo motor y coeficiente emocional. Universidad Libre de Colombia – Colciencias. Bogotá, 2010. Págs 29, 30.

<sup>6</sup> UGARRIZA, Nelly. Consultado el artículo el 12 de marzo de 2012.

[http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf\\_bdfde.nsf/imagenes/CCB9B0D9BD56042D05256E540056A07D/\\$file/05-persona4-ugarriza.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/CCB9B0D9BD56042D05256E540056A07D/$file/05-persona4-ugarriza.pdf)



Las habilidades no cognitivas y las destrezas se desarrollan con el paso del tiempo, cambian a través de la vida y pueden mejorar con el entrenamiento, los programas remediales y las técnicas terapéuticas.

En ese orden de ideas, argumenta Bar-On que por tratarse de un proceso de desarrollo, las habilidades emocionales también se pueden agrupar en ciertos grupos a los cuales nombró : Factores, los son :

<b>Factores de soporte :</b>	}	(AC) Autoconcepto	Escala intrapersonal
		(IN) Independencia	Escala intrapersonal
		(TE) Tolerancia al estrés	Escala man.del estrés
		(RS) Responsabilidad Social	Escala interpersonal
		(FL) Flexibilidad	Escala adaptabilidad
		(OP) Optimismo.	Escala Est.ánimo gral.
<b>Factores centrales:</b>	}	(CM) Comprensión de sí mismo	Escala intrapersonal
		(CI) Control de impulsos	Escala man.del estrés
		(PR) Prueba de realidad	Escala adaptabilidad
		(EM) Empatía	Escala interpersonal
		(AS) Asertividad	Escala intrapersonal
<b>Factores de Resultado:</b>	}	(SP) Solución de problemas	Escala adaptabilidad
		(AR) Autorrealización	Escala intrapersonal
		(RI) Relaciones interpersonales	Escala interpersonal
		(FE) Felicidad	Escala Est.ánimo gral.

Según Bar-On para que se expongan o presenten las habilidades que componen los factores centrales y de respuesta, necesariamente deben contener las habilidades –Factor de soporte, así se presenta una interrelación que se nutre de manera cíclica.



## **1.2. MODELO DEL DESARROLLO MOTOR DE ALEXANDER LURIA**

En el Manual de observación psicomotriz escrito por Vítor Da Fonseca en su capítulo II. Modelo de organización funcional del cerebro humano según Luria (págs. 41-98), nos expone de manera muy sucinta, las relaciones existentes entre cerebro-comportamiento; hace una descripción y caracterización específica de cada una de las unidades funcionales, al igual que la interrelación que ellas ejercen para el buen desempeño del cerebro; lo que llevó al autor (Da Fonseca. 1998) a definir e identificarse con este modelo de desarrollo motor y del cual se vale para realizar sus investigaciones; el modelo a seguir es:

1. Primera unidad (cerebro reptílico) : constituye el substrato neurológico de los factores psicomotores de la tonicidad y del equilibrio, su función general es la de regular el tono cortical y funciones de vigilancia.
2. Segunda unidad (cerebro límbico) : conforma el substrato neurológico de los factores psicomotores de la noción del cuerpo, la lateralización y de la estructuración espacio-temporal, su función general es obtener, captar y almacenar información del mundo exterior.
3. Tercera unidad (cerebro neocortex) : incluye el substrato neurológico de los factores psicomotores de las praxias global y fina, su función general es programar, regular y verificar la actividad mental.

Y por último Luria insiste en que las tres unidades funcionales no trabajan aisladamente, para la estructura sistemática de los procesos psicológicos complejos las tres unidades funcionales trabajan en conjunto y en integración armónica de forma organizada y no aleatoria, además que se trata de un sistema de comunicación e interrelación dinámica, en que el cambio o la organización de una unidad interfiere con el cambio u organización de las otras dos unidades. Así pues, como se dijo anteriormente, con la intención de relacionar y justificar los distintos factores psicomotores con las tres unidades funcionales de Luria, Vítor Da Fonseca estructura una herramienta que contribuya en la comprensión de los



problemas de aprendizaje y desarrollo del niño, de lo cual nace la Batería Psicomotora.”<sup>7</sup>

### **1.2.1. Fundamentos de la batería psicomotora (BPM)<sup>8</sup>**

Desarrollar una nueva metodología y abordar psiconeurológicamente la psicomotricidad es en sí una tarea difícil y compleja. La intención de Vítor Da Fonseca va sólo en el sentido de relacionar y justificar los distintos factores y subfactores psicomotores con las tres unidades funcionales del cerebro, a la vez, intentar contribuir en la comprensión de los problemas de aprendizaje y del desarrollo del niño.

La BPM es un dispositivo diferente de las escalas del desarrollo motriz. Se trata de un instrumento basado en un conjunto de tareas que permite detectar déficits funcionales en términos psicomotores, cubriendo la integración sensorial y perceptiva que se relaciona con el potencial de aprendizaje del niño. Es un instrumento de identificación de señales psicomotoras y no un examen neurológico, es una herramienta de observación que procura captar la personalidad psicomotriz del niño (Fonseca, 1976) y al mismo tiempo el grado de integridad de los sistemas funcionales complejos, según el modelo de organización presentado por Luria (1973 y 1980).

La BPM también, procura analizar cualitativamente las señales psicomotoras, comparándolas con las funciones de los sistemas básicos del cerebro; la BPM se sitúa en la observación de funciones que atañen a las tres unidades funcionales fundamentales del cerebro. La designación de factores psicomotores es aquí equivalente a la noción de funciones, por eso los factores que componen la BPM traducen actividades complejas adaptables, con contribuciones específicas en el todo funcional, que comprende la actividad mental expresa en la psicomotricidad.

---

<sup>7</sup> FONSECA, Vítor Da. Manual de observación psicomotriz. INDE Publicaciones. 2ª Edición. Barcelona – España, 2005. Págs 98-103.

<sup>8</sup> Ibid. p. 105-118





Los factores psicomotores reunidos funcionalmente comprenden una constelación psicomotora, pues cada uno contribuye particularmente a la organización global del sistema funcional psicomotor; en suma, la BPM, procura analizar cualitativamente la disfunción psicomotora o la integridad psicomotora que caracteriza el aprendizaje del niño, intentando conseguir una comprensión aproximada de la manera cómo trabaja el cerebro y simultáneamente de los mecanismos que constituyen la base de los procesos mentales de la psicomotricidad.

La analogía entre el modelo psiconeurológico de Luria y los factores psicomotrices de la BPM, es evidente, pudiendo distinguirse las tres unidades funcionales, cuya participación es necesaria en cualquier tipo de actividad psicomotriz. La primera unidad funcional regula el tónus y el ajuste postural. La segunda unidad asegura el procesamiento de la información propioceptiva (noción del cuerpo) y exteroceptiva (estructuración espacio-temporal) y finalmente, el tercer programa, regula y verifica la actividad práxica.

En términos ontogénicos, la organización de estos siete factores, también confirma la jerarquización vertical del modelo Luriano:

- a. Tonicidad : adquisiciones neuromusculares, con función táctil e integración de modelos motores antigravitatorios.
- b. Equilibrio : adquisición de la postura bípeda, seguridad gravitatoria, desarrollo de modelos locomotores (de los doce meses a los dos años).
- c. Lateralidad : integración sensorial, inversión emocional, desarrollo de las percepciones difusas de los sistemas aferentes y eferentes.
- d. Noción del cuerpo : Noción del yo, concienciación corporal, percepción corporal, conductas de imitación.
- e. Estructuración espacio-temporal : Desarrollo de la atención selectiva, del procesamiento de la información, coordinación espacio-cuerpo, competencia del lenguaje.



- f. Praxia Global : Coordinación óculo-manual y óculo-pedal, planificación motora, integración rítmica.
- g. Praxia fina : Concentración, organización, especialización hemisférica.

Se trata naturalmente de una perspectiva ontogénica simplificada, con todo confirmadora del modelo de organización funcional de Luria y del modelo de jerarquización de otros muchos autores (Vigotski,1960; Jackson, 1834; Wallon, 1925 y 1949; y Ayres, 1982).

En el capítulo III del Manual de observación psicomotriz, Da Fonseca describe a profundidad los factores psicomotores y su relación con las tres unidades funcionales, dando a entender que la integración psicomotora en el niño ilustra y materializa, consecuentemente, la totalidad de los patrones de su aprendizaje. El papel de las experiencias sensorio-motoras y perceptivo-motoras en el desarrollo de las competencias de aprendizaje, configuran las relaciones entre la psicomotricidad, el aprendizaje y con esta investigación, también las influencias estructurales emocionales, las cuales se percibe, están interrelacionadas en términos de desarrollo psiconeurológico.

La BPM nace de la idea o el objetivo de detectar e identificar niños con dificultades de aprendizaje, convirtiéndose o planteándola como un instrumento psicopedagógico en el desarrollo de la labor docente, pues no solo buscaría la detección de dificultades en el aprendizaje, sino que serviría como elemento de construcción de estrategias para fortalecer habilidades, o en su defecto, rehabilitar competencias psicomotoras en niños que presenten procesos atípicos en su maduración tanto psicológica como motora. La BPM se presenta como una oportunidad suficiente para identificar el grado de maduración psicomotora del niño y detectar señales desviadas que pueden ayudar a comprender las discrepancias evolutivas de muchos niños en situación de aprendizaje escolar.



La BPM también plantea la oportunidad para observar los desórdenes de la atención, las adquisiciones de procesamiento de la información visual y auditiva, la competencia lingüística, la orientación espacial y temporal, la estructura cognitiva del niño, el comportamiento emocional. Su utilidad radica en la identificación de dificultades de aprendizaje y déficit en la psicomotricidad de carácter visual, comunicativa y en la parte socio-emocional.

“Aprender a observar la psicomotricidad, es una experiencia que implica cierta madurez” (Da Fonseca, 1998).

### **1.3. CREATIVIDAD MOTRIZ**

Del libro : Relaciones entre el desarrollo motor y el coeficiente emocional (págs. 50 y 51): se dice que “la creatividad motriz” es un concepto relativamente nuevo en el campo de la educación física, y construido bajo el paraguas de las generalidades teóricas desarrolladas en el campo de la psicología y del desarrollo del pensamiento; (Lipman, 1997; Goleman, 1997; Morin, 1994) manifiestan como el pensamiento no es solo desarrollo cognitivo, si no que intervienen aspectos afectivos, sociales, creativos que son definitivos en la competencia a la hora de tomar decisiones inteligentes, de manera que la creatividad es ante todo, un proceso de pensamiento que se evidencia a través de acciones o hechos comunicativos tangibles.

El término “creatividad motriz” en conjunto está actualmente en la búsqueda de una conceptualización final, puesto que las definiciones mayormente encontradas hacen referencia implícita al movimiento, y lo asocian directamente a la creatividad, pero no llegan a un consenso específico. El Doctor y experto docente García, G.A., de la Fundación Universitaria Sanitas, en el año 2009, publica un artículo referente a la creatividad, cuya definición la plasma así: “la creatividad es una característica humana que permite a las personas y las comunidades adaptarse y prosperar en las circunstancias cambiantes, de tal forma que la



creatividad es un regalo de la evolución. La creatividad y la inteligencia parecen tener una carga neuronal elevada en la mayoría de los seres humanos, que puede expresarse a través de muchas de las actividades cotidianas, incluyendo el trabajo, la vida familiar, escolar, la interacción social y de ocio (juegos, viajes)... refiriéndose a que el solo hecho de descubrir una mejor estrategia al andar las calles o al escoger un producto en el supermercado es, pues, la capacidad humana que tenemos de descubrir grandes o pequeñas cosas que mejoran nuestro status quo vital<sup>9</sup>.

Berstch, (1983. pág 46) señala que la creatividad es una cualidad o aptitud presente en grado diverso en cada persona, y no solo en algunos sujetos excepcionales, genios, científicos o artistas reconocidos por todos, y, a la vez resalta la dificultad de desarrollar la creatividad en el área de educación física, dada la tendencia generalizada que aboga por la automatización gestual y tendiendo a excluir cualquier posibilidad creativa.

La definición del concepto de creatividad motriz en su expresión simple la da Guilford, quien la define como la capacidad de un sujeto para generar comportamientos motores caracterizados por la fluidez, la flexibilidad y la originalidad. La fluidez motriz es “la capacidad de un sujeto para suministrar el mayor número de respuestas motrices, ante una situación problémica y en un tiempo dado. En lo correspondiente a la flexibilidad se ubica como “la capacidad de adaptación a condiciones cambiantes dando respuesta oportuna y acertada”, en resumidas cuentas la suma de la fluidez y la flexibilidad es lo que determina la actitud de la originalidad por ende de un ser creativo<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> GARCÍA, G.A. Ocio: creatividad y aprendizaje de lo divino y lo humano – un dilema mal entendido en el paradigma educativo contemporáneo. Revista médica Sanitas 12 (3): 54-65, 2009.

<sup>10</sup> CSIKSZENTMIHALYI, M. Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención. Editorial Paidós. Buenos Aires – Argentina, 1998.



Guilford y Torrance (1976) junto con otros científicos, sorprende a la comunidad con su estudio clásico sobre el funcionamiento cognitivo del individuo donde lo desglosa así:

Operaciones de la mente :

- a. Conocer
- b. Memoria
- c. Producción divergente
- d. Producción convergente
- e. Evaluación

Contenidos :

- a. Figurativo
- b. Simbólico
- c. Semántico
- d. Conducta

Productos :

- a. Unidades
- b. Clases
- c. Relaciones
- d. Sistemas
- e. Transformaciones
- f. Implicaciones

Con respecto a producción convergente : Lo caracteriza como aquel individuo cercano a la conformidad y riguroso por naturaleza, más encaminado al producto y a la resolución de problemas que demandan una única solución; y se desarrolla por las vías de asociación de ideas y la lógica.



En cuanto a producción divergente : Lo caracteriza como el acercamiento a la novedad, la imaginación y la invención originadas de relaciones previamente experimentadas, que terminan o descansan en otras ideas nuevas, reestructurando normas anteriores con vínculos y lazos justificados.

Fetz (1979) enriquece el término en cuanto a que existe una distinción entre creatividad motriz y la puesta en práctica motriz. Dice que la creatividad motriz es una capacidad de carácter más amplio, que afecta exclusivamente a la invención de un nuevo movimiento, más no concierne a la ejecución del movimiento en sí; mientras que la puesta en acción motriz concierne a la vez, el comportamiento creativo y la ejecución o representación motriz de la invención. Además expone que la creatividad motriz está relacionada con :

- a. La cantidad de experiencias y capacidad de rendimiento adquirido en el pasado.
- b. El modo como se adquirieron esas experiencias, ya sea conscientemente por imitación/reproducción.
- c. La disposición de condiciones.
- d. La capacidad de ensamblar el pasado con el presente, y
- e. La capacidad de producir respuestas motoras tanto variadas como únicas ante un estímulo.

### **1.3.1. Proceso creativo Motor**

Tomando la creatividad motriz como un proceso que requiere de unas etapas y haciendo relación a la parte neurobiológica en asocio con la búsqueda del entendimiento de la creatividad, el matemático y filósofo Henry Poincaré, en 1921<sup>11</sup> junto con Graham, Wallas (1926), Lowenfeld (1958), Taylor (1971), Moles, y Caude (1977) y Weisberg (1987), entre otros, las definieron así:

---

<sup>11</sup> POINCARÉ, Henry. The foundations of science. New York: Scienci Press. En Revista Médica Sanitas 12 (3): 59, 2009.



- a. Preparación : primera fase cognitiva o de toma de conciencia de la necesidad planteada. De hecho, la creatividad casual carece de valor científico. El acto creativo, suele salir a la luz como respuesta para satisfacer una necesidad o una situación de desequilibrio personal; muy probablemente cognitivo.
- b. Incubación : En ella se da una liberación interior de la censura y los prejuicios que posee el individuo; es una forma latente de actividad, que se conforma como el momento más oscuro y difícil de esclarecer. En este momento del proceso creativo participan tanto las condiciones biológicas como psicológicas, sociales o culturales, y es igualmente válido para la creatividad motriz. La interiorización, da paso al siguiente momento, o fase de:
- c. Iluminación (o intuición) : este es el momento en el que repentinamente sobreviene la solución creativa al problema mediante una ocurrencia o intuición. Para que esto suceda, es imprescindible que el sujeto asimile la situación, lo que significa que ha de estructurarla; es decir, comprender los elementos que la integran y sus relaciones. En el mundo motor, en este momento se traducen al código corporal los sentimientos, las ideas o las formas. Se capta el sentido global del movimiento, integrándose en un acto de unidad y coherencia las diferentes imágenes que anteriormente deambulaban en la imaginación del sujeto.
- d. Verificación (o evaluación) : Cuando el nivel de expresión alcanza la improvisación, y se desarrolla de modo espontáneo, la etapa inicial (Preparación) y la etapa final (Comunicación) ocurren casi al unísono; la fase de interiorización casi no existe en el tiempo y la inspiración irrumpe violentamente.
- e. Elaboración : Expresión o Comunicación: la representación del movimiento creado es lo que denominaremos como comunicación y no tendría ningún sentido sin la existencia de un interlocutor, a quien hacer partícipe del fruto



heurístico de nuestras capacidades; en otras palabras, la capacidad humana de relacionarse con otros seres por medio de los movimientos corporales, no cobra sentido sino con la existencia de un destinatario

Para concluir es importante tener presente que, “cuanto más una persona es presionada, menor capacidad tiene de ver nuevas ideas y, por tanto, se aferra a lo pasado” esto lo menciona el Doctor Martínez Betancur. Y en miras a dejar la libertad de imaginación, propuesta y en sí creatividad, en la primera etapa de la investigación se aplicó un test para medir este ítem y así proceder a sistematizar los resultados que se correlacionarán con las escalas del coeficiente emocional y así poder extraer o sugerir implicaciones pedagógicas que de ello se desprendan.

### **1.3.2. Test de Bertch (1983)**

Con el ánimo de ahondar en el conocimiento de la creatividad motriz, el grupo de investigación, estudia la viabilidad de correlacionar este ítem con el coeficiente emocional, y aplica el Test de Berch (1983) “el cual propone indicadores bajo dos formas, totalmente libre, como “muéstrame todo lo que sepas hacer con un aro” y parcialmente definidos, como “muéstrame todas las formas posibles de llevar el aro entre dos líneas”; tarea semidefinida en la que se limitan las respuestas de acuerdo con determinados criterios. En su investigación llega a la conclusión de que estas últimas facilitan las respuestas creativas en mayor medida, mientras que las primeras tienden a respuestas mas estereotipadas.

Mientras algunos indicadores, como la fluidez, la operativización es relativamente sencilla, ya que consiste en contabilizar el número de respuestas dado en un tiempo, la flexibilidad presenta mayores dificultades en su operativización y necesita establecer previamente los criterios que van a determinar el cambio de categoría que nos permite hablar de flexibilidad. Bertch, por su parte, incorpora como otros criterios de variación para cada uno de sus ítems: La posición del cuerpo durante la ejecución; horizontal, vertical, extendido, agrupado. El sentido





del desplazamiento: adelante, atrás, lateral. La forma de gesto o movimiento realizado: Salto, giro, lanzamiento, etc. la relación con el objeto cuando se trata de la manipulación diversa e incluso la estabilización con relación a algún aparato”<sup>12</sup>.

En el ítem de desplazamiento, obtiene las categorías de marcha, saltos, pasos bailados y formas simbólicas de desplazamiento. Sobre el banco distribuye los comportamientos en las categorías de desplazamiento sentado hacia delante, desplazamiento horizontal adelante, desplazamiento en cuadrupedia hacia delante, desplazamiento a saltos. Con el aro obtiene comportamientos divididos en cinco categorías; pasar por dentro, utilizarlo como un accesorio, rotarlo en alguna parte del cuerpo, lanzarlo y rodarlo. El balón, por su parte permitió lanzamiento por empuje, por patadas, por rodamiento, botes o tiro.

De acuerdo a lo mencionado, se obtuvo ciertos resultados, los cuales se analizarán en la unidad cuatro.

#### **1.4. EN BUSCA DEL CONCEPTO DE “IMPLICACIÓN PEDAGÓGICA”**

Hablar de implicación pedagógica resulta ser un término muy coloquial en la actualidad, se dice que en todo el proceso educativo están implícitos ciertos parámetros que lograrán obtener un “ser humano integral” si se sigue los lineamientos establecidos por la ley educativa; pero, ¿es claro y comprendido en su totalidad el término “Implicación pedagógica”?, se puede determinar los alcances que adquiere?, ¿Cómo se evidencia la implicación pedagógica en la clase de educación física y en el proceso educativo en general?... a continuación se realiza un barrido importante por algunas definiciones encontradas, para esclarecer y delimitar en términos propios, el concepto de implicación pedagógica.

---

<sup>12</sup>Aurora Martínez Vidal y Pino Díaz Pereira. La evaluación de la creatividad motriz. (Consultado 12 de marzo de 2012) [webs.uvigo.es/x05/almacen/Tema%20III%20y%20IV.doc](http://webs.uvigo.es/x05/almacen/Tema%20III%20y%20IV.doc)



Se comienza por buscar el significado de la palabra “Implicación”, en varios diccionarios actualizados de la lengua española y se logra establecer que: “la implicación es una relación lógica entre dos proposiciones P y Q, y que ésta es verdadera si y solo si  $\neg(P \wedge \neg Q)$  es verdadero; en otros términos, si no es verdadero que el antecedente P sea verdadero y el consecuente Q falso (lo verdadero no implica lo falso). En todos los otros casos, la implicación es válida; en particular, de lo falso se puede lógicamente deducir cualquier cosa, es decir, tanto lo verdadero como lo falso.”<sup>13</sup>

Ocurre también que la mayoría de los enunciados poseen, aparte de su contenido explícito, uno o varios contenidos implícitos que vienen a incorporarse al precedente y hasta pueden desviarlo en provecho propio. (Kerbrat-Orecchioni, 1986, págs. 116-22). La literatura semántica y pragmática menciona numerosas variedades de contenido implícitos (inferencias, implicaciones e implicaturas, alusiones e insinuaciones, etc). Entre las distinciones más importantes se mencionan la que establece O. Ducrot (1972, pág 173 y sig.) entre presupuesto y sobreentendido, dos tipos de contenidos implícitos que se oponen al contenido explícito; A modo de ejemplo tomamos una frase básica, de la cual se explicarán algunos parámetros a tener en cuenta al momento de hablar de “Implicación Pedagógica”::

- Prop.1. - Pedro dejó de fumar → afirmación portadora de la siguiente información:
- Pedro, actualmente ya no fuma → se trata de lo expuesto
  - Pedro, antes fumaba → se trata de lo presupuesto, que aún estando como lo expuesto, no es presentado como el verdadero objeto del decir, y
  - Harías bien, en hacer lo mismo → contenido sobreentendido que no se actualiza sino en ciertas circunstancias enunciativas particulares.

---

<sup>13</sup> CHARAUDEAU, Patrick y MAINGUENEAU, Dominique. Diccionario de análisis del discurso. Amorrourtueditores – España. Buenos Aires, 2005. Pág. 312



En ese orden de ideas, miremos un enunciado o “probabilidad” de los resultados que arrojó la primera etapa de investigación, como una proposición No. 2, a saber: Prop 2. - El trabajar más la primera unidad funcional en la clase de educación física, afecta de manera significativa, la emocionalidad más en las niñas que en los niños; → Afirmación portadora de la siguiente información:

- a. El equilibrio físico no es muy significativo para los niños. (se trata de lo expuesto)
- b. El equilibrio posee muy poca importancia para trabajar en la clase de educación física → se trata de lo presupuesto, que aun estando como lo expuesto, no es presentado como el verdadero objeto del decir.
- c. Se lograría más equilibrio emocional, fortaleciendo el equilibrio físico → contenido sobreentendido que no se actualiza, sino en ciertas circunstancias.

Una proposición, enunciado o acción (movimiento) que desee transmitir algo, también puede presentar contenidos implícitos marcados, es decir, poseyendo en el enunciado algún soporte léxico o morfosintáctico; mientras que otros no lo están, o lo están menos claros (Charaudeau – Maingueneau, 2005, págs. 313 y ss); es decir, cuando los contenidos o enunciados no poseen una marca clara (que es el caso más frecuente), los contenidos implícitos solo pueden ser identificados en virtud de otros factores, primeramente contextuales a saber:

1. La intervención de ciertas informaciones previas particulares o generales
2. La intervención de operaciones propias de la lógica natural,
3. Intervención de las máximas conversacionales de H.P. Grice (tendencia automática a aumentar la tasa de información o el grupo de pertinencia de enunciados)

Así entonces, se origina el trabajo interpretativo, que consiste en combinar las informaciones extraídas del enunciado con ciertos datos contextuales y gracias a la intervención de las reglas de la lógica natural y de las máximas



conversacionales, en construir del enunciado una representación semántico-pragmática coherente y verosímil. El cálculo de sobreentendido es un procedimiento complejo en el que participan diversas competencias y que puede fracasar o desembocar en resultados erróneos. Se trata en un caso de la versión débil: el sobreentendido no se percibe, lo que ya constituye una pequeña catástrofe para la comunicación, pues con los contenidos implícitos sucede como en el juego de las escondidas, definido por L.Wittgenstein como aquel donde “esconderse es un placer, pero no ser encontrado es una catástrofe...”y se trata, en el otro caso, de la versión fuerte, más catastrófica todavía: he aquí el malentendido, suerte de error de cálculo cometido por el destinatario. Los contenidos explícitos plantean evidentemente menos problemas a los interlocutores. Pero si aún así, éstos recurren con frecuencia a la expresión implícita, es porque les brinda recursos comunicativos inagotables, en materia de cortesía, por ejemplo, o para realizar ciertos objetivos estratégicos más o menos confesables.

En lo que atañe al analista, los sobreentendidos le permiten una captación más fina de los mecanismos interpretativos, demostrando el carácter impreciso de los contenidos semántico-pragmáticos, lo gradual de su actualización y lo aleatorio de su extracción. Sea como fuere, la comprensión global de un enunciado incluye la de sus presupuestos, la de sus sobreentendidos y otras implicaturas. Si se admite que el trabajo del lingüista consiste ante todo en tratar de comprender cómo son comprendidos los enunciados, es su deber dar cuenta de todos los componentes del sentido de los enunciados. Porque los discursos actúan también, de modo encubierto pero eficaz, gracias a esas especies de pasajeros clandestinos que son los contenidos implícitos”<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> CHARAUDEAU, Patrick y MAINGUENEAU, Dominique. Diccionario de análisis del discurso. Amorrortueditores – España. Buenos Aires, 2005. Pág. 314



#### **1.4.1. Implicación conceptualizada desde la inferencia.**

Hacer referencia a una implicación, en muchas ocasiones, también tomada como una forma de conector argumentativo; como inferencia, implicatura, implícito, explicitación e implicitación, incorporación y sobretodo aparece una relación muy estrecha con el término intención.

Al consultar la definición de “inferencia”, nos encontramos con que : “ se emplea este término para designar la operación de deducción que consiste en tener por verdadera una proposición en razón de su vínculo con otras proposiciones ya tenidas como verdaderas. Se trata pues, de una actividad de razonamiento – de la que la deducción y la inducción son casos particulares – centrada en el pasaje de una proposición a otra en cuanto a su posible valor de verdad, lo que distingue a la relación de inferencia de la relación de implicación”<sup>15</sup>.

Para H.P.Grice dice que: “existe un conjunto de reglas que organizan el pasaje del sentido literal al sentido no literal, y este pasaje – supuestamente común a los interlocutores- es llamado implicatura”. H.P.Grice propone en consecuencia, para definir esas condiciones, dos tipos de implicaturas: conversacionales y convencionales (Grice, 1975). Las conversacionales resultan de la aplicación de máximas de conversación :

- Máxima de cantidad : que exige que el locutor no dé más información de la necesaria.
- Máxima de cualidad : que exige que el locutor sólo afirme lo que juzga verdadero.
- Máxima de relación : Que exige del locutor un decir pertinente.
- Máxima de modalidad : que exige del locutor ser coherente, claro y evitar las ambigüedades.

---

<sup>15</sup> Ibid.,p. 317



El tipo de implicaturas convencionales, resultaría de un cálculo basado más en normas sociales como reglas de cortesía; así que, las inferencias no dependen de la sola intención del sujeto hablante, y por lo tanto de la aplicación de reglas o máximas. Lo mejor que puede hacer el destinatario es formarse una hipótesis a partir de los índices suministrados por el comportamiento ostensivo del comunicador. Semejante hipótesis no es nunca segura: puede ser confirmada pero no demostrada, así pues, la inferencia descansa sobre un mecanismo general consistente en ligar de manera deductiva un conjunto de premisas a una conclusión, y puesto que este conjunto de premisas no es obligatoriamente compartido por los dos interlocutores, puede resultar que al final del cálculo el resultado no sea el mismo. La única exigencia a la que está sometido el interlocutor es movilizar un contexto suficientemente “pertinente” para que su interpretación sea coherente.

#### **1.4.2. La intención, factor fundamental de la implicación.**

Ahora bien, considerando que la comunicación humana es intencional y no exclusivamente explícita, la pragmática se asigna entre otras tareas la de “explicar de qué modo un oyente puede llegar a comprender una enunciación, proposición, instrucción, entre otras, de manera no literal, y por qué el locutor ha elegido un modo de expresión no literal antes que un modo de expresión literal (Moeschker y Reboul, 1994, pág.22). Locutor e interlocutor se libran, cada uno a su manera, a la producción de inferencias que permitan, primero, poner sentido implícito en los enunciados que cada uno de ellos produce explícitamente y, segundo, despejar sus propios sentidos implícitos en función de las relaciones por ellos establecidas entre estos enunciados y los datos que poseen sobre el contexto y sobre la situación de enunciación.

Surge en consecuencia, un camino de análisis en cuanto a la intención de los enunciados y/o proposiciones, a saber: “La intención comunicativa es el propósito,



la meta o finalidad que quiere conseguir, por medio de su discurso, el participante de un acto comunicativo. La intención modela el discurso del emisor, puesto que sus actos lingüísticos irán encaminados a lograr el propósito que persigue (aunque sea de forma inconsciente), a la vez que también influye en la interpretación del receptor.

La Retórica clásica ya partía de la naturaleza intencional del discurso, destinado a influir en el destinatario. Sin embargo, en planteamientos más recientes el desarrollo histórico del estudio de la intención comunicativa como factor que interviene decisivamente en la comunicación humana tiene su origen en la teoría de los actos de habla, propuesta en primer lugar por el filósofo británico J. L. Austin y desarrollada más tarde por el también filósofo J. Searle. Según esta teoría, comunicarse es una forma de actividad, de modo que los diversos tipos de actos de habla posibles (por ejemplo, asegurar, pedir, explicar...) responden a intenciones distintas (convencer, obtener algo, dar información...). En otros términos, la comunicación humana tiene como objetivo fundamental el conseguir determinados fines por medio del uso de la lengua, de tal modo que la actuación lingüística se compone de una serie de actos encaminados a la consecución de esos fines.

La importancia que la intención tiene en la comunicación humana, no obstante, no puede comprenderse de una manera cabal atendiendo únicamente al emisor del enunciado, sino que debe tomarse en consideración también el papel que desempeña el receptor. Éste, efectivamente, participa de una manera activa en la construcción del significado discursivo, puesto que presupone que el emisor hace uso de la lengua con un fin determinado, e interpreta el discurso del emisor en función de la hipótesis que hace sobre cuál es esta intención. Las presuposiciones del receptor constituyen un mecanismo fundamental en el proceso de inferencia que permite resolver las implicaturas conversacionales. Por ejemplo, ante una pregunta como [—¿Tienes horas?] el receptor debe interpretar que quien formula



la pregunta no sólo está interesado en saber si lleva un reloj a la hora, sino que infiere que la intención del emisor es conocer la hora”<sup>16</sup>.

### 1.4.3. La motivación, eje movilizador de la implicación

Teniendo presente que la implicación se conceptualiza en primera instancia como un “acto comunicativo, el cual está dotado de una intención por parte de los individuos que participan en dicho acontecimiento, surge un elemento movilizador, capaz de brindar y enriquecer sustancialmente aquel evento transformador para todas las partes y que se denomina : “la motivación”.

De acuerdo a su origen etimológico, “motivación (del latín moveré) significa “movimiento” o “fuerza en movimiento”. Así, en muchas ocasiones, el concepto de motivación ha sido definido como la fuerza interna que mueve al organismo para llevar a cabo un determinado comportamiento. (“Kleinginna y Kleinginna, 1981,a)”<sup>17</sup>

Sin embargo, existe una disparidad conceptual debido a las distintas vertientes teóricas, por lo cual sólo se tomará la definición de motivación que más satisface e identifica con el tipo de investigación que se está realizando, y es:

*“La motivación es aquel proceso psicológico que inicia un comportamiento, lo energiza, lo encamina en una dirección determinada y finalmente lo detiene. Asimismo abarca todas aquellas reacciones subjetivas que concurren en el organismo durante el mencionado proceso”<sup>18</sup>*

<sup>16</sup>[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/intencioncomunicativa.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/intencioncomunicativa.htm)

<sup>17</sup> QUIRÓS EXPÓSITO, Pilar. CABESTRERO ALONSO, Raúl. Funciones activadoras: principios básicos de la motivación y la emoción. Editorial universitaria Ramón Areces. Madrid, 2008. Pág. 9

<sup>18</sup> Ibid., p. 11





#### 1.4.3.1. Características de la motivación<sup>19</sup>

- **La activación** : se trata de aquella fuerza o energía que justifica que un comportamiento llegue a producirse. Es decir, si existe un comportamiento será consecuencia de que ha existido el nivel de activación mínima para desencadenarlo. La ausencia de un comportamiento no es razón suficiente para justificar la inexistencia de motivación sobre el mismo. Aunque se supone que la motivación es la energizadora de una acción, en muchos casos las conductas que activan un motivo en concreto no son abiertas sino que se producen en otras esferas. Así, no se debe asumir la inexistencia de un comportamiento, ya que en muchas ocasiones los parámetro que se activan no son observables.
  
- **La persistencia de las conductas que son activadas** : ésta se presenta, por lo general, en aquellas circunstancias en las que exista una necesidad insatisfecha, ciertas conductas pueden ser repetitivas sin cesar hasta la satisfacción de la misma, incluso aunque las probabilidades de conseguir ese estado de satisfacción sea muy bajo.
  
- **Intensidad de la conducta** : se asume que cuando una conducta se emite con más intensidad, la motivación que la propicia ha de ser mayor; aunque se debe tener presente, que no es una regla general y única para todas las conductas, porque puede ser, que un individuo emite una determinada conducta con una intensidad elevada, no porque esté altamente motivado, sino porque haya aprendido previamente la realización de esa conducta específica, un ejemplo clásico en los niños es la llamada “pataleta”, donde los gritos, el llanto y acciones motrices inadecuadas, logran satisfacer una necesidad, que no siempre es necesaria.

---

<sup>19</sup> Ibid., p. 12 y ss.



- **La direccionalidad de la conducta** : en muchos casos es fácilmente analizable. Si un animal tiene hambre busca comida, si tiene frío buscará cobijo, etc. Si por el contrario existen diversas alternativas de elección, el análisis ha de ser un poco más minucioso; es decir, mostrar preferencia por una alternativa frente a otra, en muchas ocasiones, es el índice más claro del nivel de motivación de un individuo (Beck, 1983).

#### 1.4.3.2. Expresión de la motivación<sup>20</sup>

El conocer e interpretar las diferentes variables que describen o cuantifican el grado en el que una determinada conducta o situación es o no motivante, se enriquece con las expresiones faciales, corporales, y asimismo la proxemia. Los estados motivacionales suelen ir aparejados con una determinada expresión facial de la emoción concreta (tanto positiva, como negativa) que tal estado nos suscita. Algo similar sucede con la expresión corporal y la proxemia, así por ejemplo, cambiar la configuración corporal adoptando posiciones con una distribución inestable del peso, es un indicio de nuestra falta de interés por la situación; otro ejemplo muy marcado está en el cruzar los brazos ante una determinada argumentación, puede indicar nuestra falta de consenso.

Ahora bien, también existen reacciones fisiológicas que están estrechamente vinculadas con los estados motivacionales. La mayoría de estos correlatos son consecuencia de variaciones en ciertos neurotransmisores y hormonas que ejercen su función en el sistema nervioso. Los efectos fisiológicos de la motivación (siempre influenciada por las reacciones emocionales) se circunscriben a los siguientes ámbitos : cardiovascular, el plasma sanguíneo, la actividad ocular, la actividad electrodermal y la actividad cerebral.

La respuesta cardíaca no debe ser únicamente puesta en relación con las reacciones emocionales; en diversos estudios se ha observado cómo la

---

<sup>20</sup> Ibid., p. 14 y ss.



frecuencia cardiaca aumenta ante tareas de elevada dificultad donde la recompensa resulta ser muy atractiva (incentivos monetarios, golosinas, premios); en estos estudios se argumenta que la frecuencia cardiaca no es un índice de la ansiedad, sino que se encuentra más estrechamente relacionada con los estados motivacionales (Elliott, Bankart, y Light 1970). Esta hipótesis se basa en las teorías conductuales que establecen la existencia de dos sistemas motivacionales antagonistas : El apetitivo y el aversivo, donde el apetitivo se encargaría de activar el organismo ante claves del entorno tales como la recompensa, mientras que el aversivo se encargaría de inhibir el comportamiento ante estímulos discriminativos de frustración y castigo (Fowles y Spaulding, 1994; Fowles y Vanli, 2006).

#### **1.4.4. DEFINICIÓN DE “IMPLICACIÓN PEDAGÓGICA”**

En la continua búsqueda de una “esencia humana” y de un ser capaz de adaptarse a la sociedad y al medio en el cual se encuentra inmerso, se evidencia el surgimiento de las diversas ciencias de pensamiento, las cuales nutren esa característica fundamental del hombre como es “su aspecto social e integral”, y éste a su vez, origina un acontecimiento trascendental en la vida y evolución de la humanidad como es la educación.

La idea persistente de formar y educar al ser humano, está presente en la mayoría de filósofos y pedagogos que han deseado llegar a tener la razón y verdad absoluta en cuanto a transformar al niño y así conseguir el adulto sabio, consciente, aceptado e integral dentro de la sociedad; De cierta manera, la filosofía, la psicología, la pedagogía y demás ciencias humanas y sociales conjugan sus quehaceres para encontrar un “ser integral supremo” que racionalice y aproveche todos los aspectos constituyentes de sí, para concretar una sociedad compleja, conforme y debidamente construida en el bien tanto individual como colectivo.



En ese orden de ideas, nos enfocamos en el evento más significativo social que afecta al hombre, y es : “La educación”, puesto que se presenta como el mecanismo de intervención principal en la realización y justificación del “ser integral” que se pretende conseguir, a la vez que responda a ciertos parámetros conceptuales, políticos, sociales y culturales de cada época. Y es en este punto donde se busca clarificar y definir el verdadero sentido que adquiere algo llamado: “Implicación pedagógica” enmarcada dentro de los aspectos de desarrollo motor, coeficiente emocional y creatividad motriz, ya referenciados.

Se dice entonces que, la implicación pedagógica la asumimos como un acto comunicativo, que origina una relación entre dos proposiciones o situaciones, donde la presencia de la una, afecta de manera significativa la otra, y la cual lleva adherida tanto la intención como la motivación por parte de todos los integrantes del evento comunicativo como tal.

Es importante analizar que, cuando se procede a involucrar el término “pedagógica”, esta implicación sufre una transformación sustancial de su conceptualización, ya que no sólo se puede analizar desde el simple hecho de afectación positiva o negativa de las proposiciones, sino que adquiere un valor complejo y trascendental dentro de sus componentes primordiales como la intencionalidad y la motivación, pues ya se direcciona de forma específica hacia un contexto meramente constructivo, estructural y sistémico. Esto quiere decir, sin lugar a dudas, que tanto el docente como el estudiante configuran una relación directa y proporcional sobre los aspectos y elementos que deseen lograr, profundizar, conocer y asimilar.

Ahora, en ese camino que hemos elegido de identificar ciertas implicaciones pedagógicas que se generan en el proceso educativo, y analizando las diversas exposiciones de todas esas implicancias que surgen a partir de la aplicación de modelos pedagógicos y educativos, nos atrevemos a decir que: la implicación pedagógica en la actualidad, esta siendo aislada, dejada a un lado, no se le está



trabajando y mucho menos profundizando, direccionando y sobre todo se le esta dando el valor que tiene.

## **1.5. CARACTERIZACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS ENTRE LOS 9 Y 11 AÑOS**

### **1.5.1. Cambios físicos**

“Al entrar en la pubertad, los niños y niñas pasan por grandes cambios físicos, y no sólo en relación con su estatura y figura, también en otras formas, tales como el desarrollo del vello púbico y en las axilas, así como el olor que exude de sus cuerpos. En las niñas, los cambios incluyen el desarrollo de los senos y el comienzo de la menstruación; en los niños, los cambios incluyen el desarrollo de los testículos.

No todos los niños y niñas comienzan la pubertad a la misma edad. En las niñas , estos cambios pueden llegar entre los 8 y los 13 años de edad; en los niños generalmente la pubertad comienza dos años más tarde. Este es la etapa durante la cual las características físicas varían más entre los compañeros de clase y entre los amigos—algunos pueden crecer tanto que, al terminar el año escolar, ya no caben en los pupitres que se les asignaron el período anterior. Para otros, los cambios llegan más despacio.

Los primeros años de la pubertad traen consigo nuevas preocupaciones sobre la auto-imagen y su apariencia física. No todas las partes del cuerpo crecen a la misma vez ni con la misma rapidez. Las manos y los pies, por ejemplo, pueden crecer más rápido que los brazos y las piernas. Puesto que el movimiento del cuerpo requiere de la coordinación de sus partes—y estas partes van cambiando a su propio paso—los niños y niñas pueden ser torpes en sus actividades físicas.

La rapidez del crecimiento físico y el desarrollo pueden influenciar otros aspectos de la vida del niño y la niña. Una niña de 11 años que ya ha llegado a la pubertad



tendrá intereses distintos a los de una niña que no la alcanza hasta los 14. Los niños y niñas que se desarrollan demasiado temprano o demasiado tarde tienen sus preocupaciones particulares. Los que se desarrollan muy tarde (especialmente los niños) pueden sentir que no pueden participar en los deportes y competir con los compañeros más desarrollados. Los que se desarrollan muy temprano (especialmente las niñas) pueden sentirse presionadas por entrar en situaciones adultas antes de estar preparadas emocional o mentalmente para enfrentarlas. Los efectos de la edad en la cual comienzan los cambios de la pubertad, combinados con las formas en que los amigos, los compañeros, las familias y la sociedad en general responden a estos cambios, pueden tener efectos a largo plazo sobre un adolescente. Sin embargo, a algunos niños y niñas les agrada desarrollarse diferentemente de sus amigos. Por ejemplo, quizás disfrutan de ciertas ventajas, especialmente en los deportes, que el desarrollo temprano les ofrece sobre los compañeros que maduran más lentamente.

### **1.5.2. Cambios emocionales**

La mayoría de los expertos creen que esta es una edad llena de cambios rápidos en su estado emocional, el mal genio y una gran necesidad por la privacidad, así como la tendencia a ser temperamentales. Muchos niños y niñas son un poco cohibidos. Y dado que los cambios físicos y emocionales son drásticos, también suelen ser muy sensibles sobre sí mismos. Quizás se preocupen por algunas cualidades personales o "defectos" que para ellos son algo muy importante, pero que para otros son inconsecuentes.

Las emociones de los niños y niñas en su etapa de pubertad, a veces parecen exageradas. Sus acciones son inconsistentes. Es normal que los niños y niñas cambien repentinamente de estado emocional, entre la felicidad y la tristeza, entre sentirse inteligentes o estúpidos. De hecho, algunos expertos consideran que la adolescencia es como una segunda niñez temprana. Los cambios emocionales que ellos sienten, los exploran con varias formas de expresar sus emociones,



aunque es importante recordar que estos son cambios a las formas en que ellos expresan sus sentimientos, y no cambios a los sentimientos en sí por sus amigos, sus padres y otros familiares. Pero esté pendiente por señas de cambios emocionales excesivos o por períodos de tristeza de larga duración. Estas señales pueden indicar problemas emocionales severos.

### **1.5.3. Cambios cognoscitivos**

Los cambios cognoscitivos o mentales de la pubertad temprana son menos fáciles de observar, pero pueden ser tan dramáticos como los cambios físicos y emocionales. Durante la pubertad, la mayoría de los jovencitos avanzan dramáticamente en la forma en que piensan, razonan y aprenden. Los niños pequeños necesitan ver y tocar las cosas para convencerse que son reales. Pero durante los primeros indicios de la pubertad, los niños mejoran su capacidad de pensar sobre ideas y cosas que no pueden ver ni tocar. Ellos pueden razonar mejor para resolver problemas y anticipar las consecuencias o considerar distintos puntos de vista o de acción.

Los cambios cognoscitivos permiten que los niños y niñas puedan aprender material más avanzado en la escuela. Se sienten más ansiosos por adquirir y aplicar conocimientos nuevos y por considerar una variedad de ideas y opciones. Estos cambios mentales también se aplican a su vida emocional, es más, estos cambios mentales causan que los niños y niñas consideren quiénes son y quiénes quieren llegar a ser. Este proceso se llama la formación de identidad y es una actividad mayor durante la adolescencia. La mayoría de los niños y niñas exploran una variedad de identidades. Adoptan "fases" que a un padre le parece que cambian constantemente. De hecho, los niños y niñas que no atraviesan este período de exploración están más expuestos a problemas psicológicos, especialmente la depresión, cuando lleguen a ser adultos. Comienzan a darse cuenta que juegan diferentes papeles con distintas personas: hijo o hija, amigo, compañero, alumno y trabajador, entre otros.



Los niños y niñas podrán pensar más como los adultos, pero todavía carecen de la experiencia necesaria para actuar como adultos. Como resultado, su comportamiento puede no encajar con sus ideas. Toma tiempo para que los niños y niñas y sus padres se adapten a todos estos cambios. Pero los cambios también pueden ser muy emocionantes. Estos cambios le permiten al adolescente ver cómo llegará a ser en el futuro y hacer planes para lograr ser la persona que desea ser<sup>21</sup>.

#### **1.5.4. Estado de desarrollo motor**

“El período entre los 9 y 13 años constituye, desde el punto de vista del movimiento, el logro y obtención de una maduración completa. Se va encontrando de forma creciente una organización consciente de los movimientos, un dominio y seguridad cada vez mayores. Los movimientos se realizan también en forma libre (creatividad motriz) y espontánea, generando un despliegue de movimientos cotidianos más sobrios y ajustados. El derroche de movimientos y el desenfreno impulsivo expresado en la movilidad dejan paso ya a una marcada economía y funcionalidad, aunque se den todavía algunas acciones poco determinadas.

La agilidad y habilidad de los niños y niñas, así como la maduración en la rapidez y fuerza se plasman en los movimientos, el manejo de pelota y otras destrezas son importantes tener presente. Los movimientos en la carrera, el desarrollo de la fuerza en la gimnasia de suelo y aparatos se convierten en manifestaciones del grado de maduración referente a la rapidez; dando como resultado movimientos equilibrados y armónicos. Claro está que hay que advertir que en el campo dinámico-rítmico, precisamente, todavía no se alcanza del todo el nivel óptimo, no tan sólo en los movimientos en los que existe un buen dominio.

---

<sup>21</sup>Cambios -- Cómo ayudar a su hijo durante los primeros años de la adolescencia. Consultado el 17 de marzo de 2012. <http://www2.ed.gov/espanol/parents/academic/adolenscencia/part4.html>.





De hecho, la sensibilidad a los ritmos musicales se amplía de forma considerable, siempre que se imparta una enseñanza pertinente en este sentido. Otro aspecto que se manifiesta bastante bien es la transmisión de movimiento (en el tronco) y por lo general la elasticidad; la capacidad de anticipación de los movimientos propios y ajenos, así como los movimientos de cuerpos inanimados.

En resumidas cuentas se puede decir que, este período constituye un punto culminante del desarrollo motor y puede ser calificado con razón de la mejor época de aprendizaje. Esto se aplica en primera línea a la calidad del movimiento, pues la fuerza y la rapidez sufren posteriormente un aumento capital. La agilidad y habilidad, la capacidad de reacción y de adaptación, unidas al arrojo y a una gran aplicación por aprender, caracterizan el desarrollo normal de los niños y niñas a esta edad”<sup>22</sup>

#### **1.5.5. La prontitud de aprendizaje**<sup>23</sup>

La capacidad de asimilar con rapidez nuevos movimientos, el “aprender las cosas al vuelo”, son señales que los niños y niñas de esta edad aprenden por lo común con mucha rapidez y sin orientación especial. El aprendizaje motor no se efectúa en esta edad a través de un análisis racional, como ocurre mayormente en el adulto. Los niños no se ponen a pensar demasiado sobre cómo hay que ejecutar los detalles del movimiento,, sino que lo asimilan en su totalidad, como acción única. Coejecutan inmediatamente el movimiento visto y lo realizan luego como un todo, saltándose las etapas habituales en los procesos de aprendizaje.

El que esto se realice aparentemente sin demasiado ejercicio, se debe a que los movimientos adquiridos (reflejos condicionados) se afianzan en esta edad con mucha rapidez. Se sabe además, que la gran plasticidad de la corteza cerebral

---

<sup>22</sup> MEINEL, Kurt. Didáctica del movimiento. Traducción Joaquín Vilar. Ensayo de una teoría del movimiento en el deporte desde el punto de vista pedagógico. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. 1979. Págs. 231-233.

<sup>23</sup> Ibid., p. 232



posibilita la construcción de nuevas formas de movimiento a partir de los elementos cinéticos y dinámicos asimilados con anterioridad. Esto ya lo indicó Gorkín : “la capacidad de elaborar nuevas formas de movimiento se desarrolla en un grado tanto más alto, cuanto más fina, precisa y variada haya sido la labor realizada con el aparato motor”<sup>24</sup>. Esto es precisamente lo que facilita que se forme la conexión nerviosa necesaria para el nuevo movimiento en forma de “acoplamiento súbito y explosivo” de componentes de movimientos con antelación adquiridos.

---

<sup>24</sup>Ibid., p.233



## **SEGUNDA UNIDAD**

### **ESTUDIO ANALÍTICO DESCRIPTIVO DE LAS DOS FASES DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

## 2. ESTUDIOS ANALÍTICO DESCRIPTIVO DE LAS DOS FASES DEL PROYECTO INVESTIGACIÓN

Haciendo remembranza de los aportes que ya se profundizaron en la primera etapa de la investigación, con respecto a los modelos de desarrollo motor (Luria), coeficiente emocional (Bar-On), y una aproximación de la creatividad motriz, también se retoman los resultado arrojados con la aplicación de la BPM (Batería de la Psicomotricidad de Vítor Da Fonseca), en niños y niñas de 4º, 5º y 6º grado de escolaridad, pertenecientes a Instituciones educativas distritales, localidad de Engativá en la ciudad de Bogotá.

Es importante destacar que: “Se consiguieron los datos de una muestra representativa (224 sujetos) de niños y niñas escolares, estudiantes de 28 instituciones educativas públicas ubicadas en la localidad de Engativa (Ciudad de Bogotá); el rango de edades que interesaron al estudio fue de entre 8 a 12 años; la aplicación se realizó a personas aparentemente sanas, y, el muestreo fue definido por características homogéneas entre sí en cuanto a uno o varias características particulares, logrando así los siguientes estratos”<sup>25</sup> :

**Tabla No. 1**  
**Distribución de la Muestra por estratos (Fase 1 de investigación)**

ESTRATO	NÚMERO PARTICIPANTES	EDAD PROMEDIO
Hombres Grado 5º (5H)	40	10 años 8 meses
Hombres Grado 6º (6H)	50	11 años 5 meses
Mujeres Grado 4º (4M)	44	9 años 8 meses
Mujeres Grado 5º (4M)	44	10 años 8 meses
Mujeres Grado 6º (4M)	46	11 años 3 meses

Fuente : Relaciones entre el desarrollo motor y el coeficiente emocional. Galvis Leal Pedro y Rubio Ortíz, Evaldo Rafael. Universidad Libre, Bogotá 2010, pág 60

<sup>25</sup> GALVIS, Op. Cit., p. 59 y ss.



Definidos los estratos, se procedió a realizar todo el cronograma operativo de la BPM, se sistematizaron los datos recogidos y se procedió en el trabajo estadístico, donde el índice de correlación lineal de variables ordinales-rho de Spearman es aplicado para encontrar las relaciones presentadas entre las dos variables, que en este caso fueron el desarrollo motor y el coeficiente emocional; además este índice (rho Spearman) tiene como límites rangos entre 1 y -1, queriendo expresar que:

1. Los valores más cercanos al 1, significan influencias de fuerza positiva hacia la relación entre las dos variables estudiadas, su relación es lineal.
2. Los valores más cercanos a -1 presentan una fuerte influencia negativa entre las dos variables estudiadas.
3. Los valores que más cerca estén de 0, es porque no tiene correlación lineal entre las dos variables estudiadas, por lo tanto, los resultados fueron:

## 2.1. RESULTADOS PRIMERA ETAPA DE LA INVESTIGACIÓN

### 2.1.1. Niños Grado 5º (5H)

**Tabla No. 2**

ESTRATO 5H - NIÑOS GRADO 5º (n=40 Prom.edad=10años 8 meses)									
FRECUENCIA DE CORRELACIONES SIGNIFICATIVAS									
	UNIDAD FUNCIONAL 1		UNIDAD FUNCIONAL 2			UNIDAD FUNCIONAL 3		CREATIVIDAD MOTRIZ	Σ
	Eq. dinámico	Eq. Estático	Lateralidad	Noción del Cuerpo	E.Espacio Temporal	Praxia Fina	Praxia Global		
Intrapersonal		0,25		0,24			0,24		0,73
Interpersonal								0,30	0,30
Adaptabilidad			0,25					0,31	0,56
Manejo del Estrés					-0,22		0,20		-0,02
Estado Animo General							0,22	0,30	0,52
Cociente Emocional T.									0,00
Σ	0,00	0,25	0,25	0,24	-0,22	0,00	0,66	0,91	

Observado los resultados expuestos en la Tabla No. 2, se puede analizar que:



- a. Los niños mostraron o evidenciaron que dentro de la primera unidad funcional, el componente equilibrio estático puede afectar de manera positiva y fuerte la maduración y reconocimiento de la escala intrapersonal.
- b. En cuanto a la segunda unidad funcional, la lateralidad y la noción del cuerpo son representativos; con respecto a la estructuración espacio-tiempo la correlación se muestra de influencia negativa en la escala de manejo de estrés, parámetro que más adelante se analizará con sumo cuidado.
- c. La tercera unidad funcional expone mayor incidencia en la praxia global influyendo fuertemente en las escalas emocionales intrapersonal, manejo del estrés y estado de ánimo general.
- d. Haciendo una sumatoria básica, se puede percibir que la escala emocional de mayor influencia es la intrapersonal, seguida de las escalas de adaptabilidad y estado de ánimo general; la escala interpersonal presenta una influencia media, y es resaltable la escala de manejo del estrés por cuanto su resultado es negativo.
- e. En cuanto a las unidades funcionales la que demostró ser más relevantes fue la tercera unidad (praxias), seguida de la segunda unidad funcional en sus tres categorías y por último la primera unidad funcional en su categorías de equilibrio estático; y con relación a la creatividad motriz, fue el parámetro que mayor resultado obtuvo, lo cual nos invita a profundizar más sobre el tema.

En los niños con una edad promedio de 10 años y 8 meses cumplidos, la praxia global y la creatividad motriz fueron las categorías motrices que más estimularon y utilizaron el componente emocional abarcando la mayoría de sus escalas, lo cual nos induce a corroborar lo mencionado por Meinel (1979) con respecto al proceso de maduración motora que van experimentando los niños y las niñas en esta edad, y la incidencia que se presenta respecto a las habilidades emocionales que anteriormente se describen con precisión.



## 2.1.2. Niños Grado 6º (6H)

**TABLA No. 3**

ESTRATO 6H - NIÑOS GRADO 6º (n=50 Prom.edad=11años 5 meses)									
FRECUENCIA DE CORRELACIONES SIGNIFICATIVAS									
	UNIDAD FUNCIONAL 1		UNIDAD FUNCIONAL 2			UNIDAD FUNCIONAL 3		CREATIVIDAD MOTRIZ	Σ
	Eq. dinámico	Eq. Estático	Lateralidad	Noción del Cuerpo	E.Espacio Temporal	Praxia Fina	Praxia Global		
Intrapersonal	0,21	0,32		0,31		0,32	0,26	0,35	1,77
Interpersonal						0,28	0,25	0,21	0,74
Adaptabilidad	0,23			0,24		0,22	0,25	0,25	1,19
Manejo del Estrés									0,00
Estado Animo General	0,30							0,23	0,53
Cociente Emocional T.									0,00
Σ	0,74	0,32	0,00	0,55	0,00	0,82	0,76	1,04	

Partiendo de las unidades funcionales del desarrollo motor, los resultados de la tabla No.3, nos muestra que:

Se consolida más el planteamiento de Meinel (1979) respecto a que los niños que avanzan hacia los 12 años, alcanzan una maduración completa en cuanto a la calidad del movimiento se refiere, los resultados tan marcados en la tercera unidad funcional, ya en sus dos categorías, muestra cómo los niños se mueven más seguros y con mayor dominio de su cuerpo, de sus movimientos. Los resultados de la creatividad motriz también reflejan “el derroche de movimientos” de los que habla Meinel (1979) y que los realizan de manera libre, sobria y ajustada; pero ese no es el único punto que se reconoce, el componente emocional presenta repercusiones bastante acentuadas respecto a las escalas intrapersonal, interpersonal y adaptabilidad principalmente.

Los resultados expuestos en la categoría del equilibrio dinámico se podrías tomar como ajustes que los niños realizan desde el componente motor y el emocional para alcanzar la maduración en los movimientos exigidos. Y en cuanto a las escalas emocionales se percibe que la influencia primaria emocional es la escala



intrapersonal, seguida de la escala de adaptabilidad, interpersonal y por último la escala de estado de ánimo general.

La creatividad motriz resulta ser un parámetro importante de profundizar, por cuanto revela unas correlaciones positivas y fuertes para el desarrollo y estructuración de todas las escalas emocionales, así nos dejan ver los resultados de la tabla.

### 2.1.3. Niñas Grado 4º (4M)

**TABLA No. 4**

ESTRATO 4M - NIÑAS GRADO 4º (n=44 Prom.edad=9años 8 meses)									
FRECUENCIA DE CORRELACIONES SIGNIFICATIVAS									
	UNIDAD FUNCIONAL 1		UNIDAD FUNCIONAL 2			UNIDAD FUNCIONAL 3		CREATIVIDAD MOTRIZ	Σ
	Eq. dinámico	Eq. Estático	Lateralidad	Noción del Cuerpo	E.Espacio Temporal	Praxia Fina	Praxia Global		
Intrapersonal	0,21		0,26						0,47
Interpersonal			0,20						0,20
Adaptabilidad			0,30						0,30
Manejo del Estrés						0,22			0,22
Estado Animo General									0,00
Cociente Emocional T.						0,23			0,23
Σ	0,21	0,00	0,76	0,00	0,00	0,45	0,00	0,00	

Siguiendo con la presentación de los resultados arrojados en la primera etapa de la investigación, respecto al grupo de niñas grado 4º, se tiene:

- La primera unidad funcional representada en su categoría de equilibrio dinámico, fue la única correlación positiva y significativa que se evidencio respecto a la escala emocional intrapersonal.
- La categoría de lateralidad en la segunda unidad funcional resulta ser la más importante y de mayor incidencia positiva en el grupo de niñas de 4º grado, ya que se correlaciona esta categoría con las escalas emocional intrapersonal, interpersonal y de adaptabilidad.
- En la tercera unidad funcional, la praxia fina es la que obtiene una correlación positiva y fuerte con respecto a la escala de manejo del estrés y



el coeficiente emocional. Es destacable que el parámetro de cociente emocional total hace referencia a : “cuán exitosa es la persona para afrontar las exigencias de su entorno y relacionarse satisfactoriamente con los demás”<sup>26</sup>, y para este caso, significaría el porcentaje de logro y dominio en la categoría específica.

#### 2.1.4. Niñas Grado 5º (5M)

**TABLA No. 5**

ESTRATO 5M - NIÑAS GRADO 5º (n=44 Prom.edad=10años 8 meses)									
FRECUENCIA DE CORRELACIONES SIGNIFICATIVAS									
	UNIDAD FUNCIONAL 1		UNIDAD FUNCIONAL 2			UNIDAD FUNCIONAL 3		CREATIVIDAD MOTRIZ	Σ
	Eq. dinámico	Eq. Estático	Lateralidad	Noción del Cuerpo	E.Espacio Temporal	Praxia Fina	Praxia Global		
Intrapersonal		0,25	0,21		0,36	0,21			1,03
Interpersonal						0,26			0,26
Adaptabilidad			0,39		0,43				0,82
Manejo del Estrés	0,25								0,25
Estado Animo General									0,00
Cociente Emocional T.		0,22	0,23	0,22	0,41	0,23			1,31
Σ	0,25	0,47	0,83	0,22	1,20	0,70	0,00	0,00	

- La primera unidad funcional dentro de sus dos categorías influye en cierta medida las escalas emocionales intrapersonal y manejo del estrés.
- La segunda unidad funcional muestra mayor influencia respecto al componente emocional, porque afecta de forma importante más escalas emocionales que las otras, además el cociente emocional es verdaderamente significativo.
- La categoría de praxia fina presenta las más significativas correlaciones con las escalas emocional intrapersonal e interpersonal.
- Es destacable la presencia del cociente emocional total, por cuanto evidencia una tendencia positiva y fuerte hacia el logro y alcance del dominio y especialización del cuerpo junto con sus movimientos.

<sup>26</sup>Dr. Reuven BarOn y la evaluación Psicológica. Consultado el 17 marzo de 2012.  
<http://rolandoempreendedor.blogspot.com/>.



- e. Este grupo de niñas presenta un engranaje mucho más global respecto del desarrollo motor y el componente emocional, no tanto expuesto en la praxia, sino más bien en la funcionalidad de recepción, almacenamiento y análisis de la información recibida tanto interna como externa (segunda unidad funcional). El grado de relaciones que se encontraron evidencian mayor grado de satisfacción emocional intrapersonal.

### 2.1.5. Niñas Grado 6º (6M)

**TABLA No. 6**

ESTRATO 6M - NIÑAS GRADO 6º (n=46 Prom.edad=11años 3 meses)									
FRECUENCIA DE CORRELACIONES SIGNIFICATIVAS									
	UNIDAD FUNCIONAL 1		UNIDAD FUNCIONAL 2			UNIDAD FUNCIONAL 3		CREATIVIDAD MOTRIZ	Σ
	Eq. dinámico	Eq. Estático	Lateralidad	Noción del Cuerpo	E.Espacio Temporal	Praxia Fina	Praxia Global		
Intrapersonal	0,42	0,41	0,20	0,36					1,39
Interpersonal	0,26		0,21	0,21		0,23		0,21	1,12
Adaptabilidad	0,40	0,45		0,39				0,33	1,57
Manejo del Estrés	0,30	0,40		0,31		0,23			1,24
Estado Animo General	0,25	0,41	0,25	0,39				0,23	1,53
Cociente Emocional T.	0,36	0,39		0,34				0,23	1,32
Σ	1,99	2,06	0,66	2,00	0,00	0,46	0,00	1,00	

La tabla No.6 a plena vista nos muestra un cambio significativo y profundo tanto en el desarrollo motor y el coeficiente emocional, lo cual nos lleva a decir que :

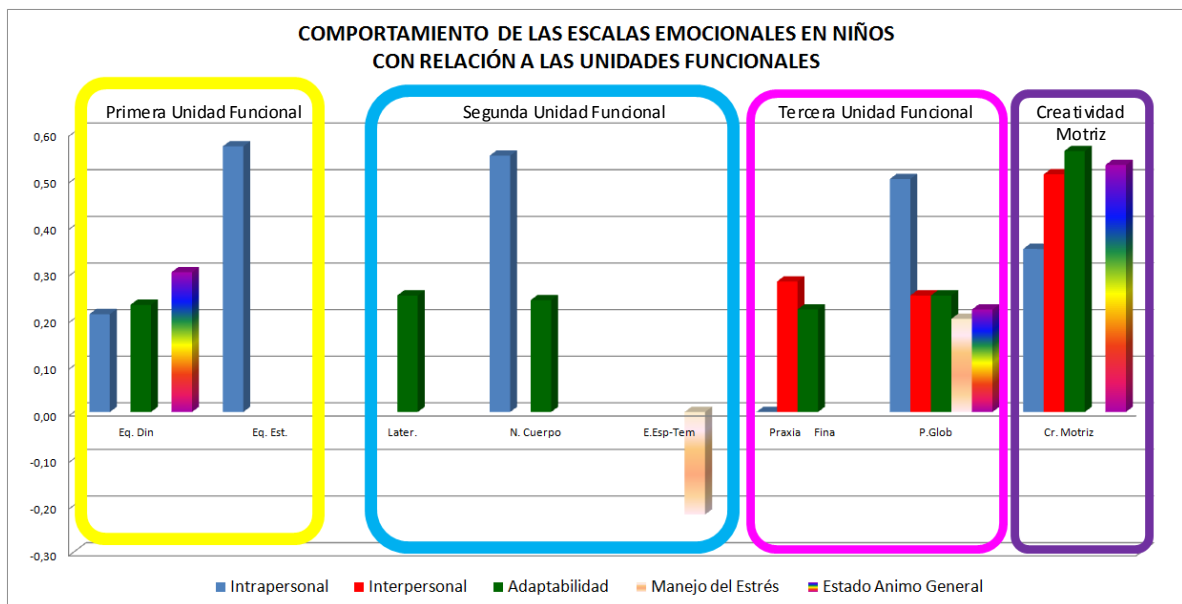
- La primera unidad funcional presenta correlaciones de fuerte y positiva incidencia en todas las escalas emocionales, lo cual nos sugiere la prontitud del aprendizaje como lo menciona Meinel (1979)
- En la segunda unidad funcional, los resultados son notorios respecto a la categoría de noción del cuerpo porque abarca y se relaciona con todas las escalas emocionales, punto analizable sustancialmente.
- La tercera unidad funcional presenta la praxia fina como factor de influencia, pero muy trivial.

- d. Es evidente que la creatividad motriz empieza a influenciar de manera positiva y fuerte las escalas emocionales de adaptabilidad, manejo del estrés y en menor grado la escala interpersonal.
- e. El parámetro de cociente emocional total, para este caso, se puede analizar como el grado de satisfacción y aceptación que experimentan las niñas con respecto a la exigencia del movimiento que se le ha solicitado cumplir y lo ha realizado.

## 2.2. COMPORTAMIENTO DE LAS ESCALAS EMOCIONALES CON RELACIÓN A LAS UNIDADES FUNCIONALES.

### 2.2.1. Comportamiento de las escalas emocionales en niños con relación a las unidades funcionales.

**GRAFICO No. 1**



En el gráfico No. 1 se puede apreciar el comportamiento positivo y negativo que presentan las escalas emocionales respecto a las unidades funcionales del desarrollo motor; en la primera unidad funcional se puede ver que existe una relación positiva y muy fuerte de la escala intrapersonal con el equilibrio



estático, aunque no deja de ser importante ver que el equilibrio dinámico influye de manera muy benéfica las escalas emocionales intrapersonal, adaptabilidad y estado de ánimo general.

En la segunda unidad funcional prevalece la categoría de noción del cuerpo con relación a las escalas emocionales intrapersonal y adaptabilidad; la lateralidad se muestra, afectando de forma positiva la escala de adaptabilidad; y, con respecto a la categoría de estructuración espacio-temporal se aprecia una influencia negativa hacia la escala del manejo de estrés, aquí es importante analizar las habilidades de tolerancia al estrés y control de impulsos que según Reuven Bar-On desarrolla esta escala.

La tercera unidad funcional nos expone la categoría de praxia global como elemento dinamizador, que influye fuerte y positivamente en todas las escalas emocionales, haciendo énfasis en la escala intrapersonal; la escala de adaptabilidad se presenta en las dos categorías de la unidad funcional referente, y, es importante ver que la escala interpersonal hace su aparición en esta tercera unidad funcional con una influencia significativa para los niños.

Respecto a la creatividad motriz se puede evidenciar que todas las escalas emocionales, excepto el manejo del estrés, se afectan significativa y positivamente en su maduración; es decir, que la creatividad motriz podría ser un elemento importante a desarrollar y aplicar en los niños para incidir de manera benéfica en su parte emocional; la escala de adaptabilidad es sin lugar a dudas, la escala que mayor afectación positiva tiene, y la escala interpersonal comienza a asumir un papel superior a la escala intrapersonal.

También se puede observar de manera global, que la escala de adaptabilidad se presenta en todas las unidades funcionales, afectando de manera muy significativa la parte emocional de los niños; en segundo lugar está la escala intrapersonal, la cual presenta los mayores índices de influencia; y, en tercer

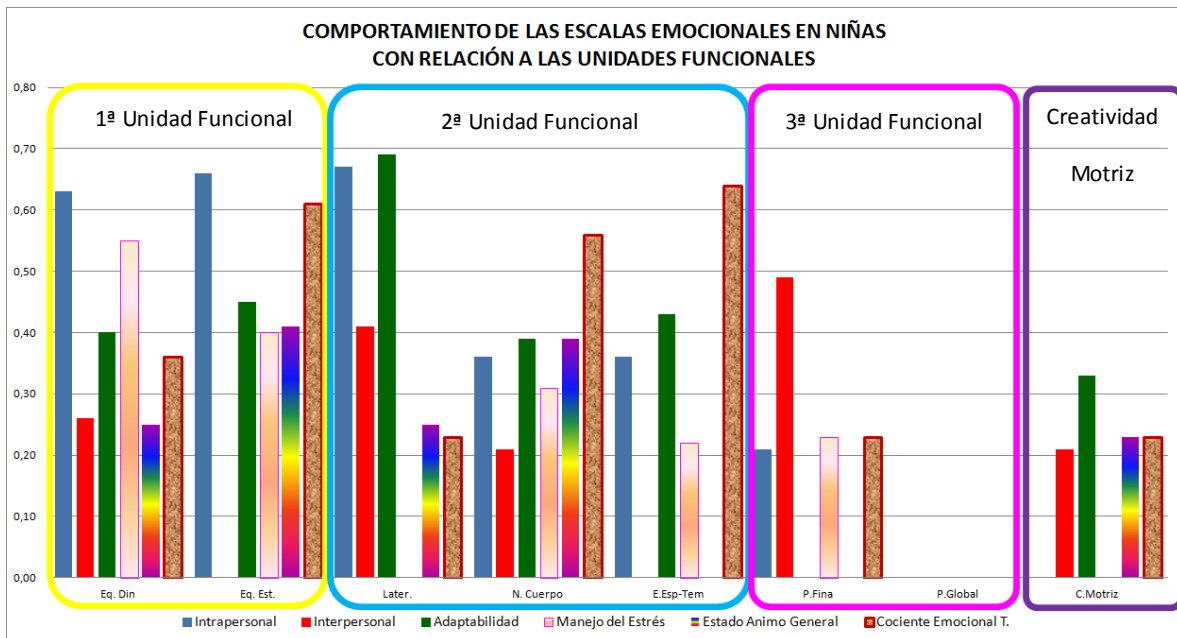


lugar tenemos el estado de ánimo general; esto nos invita a profundizar en las habilidades que cada escala contiene para determinar los parámetros a seguir en el campo del desarrollo motor.

Un dato importante que se debería tener en cuenta es que el cociente emocional total en niños no presentó correlación significativa entre el coeficiente emocional y el desarrollo motor, lo que nos invita a analizar es en qué grado de satisfacción están los niños a estas edades con respecto a sí mismos, a su emocionalidad, a su parte corporal, para enfrentarse a las exigencias del entorno y relacionarse satisfactoriamente con los demás.

### 2.2.2. Comportamiento de las escalas emocionales en niñas con relación a las unidades funcionales.

**GRÁFICO No. 2**



En el gráfico no. 2 se puede observar cómo es el comportamiento de las escalas emocionales, de acuerdo a cada unidad funcional en las niñas, a la vez que se grafica la creatividad motriz y su incidencia en las escalas emocionales.



Con respecto a la primera unidad funcional se observa una dominancia marcada entre la escala intrapersonal y las categorías de equilibrio tanto dinámico como estático; le sigue en orden gráfico y representativo la escala manejo del estrés, luego la escala adaptabilidad, estado de ánimo general y en un grado muy bajo, pero si importante, la escala interpersonal. El cociente emocional total que representa el éxito y/o satisfacción de la persona (en este caso las niñas) para afrontar las exigencias del entorno y las relaciones gratas con los demás hace su aparición de manera muy excepcional, por cuanto se vio que en los niños no es relevante – punto a tener en cuenta-.

La segunda unidad funcional muestra la escala de adaptabilidad como elemento de gran afectación positiva y fuerte en el desarrollo emocional a la vez que está muy unida a las categorías de toda la unidad funcional, en segundo lugar se puede apreciar el cociente emocional total, el cual se afecta en todas las categorías también presentando valores significativos de correlación entre el coeficiente emocional y el desarrollo motor; sigue en orden de valores, la escala intrapersonal, la cual evidencia una fuerte y benéfica tendencia positiva en sus tres categorías (lateralidad, noción del cuerpo y estructuración espacio-temporal). También existe la escala interpersonal en menor grado de influencia, pero sugiere los primeros indicadores para desarrollo de esta escala desde el desarrollo motor. Con respecto a la tercera unidad funcional es vistoso que la praxia global no consiguió tener mayor afectación en las escalas emocionales, lo que si logró y se evidencia con la praxia fina, la cual muestra una influencia bastante marcada en la escala interpersonal, seguida de la escala intrapersonal y el manejo del estrés. Se observa aquí nuevamente el resultado del cociente emocional total, el cual se debe tener en cuenta a la hora de determinar las implicaciones pedagógicas que este elemento propone.

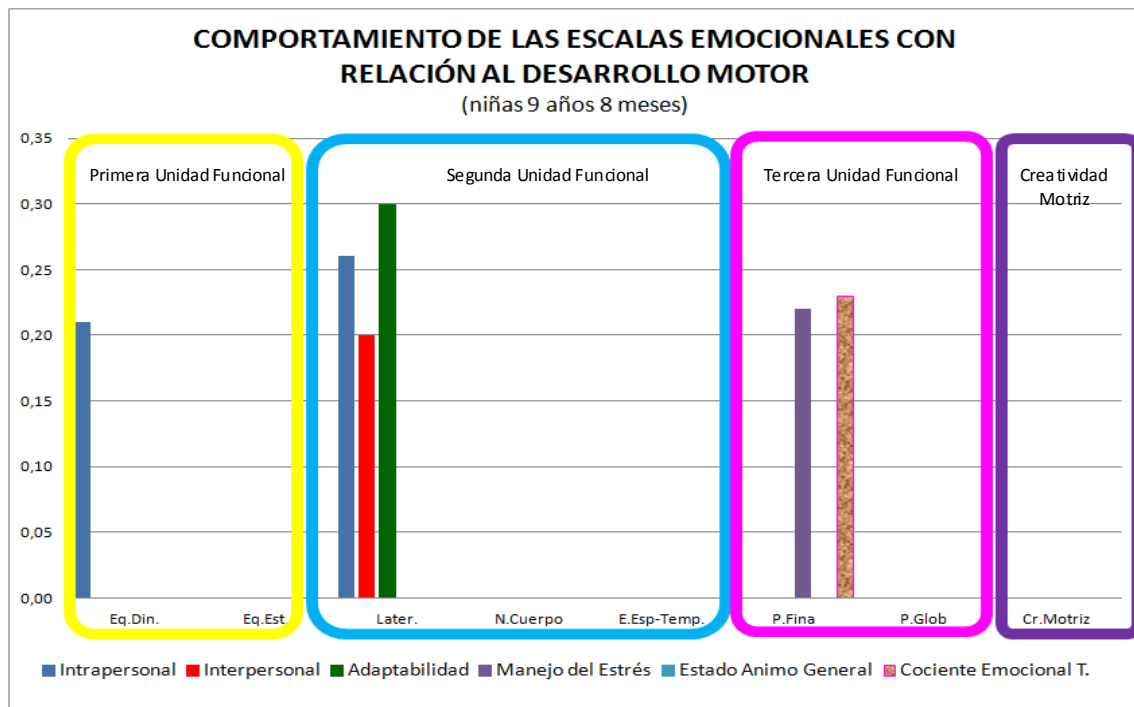
La creatividad motriz presenta un interesante resultado en la escala de adaptabilidad, seguida de la escala estado de ánimo general y por último la escala

interpersonal. También hace presencia el cociente emocional total, el cual nos da a entender el grado de satisfacción positiva que este parámetro les brinda a las niñas.

En general, la gráfica No. 2 nos exhibe mayor grado de incidencia por parte del desarrollo motor con relación al coeficiente emocional y la creatividad motriz. Haciendo referencia a las escalas emocionales, la que nuevamente domina es la escala intrapersonal, seguida del cociente emocional total (punto clave), en tercer lugar se presenta la adaptabilidad, y en el último lugar está el estado de ánimo general. La segunda unidad funcional presenta los mas altos resultados de afectación emocional, seguida de la primera unidad funcional y en tercer lugar en relativo equilibrio la creatividad motriz junto con la tercera unidad funcional.

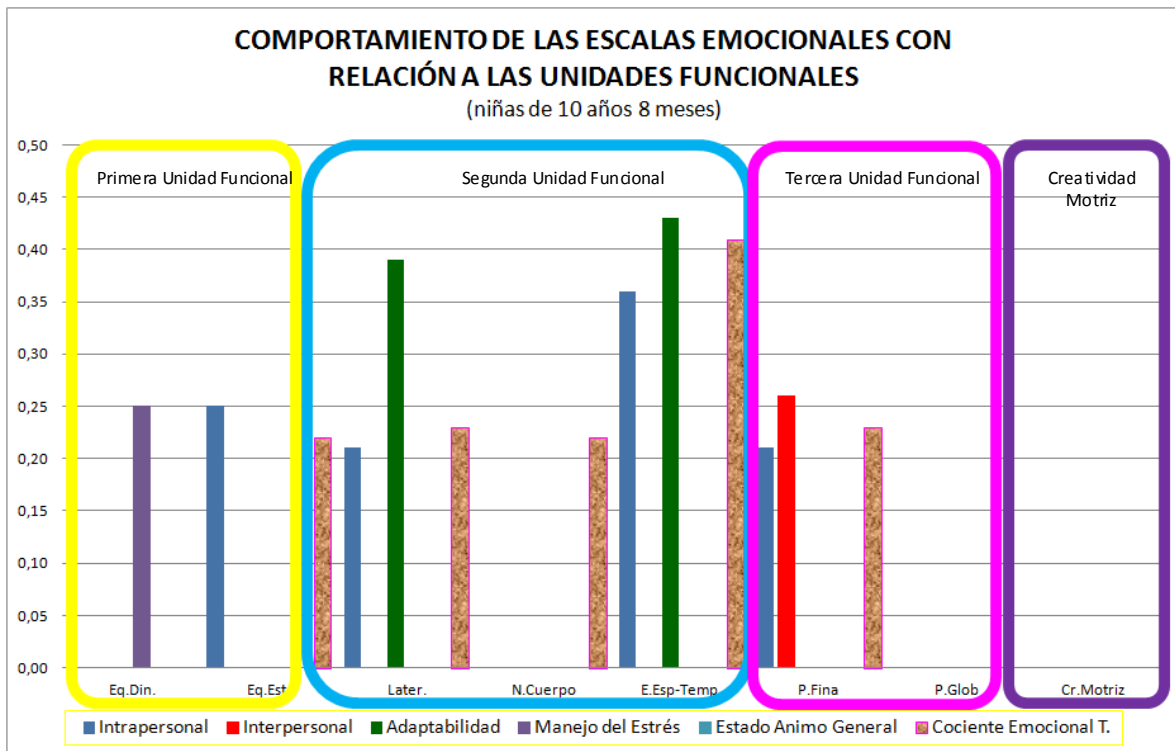
Vistos los resultados de las niñas en forma global, es importante presentar una diferenciación que nos arrojan los resultados, a saber :

**GRÁFICA No. 3**



Es evidente que en la gráfica No. 3, las unidades funcionales presentan una baja influencia respecto a las escalas emocionales; sobresale la segunda unidad funcional en su categoría de lateralidad, donde se observa una influencia positiva en las escalas intrapersonal, interpersonal y dominando la escala de adaptabilidad. El cociente emocional total se hace visible por primera vez en las niñas respecto a las praxia fina.

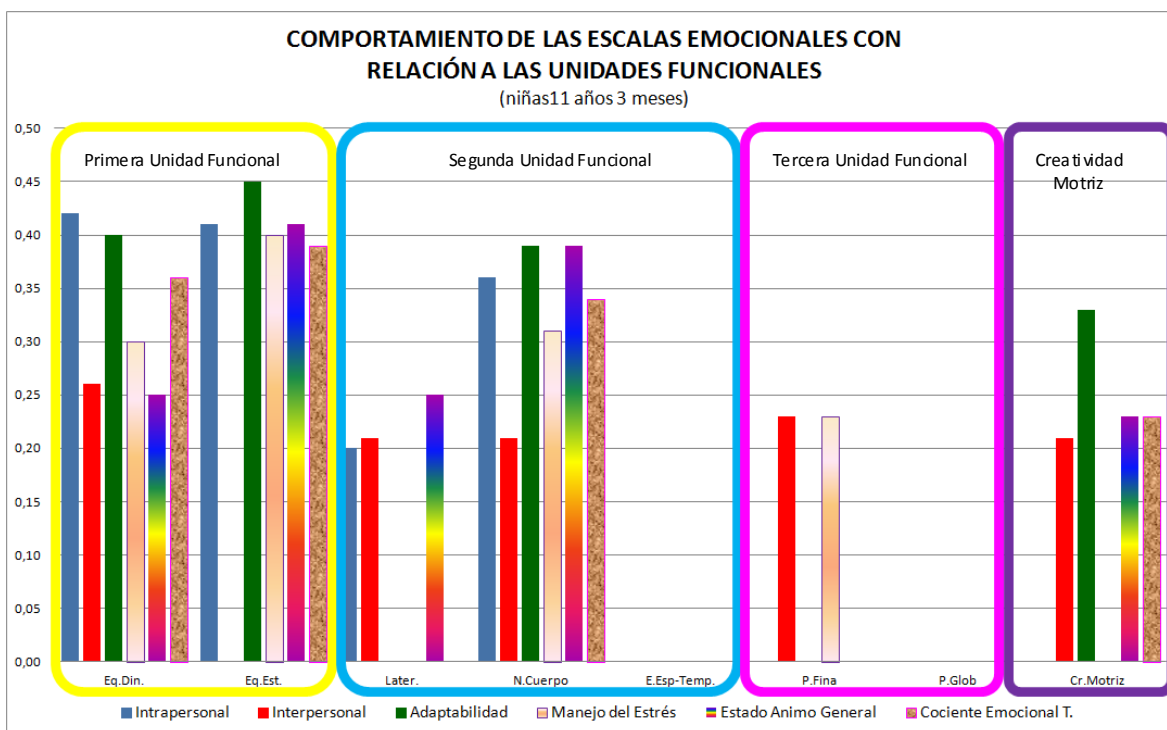
**GRÁFICA No. 4**



En este punto es preciso señalar que en las gráficas No. 3 y 4 se evidencia : la primera unidad funcional presenta dos relaciones significativas en sus dos categorías, afectando la escala manejo del estrés con relación al equilibrio dinámico y la escala intrapersonal con relación al equilibrio estático. La segunda unidad funcional comienza a sufrir un cambio drástico y significativo; el cociente emocional total empieza a tomar forma y a incidir de manera benéfica a las niñas, las escalas emocionales aumentan y sobretodo la escala de adaptabilidad se vé significativamente influenciada.



**GRÁFICA No. 5**



Sin lugar a dudas, con la gráfica No. 5 se percibe y observa el aumento relevante que proyecta la primera unidad funcional, afectando la mayoría – sino su totalidad– de escalas emocionales. En la segunda unidad funcional la categoría de estructuración espacio-temporal cesa su influencia, para darle lugar a la noción del cuerpo influenciando positiva y fuertemente todas las escalas emocionales, sobretodo la adaptabilidad, el estado de ánimo general y en tercer lugar la escala intrapersonal. El cociente emocional también representa un fuerte parámetro para tener presente. La tercera unidad funcional presenta una incidencia moderada en su categoría de praxia fina; la creatividad motriz, se expone de manera enérgica y activa, principalmente en la escala de adaptabilidad, estado de ánimo general y por último la escala interpersonal.

En términos generales y para concluir la temática del comportamiento de las escalas emocionales con relación a las unidades funcionales del desarrollo motor en las niñas, las gráficas 4, 5 y 6 nos presentan a groso modo, los cambios de tipo



emocional y motor que sufren las niñas en esta edad, por cuanto comienzan a surgir los cambios tanto fisiológicos como corporales que afectan de manera significativa las actitudes comportamentales de las mismas, que según Piaget lo concibe el período de las operaciones concretas (de los 7 a los 11 años), durante el cual los niños y niñas empiezan a pensar de forma lógica y a usar jerarquías de clasificación. No obstante su pensamiento está ligado a los hechos y objetos físicos<sup>27</sup>.

### 2.2.3. Comportamiento promedio de las escalas emocionales en niños y niñas con relación a las unidades funcionales del desarrollo motor.

**TABLA No. 7**

COMPORTAMIENTO PROMEDIO DE LAS ESCALAS EMOCIONALES CON RELACIÓN A LAS UNIDADES FUNCIONALES DE DESARROLLO MOTOR.									
	UNIDAD FUNCIONAL 1		UNIDAD FUNCIONAL 2			UNIDAD FUNCIONAL 3		CREATIVIDAD MOTRIZ	Σ
	Eq. dinámico	Eq. Estático	Lateralidad	Noción del Cuerpo	E.Espacio Temporal	Praxia Fina	Praxia Global		
Intrapersonal	0,17	0,25	0,13	0,18	0,07	0,11	0,10	0,07	1,08
Interpersonal	0,05	0,00	0,08	0,04	0,00	0,15	0,05	0,14	0,52
Adaptabilidad	0,13	0,09	0,19	0,13	0,09	0,04	0,05	0,18	0,89
Manejo del Estrés	0,11	0,08	0,00	0,06	-0,04	0,09	0,04	0,00	0,34
Estado Animo General	0,11	0,08	0,05	0,08	0,00	0,00	0,04	0,15	0,52
Cociente Emocional T.	0,07	0,12	0,05	0,11	0,08	0,09	0,00	0,05	0,57
Σ	0,64	0,62	0,50	0,60	0,20	0,49	0,28	0,59	

La tabla No. 7 nos presenta el resumen promedio de correlaciones significativas entre las escalas emocionales y las unidades funcionales del desarrollo motor, a la vez que expone también en valores, las correlaciones entre las escalas emocionales y la creatividad motriz. Para llegar a estos valores se sumaron los resultados en cada uno de los estratos de niños (5H, 6H, 4M, 5M y 6M) en sus respectivas escalas emocionales y unidades funcionales y al resultado se le dividió entre 5 (estratos), lo que nos lleva a pensar que :

<sup>27</sup>CRAIG, Grace J. Desarrollo psicológico.PHH Prentice Hall Hispanoamérica S.A. 6ª Edición. México. Pág. 59



La escala intrapersonal se caracteriza por ser la escala con mayor dominancia, ya que es en sumatoria promedio, la escala que obtuvo el valor más alto, le sigue la escala de adaptabilidad, el cociente emocional total; en igualdad de valor cuantitativo promedio se presentan las escalas interpersonal y estado de ánimo general, y, la última escala emocional se puede ver que es la del manejo del estrés, la cual evidencia una influencia negativa en cuanto al desarrollo motor en su categoría de estructuración espacio-temporal.

En cuanto a las unidades funcionales del desarrollo motor se extrae que la segunda unidad funcional –en promedio- ocupa el más alto grado de importancia y afectación en los niños y niñas, seguida de la primera unidad funcional; luego la tercera unidad funcional y por último se presenta la creatividad motriz. Los valores promedio también nos exponen una secuencia de correlaciones motoras en cuanto a grado de influencia promedio, y es :

1. Equilibrio dinámico
2. Equilibrio estático
3. Noción del cuerpo
4. Creatividad Motriz
5. Lateralidad
6. Praxia fina
7. Praxia global
8. Estructuración espacio-temporal.

### **2.3. INTERVENCIONES REALIZADAS POR LOS ESTUDIANTES DE IX SEMESTRE DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE EN EL AÑO 2011.**



### **2.3.1. Fortalecimiento del desarrollo emocional en la clase de educación física del grado quinto de primaria del Colegio Vista Bella<sup>28</sup>.**

Este trabajo de intervención pedagógica, fue realizado con el objetivo de identificar las implicaciones pedagógicas de la propuesta centrada en el fortalecimiento emocional dentro de los procesos desarrollados en la práctica pedagógica con el grado 5° de primaria, del colegio IED Vista Bella.

El objetivo se logró siguiendo el debido proceso de identificación de los niveles de desarrollo emocional según el test de Bar-On; caracterizando las escalas donde se presentó menor desarrollo emocional; seguidamente, estructurando una propuesta pedagógica que permita potenciar el desarrollo emocional, y por último, describir las implicaciones pedagógicas dadas en el proceso de observación y reflexión del ejercicio investigativo.

Esta propuesta se orientó a una población de 31 estudiantes del curso 502 del colegio IED Vista Bella, cuyas edades oscilan entre los 10 hasta 12 años; los estudiantes se encuentran en un estrato socioeconómico entre 2 y 3; el grupo está conformado por 15 niños y 16 niñas, población en la cual se encontró la necesidad de fortalecer las habilidades de tipo emocional para generar en los estudiantes mejores relaciones interpersonales, mayor autoestima y afectividad, capacidad para valorar la realidad junto con la capacidad de validar las emociones propias; es importante aclarar que ninguno de los estudiantes presenta problemas cognitivos ni de discapacidad alguna que les impida llevar a cabo un proceso de formación integral en todas sus habilidades.

---

<sup>28</sup> BAYONA, Gustavo. CUBIDES, Jeisson Steven. GARCÍA, Cristian Leonardo. Fortalecimiento del desarrollo emocional en la clase de educación física del grado quinto de primera del Colegio Vista Bella. Bogotá 2011. Trabajo de grado (Licenciado en educación básica con énfasis en educación física, recreación y deporte). Universidad Libre. Facultad de ciencias de la educación. Programa de educación física, recreación y deporte.



Partiendo de la muestra ya definida y de los objetivos propuestos, el grupo de investigadores-estudiantes procedió a realizar el trabajo de campo cumpliendo 4 momentos específicos:

1. Fase de antecedentes y estructuración
2. Fase de fundamentación de la prueba piloto según protocolo y aplicación de test « Bar-On »
3. Fase de organización, sistematización y análisis de la información de acuerdo a los resultados arrojados de la fase anterior.
4. Fase en la cual se realiza la Propuesta de intervención y reflexión pedagógica, cronograma y bibliografía.

Una vez realizadas las 4 fases anteriormente mencionadas, el grupo investigador realiza la Propuesta pedagógica titulada : Adaptándome a los cambios y relacionándome con los demás, la cual busca fortalecer las Dimensiones de Inteligencia emocional (Modelo Bar.On) Interpersonal y Adaptabilidad (analizando cada habilidad que la compone), ya que según los resultados de la aplicación del test, fueron éstas, las que obtuvieron los niveles más bajos de rendimiento en la muestra; la propuesta pedagógica intervino con 7 talleres, los cuales arrojaron los siguientes datos:

**Tabla No.8**

**Propuesta pedagógica : Adaptándome a los cambios y relacionándome con los demás.**

<b>TALLER</b>	<b>METODOLOGÍA</b>	<b>Dimensión Interpersonal</b>	<b>Dimensión Adaptabilidad</b>
1. Rumba Aeróbica	Mando directo	Se logró	Se logró
2. Jugando a Relacionarnos	Mando directo Descubrimiento guiado	Trabajo en equipo (NO) Relaciones Interpersonales (NO)	Se logró
3. Trabajando en	Mando directo	No se logró	No se logró,



equipo a través del fútbol	Asignación de tareas	excepto en Cercanía emocional	excepto en Validar las propias emociones
4. Construyendo nuestros pasos	Asignación de tareas Descubrimiento guiado	Se logró	Se logró
5. Expresando nuestras emociones	Asignación de tareas Descubrimiento guiado	Se logró	Se logró
6. Fútbol desde miradas conjuntas	Asignación de tareas Descubrimiento guiado	Cercanía Emocional (NO)	Soluciones Efectivas (NO)
7. Jugando sin mirar con quien	Asignación de tareas Descubrimiento guiado	Se logró	Se logró

Terminadas las intervenciones a través de los talleres, los estudiantes-investigadores realizan la debida sistematización y descripción de los resultados obtenidos en cada taller, a lo cual hace mención la tabla No. 8, con respecto a que se lograron o no fortalecer las habilidades que cada escala emocional presenta y de ahí enuncian las siguientes implicaciones pedagógicas :

- Los talleres que obtuvieron mayor alcance para el cumplimiento de la propuesta fueron los talleres numero : 1,2,4,5 y 7.
- Apuntado al éxito obtenido por el taller número 1 denominado *rumba aeróbica*, se puede decir que las actividades rítmicas basadas en el gusto musical de los estudiantes, tienen gran acogida para ajustarse a los cambios generados durante la actividad.
- La metodología implementada en cada uno de los talleres debía ser de forma participativa y que le permitiera al estudiante orientar el camino hacia el cumplimiento de los objetivos señalados en la propuesta *fortalecimiento del desarrollo emocional en la clase de educación física del grado quinto de primaria del colegio vista bella*.
- El éxito fundamental de los talleres pedagógicos se debió a su temática abordada, la cual énfasis en las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes.



También explicitaron unas implicaciones pedagógicas desde :

- **La dimensión comunicativa:** la cual se favoreció en las relaciones docente-estudiante puesto que el canal de comunicación fue amplio y benéfico.
- **La dimensión socio-afectiva:** tuvo gran incidencia, en la medida que aportó para el fortalecimiento de una serie de habilidades de tipo emocional como la empatía, la responsabilidad social, las relaciones interpersonales, la flexibilidad, la solución de problemas.
- Se evidenció que los niños que son motivados a ser partícipes de las actividades, pueden desarrollar habilidades tanto motrices como cognitivas dentro de su desarrollo de aprendizaje, ganan autoconfianza, auto aceptación, se relacionan mejor con los demás, tienen una mayor creatividad para darle solución a los problemas, son personas cooperativas, colaboradoras, mejoran el manejo de conflictos, tienen capacidad para asimilar los cambios que se presenten, establecen lazos con facilidad, mejoran sus niveles de comunicación y aprenden a trabajar en equipo.
- El proceso de desarrollo emocional en los niños debe ser auto-constructivo, de manera que sea el mismo estudiante quien se concientice de la real importancia de tener un manejo de sus emociones y que influyan de manera positiva en su diario vivir. Para esto el papel del docente como facilitador es el de promover las mejores oportunidades y condiciones para que cada uno de los participantes construya su propio conocimiento y sea protagonista principal de su proceso de formación, teniendo como base la salud emocional y la calidad en las relaciones que promueva como persona íntegra.
- **Desde la psicomotricidad :**es la educación del control de la expresión motora. Desde esta perspectiva se logró evidenciar que los niños los colegios IED Vista Bella del grado quinto, a través de las actividades motoras realizadas a nivel de juegos, lúdicos y actividades aplicadas en los talleres de intervención pedagógica desarrollaron y afianzaron su autoestima, y patrones básicos de movimiento.



- Finalmente se logró notar como en el transcurso de las actividades, los niños pueden crear movimientos nuevos con base en sus habilidades e intereses como en la danza, el teatro, la lúdica y la práctica de un deporte donde no sea mecanizado sino donde por el contrario haya libertad para la ejecución del movimiento suelen ser enriquecedores tanto a nivel emocional como motriz.
- Propender por el mejoramiento de la coordinación motriz y el desarrollo de las habilidades emocionales debe ser vinculado a los procesos de formación. Esta debe ser la tarea primordial de todos los docentes en el área de la educación física con miradas más humanistas y progresistas que permitan el desarrollo integral del estudiante.

### **2.3.2. Propuesta didáctica centrada en las actividades rítmicas para el fortalecimiento de la creatividad motriz en los estudiantes del Colegio Vista Bella – grado 3<sup>29</sup>.**

Como segundo trabajo de intervención pedagógica en la búsqueda de probables implicaciones pedagógicas en el campo de la educación física, se presenta esta propuesta didáctica centrada en las actividades rítmicas que permitan fortalecer la creatividad motriz en los estudiantes de 3er grado del Colegio Vista Bella.

El proceso a seguir fue : 1. Establecimiento de relaciones conceptuales en las categorías creatividad motriz y actividades rítmicas. 2. Se diagnosticó el estado y nivel de creatividad motriz en los niños y niñas de 3er grado del Colegio Vista Bella. 3. Se direccionó una propuesta centrada en las actividades rítmicas para el desarrollo de la creatividad motriz, y , 4. Por último, se diseñó la propuesta didáctica para el fortalecimiento de la creatividad motriz por medio de las actividades rítmicas.

---

<sup>29</sup> MATIZ PADILLA, Edwar Ricardo. BERNAL SALCEDO, Jhon Alexander. Propuesta didáctica centrada en las actividades rítmicas para el fortalecimiento de la creatividad motriz en los estudiantes del Colegio Vista Bella – grado 3. Bogotá D.C., 2011. Trabajo de grado (Licenciado en educación básica con énfasis en educación física, recreación y deporte. Universidad Libre. Facultad de ciencias de la educación. Programa de Educación Física, Recreación y Deporte.





Se diseña una propuesta didáctica y pedagógica, basada en 2 métodos de enseñanza (Delgado Noguera) que son: la instrucción directa y mediante búsqueda: ésta se evidencia cuando el docente propone un problema al estudiante, y de forma activa, el estudiante busca la solución más adecuada al problema planteado; este aparte, el grupo investigador lo hace coincidente con las fases del proceso creativo (preparación, incubación, iluminación y evaluación). A la vez que menciona un beneficio sustancial para el estudiante con respecto a la generación de:

- Una relación entre actividad física y actividad cognitiva.
- Una autonomía y una capacidad de decisión significativa.
- Una interrelación con otras materias curriculares, y
- Una motivación.

Dados estos parámetros de aplicación y análisis, se estructura la propuesta con la planeación de 7 talleres que tengan presentes los factores determinantes en la eficacia del desarrollo de la creatividad motriz en la clase de educación física (participantes, procesos, ambientes y productos); cuyos estímulos y contenidos cumplan con las características de: actividades placenteras, socializadoras, susceptibles a desarrollar creatividad, que sean regladas, contribuyan y cuenten con un motor de aprendizaje significativo, y a la vez tengan riqueza motriz.

Los talleres planeados, sistematizados, aplicados y analizados, fueron:

**Tabla No.9**

**Propuesta didáctica para fortalecer la creatividad a través de actividades rítmicas.**

TALLER	METODOLOGÍA	CREATIVIDAD MOTRIZ
1. Rumba Aeróbica	Mando directo Libre exploración	Según informe de investigación entregado por el grupo gestor de la propuesta, se evidenció el fortalecimiento de la
2. Jugamos con canciones	Libre exploración Asignación de tareas	
3. Danza folclórica	Libre exploración	



	Asignación de tareas	creatividad motriz en todos los talleres, puesto que resultaron ser significativos para los niños y niñas del 3er grado del colegio Vista Bella.
4. Danza contemporánea	Libre exploración Asignación de tareas	
5. Capoeira	Libre exploración Asignación de tareas	
6. Porrismo	Libre exploración Asignación de tareas	
7. Stomp	Mando directo Libre exploración	

Las probables implicaciones pedagógicas que este trabajo de intervención origina para niños pertenecientes al primer ciclo de educación escolar se sintetizan en:

- Se observa un incremento en la motivación de los niños hacia la clase de educación física junto con el desarrollo motor debido a la utilización de estrategias pedagógicas innovadoras que presentan un índice de reto sustancial y acorde a la edad de los estudiantes.
- Debido a la innovación, se fortalece la dimensión comunicativa y socio-afectiva.
- Se observa un aumento en el grado de especialización referente a los valores, el autoestima, la seguridad, confianza en sí mismo, aceptación de sentimientos, respeto y atención (escucha).

### 2.3.3. Fortalecimiento de la creatividad motriz en espacios reducidos en la clase de educación física<sup>30</sup>.

Esta tercera intervención pedagógica tiene como fin principal estructurar una propuesta didáctica para el fortalecimiento de la creatividad motriz en espacios reducidos, en el grado primero A de la Institución Educativa Distrital Vista Bella sede C; se comenzó a profundizar este proyecto con la identificación de componentes didácticos que fortalezcan la propuesta de creatividad motriz en

<sup>30</sup> PRADA RODRÍGUEZ, Mauricio. MEJÍA CIFUENTES, Henry Alberto. Fortalecimiento de la creatividad motriz en espacios reducidos en la clase de educación física. Trabajo de grado. Bogotá D.C., 2011. Licenciado en educación básica con énfasis en educación física, recreación y deporte. Universidad Libre. Facultad de ciencias de la educación. Programa de educación física, recreación y deporte.



espacios reducidos; para así diseñar una propuesta didáctica centrada en el fortalecimiento de la creatividad motriz en los espacios reducidos; y, seguidamente se procedió a describir el impacto de la propuesta a partir del pilotaje y evaluación en la práctica pedagógica.

Hace alusión a los componentes de la creatividad motriz, que no sólo se determinaría en fluidez, flexibilidad y originalidad, sino también en elaboración, redefinición, análisis, sensibilidad, evaluación, memoria, etc., en el aspecto del “ser creativo en la solución de problemas”. A la vez que, hacen referencia de lo que son los espacios reducidos, cómo utilizarlos, cómo trabajarlos, la estructuración y sistematización para lograr extraer el mayor beneficio para los escolares y también el papel que juega el docente de la clase de educación física.

El proceso que se desarrolló en este trabajo de intervención fue :

- a. Se realiza una primera encuesta acerca del conocimiento de lo que se define como espacios reducidos y contextualizados en la institución educativa.
- b. Se realiza una segunda encuesta para verificar y conocer cuales son los recursos disponibles para la puesta en marcha de la clase de educación física.
- c. Obtenidos, sistematizados y analizados los resultados, se procede a diseñar la propuesta didáctica acerca del fortalecimiento de la creatividad motriz en espacios reducidos, y de la cual se tiene:

## FORTALECIMIENTO DE LA CREATIVIDAD MOTRIZ EN ESPACIOS REDUCIDOS

**Actividades de clase:** Consiste en el desarrollo de 6 unidades de clase con una duración de 45 minutos donde se privilegia el fortalecimiento de la Creatividad Motriz. Cada uno se observara tres dimensiones en lo praxiológico, en lo comunicativo y por último en lo socio-afectivo.

**Tabla No.10**  
**Fortalecimiento de la creatividad motriz en espacios reducidos.**

Nombres Temas de clase	Objetivos de la clase	Aportes a la creatividad motriz	Aportes Creatividad Motriz en lo Praxiológico	Categorías de la Creatividad Motriz D. Praxiológica	Categorías de la Creatividad Motriz D. Comunicativa	Categorías de la Creatividad Motriz D. Socio- afectiva
<b>Primera clase:</b> Desarrollemos la creatividad mediante el dibujo	Crear Una buena participación de los alumnos, y un buen trabajo en grupo	Buen manejo de colores.  Buena combinación de colores.  Imaginación para crear nuevos dibujos.	Lograr mejor interacción y concentración al momento de plasmear sus ideas mediante su creatividad. <b>COMUNICATIVO</b> Desarrollar método participativo, para dar a conocer sus trabajos y actividades dentro del aula escolar.  <b>SOCIOAFECTIVO.</b> Realizar un buen trabajo individual	FLUIDEZ O PRODUCCION MOTRIZ  FLUIDEZ O PRODUCCION MOTRIZ  FLEXIBILIDA D MENTAL MOTRIZ	FLUIDEZ O PRODUCCION MOTRIZ  ORIGINALIDAD MOTRIZ  FLEXIBILIDAD MENTAL MOTRIZ  REDEFINICION MOTRIZ	FLUIDEZ O PRODUCCION MOTRIZ  FLUIDEZ O PRODUCCION MOTRIZ  FLEXIBILIDAD MENTAL MOTRIZ

			para lograr plasmar su creatividad mediante el dibujo			
<b>Segunda clase:</b> Desarrollemos la creatividad mediante la expresión corporal	Diseñar en el aprendiz nuevas formas de representar animales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nuevos movimientos corporales.</li> <li>- Creatividad al moverse en el espacio</li> <li>- Creatividad para coordinar</li> </ul>	<p>Lograr identificar la importancia de improvisar los animales más preferidos por ellos.</p> <p><b>COMUNICATIVO</b> Crear un ambiente donde el niño dé a conocer su animal sin recibir la burla de los demás compañeros.</p> <p><b>SOCIOAFECTIVO.</b> Lograr que el aprendiz se sienta orgulloso por su trabajo y por los demás compañeros. Se sientes seguros al momento de representar los animales.</p>	<p>CALIDAD MOTRIZ</p> <p>FLEXIBILIDAD MENTAL MOTRIZ</p> <p>FLUIDEZ O PRODUCCION MOTRIZ</p>	<p>CALIDAD MOTRIZ</p> <p>FLEXIBILIDAD MENTAL MOTRIZ</p> <p>FLUIDEZ O PRODUCCION MOTRIZ</p>	<p>CALIDAD MOTRIZ</p> <p>FLEXIBILIDAD MENTAL MOTRIZ</p> <p>FLUIDEZ O PRODUCCION MOTRIZ</p>
<b>Tercera clase</b> Desarrollemos la creatividad mediante juegos Con	Desarrollar nuevas estrategias que logren en el aprendiz un	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nuevas formas de transportar la pelota</li> <li>- Nuevas</li> </ul>	Crear en el aprendiz una buena solución de problemas para lograr un mejor trabajo educativo	<p>FLUIDEZ O PRODUCCION MOTRIZ</p> <p>REDEFINICION</p>	<p>FLUIDEZ O PRODUCCION MOTRIZ</p> <p>REDEFINICION</p>	<p>FLUIDEZ O PRODUCCION MOTRIZ</p> <p>FLEXIBILIDAD MENTAL</p>

aros, pelotas, sogas.	mejor estilo de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>formas para saltar</li> <li>- Trabajo en grupo</li> </ul>	<p><b>COMUNICATIVO</b> Lograr un buen trabajo en grupo, al momento de solucionar problemáticas.</p> <p><b>SOCIOAFECTIVO.</b> crear en el estudiante seguridad absoluta cuando realice trabajos con sus compañeros</p>	ON MOTRIZ	MOTRIZ	MOTRIZ REDEFINICION MOTRIZ
<p><b>Cuarta clase</b> Desarrollemos la creatividad mediante el juego tradicional la golosa</p>	<p>Crear nuevas ideas en el aprendiz para que este construya su espacio de trabajo</p> <p>Crear un trabajo en equipo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Buen manejo del espacio</li> <li>- creatividad al momento de realizar su golosa.</li> </ul>	<p>Utilizar su creatividad al momento de pintar.</p> <p>Buen manejo del material</p> <p><b>COMUNICATIVO</b> crear nuevos colores para dar a conocer su trabajo con la pintura creativo y concreto al dar a conocer por qué utilizo esos colores para pintar el dibujo.</p> <p><b>SOCIOAFECTIVO.</b> buen trabajo en grupo una buena</p>	<p>FLUIDEZ O PRODUCCION MOTRIZ</p> <p>CALIDAD MOTRIZ</p> <p>REDEFINICION MOTRIZ</p>	<p>FLUIDEZ O PRODUCCION MOTRIZ</p> <p>CALIDAD MOTRIZ</p> <p>REDEFINICION MOTRIZ</p>	<p>FLUIDEZ O PRODUCCION MOTRIZ</p> <p>CALIDAD MOTRIZ</p> <p>REDEFINICION MOTRIZ</p>

			colaboración al momento de que otro grupo de a conocer su trabajo el respeto a sus compañeros. buena concentración			
<b>Quinta clase</b> Desarrollemos la creatividad mediante la meditación	Crear una mayor concentración del aprendiz	- Concentración al momento de crear nuevas soluciones al problema educativo	ser creador de su propio conocimiento crear reflexión de su problemáticas ya solucionadas. <b>COMUNICATIVO</b> comprender la importancia de la creatividad. solucionar inconvenientes de su vida cotidiana de aprendizaje. <b>SOCIOAFECTIVO.</b> buen trabajo en grupo una buena colaboración al momento de que otro grupo de a conocer su trabajo el respeto a sus compañeros. buena concentración	FLUIDEZ O PRODUCCION MOTRIZ  ORIGINALIDAD MOTRIZ  FLEXIBILIDAD MENTAL MOTRIZ	FLUIDEZ O PRODUCCION MOTRIZ  ORIGINALIDAD MOTRIZ  FLEXIBILIDAD MENTAL MOTRIZ	FLUIDEZ O PRODUCCION MOTRIZ  FLEXIBILIDAD MENTAL MOTRIZ  REDEFINICION MOTRIZ

<p><b>Sexta clase</b> Desarrollo de la creatividad mediante el juego tradicional yerméis</p>	<p>Crear colaboración y participación de los estudiantes,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordinación de movimientos</li> <li>- Y trabajo en equipo para armar estrategias</li> </ul>	<p>ser creador al momento de establecer estrategias de juego buena estrategia para solucionar problemas de equipo de trabajo.  <b>COMUNICATIVO</b>  colaboración con el equipo de trabajo solucionar inconvenientes en grupo para lograr la victoria  <b>SOCIOAFECTIVO.</b>  buen trabajo en grupo una buena colaboración mediante el desarrollo del juego. el respeto a sus compañeros. buena concentración y coordinación</p>	<p>FLUIDEZ O PRODUCCION MOTRIZ</p> <p>FLEXIBILIDAD MENTAL MOTRIZ</p>	<p>FLUIDEZ O PRODUCCION MOTRIZ</p> <p>FLEXIBILIDAD MENTAL MOTRIZ</p>	<p>FLUIDEZ O PRODUCCION MOTRIZ</p> <p>ORIGINALIDAD MOTRIZ</p> <p>FLEXIBILIDAD MENTAL MOTRIZ</p> <p>REDEFINICION MOTRIZ</p>
--	---	---	---	--	--	--





Para finalizar el grupo investigador realiza unas recomendaciones, con el pleno convencimiento, que se puede llegar a establecer un mejor aprovechamiento de los espacios y recursos tanto didácticos como humanos, a la vez que se requiere de unas acciones de gestión administrativa y colaborativa en pro de beneficiar a la comunidad escolar, tanto interna como externamente. Además se llega a unas conclusiones significativas para tener presentes a la hora de extraer y analizar las implicaciones pedagógicas que de esta intervención se originan.



## **TERCERA UNIDAD**

### **METODOLOGÍA DE LA SEGUNDA ETAPA DE LA INVESTIGACIÓN REFERENTE A LAS RELACIONES ENTRE EL DESARROLLO MOTOR, LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA CREATIVIDAD MOTRIZ.**

### **3. METODOLOGÍA**

Es posible referirnos a un enfoque con predominancia cualitativa y de carácter analítico descriptivo, puesto que el aporte teórico que se busca, amerita la construcción conceptual direccionada exclusivamente en el campo del desarrollo motor hacia el coeficiente emocional y la creatividad motriz.

Se registra una postura analítica, reflexiva e interpretativa en doble perspectiva. Por un lado, con respecto a los resultados explícitos y manifiestos, y por otro, lo concerniente a los resultados implícitos y subyacentes de las correlaciones de estudio.

En cuanto al alcance, podemos decir que la investigación se enmarca dentro de los aspectos de carácter no experimental y descriptivo. Según lo planteado en el enfoque y alcance precedentes, es posible afirmar que no se ha efectuado, durante la investigación, un control manipulativo e intencional de los eventos de estudio, por lo tanto, estamos frente a un diseño no experimental.

Por último, cabe resaltar el rasgo holístico de la investigación, en consecuencia referida al enfoque cualitativo, ha considerado el evento de estudio como un todo, sin reducirlo a sus partes.



## **CUARTA UNIDAD**

### **IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS GENERADAS POR LA RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL, DESARROLLO MOTOR Y CREATIVIDAD MOTRIZ**

#### **4. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS GENERADAS POR LA RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL, DESARROLLO MOTOR Y CREATIVIDAD MOTRIZ**

Construir herramientas de intervención pedagógica se torna en una tarea algo compleja de establecer, por cuanto los receptores del proceso educativo, son participantes completamente únicos e irrepetibles, que cuentan con vivencias y experiencias totalmente diferentes y diversas entre sí, lo que conlleva a deducir, que generalizar un procedimiento de intervención en el salón de clases, se configura con un objetivo específico, pero que en la realidad beneficia y satisface a unos cuantos y a otros no tanto.

Debido a lo anterior y con base en los adelantos realizados por el grupo investigador “desarrollo humano y educación física” y los estudiantes del noveno semestre de la Licenciatura en educación básica con énfasis en educación física, recreación y deporte del año 2011, se encontraron determinadas correlaciones entre el desarrollo motor, el coeficiente emocional y la creatividad motriz, de tal forma que nos sugieren algunas implicaciones pedagógicas posiblemente aplicables y pertinentes para realizar en la escuela, y así definir objetivos y procedimientos específicos y concretos, que nos lleven a los docentes, a plantear estrategias de intervención significativas y estructurantes para grupos escolares determinados.

Para lograr lo anterior, es importante tener en cuenta que:

- Nuestro punto de partida son las tres unidades funcionales expuestas por Luria.



- Cada escala emocional (Bar-On) cuenta con habilidades emocionales específicas, las cuales se concretaron en la primera unidad de este trabajo.
- Debido a que se configuran 15 habilidades emocionales en total, según el modelo de inteligencia emocional de Bar-On, el autor las concentra en tres grandes grupos llamados factores : De soporte, centrales y de respuesta.
- Como se encontraron ciertos parámetros semejantes con relación a la funcionabilidad, tanto de las unidades funcionales como de los factores emocionales, entonces, surge la siguiente tabla:

**TABLA No. 11**

**TRIADA ENTRE DESARROLLO MOTOR Y FACTORES EMOCIONALES**

<b>UNIDAD FUNCIONAL</b>	<b>CATEGORÍAS</b>	<b>FACTOR EMOCIONAL</b>	<b>HABILIDADES</b>
PRIMERA	Tono Equilibrio dinámico y estático	Soporte	(AC) Autoconcepto (IN) Independencia (TE) Tolerancia al estrés (RS) Responsabilidad Social (FL) Flexibilidad (OP) Optimismo
SEGUNDA	Lateralidad Noción de Cuerpo Estructuración Espacio-temporal	Centrales	(CM) Comprensión de si mismo (CI) Control de impulsos (PR) Prueba de Realidad (EM) Empatía (AS) Asertividad
TERCERA	Praxia Fina y Global	Resultado	(SP) Solución de problemas (AR) Autorrealización (RI) Relaciones interpersonales (FE) Felicidad

Las implicaciones pedagógicas que posiblemente generan estas relaciones entre el desarrollo motor y el coeficiente emocional expuesto en sus debidos grupos de factores, se estructuran fundamentalmente en el aspecto de desarrollo funcional, es decir, si tomamos la primera unidad funcional (Luria) “la cual cumple con las tareas de alerta y de vigilancia, lo cual asegura las condiciones energéticas y

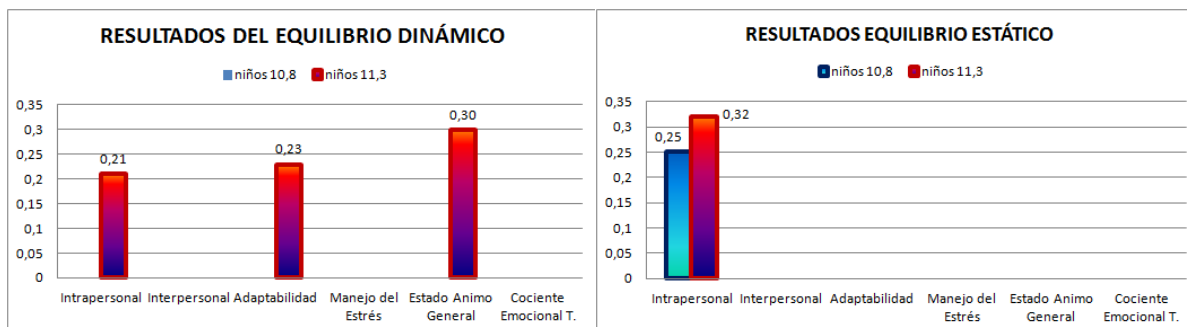


selectivas, sin las cuales ninguna actividad mental puede realizarse”<sup>31</sup> por una parte (desarrollo motor), y, en términos del modelo de inteligencia emocional, referido al factor de soporte Bar-On expone que: “Los factores centrales y los resultantes dependen de los factores de soporte ya se son las bases o apoyos iniciales del proceso de construcción emocional”<sup>32</sup>; por consiguiente, se percibe la similitud y coherencia entre los dos elementos, de ahí que se direccionan las otras dos unidades funcionales con los debidos factores emocionales que se describen en la tabla No. 13.

#### 4.1. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DESDE LA PRIMERA UNIDAD FUNCIONAL – TONO Y EQUILIBRIO

##### 4.1.1. En niños

GRÁFICA No. 6



Dado el grado de significación en el componente emocional por parte del equilibrio tanto dinámico como estático en niños, éste nos invita a definir situaciones o acontecimientos para plantear en clase, que fortalezcan habilidades en su gran mayoría referentes a la escala intrapersonal, puesto que esta escala está presente en las dos edades graficadas; especificando más detenidamente, como se

<sup>31</sup> FONSECA, Op. Cit., p.190

<sup>32</sup> [http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf\\_bdfde.nsf/imagenes/CCB9B0D9BD56042D05256E540056A07D/\\$file/05-persona4-ugarriza.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/CCB9B0D9BD56042D05256E540056A07D/$file/05-persona4-ugarriza.pdf) (Consultado en febrero 27 de 2012)

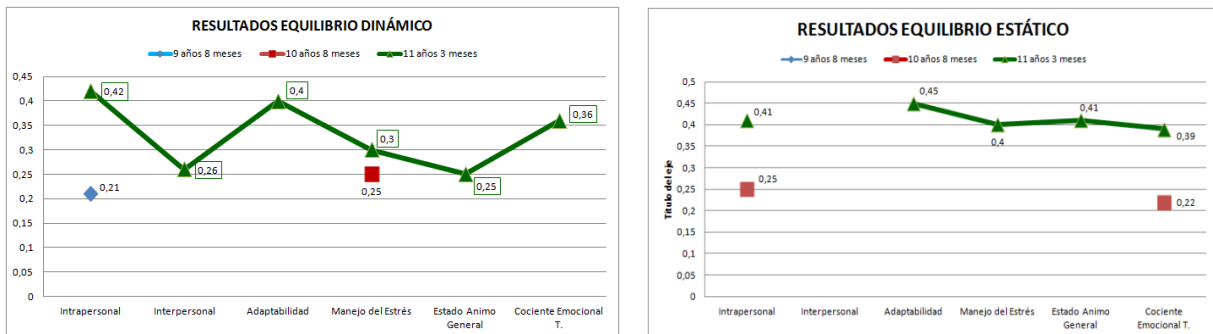


mencionó en la primera unidad del presente trabajo, el modelo de Bar-On estructura las escalas emocionales a partir de unos factores que obedecen a un proceso progresivo y sistemático para su maduración y/o logro; por consiguiente, se tiene que las habilidades de soporte pertenecientes a la escala intrapersonal son el autoconcepto (AC) y la independencia (IN), habilidades que son susceptibles de trabajo tanto grupal como individual.

En ese orden de valores influenciados, aparece la escala de estado de ánimo general, en la cual la habilidad de soporte está definida en optimismo (OP), y en la escala de adaptabilidad se encuentra la flexibilidad (FL); de ahí, que se sugieren actividades, juegos, lúdicas que trabajen estas habilidades emocionales para que el estudiante construya y se estructure tanto motriz como emocionalmente.

#### 4.1.2. Niñas

**GRÁFICA No. 7**



Teniendo presentes los estratos que se manejaron para la adquisición de los resultados, vemos en la primera parte de la gráfica No. 7 – resultados equilibrio dinámico, que hasta cierta edad, puede ser que no se presente mayor interferencia en la realización de actividades que conlleven a trabajar y profundizar en el tema del equilibrio dinámico, pero llegada la edad de los 11 años, parece presentar un incremento pronunciado y bastante significativo con respecto a esta categoría que se maneja en la motricidad. Los resultados que se pueden observar exponen una incidencia modesta en la escala intrapersonal hacia los 10 años en





las niñas, y que conforme va avanzando el tiempo se traslada dicho grado de afectación hacia la escala de manejo del estrés. Los valores obtenidos hacia los 11 años, ascienden de manera importante para tener presente, las habilidades y destrezas que desde el componente motor se precisa trabajar en esta etapa escolar específica e interviniendo las escalas emocionales que se requiere fortalecer. De acuerdo a la gráfica, las escalas que más significado adquieren son la intrapersonal y la de adaptabilidad, las cuales están íntimamente relacionadas por habilidades de autoconcepto (AC) e independencia (IN) las cuales consiguen fortalecer una parte del factor central compuesto por las habilidades de comprensión de sí mismo (CM) y asertividad (AS); el afectar gradualmente la habilidad de flexibilidad conlleva a obtener mejores respuestas en las habilidades de solución a problemas (SP), tolerancia al estrés (TE) y relaciones interpersonales (RI), así lo plantea el artículo titulado : “La Evaluación de aptitudes emocionales de la personalidad como determinantes para alcanzar el éxito y para mantener una salud emocional positiva”<sup>33</sup>.

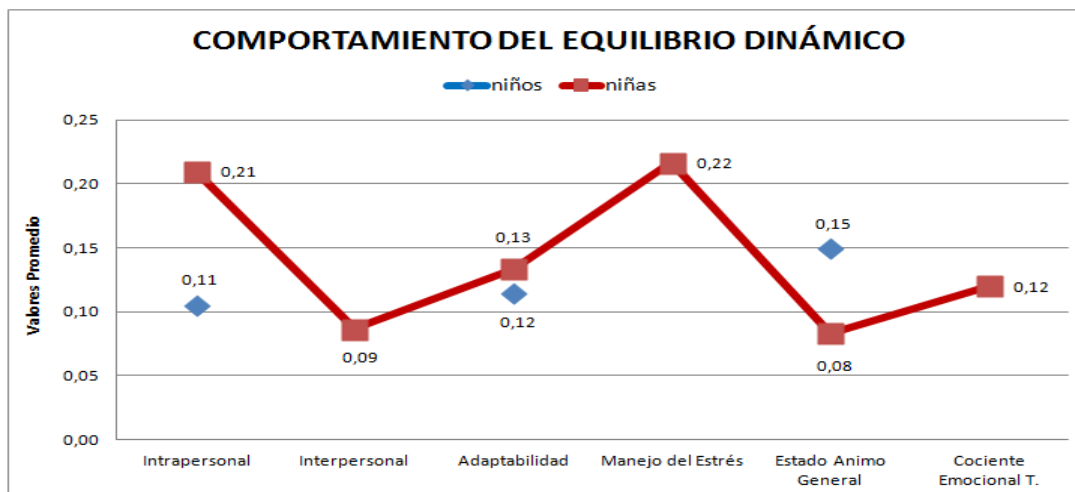
Con relación al equilibrio estático se puede observar que antes de los 10 años, no se presentan correlaciones significativas, transcurrido el tiempo, se evidencia la exposición y aparición de la escala intrapersonal representada en una cuarta porción de grupo poblacional, esto quiere decir, que nuevamente las actividades y propuestas en el aula de clase, que se vayan a trabajar, intrínsecamente potencialicen y fortalezcan las habilidades pertenecientes a esta escala tan insistente. Ya hacia los 11 años, la gráfica nos muestra cómo todo el componente motor y emocional se relacionan directa y satisfactoriamente en la estructuración de la niña como tal, en otras palabras, se requiere un trabajo globalizado, pertinente y eficaz que utilice todas las habilidades del factor soporte, para que el factor central de habilidades crezca, madure y genere alternativas de resultados más acordes al entorno en el que vive y se desarrolla la niña.

---

<sup>33</sup> <http://slideshare.net/ferospe9/evaluacion-y-diagnostico-de-la-inteligencia-emocional-mediante>.

#### 4.1.3. Comparativo del comportamiento de equilibrio dinámico en niños y niñas

Gráfica No. 8

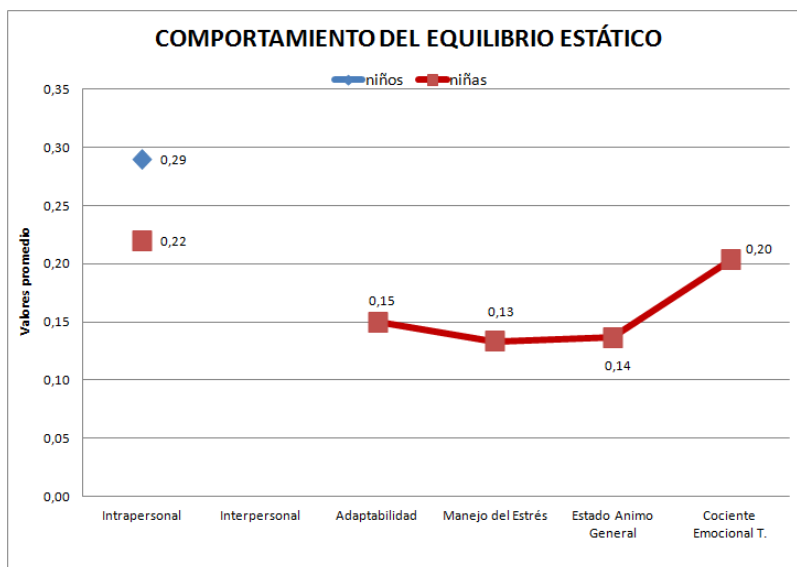


Este aparte se realiza con el objetivo principal de hacer un análisis de la implicación pedagógica que toma forma en un grupo heterogéneo de escolares; si bien es cierto, la escala intrapersonal se presenta en los dos géneros, con grados de afectación más significativos en las niñas que en los niños, pero que en el momento de intervenir en la sesión de clase, se lograría incentivar el trabajo de ésta. En cuanto a un posible punto de equilibrio, donde tanto niñas como niños se ven considerablemente influenciados es en la escala de adaptabilidad, la cual presenta un acercamiento notable entre los dos géneros, lo que nos induce a sugerir que habilidades de soporte que contiene esta escala como es la flexibilidad (FL), requiere de un trabajo debidamente estructurado para obtener un mejor desempeño en el factor central, representado por la habilidad de prueba de la realidad (PR) y lograr así, mayor efectividad en el factor de resultados, representado por la habilidad de solución de problemas (SP) (habilidades que corresponden a la escala de adaptabilidad)<sup>34</sup>.

<sup>34</sup> Ibid.

#### 4.1.4. Comparativo del comportamiento de equilibrio estático en niños y niñas

**GRÁFICO No. 9**



Esta gráfica nos muestra que el equilibrio estático como categoría de trabajo motor en un grupo heterogéneo, no presenta una directriz general que incida de manera significativa en la estructuración emocional y motora de los niños y niñas. Se puede observar una ligera y modesta afectación en la escala emocional intrapersonal, debido a que en ambos géneros presentó correlaciones importantes.

Un ítem que se presenta más en las niñas que en los niños es el Cociente Emocional Total, el cual expone cuán exitoso y/o satisfecho se encuentra el individuo al enfrentar situaciones del entorno y mantener relaciones interpersonales satisfactorias, lo que nos lleva a plantear que a esta edad de los 11 años, “la teoría del desarrollo cognoscitivo en el contexto social que expone Vigotski se fortalece, por cuanto la teoría dice que el conocimiento y desarrollo complejo de la persona se adquiere mediante la participación guiada en



actividades culturales significativas”<sup>35</sup>; a la vez que podríamos tomar una posición más de tipo económico y nos traslada hacia las teorías humanistas, donde se destaca Maslow “quien propone la teoría de la autorrealización como un impulso interno que interviene solo cuando están satisfechas las necesidades más básicas. La autorrealización se configura en el desarrollo de necesidades internas y expresivas por las cuales los individuos buscan un mayor conocimiento de sí mismo y del mundo que los rodea”<sup>36</sup>.

#### **4.1.5. Implicaciones pedagógicas generales para la primera unidad funcional.**

Vítor Da Fonseca en su libro Manual de observación psicomotriz (1998), hace la acotación acerca de que en el modelo de Luria, el equilibrio no es tratado detalladamente, razón por la cual en la BPM, esta capacidad se expone como una condición básica de la organización psicomotora, ya que implica una multiplicidad de ajustes posturales antigravitatorios, que dan soporte a cualquier respuesta motriz. El equilibrio refleja consecuentemente, la respuesta motora vigilante e integrada, de cara a la fuerza gravitatoria que actúa permanentemente sobre el individuo.

El equilibrio como se considera en la BPM esta compuesto por una serie de acciones dinámicas y estáticas que originan y fundamentan el control postural y el desarrollo de las adquisiciones de locomoción (Luria, 1973).

Vítor Da Fonseca hace una significación psiconeurológica del segundo factor psicomotor del BPM, el equilibrio, el cual es extremadamente relevante, tanto en el dominio de la motricidad, como en el ámbito del aprendizaje, y teniendo presente

---

<sup>35</sup>CRAIG, Grace J. Desarrollo psicológico. PHH Prentice Hall Hispanoamérica S.A. 6ª Edición. México. Pág. 59

<sup>36</sup> Ibid., p.62



los resultados de la investigación, también juega un papel fundamental en las escalas emocionales, sobretodo en la intrapersonal.

“El equilibrio, abarcando el control postural, revela el nivel integrante de importantes centros y circuitos neurológicos, sin los cuales ninguna actividad puede ser realizada. De forma esquemática, el equilibrio implica varios centros de trabajo, tanto en el ámbito inferior, intermedio y superior. Los niveles más bajos, es decir, los inferiores e intermedios, son los que mantienen la postura y la tonicidad, que en el desarrollo del niño asumen las primeras adquisiciones y más tarde, preparan y facilitan los procesos de aprendizaje y emocionales más complejos.

El equilibrio refleja por consiguiente, la integración del sistema vestibular, propioceptivo y cerebeloso, que en su debida medida, preside todos los estados de vigilancia, de alerta y de atención, sin los cuales la actividad psíquica no funciona. Porque el control postural implica la participación de centros inferiores (medulares), intermedios (tronco cerebral y cerebeloso) y superiores (córtex), su disfunción interfiere en todo tipo de actividad mental, no exclusivamente motora, sino emocional, perceptiva, cognitiva, social, simbólica, etc.”<sup>37</sup>

Prosigue Da Fonseca explicando que para que un organismo aprenda, tiene primero que ser capaz, a través de una adecuación energética propia, de ampliar e inhibir estímulos, procesar informaciones y actuar. Sin el dominio postural, el cerebro no aprende, la motricidad no se desarrolla y la actividad simbólica queda inequívocamente afectada; por lo tanto, la primera fuente de conocimiento humano reclama experiencia motora personal (Da Fonseca, 1998) y ésta sólo es viable bajo determinadas condiciones de estabilidad postural.

---

<sup>37</sup> FONSECA, Vítor Da. Manual de observación psicomotriz : significación psiconeurológica de los factores psicomotores. Traducción y adaptación de Eugenia Trigo. INDE Publicaciones. Barcelona, España, 1998. Págs. 164, ss.



Da Fonseca (1998;173) afirma que: El conocimiento comienza a partir de las actividades motoras sólo posibles de alcanzar después de la seguridad gravitatoria. La transformación del conocimiento en acciones mentales requiere, antes de todo, la organización de unidades funcional pre-existentes, en las cuales el equilibrio es siempre el punto de partida y de llegada para combinarlas en nuevas unidades de trabajo.

Queirós y Schrager (1978) aseveran que: “cuando las actividades motoras automáticas pueden ser producidas satisfactoriamente, los procesos de conocimiento tienen mejores y mayores posibilidades de desarrollo; es decir, que el equilibrio juega un papel importante en la maduración de todo el sistema nervioso, y en consecuencia, con todas las capacidades de conocimiento”<sup>38</sup>.

Las interconexiones que presenta el equilibrio con respecto a la armonía, la economía y la melodía, son actividades que desarrollan los centros funcionales del cerebro y que afectan en gran medida al sistema límbico, lo cual hace posible la presencia de señales de descontrol emocional (como mímicas faciales, oscilaciones, sonrisas, gesticulaciones, disquinesias, distonías, etc.). De acuerdo con Wallon (1949) la vida emocional interactiva con las reacciones tónicas, emoción y motricidad se influyen íntimamente en términos de desarrollo afectivo, de ahí la significación psiconeurológica de los datos obtenidos con este factor de la BPM.

En resumen, “conseguir seguridad gravitatoria es sinónimo de desarrollo de la atención selectiva y de mantenimiento de esa función principal del cerebro, por medio del cual los exteroceptores (oído, vista) se abren al mundo exterior, a fin de que puedan organizarse las funciones psíquicas superiores. El equilibrio conjuntamente con la tonicidad constituyen la organización motora de base que prepara la organización psicomotora superior: lateralidad, somatognosia,

---

<sup>38</sup> Ibid. Págs 173 y ss.



estructuración espacio-temporal y praxias. Adoptando la expresión de Luria, se tiene que: “La organización psicomotora es en cierta medida el resultado de la integración de los datos propioceptivos (tónicos, vestibulares, posturales, motores y kinestésicos) y datos exteroceptivos (táctiles, auditivos, rítmicos, visuales, espaciales, temporales, etc.) en un sistema funcional complejo”<sup>39</sup>.

Ahora bien, en términos de inteligencia emocional y básicamente refiriéndonos al factor soporte, se puede decir que el reconocimiento de las emociones parten o depende del auto-concepto (AC), habilidad primera que se desarrolla en la escala emocional intrapersonal, la cual incluye destrezas y prácticas de auto-respeto, de comprensión y aceptación propioceptiva de todas las emociones que se pueden experimentar, adhiriéndose a este proceso emocional, la habilidad de independencia (IN) que darán origen y trascendencia a la asertividad (AS) por ejemplo.

Extrayendo la idea principal y direccionándola hacia la implicación pedagógica ya definida, se puede decir que actividades específicas del trabajo referente al tono y el equilibrio, pueden fortalecer habilidades y destrezas tanto emocionales como reflexivas de los escolares en cuanto a auto-concepto e independencia para que adquieran un mejoramiento en la generación de respuestas pertinentes hacia las situaciones cotidianas que se experimentan en el desarrollo normal de la etapa escolar.

#### **4.2. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DESDE LA SEGUNDA UNIDAD FUNCIONAL – LATERALIDAD, NOCIÓN DEL CUERPO Y ESTRUCTURACIÓN ESPACIO-TEMPORAL**

Antes de continuar con el análisis e implicaciones pedagógicas que resultan de los datos obtenidos en la aplicación de la BPM de Vitor Da Fonseca en los niños y

---

<sup>39</sup> Ibid., p. 175



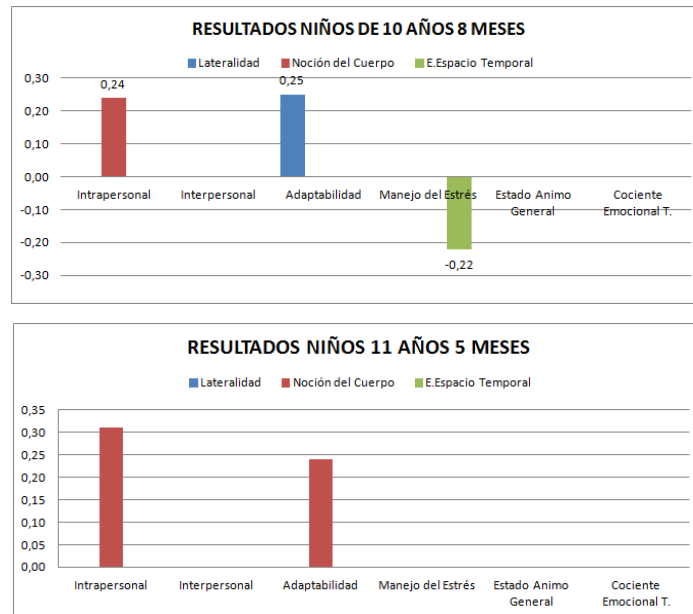
niñas de engativá, ciudad de Bogotá, es indispensable explicar que el modelo de Luria defendido por Da Fonseca, responde a un ordenamiento progresivo de alcance categorial motor, es decir, los elementos como tonicidad y equilibrio descritos en la primera unidad funcional se determinan como los primeros requerimientos que el individuo debe lograr para continuar en su especialización y estructuración motora integral, lo que conlleva a pensar que las categorías de cada unidad funcional son pre-requisitos para escalar hacia la otra unidad funcional y el culmen de todo el desarrollo motor estaría centrado en el alcance y obtención de un manejo total y eficiente de la praxia fina y global, expuestas en la tercera unidad funcional.

Ahora bien, teniendo las tres unidades funcionales motoras ya definidas por Luria, podemos mencionar que las tres categorías de las que esta compuesta la segunda unidad funcional (lateralidad, noción del cuerpo, estructuración espacio-temporal) Da Fonseca les define las funciones primordiales de recepción, análisis y almacenamiento de la información; refiriéndonos al componente emocional, tomamos el factor central, en el cual, las habilidades representantes son el compromiso de si mismo (CM); control de impulsos (CI); Prueba de realidad (PR); Empatía (EM) y Asertividad (AS), las cuales en conjunto son semejantes a procesos de recepción, análisis y almacenamiento de información, por lo tanto, como se consiguieron resultados importantes en el estudio de correlaciones entre el desarrollo motor y coeficiente emocional, podemos sugerir que brotan ciertas implicaciones pedagógicas encaminadas al desarrollo y fortalecimiento de dichas habilidades centrales emocionales con trabajos y presentación de situaciones de desarrollo motor así:



### 4.2.1. En niños

**GRÁFICO No. 10**



La categoría inicial que señala Luria dentro de la jerarquización del desarrollo motor en cuanto a su segunda unidad funcional es la lateralidad, la cual presentó correlaciones significativas en la escala emocional de adaptabilidad, en el grupo específico de niños de 10 años 8 meses cumplidos, la proporción está dada en un 25% de favorabilidad positiva y fuerte, lo cual nos invita a pensar o planear actividades que estimulen la categoría de lateralidad (desarrollo motor) a la vez que, según el modelo de inteligencia emocional de Bar-On, se estaría influenciando o incidiendo en la habilidad de prueba de realidad (PR), puesto que ésta habilidad pertenece al factor central y a la escala de adaptabilidad.

Se percibe también que la lateralidad va perdiendo importancia a medida que transcurre el tiempo, pues el niño va interesándose o evolucionando en su desarrollo motor y emocional hacia la nueva categoría que es la noción del cuerpo o somatognosia. Entonces se ve en la gráfica No. 12 cómo cobra importancia la noción del cuerpo tanto en el grupo 5H y 6H, las correlaciones positivas y fuertes señalan una afectación considerable y sobretodo la escala intrapersonal se



observa presente en los dos grupos, esto nos propone que: las habilidades pertenecientes al factor central y que a la vez influyen en la escala intrapersonal se encuentran: la comprensión de sí mismo (CM) y la asertividad (AS). La implicación pedagógica, entonces, recae en el hecho de estructurar y seleccionar actividades variadas e innovadoras, que estimulen motrizmente la lateralidad y a la vez consigan influenciar las habilidades mencionadas.

La categoría de noción del cuerpo presenta correlaciones significativas y positivas en las escalas intrapersonal y de adaptabilidad, en ambos grupos, lo que nos propone potencializar habilidades centrales como Comprensión de si mismo (CM), Asertividad (AS) y Prueba de realidad (PR), para así conseguir mejores resultados tanto emocionales como motores.

La noción del cuerpo Da Fonseca (1998) la expone también en función de recepción, análisis y almacenamiento de las informaciones pero que “proviene del propio cuerpo”, y que reunidas sobre la forma de una toma de conciencia estructurada y almacenada somato-tópicamente, se conceptualiza como analizador motor (Paulov), es decir, las múltiples informaciones propioceptivas seleccionadas ascienden al córtex para así crear una concienciación específica del cuerpo. La evolución del niño es sinónimo de concienciación y conocimiento cada vez más profundo de su cuerpo, el niño es su cuerpo, pues es a través de él elabora todas sus experiencias vitales y organiza toda su personalidad.

“La noción del cuerpo, noción crítica, singular y plural, sume una invariable postura táctico-kinestésica, donde convergen simultáneamente, pero con una contribución particular, los anteriores factores psicomotricidad de la tonicidad, del equilibrio y de la lateralidad. Se trata de una construcción polifactorial que implica la relación inevitable con el otro y la dimensión geocéntrica del lenguaje. Noción primero intuitiva, de la cual se suministra una auto-imagen sensorial interior que pasa posteriormente a una noción especializada y localizada lingüísticamente”



La noción o imagen del cuerpo se estructura a partir de los estímulos periféricos y de las referencias del movimiento corporal, resultando en procesos de traducción y análisis, desde las informaciones táctiles a las kinestésicas, cuyo producto final consiste en la síntesis y en el almacenamiento de posturas corporales, de modelos de movimiento, de dirección objetiva y medio ambiental, etc., dependientes de la experiencia cultural y del aprendizaje”<sup>40</sup>.

Expuesto a groso modo la noción del cuerpo, y la relación que tiene con el componente emocional se puede decir, que las implicaciones pedagógicas emergentes en este aparte, se presentan en el sentido de ampliar la gama experiencial de estímulos periféricos para los niños y niñas, donde ellos puedan desarrollar un mini-proceso de antes, en el momento y después de haber recibido la incitación, y poder guiarlos en el análisis y estructuración tanto motor como emocional.

Pasando a otro referente correlacional, tenemos el resultado que se presentó en la escala emocional de estructuración espacio-temporal, de nuevo en el grupo de niños con edad aproximada de 10 años 8 meses cumplidos, la incidencia expone un valor negativo del 22% en la muestra; esto qué quiere decir?, para el grupo investigador, en términos generales, se puede interpretar desde dos puntos de vista, el primero es que la habilidad soporte (tolerancia al estrés (TE) estaría débil en su etapa evolutiva y por consiguiente, la respuesta de los niños al enfrentar esta categoría motora es deficiente o no está estructurada, definida, trabajada o entendida en su defecto; y en segundo lugar, la complejidad que contiene esta categoría en cuanto a todos los componentes que de ella se desglosan, no han sido debidamente desarrollados; este aspecto de la estructuración espacio-temporal se va a ahondar más adelante, en el numeral de las implicaciones pedagógicas generales respecto a la segunda unidad funcional, porque es un tema extenso que hay que desmenuzar y detallar componente por componente.

---

<sup>40</sup> Ibid., p. 190-212

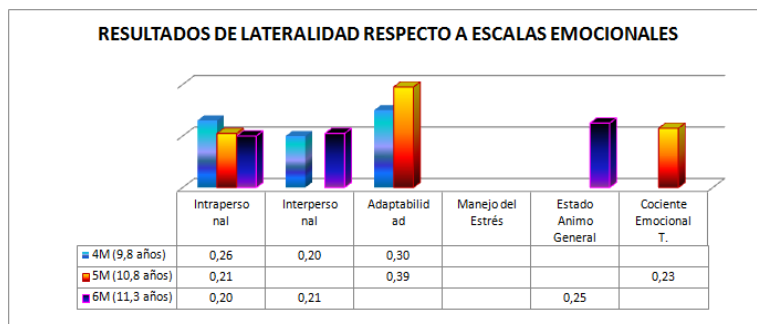
En general, los niños nos invitan a los docentes e educación física a trabajar más la parte de noción del cuerpo, seguido de lateralidad y con ello empezar a estructurar más fuerte, la categoría de estructuración espacio-temporal.

#### 4.2.2. En niñas

Es importante mirar que, a pesar de los rangos tan cortos de edad que se trabajaron en la recogida de la información, se analizarán por separado las categorías que componen la segunda unidad funcional, puesto que generalizar, según los resultados podría dirigirnos a posibles incidencias inadecuadas, sin embargo, si se pueden extraer unas conclusiones generales de los resultados y del comportamiento categorial motor y factorial emocional.

##### 4.2.2.1. Componente de lateralidad

Gráfico No. 11



Aquí se puede ver que la escala intrapersonal es fundamental en el desarrollo de esta categoría funcional, pues muestra correlaciones importantes y que a la vez son inversamente proporcionales a la edad, es decir, entre más edad la niña va teniendo, el grado de incidencia de esta categoría va disminuyendo; en términos de habilidades emocionales se tienen la comprensión de sí mismo (CM) y la asertividad (AS) cuyas características señalan un afianzamiento en el autoconcepto (AC) y la independencia (IN) habilidades que se han trabajado en la primera unidad funcional; con ello tenemos que la implicación pedagógica nos invita a incrementar actividades ya más enfocadas en la adaptación de posturas



tanto motoras como emocionales a ciertas situaciones o eventos que se propongan en clase, direccionando o estructurando en las niñas los primeros acercamiento a factores de respuesta pertinente y acorde al entorno.

La escala interpersonal nos muestra la importancia que asume el rol social, el comenzar a realizar comparaciones, definir posturas, crear una matriz de análisis de información que lleva a las niñas a obtener esa habilidad de empatía (EM) y acercamiento al otro, aunque no se presentan correlaciones en un grupo específico (5M) es enriquecedor conocer que las actividades planteadas para una sesión e clase puede reunir grupos de niñas que se colaboren y experimenten esa realidad de afectación individual hacia lo grupal.

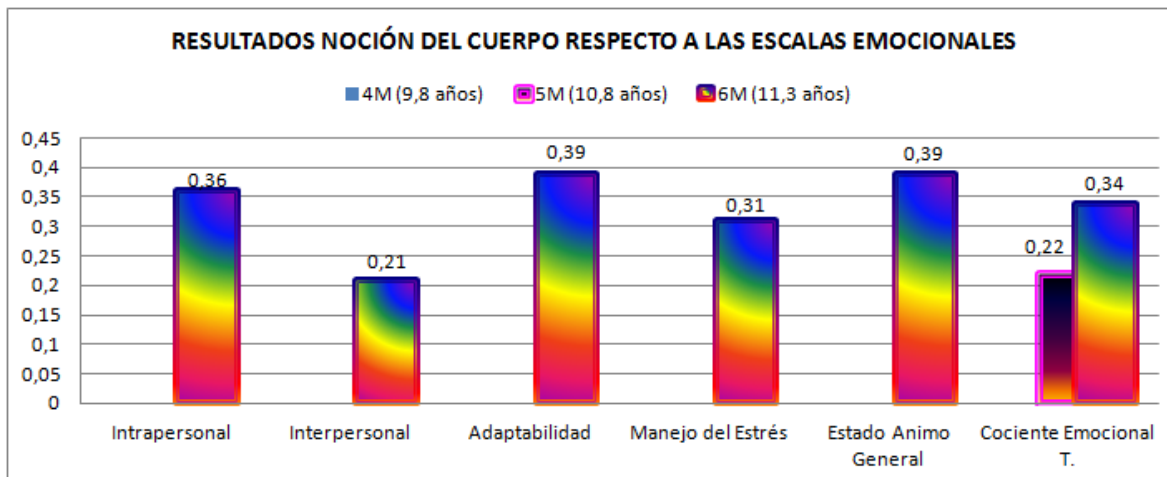
Con respecto a la escala de adaptabilidad según los resultados, presenta un mayor grado de incidencia positiva y fuerte, donde hace presencia la habilidad de prueba de la realidad (PR), esto implica que se pueden utilizar todas las variables posibles de interacción e interrelación tanto del medio hacia el sujeto, del sujeto al otro sujeto y del sujeto hacia el medio, cambio de roles, etc., todas las que se pueda trabajar con el grupo y que estructure en las escolares, nuevamente, respuestas acertadas.

En cuanto a la escala de estado de ánimo general, también se puede relacionar con los cambios morfofisiológicos que comienzan a transformar al grupo de niñas, razón por la cual, sería acertado tratar de ejercer un moderado grado de motivación en la habilidad de autoconcepto (AC) factor soporte emocional.

Y por último el cociente emocional total nos expone el grado de satisfacción que sienten las niñas frente a toda la parte vivencial y de respuestas acordes a su nivel de desarrollo tanto motor como emocional.

#### 4.2.2.2. Noción del cuerpo

Gráfico No. 12

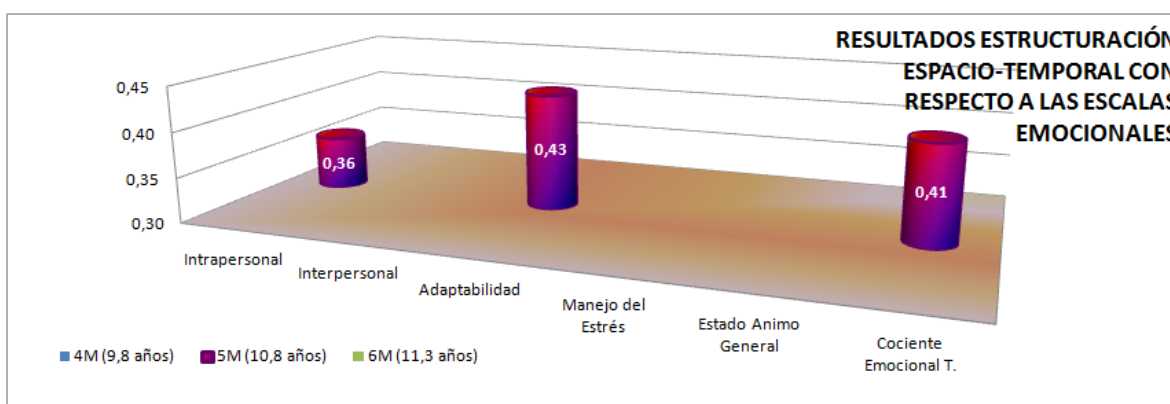


Esta categoría de la noción del cuerpo, aunque ya se desglosaron sus fundamentos y concepciones en el aparte de los niños, muestra en la gráfica No. 14, cómo antes de los 11 años, para las niñas no se presentaron relaciones significativas que afecten su parte emocional y motora; lo cual nos informa que actividades referentes al trabajo de la noción del cuerpo a esta edad no van a ejercer ninguna afectación significativa en el desarrollo emocional y motor en las niñas; pero, transcurridos no más de cinco meses (11 años 3 meses) todo el componente categorial de la noción del cuerpo cobra una influencia total y abarca todas las escalas emocionales de manera que, nos invita a re-estructurar y retomar todas las concepciones y trabajos realizados con la primera unidad funcional y reforzar todo el factor de soporte de l componente emocional. Aquí las niñas nos están comunicando el desbalance que acontece tanto interna, como externa y propioceptivo del cambio morfofisiológico que se presenta a esa edad. Así que los docentes, y sobretudo los de educación física, cómo se está abordando este omento crucial para el género femenino, porque no se evidenció semejante resultado en los niños. De pronto en ellos sucede más adelante en tiempo, pero se torna tema a investigar mas concretamente.

En cuanto al cociente emocional total que resultó en el grupo de niñas que tienen un promedio de edad 10 años 8 meses cumplidos, evidencia un nivel del 22% de satisfacción y bienestar, de sentirse acorde a las exigencias del entorno, a mantener relaciones amigables y coherentes (respetando la edad), se puede decir que el grupo al cual se le practicaron todos estos test, se sentían bien con respecto a sí mismas, al entorno y a sus relaciones con las compañeras.

#### 4.2.2.3. Estructuración espacio-temporal

Gráfico No. 13



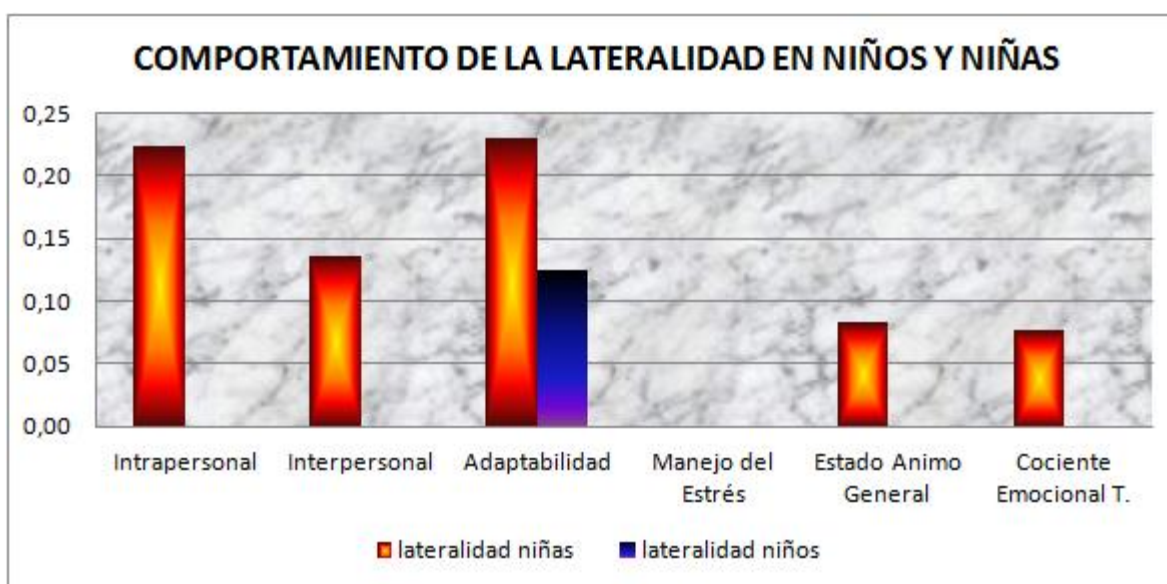
La categoría motora relacionada con la estructuración espacio-temporal muestra unos resultados atípicos, por cuanto en niños es negativa y en las niñas – gráfica No. 15 – arroja resultados positivos sólo en un grupo poblacional, a más que incide de forma positiva y muy significativa en las escalas emocionales intrapersonal y de adaptabilidad en proporciones del 36% y 43% respectivamente. Si analizamos los valores, nos podemos dar cuenta que son mucho más altos que en otras categorías, lo que genera una expectativa muy consistente con relación a los componentes y ajustes trascendentales que esta categoría establece; se tratará de dilucidar más concretamente en forma global más adelante.

Solo cabe señalar que las habilidades estimulantes en esta categoría pertenecen al factor central, dentro del cual se encuentran las habilidades de comprensión de

si mismo (CM) y asertividad (AS) en la escala intrapersonal y la prueba de la realidad (PR) en la escala de adaptabilidad, lo que nos invita a tomar partido en las sesiones de clase, con la creación de situaciones o actividades que promuevan tareas muy específicas de trabajo cognitivo, memorización, atención y ritmo.

#### 4.2.3. Comportamiento de la segunda unidad funcional en niños y niñas

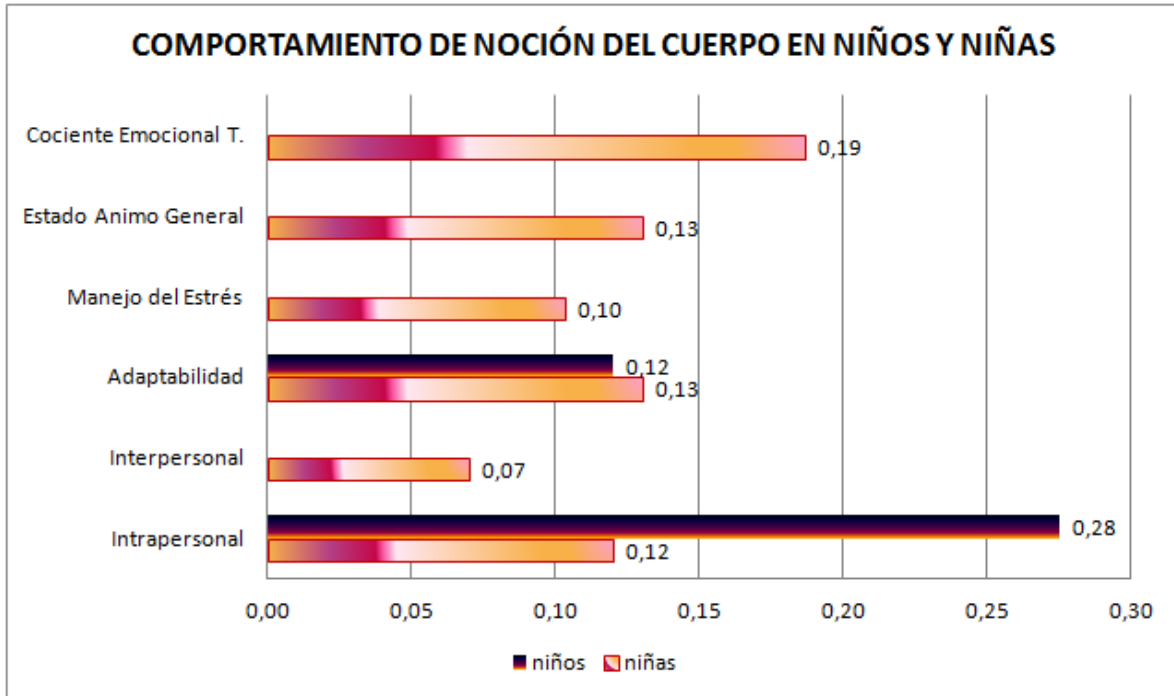
Gráfica No. 14



La gráfica No. 14 nos muestra que el trabajo de la lateralidad en la sesión de clase afectará emocionalmente -de manera positiva y fuerte- más a las niñas que a los niños, puesto que las escalas emocionales alcanzan a aumentar el grado de satisfacción y bienestar que experimentan las niñas con respecto a las situaciones cotidianas que experimentan (coeficiente emocional total); en cuanto a los niños, nos sugiere que realizar actividades enfocadas o direccionadas por la habilidad de prueba de realidad(PR) sería un punto de encuentro y equilibrio donde se beneficiaría tanto el componente motor como emocional.

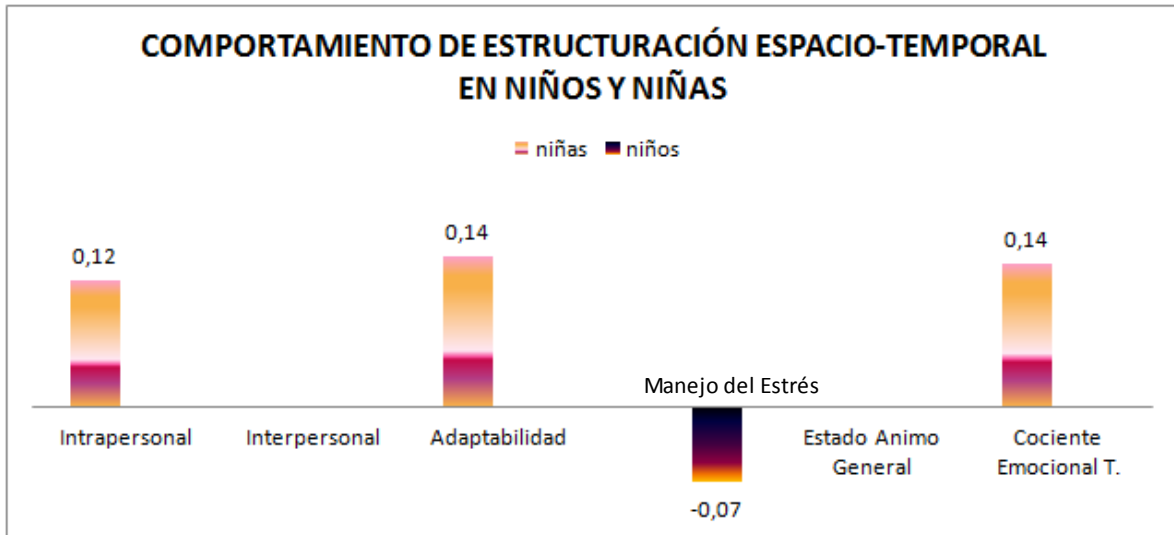


Gráfico No. 15



La gráfica No. 17 nos sugiere la importancia de la categoría noción del cuerpo tanto en niñas como en niños, puesto que la escala intrapersonal es bastante notoria, más en los niños que en las niñas; sin embargo la afectación emocional de la mayoría de las escalas se muestran en las niñas; esto nos invita a tratar de definir y planear situaciones que estimulen más habilidades de la escala intrapersonal, como son la comprensión de sí mismo (CM) y la asertividad (AS); seguida de las habilidades pertenecientes a la escala de adaptabilidad que es la prueba de realidad (PR), lo cual combinado, permitiría un acercamiento y fortalecimiento del componente emocional, como lo evidencia el resultado del cociente emocional total.

**Gráfica No. 16**



Comprender el concepto y la función que cumple dentro del desarrollo tanto emocional como motor en el ser humano la categoría de estructuración espacio-temporal, requiere algo más que resultados, por lo tanto, nos dirigimos al Manual de observación psicomotriz, escrito por Vítor Da Fonseca, para establecer y dilucidar qué es lo que verdaderamente nos desean comunicar los niños y niñas de la gráfica No. 18 :

“La estructuración espacio temporal en la BPM (prueba aplicada a los niños y resultados expuestos en la gráfica no. 18), supone básicamente la integración cortical de datos espaciales, pero referenciados en el sistema visual (lóbulo occipital), y de los datos temporales rítmicos, pero referenciados con el sistema auditivo (lóbulo temporal). La estructuración espacio temporal emerge de la motricidad, de la relación con los objetos localizados en el espacio, de la posición relativa que ocupa el cuerpo, en fin, de las múltiples relaciones integradas de la tonicidad, del equilibrio, de la lateralidad y de la noción del cuerpo, confirmando el principio de jerarquización de los sistemas funcionales y de su organización vertical.



Piaget (1956) dice que la integración polisensorial contenida principalmente en la lateralidad y en la noción del cuerpo, tiene que distanciarse progresivamente del espacio subjetivo para proyectarse en el espacio objetivo.

Las relaciones, posiciones y dirección espaciales vividas y localizadas egocéntricamente se jerarquizan en relaciones directas espaciales situadas objetivamente. Partiendo de la dimensión intra-espacial, el niño va elaborando ontogénicamente una dimensión extra e inter-espacial, apropiándose, obviamente, de sistemas espaciales más complejos y distanciados de su propia localización. El niño se localiza a sí mismo antes de localizarse en el espacio y de localizar objetos en el espacio. Localiza los objetos con relación a sí mismo y posteriormente localiza cada objeto sin necesitar referirlos corporalmente. Se da, consecuentemente, una proyección de la lateralidad y de la noción del cuerpo en el espacio, esto es, la lateralidad desarrollada en el interior del organismo que se proyecta en el exterior y se transforma en direccionalidad (Kephart, 1971).

La estructuración espacio temporal depende por tanto, del grado de integración y de organización de los anteriores factores psicomotores. Sin una adecuada lateralidad y sin una adecuada noción del cuerpo, las elaboraciones o extensiones de sus capacidades no pueden establecer una adecuada estructuración espacio-temporal, y como consecuencia la organización y estructuración resultan limitadas o imprecisas, con evidentes reflejos en diversos aspectos, entre ellos el aprendizaje y el componente emocional.

La estructuración espacio-temporal, es, por otro lado, una superestructura, ya que resulta de la integración de dos estructuras distintas que tienen su desarrollo propio. Por un lado la estructuración espacial, y por otro, la estructuración temporal, las dos específicamente relacionadas con diferentes modalidades sensoriales, la visual y la auditiva, respectivamente.



Abordar la estructuración espacial separadamente de la temporal es afrontar el concepto de espacio antes del concepto de tiempo, lo que, según Piaget (1964), corresponde a la génesis de la inteligencia del niño.

Toda la información relacionada con el espacio tiene que ser interpretada por el cuerpo. A través y por medio del cuerpo (noción del cuerpo) podemos estimar la cantidad de movimiento necesario para explorar el espacio o contactar con cualquier objeto en el localizado o contenido. Por la cantidad de movimiento podemos estimar la distancia recorrida en el espacio. Transformamos el conocimiento del cuerpo, en conocimiento del espacio, primero intuitivamente, después lógica y conceptualmente.

La estructuración espacial es un concepto desarrollado en el propio cerebro a través de la actividad neuro, tónico, sensorio, perceptivo y psicomotor. Básicamente implica la elaboración de un concepto a partir de los datos visuales y táctilo-kinestésicos integrados, que constatan nuestra posición en el espacio, espacio que constituye el inmenso continente de nuestra motricidad. Aunque el acceso al espacio sea proporcionado por la motricidad, la visión es el sistema sensorial más preparado para estructurarlo. La motricidad es lenta, y en muchos casos inaccesible, para procesar informaciones espaciales, como es característico en la génesis del espacio en los invidentes. Las estimaciones espaciales y direccionales hechas por la motricidad o por el tacto llevan mucho tiempo de procesamiento; por este hecho la visión asume un papel decisivo en la estimación rápida y precisa del espacio. La visión está filogenética y ontogenéticamente preparada para estructurar, organizar e interpretar el espacio y sus dimensiones.

Dentro de las dimensiones espaciales que son fundamentales para la estructuración espacial debemos destacar las siguientes :

- **Perspectiva:** suministra las impresiones de distancia, profundidad, posición y localidad.



- Acomodación: suministra el enfoque, que es dependiente de órganos propioceptivos específicos.
- Convergencia: suministra la coordinación de los músculos oculares extrínsecos necesarios para la evaluación de la distancia, de la fijación y de la localización de los objetos en el espacio.
- El tamaño de la imagen: suministra la modulación distancia-tamaño que es procesada en la retina, lo que explica la variación del tamaño de la imagen en función del tamaño del objeto y de su distancia, del cual surge la constancia del tamaño.
- La profundidad: suministra la interpretación de los desplazamientos de las imágenes en los ejes de los dos ojos, condición indispensable para la visión estereoscópica tridimensional que permite el enfoque del campo visual en puntos correspondientes y simultáneos en ambas retinas.
- El movimiento aparente: (motion parallax) refiere la relación entre la velocidad aparente y la extensión de los objetos en nuestro campo visual de acuerdo con la distancia a que se encuentra, haciendo que, los objetos más próximos parezcan desplazarse más lentamente.
- El gradiente de la textura: refiere la importancia de los elementos de la superficie y la apreciación de la distancia que los objetos ocupan simultáneamente en el espacio (Gibson, 1969).
- Las invariantes multimodales: se refieren al papel de la postura y del sistema vestibular y sus correlaciones gravitatorias como condiciones básicas al desarrollo de la percepción espacial.

La génesis del espacio del niño, resultante de su progresiva organización psicomotora, supone al mismo tiempo, la apropiación del lenguaje y de la percepción visual. La coordinación óculo-manual, la figura-fondo, la constancia de la forma y la orientación y relación espacial (Fonseca, 1983) son indisolubles de desarrollo del lenguaje, tanto en términos semánticos, como, sintácticos, poniendo en juego la emergencia de las cualidades de los objetos que resultan de las



manipulaciones y de sus relaciones espaciales. La fijeza en detalles, contornos, límites, pormenores, ángulos, alineaciones, estructuras, desplazamientos, orientaciones, etc., están integrados en la génesis de la educación del lenguaje y del desarrollo cognitivo.

La estructuración espacial se transforma también en un proceso evolutivo. De la localización espacial como proyección de la noción del cuerpo, se pasa a una estructuración espacial como dominio espacial global y total, donde nos orientamos cognitiva, semiótica y simbólicamente. La estructuración espacial permite la creación de relaciones con el entorno, esto es, la creación de una estructura espacial operacional y dinámica con la cual nos localizamos y orientamos mentalmente, de cara al espacio y de cara a los objetos y entre los objetos (Kephart, 1971); de ahí que el cuerpo se vuelve el centro del universo originando una noción de área y superficie, esas orientaciones son las que se especializarán en orientaciones más complejas dirigiendo la motricidad global (superficie vertical) y la motricidad fina (superficie horizontal); por lo tanto el refinamiento de la noción del cuerpo arrastra una abstracción de la gravedad (única en el ser humano) que permite una concienciación espacial y un dominio espacial, que están en la base de todas las funciones psíquicas superiores. De la proyección vertical gravitatoria (cabeza abajo) el niño asciende a una re-proyección horizontal bilateral (izquierda-derecha) y, por último, a una re-proyección espacial direccional tridimensional, con la cual se orienta en el universo.

La noción de fijación del objeto requiere la inter-unión de las tres dimensiones, permitiendo ahora el acceso a todas las relaciones y comparaciones. La expansión del espacio puede ser entonces dirigida hacia otras tareas más complejas, como son la manipulación del espacio y de los objetos. Los agrupamientos de propiedades y características, las categorizaciones, las clasificaciones por tamaño, forma, espesura y color, la simbolización, etc., permiten trabajar con otro “espacio mental”, trascendiendo la experiencia



inmediata, dando lugar a la comparación con las experiencias anteriores y tomando perspectiva el pensamiento abstracto.

En resumen, la educación parte de la expansión de la concienciación espacial del cuerpo, pasa por la locomoción y por la percepción, llegando a su representación.

En lo que respecta a la estructuración temporal inseparable del espacio, se resume en apreciar la estructuración rítmica en términos de memoria a corto tiempo y de reproducción motora. A la vez que está más elaborada en sí misma que la estructuración espacial, ya que trasciende la estimulación sensorial inmediata. Se traduce en cómo el cerebro desarrolla sus memorias, con las cuales responde al presente y al futuro a través de las múltiples combinaciones de las experiencias anteriores, esto es, juega con las experiencias anteriores, se adapta a las condiciones presentes, predice y anticipa el futuro. Esta estructura de organización es determinante para todos los procesos de aprendizaje.

La noción del tiempo es una noción de control y organización, tanto al nivel de la actividad, como al nivel de la cognitividad; reclamar datos, utilizarlos correctamente en la actividad es una condición básica al procesamiento, almacenamiento y utilización de la información. La dimensión temporal no sólo suministra la localización de los acontecimientos en el tiempo, sino también la preservación de las relaciones entre los acontecimientos.

Sólo podemos apreciar la dimensión temporal con la simultaneidad, la cual se aprende también por la motricidad y más tarde, con el desarrollo de la lateralidad, llega a la alternancia y sucesión de movimientos, pudiendo, a partir de ahí, distinguir experiencias simultáneas de experiencias secuencializadas. Simultaneidad, secuencialización, sincronización son dimensiones temporales de trascendente importancia, tanto para las funciones gnósticas, como prácticas, una vez que ambas obedecen al principio de la coordinación de los sistemas funcionales, cuya relevancia es obvia en el aprendizaje.



La unidad de extensión de la dimensión temporal es el ritmo, que implica la concienciación de la igualdad de los intervalos de tiempo. Lo rítmico es una propiedad fundamental de la materia vida, caracterizada por altas, medias o largas frecuencias; es una especie de requisito del comportamiento humano poniendo de relieve el papel del sistema auditivo en los esquemas más generales del pensamiento. El ritmo sucede en varias áreas del comportamiento a saber:

- En la motricidad → Coordinación de movimientos
- En la audición → reconocimiento de estímulos auditivos.
- En la visión → exploración sistemática del espacio
- En los aprendizajes escolares → Lectura, escritura, cálculo

La función del ritmo sobrepasa la dimensión temporal, ya que se inserta en todas las manifestaciones de comportamiento, desde las biológicas y nerviosas, a las psicológicas, de ahí su importancia en la observación psicomotora.

Para terminar la conceptualización de la estructuración espacio-temporal, Da Fonseca sintetiza en : son los fundamentos psicomotrices básicos del aprendizaje y de la función cognitiva, dado que nos suministran las bases de pensamiento relacional, la capacidad de ordenación y de organización, la capacidad de procesamiento simultáneo y secuencialización de la información, la capacidad de retención y de reautorización y revisión, esto es, de reclamo del pasado y de integración del presente y preparación del futuro, las capacidades de representación, estructuración espacio-temporal, la capacidad de cuantificación y de categorización, etc., esto es, suministra datos substanciales sobre el grado de organización en que se encuentra la segunda unidad funcional. El espacio sólo puede definirse con el tiempo, como parte de un proceso que relaciona acontecimientos. El espacio existe en la medida en que puede ser valorado en términos de su relación espacio-temporal con otros acontecimientos; por lo tanto la estructuración espacio-temporal está unida, en cierta medida, al potencial de





aprendizaje en un niño, pues está inevitablemente insertada en la lectura, la escritura, el cálculo y la motricidad<sup>41</sup>”.

Entonces, expuestos los conceptos y funcionalidad de la categoría estructuración espacio-temporal, volvemos a observar la gráfica No. 18, acerca del comportamiento entre esta categoría (estructuración espacio-temporal) con las escalas emocionales en niños y niñas, se puede decir que:

- Los niños están haciendo un llamado de emergencia con respecto a esta estructuración, pues el valor negativo relacionado con la escala emocional de manejo del estrés, nos da la idea que se presenta una intolerancia y bajo nivel de manejo a las exigencias de todos los componentes de la estructuración espacio-temporal.
- Las niñas presentan unos valores muy leves (aproximadamente 12%) de correlación entre el componente motor y el emocional, lo que nos muestra que puede haber mayor apropiación y concienciación de esta categoría motora, pero que en últimas, requiere de un mayor trabajo y especificación.
- En general, los resultados que arroja esta categoría motora estudiada, nos sugiere que hay bastantes falencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto académico como emocional, si bien es cierto hay unas incidencias positivas en las niñas, son muy bajas para lo importante y trascendental que resultó ser esta categoría. La implicación pedagógica que estos resultados nos proponen, es que, se requiere tomar medidas más funcionales y apropiadas para desarrollar, estructurar y configurar de manera permanente, todo el engranaje relacional de espacio y tiempo para que los escolares asuman, adopten y propongan situaciones y soluciones a eventos constructivos de vida, académicos, emocionales, motores, etc.

---

<sup>41</sup>FONSECA, Op. Cit., p. 212-233.



#### **4.2.4. Implicaciones pedagógicas generales para la segunda unidad funcional**

Dado que la segunda unidad funcional se configura altamente específica, y seguramente, se comprende como el gran sistema de recepción, de análisis y de almacenamiento de la información surtida del mundo exterior (extracorporal) y del mundo interior (intracorporal), los resultados que nos arroja la primera etapa de la investigación, genera una especie de “alerta máxima” en cuanto a procedimientos e intervenciones directas en el aula de clase; los niños y niñas, según los datos obtenidos, sugieren un alto déficit en las herramientas metodológicas utilizadas para que ellos evolucionen y desarrollen todas esas competencias que entre los 10 y 12 años ya deben estar en un nivel superior de desarrollo, lo cual no se evidencia en el estudio realizado.

Se presentan correlaciones muy significativas si, pero que deben ser fortalecidas, con actividades, situaciones, experiencias, propuestas creativas e innovadoras que incentiven a los niños y niñas en su etapa escolar, a desarrollar estructuras más concretas y definidas en el cerebro, en sus capacidades mentales globales, en sus sistema de aprendizaje, en todo el componente mental, con ello se podrían observar mejores respuestas a nivel emocional, motor, y motivacional (tomando cualquier teoría de la motivación).

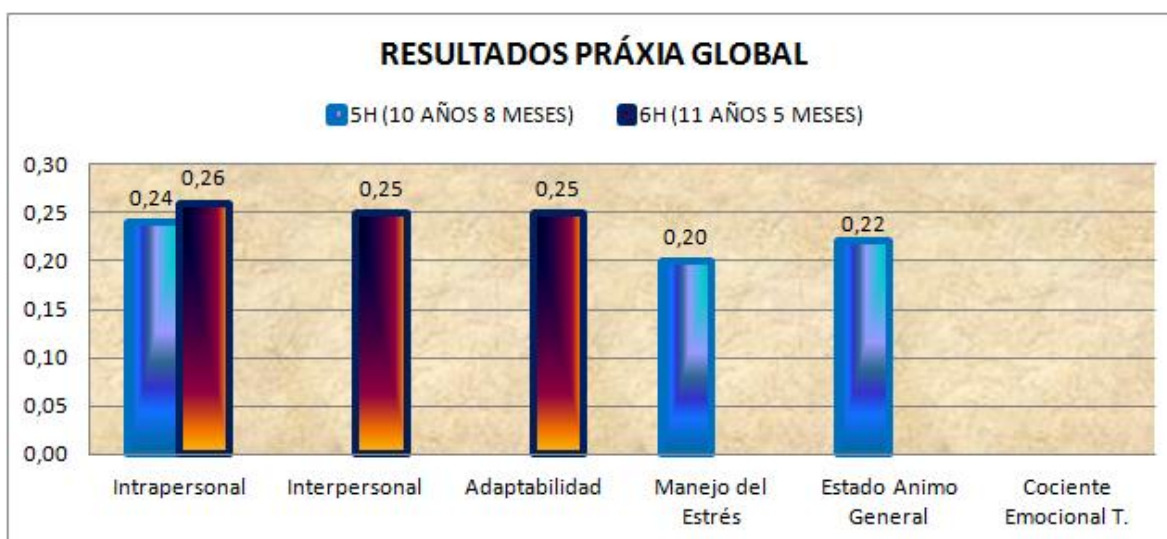
En últimas, lo que nos invita esta unidad funcional y sus resultados, es a tener mayor compromiso –tanto docentes como estudiantes- para generar información, analizarla, almacenarla y utilizarla en pro de una mayor estabilidad emocional, exteriorizada en comportamientos y respuestas coherentes y consistentes que direccionen y propicien ambientes de convivencia saludables.

### 4.3. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DESDE LA TERCERA UNIDAD FUNCIONAL – PRÁXIA GLOBAL Y FINA

Es conveniente en este punto, recordar que Luria aborda la tercera unidad funcional como el culmen o el final del proceso que tiene la información o el estímulo en el cuerpo, expresado o exteriorizado en una respuesta motora propiamente dicha, a lo que denomina praxia (una conceptualización básica), que si la relacionamos con el modelo de inteligencia emocional de Bar-on, él también hace una etapa final al cual llama Factor de resultado, el cual incluye 4 habilidades emocionales que convergen de 4 escalas emocionales como lo son la intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y estado de ánimo general; entonces, las implicaciones pedagógicas que se generan de los datos obtenidos en la primera etapa de la investigación son:

#### 4.3.1. En niños

Gráfica No. 17



En evidente que en los dos grupos de niños se presentó mayor influencia positiva y fuerte en la escala intrapersonal, lo que sugiere que las respuestas tanto motoras como emocionales coinciden y se afectan mutuamente; la habilidad



emocional que corresponden a esta escala es la autorrealización; entonces, se podría decir, que los niños a través de la praxia global exteriorizan su autoconcepto (AC), transformado en comprensión de sí mismo (CM) y resultando en su autorrealización (AR); la implicación pedagógica que se desprende de este resultado, podría plantearse en valorar e incentivar más a los niños, a través de actividades que exijan la combinación y estimulación de grandes cadenas musculares, para que el niño realice las debidas interrelaciones tanto cerebrales como motoras y consiga así, beneficios emocionales que apunten a su mejor rendimiento tanto motor como emocional.

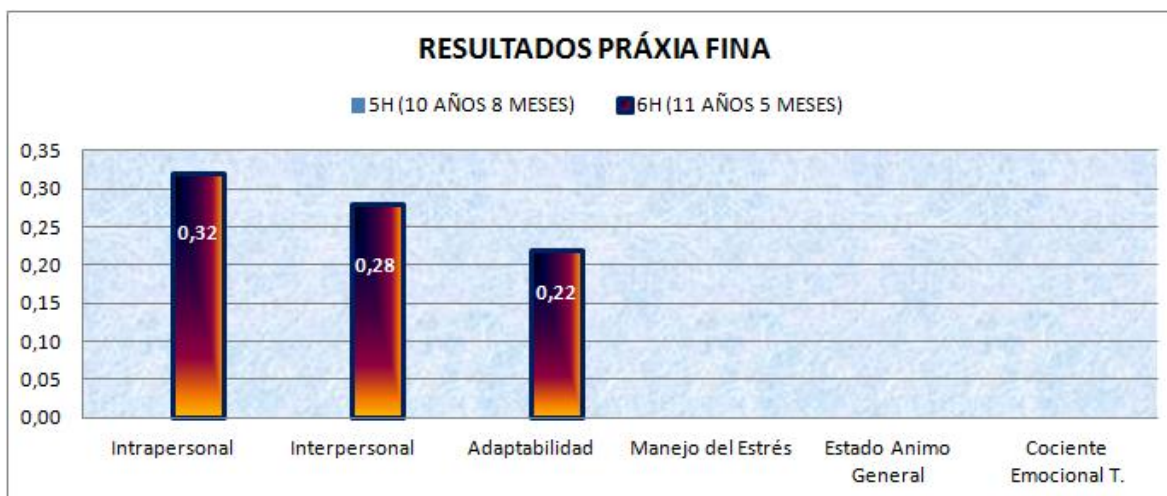
También se puede observar una tendencia bastante notoria en el sentido de que a mayor edad, mayor es la especificidad de las escalas emocionales, puesto que las escalas de manejo del estrés y estado de ánimo general contienen entre las dos, sólo una habilidad en el factor de resultados según el modelo de Bar-On, pero las escalas intrapersonal, interpersonal y adaptabilidad, contienen cada una, su correspondiente habilidad de respuesta, lo que indica que los niños van enfocando y determinando su grado de interés hacia las respuestas concretas y oportunas que exige la interacción consigo mismo y con el entorno. Lo que nos lleva probablemente a plantear es que las actividades que se desarrollen en una sesión educativa, podría enriquecerse direccionado los contenidos hacia el fortalecimiento de habilidades como:

- Autorrealización (AR) → escala intrapersonal
- Relaciones interpersonales (RI) → escala interpersonal
- Solución de problemas (SP) → escala de adaptabilidad

Otra implicación pedagógica que sugiere la gráfica No. 19 es que a través de la praxia global, el niño comunica su grado de estructuración cognitiva y emocional, lo cual requiere de una precisa observación por parte del docente, y así generar

expectativas y directrices de intervención en clase, que dinamicen todos los procesos de desarrollo tanto motor como emocional en los niños.

**Gráfica No. 18**

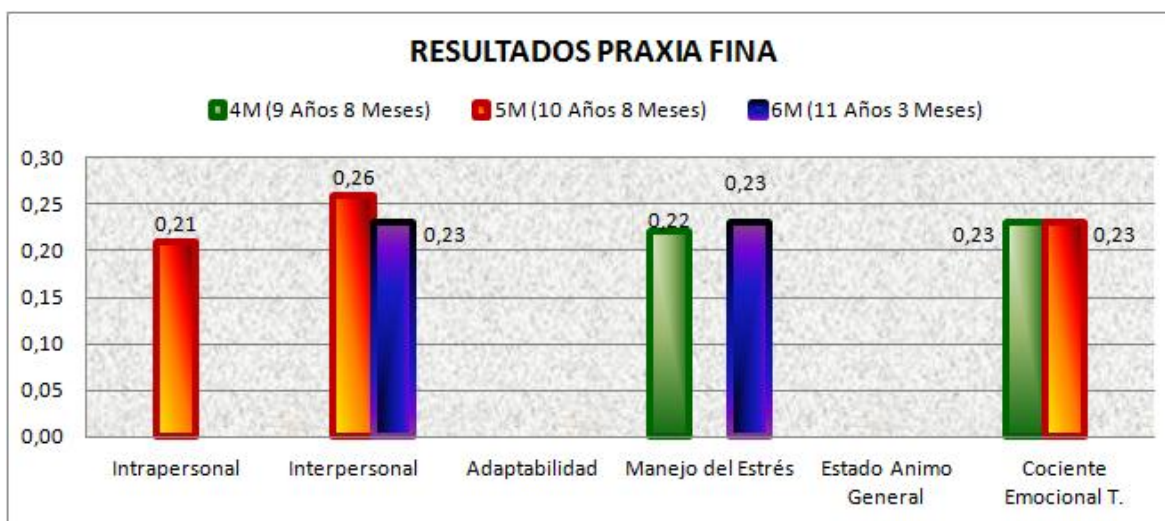


Los resultados de las afectaciones en las escalas emocionales de praxia fina, corroboran la interpretación anterior, respecto a que a mayor edad, mayor especificidad en el componente emocional, debido a que ya se concretan las escalas emocionales con sus debidas habilidades de respuesta. Aumenta el valor de incidencia en las escalas intrapersonal e interpersonal, lo que conlleva a pensar que el niño comienza a exteriorizar su habilidad de autorrealización(AR) en combinación con la habilidad de un manejo acertado en las relaciones interpersonales(RI). Se evidencia una baja leve en la habilidad de solución de problemas(SP); por lo tanto, la implicación pedagógica apunta hacia el trabajo más personalizado y de interacción con el otro, de manera que no sea direccionado por la presentación de una problemática, sino que sea más actividad de trabajo en equipo y compañerismo.

### 4.3.2. En niñas

La praxia global no mostró correlaciones significativas en el estudio realizado por los investigadores de la primera parte de investigación referente a las relaciones entre el desarrollo motor y el coeficiente emocional, razón por la cual, no se presenta gráfica.

**Gráfica No. 19**



Observando los resultados por grupo de edad, se puede ver que las niñas pertenecientes al estrato (grupo) 4M presentan correlaciones del 22% positivas en la escala de manejo del estrés respecto a la motricidad fina, lo cual sugiere que todavía se están fortaleciendo y trabajando las habilidades de soporte y central correspondientes a tolerancia al estrés (TE) y control de impulsos (CI) respectivamente; ya que, según el modelo de inteligencia emocional de Bar-On en la escala de manejo del estrés no existe una habilidad de resultado. Ahora bien, respecto al resultado arrojado en el cociente emocional total, se puede interpretar que aproximadamente una cuarta parte de la muestra total en este estrato, se encuentra satisfecha con las respuestas ante el entorno y ante las relaciones interpersonales que enfrentan cotidianamente; en ese orden de ideas, pues las implicaciones pedagógicas que de este resultado emergen sería el conducir y trabajar más a las niñas en las habilidades correspondientes a factor de soporte y



central, para que estructuren y direccionen mejor las habilidades de respuesta que afectan a las otras escalas emocionales.

Hacia los 10 años y 8 meses se percibe una cierta afectación positiva en las escalas emocionales intrapersonal e interpersonal, lo que lleva a suponer que las niñas estarían estructurando y dando respuesta a habilidades de autorrealización (AR) y Relaciones interpersonales satisfactorias (RI); la implicación pedagógica sugerida en este aparte, se podría plantear en desarrollar actividades que trabajen mucho la praxia fina para así poder observar muy detenidamente las reacciones motoras y comportamentales de las niñas en el momento mismo de la realización de la tarea, lo que nos conduciría a analizar y especificar los requerimientos y habilidades que son susceptible de potencializar tanto en el grupo como individualmente.

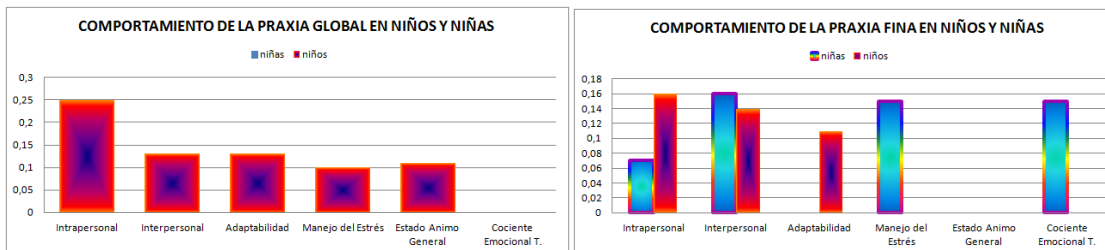
Es notable el resultado del cociente emocional total, por cuanto se mantiene en dos grupos de niñas con diferente edad, porque es probable que nos esté informando la tranquilidad y satisfacción que sienten las niñas, al responder de la forma que lo hacen, a todo el conglomerado de situaciones de convivencia que se les presenta en el momento; lo que implica, que esta categoría no resulta ser tan contundente al momento de trabajarla en estas edades, por cuanto no afectaría sustancialmente el componente emocional de las niñas, puede que ser que las actividades direccionadas por esta categoría mejoren aspectos como la concentración y atención, pero que no son estimulantes o motivantes para el grupo.

Y por último, observando el tercer estrato 6M, hay cierta tendencia a afectar la parte de relaciones interpersonales someramente, puesto que el resultado es aceptable, más no concluyente, además, se ve afectada la escala de manejo del estrés, donde no existe una habilidad que pueda indicar el grado de procesamiento de información y cómo es la respuesta a eso, entonces, los resultados insinúan cierto nivel de procedimiento inadecuado en esa etapa escolar



### 4.3.3. Comportamiento de la tercera unidad funcional en niños y niñas

Gráfica No. 20



Según la gráfica No. 22, los resultados obtenidos en la aplicación de las pruebas (BPM e IQ Bar-ON) muestran que no se presentaron correlaciones significativas entre la praxia global y el coeficiente emocional en las niñas, pero en los niños existe una gran probabilidad de trabajo y afectación tanto motor como emocional, puesto que los resultados arrojan correlaciones en todas las escalas emocionales; razón por la cual, la implicación pedagógica que de ello se desprende es : que trabajar grandes cadenas musculares con los niños, ahondará de manera positiva y fuerte todo el componente emocional, descubriendo respuestas comportamentales más consistentes y pertinentes.

La gráfica No. 20, en su parte de resultados praxia fina, también nos sugiere la idea que los niños presentan cierto grado de respuesta más objetiva y motora, con base en los resultados de las correlaciones entre el desarrollo motor y las escalas emocionales, es decir, cada escala emocional contiene una habilidad de respuesta determinada (autorrealización (AR), relaciones interpersonales (RI), y, solución a problemas (SP), respectivamente), y los niños si mostraron que hay incidencia directa, positiva y fuerte entre esos dos componentes, lo que no se evidencia en la niñas; sin embargo, si se observa bien la gráfica, el resultado del cociente emocional total se presenta solamente en las niñas, y este resultado hace referencia al nivel de aceptación o bienestar que producen las respuestas adoptadas por parte del individuo (niñas) frente a las exigencias del entorno y a las satisfactorias relaciones interpersonales que se tienen;podríamos decir entonces,





que las implicaciones pedagógicas, que de este resultado se originan son : en los niños de forma motora, evidente y mayor grado emocional, mientras que en las niñas es más a nivel intangible, pero si de expresión (sonrisa) y motivación... (supuesto).

#### **4.3.4. Implicaciones pedagógicas generales para la tercera unidad funcional.**

Dado que la tercera unidad funcional supone la organización de la actividad consciente según Luria (1980), por tanto, es responsable de la programación, regulación y verificación de la actividad.

“La praxia global, por comprender actividades motoras secuenciales globales, tiene como principal misión la realización y la automatización de los movimientos globales complejos, que se desarrollan en un cierto período de tiempo y que exigen la actividad conjunta de diversos grupos musculares. La construcción de movimientos implica la preparación de componentes posturo-motore y tónico-posturales, que deben ser incorporados en programas de acción. Sólo después de la preparación de los elementos componentes, los comandos pueden ser enviados a áreas del córtex (4) y de ahí, por las vías piramidales, originar los movimientos necesarios.

La praxia global para ser desencadenada va a exigir la integración y la interacción de la primera y segunda unidad funcional del modelo luriano. Para que se cumpla este efecto, va a llamar a la tonicidad y al equilibrio, poniendo en juego la combinación minuciosa del tónus de la profundidad con el de la superficie, eliminando la presencia de cualquier sinergia onerosa y la sincronización de sistemas extrapiramidales, cerebelosos, y vestibulares, que aseguran la estabilidad gravitatoria necesaria. Reclama por otro lado, la coordinación de la lateralidad, de la noción del cuerpo y de la estructuración espacio-temporal para armonizar el espacio intracorporal con el extracorporal y, por último, la función de



decisión, regulación y verificación para materializar la intención y conseguir el fin, que estaba exactamente en su origen.

Todas las praxias, exigen, consecuentemente, una compleja integración propioceptiva, cuya función de información se desencadena por los propios movimientos. El movimiento es el resultado de una nueva información, al mismo tiempo que produce, por este hecho, una nueva información que le sirve de alimento. La praxia global encierra en sí la unidad de un “pensamiento abstracto que se traduce en una acción motora concreta” (Evarts 1979). Para la formación del pensamiento abstracto, sin embargo entra en juego la propioceptividad, lo que en cierta medida prueba que los movimientos voluntarios no son opuestos a los movimientos reflejos, están sujetos a las leyes de la acción refleja como afirmaba H.Jackson hace un siglo.

En ese orden de ideas, la praxia global es la expresión de la información del córtex motor, como resultado de la recepción de muchas informaciones sensoriales, táctiles, kinestésicas, vestibulares, visuales, etc., es decir, como resultado integrado de los factores psicomotores ya presentados.

Para concluir, el movimiento voluntario es definido con relación a su finalidad, que sólo puede ser desencadenada internamente cuando los sistema vestíbulo-visual y visoespinal, confieren las condiciones necesarias de estabilidad postural, porque solo así el cerebro puede concentrarse en el fin a conseguir.

Piaget (1975) define las praxias o movimientos intencionales como : “Sistemas de movimientos coordinados en función de resultado y de una intención”. Se trata de sistemas de movimientos adquiridos, que resultan de las coordinaciones reflejadas elevadas a un nivel superior de integración; a saber:

- a. En coordinaciones internas, que hacen posible que en la acción se reúnan muchos movimientos parciales en un acto total.



- b. En coordinaciones externas, que resultan de la coordinación de dos o más praxias, y que culminan en una nueva praxia total de orden superior.
- c. Se opera entonces la asimilación funcional y reproductora, transformada a continuación en asimilación reconocitiva y, finalmente, generalizadora.

La praxia, en la visión piagetiana, es una integración (esquema) que antecede a la función simbólica y que traduce la noción de inteligencia (coordinación de las acciones)<sup>42</sup>.

Todo lo anterior referido a la praxia global, pero la praxia fina “constituye e integra todos los parámetros expuestos en la praxia global a un nivel más complejo y diferenciado, ya que comprende la micromotricidad y la pericia manual; también está adscrita a la función de coordinación de los movimientos de los ojos durante la fijación de la atención y durante las manipulaciones de objetos que exigen control visual, más allá de abarcar las funciones de programación, regulación y verificación de las actividades prensivas y manipulativas más finas y complejas.

En ese orden de ideas, la mano, entra a considerarse la unidad motora más compleja del mundo animal, es en gran medida la arquitecta de la civilización y, naturalmente la arquitecta de la inteligencia en el niño y en el hombre, por consiguiente, la mano es el mejor y más eficaz medio de exploración del mundo exterior, y también del propio cuerpo, permitiendo el reconocimiento de los objetos por la textura, peso, forma, temperatura, etc., Paralelamente se convirtió en un instrumento de prensión, fuerte y preciso, posibilitando la manipulación de pequeños objetos con los cuales se crearon utensilios y herramientas, medios privilegiados de transformación de la naturaleza y de la propia naturaleza del hombre.

Da Fonseca (1982) dice que : la mano como órgano de apropiación y relación con el exterior va ser un dispositivo fundamental para el desarrollo psicológico del niño.

---

<sup>42</sup> Ibid., p. 233 - 273



En el ser humano, la mano asume la función de construcción, de transformación y de fabricación, surgiendo como el instrumento corporal privilegiado y materializado de la evolución cerebral.

La praxia fina, vista en esta dimensión, procura estudiar en el niño su capacidad constructiva manual y su capacidad de destreza bimanual con un componente psicomotor relevante para todos los procesos de aprendizaje; evidencia la velocidad y la precisión de los movimientos y facilidad de reprogramación de acciones, en la medida en que las informaciones táctilo-perceptivas se ajustan a las informaciones visuales; éstas a su vez (informaciones visuales) participan como movilizadoras iniciales de los programas de acción, de ahí su contribución con las funciones de detección de límites, contornos, formas, pormenores, etc., y con las funciones de estabilización de posiciones y direcciones, a fin de proporcionar la coordinación de los datos captados de manera visual con los datos captados manualmente<sup>43</sup>

Tomada la conceptualización que hace Da Fonseca con base en los planteamientos de Luria, se puede decir que las implicaciones pedagógicas que en esta unidad funcional originan los resultados que se presentaron en la primera etapa de la investigación, probablemente sería :

- Es importante analizar y caracterizar a un grupo específico de escolares, con los cuales se vaya a trabajar la educación física, por cuanto es imprescindible conocer los intereses y motivaciones generales que tiene el grupo con respecto a todo el engranaje que resultaron ser la praxias, ya que –a veces- por el afán de ganar terreno en el aprendizaje de gestos técnicos específicos, direccionados hacia un deporte en especial, hace que todo el componente neurológico se vea abocado a emitir u originar una respuesta motora, sin hacer los ajustes necesarios de recepción, análisis y verificación de la información,

---

<sup>43</sup> Ibid., p. 255-263



para así obtener una respuesta organizada y coherente que se exteriorice con un excelente movimiento de grandes o pequeñas cadenas musculares.

- La tercera unidad funcional junto con los resultados que se obtuvieron en la primera etapa de investigación, respecto a las relaciones que se generan entre el desarrollo motor y el coeficiente emocional, hace pensar que las respuestas motoras ya sean de tipo global o fino, probablemente estén influenciadas por el componente emocional, ya que como se muestra, los niños son más generadores de respuestas motoras y las niñas de respuestas emocionales, pero que en sí, existe la escala intrapersonal, la cual informa que en ambos géneros, se está estructurando una emoción, y a la vez se está haciendo partícipe al cuerpo; por lo tanto, parecería pertinente, trabajar la clase de educación física desde una postura de fortalecimiento y comprensión del sí mismo, para así, conseguir niños y niñas más estables y con respuestas más acordes a las exigencias del entorno y que a la vez están en continuo cambio.
- Otra implicación pedagógica que surge como posible alternativa de afectación positiva hacia los niños y niñas en etapa escolar, es que el docente podría adoptar una postura de agente observador de movimientos, para con ello, especializarse en el análisis comunicativo de los requerimientos, intereses, motivaciones y expectativas que tienen los educandos con respecto tanto de la disciplina como del proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### 4.4. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS ENTRE EL COEFICIENTE EMOCIONAL Y LA CREATIVIDAD MOTRIZ

Gráfica No. 21



La creatividad motriz resultó ser un componente bastante significativo que abarca en su mayoría las escalas emocionales, y de la gráfica No. 22 podemos decir que:

- Uno de los primeros detalles que se pueden tener en cuenta es que tanto niños como niñas menores de 10 años 8 meses cumplidos, no presentaron correlaciones significativas entre las escalas emocionales y la creatividad motriz, lo que nos sugiere como implicación pedagógica es que habría que ampliar la cobertura de herramientas educativas, lúdicas, recreativas y todas las que se pueda aplicar en los niños y niñas en etapa escolar, para estimular este componente motor y activar así las habilidades emocionales que se requieren estructurar en vías de un mejor comportamiento tanto motriz como emocional..
- En los niños del grupo 6H (11 años 3 meses) se puede observar que fue el único grupo en el cual la escala intrapersonal tuvo respuesta positiva en un porcentaje del 35%; esto podría interpretarse como la amplitud de cobertura en



las respuesta motoras creativas, cuyas habilidades como comprensión de sí mismo (CM) y asertividad (AS), se muestran mayormente estructuradas. La implicación pedagógica que este aparte nos plantea, puede ser que a medida que el niño va madurando las conexiones cerebrales, adquiere mayor eficiencia en los procesos de análisis, verificación y respuesta, lo que exterioriza a través del cuerpo y con movimientos creativos.

- Las escalas emocionales interpersonal, adaptabilidad y estado de ánimo general muestran resultados bastante altos en sus porcentajes, lo que nos sugiere como implicación pedagógica es que otorgarles a los niños y niñas situaciones problémicas o actividades donde tenga que entrar en juego la creatividad motriz, redundará en el fortalecimiento y estructuración en la mayoría de habilidades emocionales (Factor soporte, central y de respuesta), consiguiendo así, comportamientos más óptimos y coherentes frente a las exigencias del entorno.
- La escala de estado de ánimo general nos podría estar comunicando que los niños y niñas se sienten más a gusto cuando enfrentan situaciones que requieran de respuestas creativas motrizmente, puesto que las habilidades emocional pertenecientes a esta escala son el optimismo (OP) y la felicidad (FE) según el modelo de Bar-On, por eso se sugiere dicha interpretación; entonces habría que buscar nuevas alternativas de intervención educativa para propiciar niveles más altos de satisfacción.
- No se evidencia afectación en la escala de manejo del estrés, lo que nos podría estar dando la idea, que la estimulación de la creatividad motriz sirve como estrategia alternativa de anti-estrés.
- La intervención del grupo de Edward Matiz y Jhon Alexander Bernal como propuesta pedagógica direccionada en la ejecución de actividades rítmicas “no corrientes” con miras a mejorar y fortalecer la creatividad motriz, tuvo resultados positivos de acuerdo a la observación realizada por los futuros docentes; sin embargo sería procedente realizar un seguimiento observatorio



para verificar el grado de afectación emocional que esas actividades consiguieron en el grupo.

- Con respecto a la intervención de Mauricio Prada y Henry Alberto Mejía concerniente a incentivar la creatividad motriz en espacios reducidos, obtuvo ciertos resultados positivos con relación al manejo y control tanto del cuerpo como del espacio; lo que nos indica y a la vez nos sugiere que la implicación pedagógica que de este informe se desprende, es que los niños y niñas en espacios reducidos fortalecen la categoría perteneciente a la segunda unidad funcional como lo es la estructuración espacio-temporal puesto que como los exponentes lo afirman, los niños y niñas se vuelven más cuidadosos, se despierta la habilidad de respetar el espacio del otro, la proyección se ve asimilada, el cuidar al compañero y el definir límites se convierten en situaciones beneficiosas para estructurar las habilidades emocionales, se presenta como una buena alternativa de trabajo y aprovechamiento tanto motor como emocional.



## CONCLUSIONES

- Es contundente y concreta la conceptualización que se obtuvo de los elementos constitutivos de la investigación como lo son las tres unidades funcionales pertenecientes al desarrollo motor; las 5 escalas emocionales del coeficiente emocional; y los acercamientos que se tiene respecto al tema de creatividad motriz, ya que presenta unas teorías debidamente soportadas, con sus respectivos exponentes y que además se surten de unos instrumentos de aplicación (social) aplicados ya, por consiguiente nos arrojaron unos datos de los cuales nos surtimos para poder realizar un análisis y extracción de beneficio educativo.
- Se logró establecer y fundamentar una base soportable, coherente y consistente entre los componentes de la investigación como son el desarrollo motor con el coeficiente emocional y el coeficiente emocional con la creatividad motriz, para así proceder a sugerir las implicaciones pedagógicas que esas relaciones generan en pro de los niños y niñas en determinada etapa escolar.
- Se logró hacer un análisis exhaustivo tanto de niñas como de niños y a nivel general de las implicaciones pedagógicas que posiblemente se generan de las relaciones que se obtuvieron al realizar toda la primera etapa de investigación con la aplicación de test, la sistematización y la correlacionalidad que se manejó de manera pertinente.
- Se obtuvo también un análisis prudente de los cimientos que maneja la educación física, el papel tan importante que tiene el docente de esta disciplina, puesto que en la actualidad se percibe cierto grado de



especialización en el gesto técnico motor, pero de pronto no se está teniendo en cuenta el aspecto de maduración neurológico y mucho menos el emocional.

- Se consigue ampliar la cobertura de investigación, por cuanto se plantea pertinente continuar con intervenciones muy precisas, debidamente fundamentadas y objetivizadas, de manera tal, que evidencien de forma más específica el grado de incidencia que se obtiene al trabajar el componente motor en los niños y niñas, estructurando a la vez el componente emocional acorde a su maduración neurológica.
- También invita a la comunidad educativa en general a tener presente en su labor pedagógica, lo importante que es llevar el debido proceso en un grupo estudiantil, aun cuando se tienen requerimientos que implican resultados tangibles académicos y visibles, deberían tenerse más en cuenta los resultados no visibles motrizmente, pero que en el nivel emocional y de satisfacción del niño o niña escolar, puede ser mayor.
- Hace falta mucho más compromiso, investigación, profundización en la comunicación, en la disciplina y en el ámbito pedagógico aplicado, porque las teorías, los modelos, las metodologías y todos los componentes de los cuales se surte el acto educativo, se muestran maravillosos, pero que en la realidad están como actuando sueltos, no hay una comunicación simbiótica que se perciba en los lineamientos trazados por la educación en general.
- Con el presente trabajo se sugieren varias alternativas conducentes a realizar una labor docente más oportuna, acertada y centrada en el proceso educativo, orientando aspectos de acompañamiento y colaboración para estructurar de manera más conveniente el factor humano, no sólo a los educandos, sino a toda la comunidad educativa en general.

## **RECOMENDACIONES PARA EL COMPONENTE PEDAGÓGICO**

Si retomamos una parte de lo que quiso conseguir Vítor Da Fonseca con su estudio de la psicomotricidad, nos ubica en el plano que el cerebro es un órgano del cuerpo y no al contrario, es decir, no separa el cuerpo del espíritu, sino que lo considera un todo y que si existe cuerpo existe espíritu, por lo tanto como el cuerpo inicia su maduración y convierte el desarrollo en pre-requisito de la organización cerebral y en pre-requisito de la génesis de identidad, conviene estudiar como desde el ámbito docente se podría fortalecer esto en los niños y niñas que asisten a un proceso pedagógico de formación integral.

La obtención de resultados académicos, el alcance de gestos técnicos muy definidos y estructurados, el ganar competencias y conseguir ciertos estándares reglamentados por entes gubernamentales e institucionales, se ha vuelto la excusa perfecta limitante para desarrollar y aplicar simplemente una programación específica de conocimientos y temáticas, fundamentadas en estudios y teorías desde hace mucho tiempo elaboradas.

Elementos como inteligencia emocional, creatividad motriz, aprendizajes significativos, nuevas psicopedagogías, pensamiento crítico, entre muchos otros términos que actualmente se utilizan para fundamentar un quehacer de tipo educativo, han florecido como nuevas tendencias sociales de intervención que de alguna manera satisfacen la convivencia e interrelación entre individuos a todo nivel.

Entonces, los resultados que arrojan estos trabajos de investigación y profundización como el presente, hace que se originen nuevos intereses en la realización de tareas educativas, no sólo desde el ámbito docente, también entran en juego los estudiantes, los padres de familia, el personal administrativo, el



operativo y así sucesivamente toda la comunidad educativa en pro de mejorar el aspecto social, político, económico y los muchos otros aspectos que integran al ser humano en su globalidad.

Pero esa idea es muy amplia, el paso a seguir es más corto, más específico, más centrado en lo que se desea conseguir, es definir un proceso continuo y consustancial de aprendizaje, que desarrolle competencias de análisis, reflexión, comprensión, interpretación, aceptación, significación y construcción del ser humano. La costumbre y tradición es seguir patrones, conseguir perfeccionamiento motriz, comportamental dentro de un contexto, expresión sin razón, ¿dónde queda el sentir humano?, ¿dónde quedan las necesidades de aprendizaje?, ¿se hace un análisis de la persona, del público, del grupo objetivo al cual se va a intervenir?, ¿se priorizan los objetivos del aprendizaje desde varios campos de acción?.

Por ahora, y según los resultados analizados anteriormente, no... no se realiza el debido proceso, simple y sencillo se perpetua la educación como un servicio público, aquel que se otorga y ya; comenzar a observar, a comprender las necesidades del otro es una tarea bastante lejana, porque la tradición educativa generacional no ha enseñado eso, ha enseñado y se ha abocado a desarrollar y planificar estándares de adecuación y aceptación social; por lo tanto, este trabajo invita a pasar la página y observar todas las nuevas estrategias, herramientas que han surgido como mecanismos de intervención para conseguir un ser humano más satisfecho, más equilibrado, más coherente, más adaptable a las exigencias ambientales.

La programación neurolingüística, las nuevas neupedagogías, la lúdica y el juego son alternativas bastante importantes para intervenir e incentivar en los educandos, la creación y estructuración de un nuevo ser humano, capaz de controlar sus emociones, de adaptarse al medio, de construir y proponer estilos de vida que favorezcan la convivencia social.., solo hace falta una cosa: compromiso.



## BIBLIOGRAFIA

- CRAIG, Grace J. Desarrollo psicológico. Edit. Prentice Hall Hispanoamericana S.A. Sexta Edición. Naucalpan de Juarez; Edo. De Mex.
- FONSECA, Vítor Da. Manual de observación psicomotriz. Significación psiconeurológica de los factores psicomotores. Traducción y adaptación Eugenia Trigo. INDE Publicaciones. Barcelona, España, 1998.
- RIGO CARRATALÁ, Eduardo. La psicología de Henri Wallon / Eduardo Rigo Carratala.- Palma (Mallorca): Universitat de les Illes Balears, 1990.
- BOULCH, Jean Le. El movimiento en el desarrollo de la persona. Editorial Paidotribo. Barcelona.
- GARCÍA, G.A. Ocio: creatividad y aprendizaje de lo divino y lo humano – un dilema mal entendido en el paradigma educativo contemporáneo. Revista médica Sanitas 12 (3): 54-65, 2009.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención. Editorial Paidós. Buenos Aires – Argentina, 1998
- OCDE, Comprendre le cerveau: vers une nouvelle science de l'apprentissage (El cerebro: hacia una nueva ciencia del aprendizaje), París, Les éditions de l'OCDE, 2002. Pág. 3
- GRAJALES, Tevni. Inteligencia Emocional entre maestros de secundaria de la Ciudad de Monterrey. Trabajo de investigación. Centro de investigaciones educativas de la facultad de educación. Universidad de Morelos. Nuevo León, México. Febrero de 1999. Consultado el 12 de marzo de 2012. <http://tgrajales.net/intelimaestros.htm>
- UGARRIZA, Nelly. Consultado el artículo el 12 de marzo de 2012. [http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf\\_bdfde.nsf/imagenes/CCB9B0D9BD56042D05256E540056A07D/\\$file/05-persona4-ugarriza.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/CCB9B0D9BD56042D05256E540056A07D/$file/05-persona4-ugarriza.pdf)



- Aurora Martínez Vidal y Pino Díaz Pereira. La evaluación de la creatividad motriz. [webs.uvigo.es/x05/almacen/Tema%20III%20y%20IV.doc](http://webs.uvigo.es/x05/almacen/Tema%20III%20y%20IV.doc)
- CHARAUDEAU, Patrick y MAINGUENEAU, Dominique. Diccionario de análisis del discurso. Amorrortueditores – España. Buenos Aires, 2005. Pág. 312
- [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/intencioncomunicativa.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/intencioncomunicativa.htm)
- QUIRÓS EXPÓSITO, Pilar. CABESTRERO ALONSO, Raúl. Funciones activadoras: principios básicos de la motivación y la emoción. Editorial universitaria Ramón Areces. Madrid, 2008. Pág. 9
- Cambios -- Cómo ayudar a su hijo durante los primeros años de la adolescencia. Consultado el 17 de marzo de 2012. <http://www2.ed.gov/espanol/parents/academic/adolenscencia/part4.html>.
- MEINEL, Kurt. Didáctica del movimiento. Traducción Joaquín Vilar. Ensayo de una teoría del movimiento en el deporte desde el punto de vista pedagógico. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. 1979. Págs. 231-233.
- BAYONA, Gustavo. CUBIDES, Jeisson Steven. GARCÍA, Cristian Leonardo. Fortalecimiento del desarrollo emocional en la clase de educación física del grado quinto de primera del Colegio Vista Bella. Bogotá 2011. Trabajo de grado (Licenciado en educación básica con énfasis en educación física, recreación y deporte). Universidad Libre. Facultad de ciencias de la educación. Programa de educación física, recreación y deporte.
- MATIZ PADILLA, Edwar Ricardo. BERNAL SALCEDO, Jhon Alexander. Propuesta didáctica centrada en las actividades rítmicas para el fortalecimiento de la creatividad motriz en los estudiantes del Colegio Vista Bella – grado 3. Bogotá D.C., 2011. Trabajo de grado (Licenciado en educación básica con énfasis en educación física, recreación y deporte. Universidad Libre. Facultad de ciencias de la educación. Programa de Educación Física, Recreación y Deporte.
- PRADA RODRÍGUEZ, Mauricio. MEJÍA CIFUENTES, Henry Alberto. Fortalecimiento de la creatividad motriz en espacios reducidos en la clase de



educación física. Trabajo de grado. Bogotá D.C., 2011. Licenciado en educación básica con énfasis en educación física, recreación y deporte. Universidad Libre. Facultad de ciencias de la educación. Programa de educación física, recreación y deporte.