



Trabajo Fin de Grado

GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

DESARROLLO PSICOMOTOR EN PRIMERO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y JUEGOS TRADICIONALES DE PALMAS

Psychomotor development in first grade of primary school
and clapping games

Autor

Javier Avellana Rámiz

Directora

Carmen Fernández Amat

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Zaragoza, junio de 2017

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| I. Resumen y palabras clave | 7 |
| II. Introducción y justificación | 7 |
| III. Objetivos | 9 |
| IV. Metodología | 9 |
| V. Referentes teóricos | 11 |
| V.1. Psicomotricidad | 12 |
| V.1.1. Concepto de psicomotricidad | 12 |
| V.1.2. El desarrollo psicomotor | 13 |
| V.1.2.1. Elementos del desarrollo psicomotor | 14 |
| A- Tono muscular | 14 |
| B- Control respiratorio | 15 |
| C- Postura y equilibrio | 16 |
| D- Esquema Corporal | 17 |
| E- Independencia motriz | 18 |
| F- Coordinación global y segmentaria | 19 |

| | |
|---|----|
| G- Lateralidad | 22 |
| H- Estructuración espacio-temporal | 23 |
| V.1.2.2. Desarrollo psicomotor en primero de Educación Primaria | 26 |
| V.2. El juego y los juegos tradicionales | 28 |
| V.2.1. El juego | 28 |
| A- Declaración de los Derechos del Niño (1959) | 29 |
| B- Lev Vigotsky (1896-1934) | 29 |
| C- Jean Piaget (1896-1980) | 29 |
| D- Ovide Decroly (1871-1932) | 30 |
| V.2.2 Los juegos tradicionales | 31 |
| A- Pierre Parlebas (1934) | 32 |
| B- Pere Lavega (1965) | 33 |
| C- Fernando Maestro (1958) | 34 |
| D- M ^a José Subiza | 35 |
| E- Cristóbal Moreno Palos | 35 |
| V.2.2.1 Clasificaciones de juegos tradicionales | 36 |
| A- Clasificación de Parlebas | 36 |
| B- Clasificación de Lavega | 37 |

| | |
|---|----|
| C- Clasificación de Maestro | 39 |
| D- Clasificación de Subiza | 40 |
| E- Clasificación de Moreno Palos | 41 |
| V.2.2.2. Juegos tradicionales musicales | 41 |
| A- Josep Crivillé Bargalló (1947-2012) | 42 |
| B- Ángel Zamora | 44 |
| V.3. La legislación en Educación Primaria en Aragón | 45 |
| V.3.1. Educación Primaria y desarrollo psicomotor | 46 |
| Psicomotricidad en Educación Física | 47 |
| Psicomotricidad en Educación Artística | 48 |
| V.3.2. Educación Primaria y juegos tradicionales | 49 |
| Juego tradicional en Educación Física | 49 |
| Juego tradicional en Educación Artística | 51 |
| VI. Propuesta de intervención educativa | 53 |
| VI.1. Introducción y justificación | 53 |
| VI.2. Contexto del grupo | 54 |

| | |
|---|----|
| VI.3. Objetivos | 55 |
| VI.4. Metodología | 56 |
| VI.5. Justificación de la selección de juegos | 57 |
| VI.6. Sistema de evaluación | 61 |
| VI.7. Diseño de las sesiones | 65 |
| VI.8. Temporalización | 68 |
| VI.9. Conclusiones de la propuesta | 69 |
| VII. Conclusiones y valoración personal | 70 |
| VIII. Referencias bibliográficas | 71 |
| IX. Anexos | 74 |

I. Resumen y palabras clave

Resumen:

Con el presente Trabajo Fin de Grado pretendo realizar, en primer lugar una argumentación teórica básica sobre psicomotricidad y su desarrollo evolutivo, juegos tradicionales, juegos tradicionales con música y el papel que ocupan estos apartados en la legislación educativa aragonesa. Después, basándome en esta argumentación teórica, he diseñado una propuesta de intervención educativa que emplea los *juegos tradicionales de palmas* como herramienta educativa.

Abstract:

This End of Degree Dissertation pretends to set out basic argumentation theory about psychomotricity and its evolutive development, traditional games related with music and the role which plays on aragonese educative law. Based on that theoretical argumentation, I have elaborate an educative intervention proposal using clapping games as tool.

Palabras clave: psicomotricidad, juegos tradicionales de palmas, Educación Primaria, Educación Musical.

II. Introducción y justificación

En este trabajo mi atención se centra en una de las muchas actividades que, a causa del desarrollo que ha sufrido el ser humano en los últimos años, ha caído casi en el olvido: los juegos tradicionales infantiles, y dentro de estos, los juegos de palmas con canción.

Este avance de la humanidad parece no tener fin y ha desplazado a todos estos divertimentos y canciones tradicionales a desempeñar un papel minoritario y en muchas ocasiones inexistente dentro de la amplia oferta de ocio actual.

Ya en 1992, la profesora de la universidad de Murcia, M^a Jesús Martín Escobar decía:

Ya se conoce la influencia que los medios de comunicación, la televisión especialmente, ejercen sobre la población infantil. La invasión de la música comercial –en el

peor sentido del término- da lugar a que los niños disfruten con la música de los anuncios o la de aquellos grupos que promocionan las empresas del disco con fines exclusivamente mercantiles (Martín Escobar, 1992)

La elección de este tema en concreto se debe a mi interés personal hacia la etnografía y las tradiciones siendo consciente del estado de indefensión en el que se encuentran y de las posibilidades que nos ofrecen dentro del aula.

Otra de las motivaciones que me han llevado a realizar este trabajo es que considero importante el acercamiento a las aulas de los juegos y canciones tradicionales, así como otras muestras de la cultura heredada de nuestros antepasados. Con este fin la escuela ha de realizar también una labor divulgativa, ya que el juego tradicional, así como otros elementos de la tradición oral, forman parte de un patrimonio cultural del que todos podemos disfrutar, pero que también debemos conservar.

El juego, de cualquier tipo, está presente en todo momento en el ciclo vital del niño, “El desarrollo del niño es más rápido justamente en los primeros días meses y años de vida [...] tenemos que atribuirlo a la más significativa actividad de estos primeros años: el juego” (Tonucci, 2004)

Tal es la importancia del juego que está presente en todas las actividades que los niños realizan, tanto dentro como fuera del aula.

“El juego del niño, antes y fuera de la escuela, [...] es perderse en el tiempo, es encontrarse con el mundo en una relación excitante, llena de misterio, de riesgo, de aventura. Y el motor es de los más poderosos que el hombre conozca: el placer” (Tonucci, 2004)

El juego es, sin ninguna duda, la actividad principal de la infancia, por esta razón es una actividad muy útil en el aula.

La Educación Primaria evoluciona de forma que las actividades más dinámicas de los primeros cursos van disminuyendo con el paso de los años y se van sustituyendo por actividades más estáticas. Parece volverse físicamente menos activa, otorgando cada vez un mayor peso a los contenidos puramente intelectuales, lo que hace que se le reste presencia a actividades más motrices.

Habiendo tenido en cuenta el apartado didáctico y el importante papel que desempeña el juego en la formación del niño, además de mi especial interés en la materia, considero que el área

más adecuada en la que podemos enmarcar nuestro trabajo es la Educación Musical. Por suerte para nosotros, existe un amplio repertorio de juegos tradicionales que incluyen canciones, cada uno con unas características distintas que nos pueden resultar de gran utilidad en el aula de música.

Con el presente trabajo de fin de grado pretendo profundizar en el concepto de los juegos tradicionales de palmas y en su empleo en el inicio del primer curso de Primaria como recurso para reforzar el desarrollo psicomotriz con el que los alumnos inician la Educación Primaria.

Gracias a esta labor, el docente puede conocer el nivel de maduración psicomotriz de sus alumnos. De esta forma se abordarán con más garantías otros aprendizajes de la etapa Primaria que requieren un buen nivel de desarrollo de la psicomotricidad, especialmente en el área de la Educación Musical.

Por otro lado, basándome en mis experiencias, el tránsito entre la Educación Infantil y la Educación Primaria puede suponer un momento complicado para algunos alumnos. Mediante estas sesiones dedicadas a los juegos de palmas también se pretende, de forma indirecta, facilitar esta transición entre ambas etapas.

III. Objetivos

Teniendo en cuenta las motivaciones que me llevan a la realización de este Trabajo Fin de Grado (TFG), los objetivos principales del mismo serán:

- Elaborar un marco teórico básico sobre el desarrollo psicomotriz, el juego tradicional de palmas y su relación en la legislación educativa durante la etapa de Educación Primaria en Aragón.
- Diseñar un proyecto de intervención educativa que utilice el juego tradicional de palmas como herramienta didáctica en el aula de Primaria.

IV. Metodología

Una vez especificados los objetivos, vamos a explicar de forma breve la metodología que he

utilizado para la realización del presente Trabajo Fin de Grado.

Tal y como se ha indicado en los objetivos, este trabajo consta de dos partes. El marco teórico, por un lado, y la propuesta de intervención educativa, por otro lado.

Recibe especial importancia la revisión teórica realizada para argumentar el proyecto. Al combinar varias disciplinas en un mismo proyecto he realizado un trabajo de búsqueda de documentos sobre las temáticas en cuestión. Para esto es importante hacer una búsqueda de información a través de diferentes autores que han investigado sobre estos temas y analizar sus obras. Gracias a este análisis he podido extraer una serie de ideas que he considerado relevantes para, así, realizar un trabajo bien documentado, coherente y cohesionado.

En esta búsqueda de documentación relacionada he empleado bases de datos como *Dialnet* o *AlcorZe BUZ*. También numerosos artículos de revistas especializadas como la Revista Eufonía o la Revista Latinoamericana de Formación del Profesorado. Igualmente he empleado el buscador *Google Académico* y *Google Books* para la consulta de artículos y libros. Además de los documentos puramente teóricos, también he consultado documentación legislativa relativa a nuestro ámbito educativo como la Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Durante la misma fase de búsqueda de referentes teóricos he realizado una labor de selección de los mismos, centrándome en los autores y documentos que considero más ajustados a mi trabajo. En esta fase he procurado seleccionar los referentes bibliográficos con la mayor diversidad posible, pretendiendo que la fundamentación teórica sea rica y variada, pero también coherente.

Teniendo en cuenta que el presente proyecto está compuesto por dos partes distintas, es natural que siga dos líneas metodológicas diferentes. La primera parte tiene una metodología analítica y descriptiva, ya que, a través de la revisión de diferentes documentos teóricos, busca realizar un marco teórico básico sobre los distintos temas que trata el TFG, que son:

- El desarrollo evolutivo psicomotor en Educación Primaria, concretamente en niños de 6 y 7 años.
- El juego, los juegos tradicionales y, específicamente, los juegos de palmas.
- La psicomotricidad y los juegos tradicionales en Educación Primaria dentro de la legislación

educativa aragonesa.

Tras el análisis de los distintos referentes teóricos, he realizado la propuesta de intervención educativa. Para esta segunda parte del TFG la metodología es activa y participativa mediante la cual el alumno es el principal protagonista.

El proyecto plantea la aplicación de los juegos tradicionales de palmas en el aula de música de primero de Educación Primaria para afianzar el desarrollo psicomotor con el que los alumnos afrontarán la etapa. El empleo de los juegos de palmas nos permitirá adquirir destrezas psicomotoras relacionadas con habilidades viso-manales y lateralidad, necesarias para la precisión rítmica en la manipulación de instrumentación Orff en el aula de música de primero de Primaria. Por tanto se aúnan varias disciplinas en una misma serie de actividades.

Este enfoque globalizador que busca la interdisciplinariedad se encuentra recogido en las orientaciones metodológicas del currículo aragonés “La concreción de la interrelación de los aprendizajes tanto en cada área como de carácter interdisciplinar” (BOA. Orden de 16 de junio de 2014)

Por último y para finalizar este TFG, he realizado una valoración personal y unas conclusiones sobre el proceso de elaboración del trabajo.

Gracias a estas conclusiones he podido valorar de una forma crítica todo el trabajo realizado. De igual modo, en esta sinopsis expongo mis impresiones sobre si el resultado ha sido o no satisfactorio, contribuyendo así a posibles proyectos futuros.

V. Referentes teóricos

Vamos a dar inicio a la revisión teórica que fundamentará después mi propuesta de intervención educativa.

Como ya se ha indicado anteriormente, he intentado realizar un marco teórico básico sobre los distintos temas que trata el TFG. En primer lugar hablaré sobre el desarrollo psicomotriz y el momento evolutivo en el que se encuentra el niño cuando se produce el tránsito entre el tercer curso

de Educación Infantil y el primer curso de Educación Primaria. La segunda parte de la fundamentación teórica tratará sobre el juego y, más concretamente, sobre el juego tradicional. Concluiré la argumentación analizando la presencia de la psicomotricidad y de los juegos tradicionales en la legislación educativa aragonesa.

V.1. Psicomotricidad

En este apartado voy a tratar de hacer una aproximación a la psicomotricidad, su desarrollo en la infancia y el punto evolutivo en el que se encuentran los niños en el primer ciclo de Educación Primaria. Por su relación con las actividades que se plantearán en la propuesta de intervención educativa, se desarrollará de una forma más extensa el apartado de la rítmica.

V.1.1. Concepto de psicomotricidad

La psicomotricidad, desde un punto de vista lingüístico, refleja la relación existente entre la mente y el cuerpo, entre lo psíquico y lo motriz.

Según el diccionario de la Real Academia Española, la psicomotricidad queda definida como “la integración de las funciones motrices y psíquicas y el conjunto de técnicas que estimulan la coordinación de dichas funciones”. (Real Academia Española, 2014)

Según la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español:

La psicomotricidad es una disciplina que, basándose en una concepción integral del ser humano, se ocupa de la interacción que se establece entre el conocimiento, la emoción, el cuerpo y el movimiento y de su importancia para el desarrollo de la persona, así como de su capacidad para expresarse y relacionarse en un contexto social. (Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español, 2017)

El pedagogo francés Bernard Aucouturier acota su idea de psicomotricidad relacionándola con el juego.

[...] he tratado de precisar mi concepción de la psicomotricidad a través del concepto de Práctica Psicomotriz, que se dirige principalmente al niño hasta 7/8 años: libertad de acción desde los primeros meses y el juego espontáneo están en la base de la Práctica Psicomotriz. [...] El juego es un poderoso proceso de simbolización contra la angustia y el miedo, es la

forma privilegiada de la expresión del niño; es vital, pues jugar es vivir. Jugar es representarse, jugar es afirmar su existencia en el mundo. (López & Cruz, 2015)

V.1.2. El desarrollo psicomotor

El desarrollo psicomotor está condicionado por diferentes factores, “proviene de factores genéticos [...] así como de factores de medio ambiente, es decir, sociales, emocionales y culturales” Thelen, L. (apud Maganto & Cruz, 2004).

Según las autoras, el desarrollo se produce en un proceso continuo que va desde la primera infancia a la adolescencia. Gracias a la capacidad innata de exploración, los niños, desde la primera infancia, se *prueban* con diferentes respuestas a situaciones, seleccionando la más óptima. Conforme estas respuestas se van integrando, se desarrollan otras nuevas, más complejas. De este modo, estamos ante un proceso secuencial en el que unas etapas suceden a otras. (Maganto & Cruz, 2004)

Antes de analizar más detenidamente los principales elementos del desarrollo psicomotor estableceremos las diferencias existentes entre la motricidad gruesa y la motricidad fina, según las profesoras Maganto & Cruz. (2004)

- La *motricidad gruesa* está referida a acciones musculares globales, como la locomoción y al control postural. Algunos ejemplos de acciones dependientes de esta motricidad son: marcha, carrera, equilibrio, movimientos alternos o simultáneos...
- La *motricidad fina* se centra en acciones que incluyen mayor grado de coordinación viso-manual y de músculos pequeños. Ejemplos de esto son: pintar, dibujar, recortar, modelar...

Tomando como referencia la tabla evolutiva con los avances madurativos en psicomotricidad fina y gruesa de Maganto & Cruz (2004) (Ver anexo I), a lo largo de la Educación Primaria se producen los siguientes cambios.

- De los 6-7 años, el niño es capaz, en lo referido a la *motricidad gruesa*, de saltar con pies juntos y hacia atrás, alternar pies, lanzar por encima de su cabeza... En lo referido a la *motricidad fina*, el niño puede realizar construcciones complejas, cortar con tijeras, copiar figuras geométricas... Existe ya una precisión general de movimientos si se realizan a un ritmo normal.
- Desde los 7 hasta los 12 años, En *motricidad gruesa* se acrecienta su desarrollo físico, ampliando también la precisión de los gestos, la rapidez y la fuerza. En *motricidad fina*, la precisión va aumentando progresivamente y mejora la habilidad en funciones perceptivas y viso-manales.

V.1.2.1. Elementos del desarrollo psicomotor

Vamos ahora a efectuar un pequeño repaso a los principales aspectos del desarrollo psicomotor. Para ello se realizará una breve descripción de los mismos, así como una revisión de los momentos evolutivos que abarca la Educación Primaria. Estos aparecerán ordenados desde las habilidades más básicas hasta las más superiores.

Me gustaría destacar antes de comenzar que estos elementos no se tratan de apartados estancos ni de una secuencia, todos se encuentran interrelacionados entre sí.

A- Tono muscular

Según las profesoras de la Universidad del País Vasco, Carmen Maganto y Soledad Cruz, el *tono muscular* “Hace referencia al grado de contracción de los músculos pudiendo ir desde la hipertonía (tensión) a la hipotonía (relajación).” (2004)

Por su parte, la autora Mira Stambach defiende que:

La actividad tónica es una actividad muscular sostenida que prepara para la actividad motriz física. Se trataría de un estado de atención del cuerpo que le mantiene preparado para la acción [...] un estado permanente de ligera contracción en el cual se encuentran los músculos estirados, cuya finalidad es servir de telón de fondo a las actividades motrices y posturales. Stambach, M (Apud. Berruezo Adelantado, 2002)

De esto se puede entender que el tono muscular es la piedra angular en la que se basa el resto de elementos de la psicomotricidad.

A su vez Wallon destaca que la actividad muscular presenta dos aspectos: cinético y tónico.

El movimiento en todas sus formas es consecuencia de la actividad muscular, la cual, a su vez, presenta dos aspectos: el *cinético*, que consiste en alargamientos y acortamientos de los músculos y el *tónico* que consiste en diversos estados o niveles de tensión muscular. El tono aparece en relación con las actitudes y posturas dirigidas hacia el contacto humano, teniendo repercusión en el interior del individuo. El movimiento, por su carácter cinético se orienta hacia el mundo objetivo, hacia el exterior del individuo. Wallon, H (Apud. Berruezo Adelantado, 2002)

Berruezo Adelantado da a la tonicidad una gran importancia en diversos aspectos de la psicomotricidad. Es uno de los elementos del *esquema corporal* informándonos sobre el estado de nuestros músculos y nuestra postura. Actúa sobre las actitudes y las emociones, las tensiones emocionales se expresan mediante tensiones musculares y viceversa. Está unido a los procesos de percepción, por lo que influye en cualquier aprendizaje (2002)

El tono es muy variable. Está cambiando continuamente en función de las adaptaciones propias de la acción que se está llevando a cabo. Cada individuo por su peculiar desarrollo presenta un estilo tónico propio, [...] que determina un ritmo propio de evolución motriz (Berruezo Adelantado, 2002)

B- Control respiratorio

La respiración es un proceso vital para la supervivencia del ser humano. Este proceso también guarda relación directa con la psicomotricidad.

La respiración corriente está regulada por el reflejo automático pulmonar [...], que adapta de una manera automática la respiración a las necesidades de cada momento. Además, está sometido a influencias de la corteza cerebral, tanto de tipo consciente como inconsciente. Por esta razón podemos hacer de la respiración un acto voluntario y contenerla o acelerarla a voluntad. Sin embargo existe una especie de mecanismo de seguridad que hace que se desencadene la respiración automática cuando la concentración de CO₂ en la sangre alcanza niveles peligrosos. (Berruezo Adelantado, 2000)

Según Maganto & Cruz, la respiración está relacionada con el esquema corporal y con el tono muscular de cara a la relajación de los distintos segmentos. Como la respiración depende del control voluntario e involuntario, podemos tomar conciencia sobre cómo respiramos en relación con los aspectos temporales, rítmicos y de profundidad. (2004)

Existen relaciones claras entre la respiración del niño y su comportamiento general. Además existe relación entre una respiración insuficiente, con las alteraciones de las funciones psicomotrices y con dificultades cognitivas. Picq y Vayer (Apud. Berruezo Adelantado, 2000)

Teniendo en cuenta estas relaciones:

La toma de conciencia de la respiración, de las regiones del cuerpo que pone en juego, de su ritmo y sus modificaciones debe formar parte de la educación psicomotriz. [...] la armonía respiratoria se encuentra en la base de la mayor parte de los métodos de relajación, puesto que una distensión adecuada conlleva una respiración pausada. (Berruezo Adelantado, 2000)

C- Postura y equilibrio

Según Quirós y Schrager la *postura* es:

La actividad refleja del cuerpo con relación al espacio. Posición es la postura característica de una especie. La actitud guarda relación con los reflejos que producen la vuelta a una posición específica de la especie [...] Se basa en el tono muscular, [...] Se relaciona con el cuerpo. Quirós & Schrager (Apud. (Berruezo Adelantado, 2000)

Del mismo modo el *equilibrio* es para este autor:

La interacción entre varias fuerzas, especialmente la de gravedad, y la fuerza motriz de los músculos esqueléticos. Un organismo alcanza el equilibrio cuando puede mantener y controlar posturas, posiciones y actitudes. El equilibrio se basa en la propioceptividad (sensibilidad profunda), la función vestibular y la visión, siendo el cerebro el principal coordinador de esta información. Quirós & Schrager (Apud. Berruezo Adelantado, 2000)

Berruezo Adelantado explica esto de una forma más sencilla:

El equilibrio está íntimamente ligado al control postural. Mientras que quienes llevan a cabo el equilibrio son los músculos y los órganos sensoriomotores, el control de la situación que rige la adopción de una postura económica de equilibración

antigravitacional recae sobre el sistema laberíntico (situado en el oído) (Berruezo Adelantado, 2000)

Según Vayer (Apud. Berruezo Adelantado, 2000) se ha de educar el equilibrio para educar el esquema corporal. También es fundamental en la educación de la coordinación total o por segmentos. Un equilibrio defectuoso puede llegar a ocasionar problemas con estados de ansiedad, ya que el cuerpo tiene que estar continuamente corrigiendo el desequilibrio.

D- Esquema Corporal

Se trata de “la representación que tenemos de nuestro cuerpo, de los diferentes segmentos, sus posibilidades de movimiento, sus limitaciones, etc.”. Ballesteros, S. (Apud. Maganto & Cruz, 2004) Para esto, son de vital importancia la experiencias producidas por el cuerpo y la percepción del cuerpo de los demás. El lenguaje tiene también un papel muy importante en el desarrollo del esquema corporal, siendo muy útil para nombrar partes del cuerpo, acciones, ubicaciones... (Maganto & Cruz, 2004)

Según Martínez, R. (Apud. Camps Llauradó, 2002) el niño pasa por tres etapas en el desarrollo del Esquema corporal:

- *Cuerpo vivido* (sensaciones 0-2 años)
- *Cuerpo percibido* (reconocimiento de la sensación 2-7 años)
- *Cuerpo representado* (representación mental 7-12 años).

Nos vamos a centrar en los últimos momentos del *cuerpo percibido* y en el *cuerpo representado*, que son los que corresponden con la franja de edad de la Educación Primaria.

En la fase final del *cuerpo percibido*:

Se establecen relaciones entre el espacio postural y el circundante y se establece la dominancia lateral, que llevan al niño al conocimiento topográfico de su cuerpo y a poder orientarse en el espacio. Este conocimiento de su propio cuerpo le permite la utilización cada vez más diferenciada y precisa del mismo. (Camps Llauradó, 2002)

Fase del *cuerpo representado*:

- 1º fase (5-7 años) El niño puede imitar gestos en presencia de un modelo. Se logra la independencia de los brazos respecto al tronco. Se desarrolla el control postural y respiratorio. Se logra la afirmación definitiva de la lateralidad y “la orientación corporal necesaria para representar el punto de referencia de las adquisiciones y proyecciones espaciales [...] logra una representación coherente de su cuerpo” (Camps Llauradó, 2002). A los 6 años el niño suele tener una buena calidad de movimientos y una buena representación de su propio cuerpo, aunque aún tiene que dominar conceptos referidos al espacio, al tiempo y a su relación con otros objetos. (Maganto & Cruz, 2004)
- 2ª fase (hasta los 12 años) Se produce el desarrollo total de la lateralidad propia y relativa a otros objetos en el espacio. Independencia funcional de los diversos segmentos corporales, también de los brazos y piernas respecto al tronco. El desarrollo intelectual aumenta el mundo conocido. La elaboración definitiva del esquema corporal se produce sobre los 12 años. (Camps Llauradó, 2002)

E- Independencia motriz

En palabras de las profesoras Maganto y Cruz, la *independencia motriz* “Consiste en la capacidad de controlar por separado cada segmento motor necesario para la ejecución de una determinada tarea, aspecto que se espera pueda realizarse correctamente en niños de 7 años.” (2004)

La *independencia o disociación motriz* fundamenta el desarrollo de otros elementos psicomotrices, como la coordinación y la lateralidad entre otros. La *disociación motriz* consiste en “movilizar segmentos o elementos corporales con independencia de otros. Interviene el control voluntario e inhibición de movimientos parásitos pudiendo llegar a la ejecución de actividades dispares con diferentes segmentos corporales al mismo tiempo.” (Berruezo Adelantado, 2002)

Otros autores como Molina de Costallat consideran que:

La posibilidad de segmentar los movimientos es una adquisición que permite al ser humano otorgar precisión en sus acciones. Es diferente poder mover sólo el brazo en bloque a poder articular el hombro del brazo y el brazo de la mano. Molina de Costallat (Apud. Sánchez, 2011)

Según Dalila Molina de Costallat, en los movimientos disociados ambos segmentos ejecutan movimientos de distintas clases. El segmento dominante realiza la tarea primordial y el subordinado facilita las acciones de esfuerzo. “La disociación progresiva fundamenta en gran medida la

localización y el control voluntario del movimiento restringido” Molina de Costallat (Apud. Sánchez, 2011)

F- Coordinación global y segmentaria

“La coordinación consiste en la utilización conjunta de distintos grupos musculares para la realización de una tarea compleja. Esto es posible porque patrones motores que anteriormente eran independientes se encadenan formando otros patrones que posteriormente serán utilizados” (Maganto & Cruz, 2004). Según las autoras, se trata de acciones complejas, en las que entran en juego muchos factores motrices como, independencia muscular, precisión al repetir un gesto, independencia bilateral del plano sagital, etc. Para las cuales se precisa de un alto desarrollo y madurez psicomotriz, así como de entrenamiento para acciones más complejas.

Conforme a las palabras de Berruezo Adelantado, la coordinación forma parte de las llamadas conductas motrices básicas, gracias a las cuales se ordenan de forma armónica y precisa los movimientos que nuestro cuerpo ejecuta simultánea, alternativa o sincronizadamente (2002). “La coordinación motriz es la posibilidad que tenemos de ejecutar acciones que implican una gama diversa de movimientos en los que interviene la actividad de determinados segmentos, órganos o grupos musculares y la inhibición de otras partes del cuerpo” (Berruezo Adelantado, 2002)

En este sentido, es interesante hablar de la coordinación de las partes del cuerpo en función a los ejes que las separan, destacando entre estas por su complejidad la *coordinación bilateral*.

La coordinación bilateral implica la habilidad de emplear ambas manos (o ambos pies) simultáneamente para realizar una actividad, ya sea realizando movimientos simétricos (las dos extremidades hacen el mismo movimiento), movimientos recíprocos o alternos (las extremidades participan alternativamente) o movimientos asimétricos (una cumple una función activa y la otra de apoyo). (Instituto de Neurorrehabilitación Avanzada INEAVA, 2015)

Según Berruezo, se diferencian dos grupos: La *coordinación global*, generalmente ligada a la locomoción; y la *coordinación segmentaria* o viso-motriz, que ajusta los movimientos a mecanismos de percepción (normalmente visual) y los datos percibidos a la ejecución de movimientos (individualmente o en combinaciones simultáneas). (2002)

i. Coordinación global.

Como ya se ha dicho anteriormente, es la que se encuentra centrada en la locomoción y en las conductas motrices que impliquen un *desplazamiento* que “abarca cualquier combinación de movimientos susceptible de provocar cambios de situación del cuerpo en el espacio. [...] reconocemos entre los desplazamientos diversas conductas motrices tales como la marcha, la carrera, el deslizamiento, el gateo, la cuadrupedia y la trepa” (Berruezo Adelantado, 2002) Otras conductas motrices globales son los saltos, los giros y los transportes.

ii. Coordinación segmentaria o visomotriz.

La coordinación visomotriz es la ejecución de movimientos ajustados por el control de la visión. La visión del objeto en reposo o en movimiento es lo que provoca la ejecución precisa de movimientos [...] Del mismo modo, es la visión del objetivo la que provoca los movimientos de impulso precisos. [...] Concretamos la coordinación visomotriz en la relación entre la vista y la acción de las manos. El desarrollo de esta coordinación óculo-manual tiene una enorme importancia en el aprendizaje de la escritura. (Berruezo Adelantado, 2002)

Según el autor, las actividades básicas de coordinación óculo-manual son lanzar, recibir y golpear, considerando que estas acciones pueden realizarse con o sin implementos. Las tres trabajan el control propio y la precisión, pero los ejercicios de recepción se centran más en la adaptación sensoriomotriz y los lanzamientos y golpes en la adaptación ideomotriz (representación mental de los gestos a realizar para conseguir el acto esperado)

En palabras de Berruezo Adelantado, la coordinación visomotriz se inicia a edades muy tempranas, cuando el niño comienza a ver su mano estableciendo las primeras relaciones ojo-mano. Más adelante la vista va de la mano a los objetos u objetivos uniendo relaciones ojo-mano y ojo-objetivo. El proceso finaliza cuando la secuencia se inicia fuera del campo visual, esto es, no es necesario mirar la mano antes de realizar la acción. (2002)

Desde esas primeras relaciones mano-objeto el niño comenzará con acciones de golpeo, por ejemplo, cuando utiliza sus manos para golpear objetos que se balancean frente a él. El niño es capaz de golpear con un implemento antes de los seis años, aunque el primer intento puede ser fallido. (Berruezo Adelantado, 2002) La dificultad del golpeo variará en función del estado del objetivo (móvil o estático).

En el caso de un objetivo móvil,

En el golpeo existe una fase de preparación, en que el cuerpo se coloca en posición estable con rotación hacia atrás y controlando con la vista el objeto a golpear, y una fase de acción, en que regresa el tronco, se cambia el peso hacia delante, se mueven los brazos a encontrarse con el objeto y los acompañan en su trayectoria inicial. (Berruezo Adelantado, 2002)

Todo este proceso, se simplifica al tratarse de un objetivo estático o semiestático, como puede ser la palma de la mano de otra persona que espera para ser chocada. Aunque también precisa de una preparación, la fase de acción y el intercambio de fuerzas de adelante a atrás es menor por la escasa potencia que se necesita, tampoco es necesario acompañar la trayectoria inicial ya que la naturaleza de este golpeo no es la proyección de un objeto en otra dirección, sino la de obtener sonido mediante el choque de manos.

Se presenta a continuación una tabla resumen en la que se recogen diferentes habilidades motrices dependientes del desarrollo de la coordinación, tanto global como segmentaria.

| Desarrollo de la coordinación motriz | | |
|--------------------------------------|--|---------------------------------|
| Marcha | <ul style="list-style-type: none">• marcha lateral (costear)• Primeros pasos• Caminar | 9/18 meses |
| Carrera | <ul style="list-style-type: none">• fase aérea• arrancada, bloqueo• cambio de dirección | 2/3 años 4/5 años |
| Salto | <ul style="list-style-type: none">• Sobre los dos pies• Sobre un solo pie• Sobre un pie y sobre otro | 2/3 años 4 años 5 años |
| Arrastrarse y rodar | <ul style="list-style-type: none">• Movimiento lento• Movimiento rápido• Volteretas | 9 meses 12 meses 4/5 años |

| | | |
|-------------------|---|---|
| Lanzar y capturar | <ul style="list-style-type: none"> Presión cíbito-palmar Presión dígito-palmar Pinza pulgar- índice (Falanges inferiores) Pinza pulgar- índice (Falanges superiores) Acción del tronco. Acción global del cuerpo. | 5/6 meses 7/8 meses 9 meses 12 meses 2/5 años 6/8 años |
| Trepar | <ul style="list-style-type: none"> Reptar Gatear Subir escaleras gateando Escalamientos | 4/7 meses 7/12 meses 13/15 meses 2/6 años |

Tabla resumen coordinación (Beruezo Adelantado, El contenido de la psicomotricidad, 2000).

G- Lateralidad

Para las profesoras Maganto & Cruz, la lateralidad se refiere a la preferencia de utilización de una de las partes simétricas del cuerpo humano, mano, ojo, oído y pie. Consideran que la lateralización es homogénea cuando se utiliza de forma consciente los elementos de un determinado lado. La lateralización suele concluir en torno a los 6 años de edad. (2004)

Según Louis Picq y Pierre Vayer, la lateralidad es una conducta neuromotriz, por lo que se trata de un elemento del movimiento muy dependiente de la maduración del sistema nervioso. (Apud. Beruezo Adelantado, 2002)

Se diferencia una lateralidad determinada por la genética y espontánea y una lateralidad adquirida o de utilización. “A esto se refieren al distinguir una *lateralidad de utilización* (actividades cotidianas) de una *lateralidad espontánea* (gestos socialmente no determinados)” Vergès y Lézine (Apud. Beruezo Adelantado, 2002)

Beruezo Adelantado plantea que la lateralidad suele construirse en función de la predisposición de los hemisferios cerebrales, esto es, la lateralidad espontánea condiciona a la de utilización, aunque no siempre es así, ya que la presión social puede llegar a condicionar la lateralidad de una persona, de este modo nos encontramos con casos de diestros o zurdos falsos, diestros o zurdos gráficos, ambidextros... Es por esto por lo que el autor afirma que se debe

favorecer una lateralización clara en el niño, ya que está comprobado que existen trastornos de la motricidad o del lenguaje asociados a la lateralidad cruzada (Berruezo Adelantado, 2002)

La preferencia de uso de una de las dos mitades nos enlaza con el término de *eje corporal*, que es “el plano imaginario que atraviesa nuestro cuerpo de arriba abajo dividiéndolo en dos mitades iguales [...] afecta a las extremidades, sin partirlas, asignando una superior y una inferior a cada lado” (Berruezo Adelantado, 2002). Esto nos enlaza con el concepto de *coordinación bilateral* (p. 18)

A pesar de que el *plano sagital* (izquierda-derecha) es el que entraña mayor complejidad, “podemos reconocer otros dos ejes, el que divide nuestro cuerpo en delante-detrás (*frontal*) y el que lo hace en arriba-abajo (*transversal*)”. (Berruezo Adelantado, 2002)

El autor Berruezo indica que la adquisición de la lateralidad es lo que nos hace distinguir entre la derecha y la izquierda, y que la única manera de establecer esta distinción es mediante la práctica.

A partir de los 7 meses una mano suele ser más habilidosa que la otra. Paulatinamente, el niño va diferenciando los dos lados y los utiliza de forma diferenciada. Es entre los 5 y los 7 años cuando se produce una afirmación definitiva de la lateralidad y de la noción de izquierda y derecha. (Berruezo Adelantado, 2002).

A los 7 años, el niño reconoce noción izquierda-derecha sobre sí mismo. Hasta los 10 años adquirirá esa noción en relación con otros y, entre los 10 y los 12 desde el punto de vista de los objetos. (Camps Llauradó, 2002)

H- Estructuración espacio-temporal

Berruezo Adelantado considera fundamental en la construcción del conocimiento una correcta organización espaciotemporal ligada al desarrollo psicomotor. Todo lo que nos llega del mundo sensible está regido por un espacio y un tiempo llegando a afirmar que “el tiempo es el espacio en movimiento” (2002)

H.1. Estructuración espacial.

Estructuración del espacio según Berruezo Adelantado:

- *Espacio postural*: lugar que ocupa nuestro cuerpo en el espacio, guarda relación con el esquema corporal.
- *Espacio circundante*: ambiente en el que se sitúa nuestro cuerpo y se relaciona con las demás cosas.
- *Espacio de representación*: marco conceptual que viene dado por la experiencia y nos permite anticiparnos a las transformaciones en el *espacio circundante* antes de que ocurran. Nuestro cuerpo recibe información del espacio circundante a través de dos sistemas sensoriales, el visual y el táctilo-kinestésico. (2002)

La noción del espacio se va elaborando progresivamente a lo largo del desarrollo psicomotriz, partiendo de lo cercano a lo lejano y de lo interior a lo exterior y está directamente determinado por la cantidad y calidad de experiencias vividas. (Berruezo Adelantado, 2002)

Estructuración del espacio según Piaget:

En el periodo preoperacional (2-7 años), el niño accede al *espacio euclíadiano*, en el que predominan las nociones de orientación situación tamaño y dirección [...] en el período de las operaciones concretas se alcanza el espacio racional que supera la concepción del espacio como esquema de acción y lo entiende como esquema general del pensamiento, como algo que supera la percepción y ocupa su lugar en el plano de la representación. Piaget (Apud. Berruezo Adelantado, 2002)

Estructuración del espacio según Maganto y Cruz:

Primero se configuran los planos más sencillos, el frontal [delante, detrás] y el transversal [arriba, abajo]. Más tarde, a partir de los 5 años, se configura el plano sagital (izquierda, derecha). El concepto izquierda-derecha se configura entre los 5 y los 8 años. A los 7 ya se suele tener adquiridos conceptos espaciales básicos, como conservación, distancia o reversibilidad, así como la noción derecha izquierda sobre uno mismo, la de otro situado frente a él será a los 8 años y la posición relativa de tres objetos a los 11-12 años. (2004)

Como se puede apreciar en las distintas teorías, en 1º de Primaria (6 años), el niño debería tener una lateralidad bien definida, así como otra serie de conceptos espaciales bien asimilados.

H.2. Estructuración temporal.

Berruezo Adelantado plantea que cualquier movimiento o desplazamiento que se realice produce estados espaciales distintos y sucesivos, cuya única relación es *el tiempo*, ya que este es lo que acontece entre ambos (2002). La estructuración temporal resulta compleja en el ámbito del desarrollo, ya que no se percibe directamente. “el tiempo está, en principio, muy ligado al espacio. Comenzamos a notarlo gracias a la velocidad [...] la noción deprisa-despacio precede a la de antes-después, que es puramente temporal” (Berruezo Adelantado, 2002) otros conceptos que ayudan a la comprensión del tiempo son: duración, intervalo, simultaneidad, momentos (Antes, durante, después) o sucesión.

Según Berruezo Adelantado y utilizando las etapas del desarrollo de Piaget, “En el periodo preoperatorio el niño vive un tiempo completamente subjetivo, conoce secuencias rutinarias y hacia los 4-5 años es capaz de recordarlas en ausencia de la acción que las desencadena” (2002)

A partir de los 7 años, en el periodo operatorio, el niño es capaz de manejar conceptos temporales de forma independiente a la percepción espacial. La noción de tiempo como concepto abstracto requiere un buen desarrollo intelectual, llegando a darse al final del periodo operatorio. De este modo se propone la existencia de tres etapas en la organización del tiempo. Picq y Vayer (Apud. Berruezo Adelantado, 2002).

1. Adquisición de elementos básicos. Velocidad, duración, continuidad e irreversibilidad.
2. Toma de conciencia de las relaciones con el tiempo. La espera, los momentos, la simultaneidad, la sucesión
3. Alcance del nivel simbólico. Desvinculación del espacio, aplicación a los aprendizajes, asociación a la coordinación.

H.3. Conceptos temporales: ritmo, sincronización e intervalo.

“La *estructuración temporal* tiene dos componentes principales: el orden y la duración. El orden nos permite tomar conciencia de una secuencia de acontecimientos y la duración permite darles un principio y un final [...]. *El ritmo* sintetiza ambos elementos.” (Maganto & Cruz, 2004).

Definimos el *ritmo* como “Orden acompasado en la sucesión o acaecimiento de las cosas” (Real Academia Española, 2014). Será uno de los elementos más relevantes en la labor que vamos a realizar.

Tomando los argumentos de Fraisse (Apud. Beruezo Adelantado, 2002), el *ritmo* se percibe de forma simultánea con otros conceptos como la repetición o periodicidad y la estructura, que organiza los elementos de una secuencia atendiendo a su intensidad, su duración, etc. De este modo, no hay una estructura rítmica que sea ajena al tiempo. El ritmo no es sólo el orden de las estructuras, sino el orden en la sucesión de las estructuras.

A causa y consecuencia del ritmo aparece un fenómeno muy importante en el trabajo que esperamos realizar, que es la *sincronización*. Se produce cuando, “al seguir un ritmo, el estímulo y la respuesta se presentan al mismo tiempo [...]. Esto tiene una implicación social, las acciones sociales tienen una secuencia establecida y podemos adaptarnos a los ritmos y costumbres sociales.” (Beruezo Adelantado, 2002)

Según Beruezo, trabajando el ritmo a nivel psicomotriz obtenemos dos resultados principales: El primero es el trabajo y el control de la temporalidad mediante la percepción rítmica. El segundo resultado es la comunicación que se establece entre el interior y el exterior, el estímulo y la respuesta en forma de expresión corporal. (2002)

Terminamos los conceptos de carácter temporal con el *intervalo*. No hay que confundir con los intervalos musicales referentes a la altura de los sonidos, aunque puede guardar cierta relación. La definición temporal de *intervalo* es el tiempo vacío que existe entre dos sonidos. [...] este concepto es generalizable y podemos representarlo como el espacio vacío entre dos símbolos.” (Beruezo Adelantado, 2002) De este modo se puede aplicar a la escritura (espacios), al habla (pausas), al movimiento, etc.

Como ya se ha dicho, el tiempo es un concepto de difícil comprensión; pero la labor del trabajo rítmico, la medida de los tiempos, las secuencias, las estructuras, etc., nos llevarán de forma progresiva a conocimientos más complejos.

V.1.2.2. Desarrollo psicomotor en primero de Educación Primaria

Tras el análisis realizado a los principales elementos que componen el desarrollo psicomotor podemos llegar a entender la psicomotricidad como un área en sí misma, un área de conocimiento y

estudio. A pesar de esto quizá la psicomotricidad sea entendida de una forma más generalizada como una herramienta, un medio con el que, mediante el movimiento, se llegan a desarrollar otras capacidades como la inteligencia o la afectividad, además de conocimientos y destrezas puramente motores.

De esta forma, la psicomotricidad se convierte en un planteamiento de intervención educativa con el objetivo del desarrollo de las posibilidades motrices, expresivas y creativas a partir del cuerpo, lo que le lleva a centrar su actividad e interés en el movimiento y el acto.
(Berruezo Adelantado, 2000)

No sólo se relaciona la psicomotricidad con planteamientos educativos, ya que “en relación con el juego, no se puede separar la actividad y el desarrollo motriz del mismo. Piaget ya relacionó la actividad motriz con las manifestaciones lúdicas a lo largo de la edad infantil y con el desarrollo del conocimiento” (Navarro Adelantado, 2002)

A modo de resumen, voy a tratar de unificar en una tabla todos los elementos del desarrollo psicomotriz y a exponer su situación esperada en primero de Primaria.

| | |
|----------------------|--|
| Tono muscular | Bien desarrollado, aunque con grandes variaciones entre individuos. |
| Control respiratorio | Desarrollo total con mayor o menor formación. |
| Postura y equilibrio | Desarrollo total con mayor o menor formación. |
| Esquema corporal | Conoce y logra una representación coherente de su cuerpo. Se orienta en el espacio. |

| | |
|-----------------------------------|--|
| | Imita gestos siguiendo a un modelo. |
| Independencia motriz | Independencia de brazos con respecto al tronco. Afirmación definitiva de la lateralidad y de la noción de izquierda y derecha. |
| Coordinación global y segmentaria | Todas las principales habilidades bien desarrolladas. |
| Lateralidad | Afirmación definitiva de la lateralidad y de la noción de izquierda y derecha sobre uno mismo. |
| Estructuración espacio-temporal | Concepto izquierda derecha sobre uno mismo. También conceptos de conservación, distancia o reversibilidad del espacio. Comprende conceptos temporales desvinculados del espacio. |

V.2. El juego y los juegos tradicionales

Continuamos la justificación teórica hablando ahora del juego. Comenzaremos desde lo más amplio para, después, concretar en los juegos tradicionales y, de estos, en los juegos de palmas.

V.2.1. El juego

Según el diccionario de la *Real Academia española de la lengua*, se define al juego como: “acción y efecto de jugar por entretenimiento.” (Real Academia Española, 2014) Por su parte, jugar queda definido como: “hacer algo con alegría, con el fin de entretenerte, divertirte o desarrollar determinadas capacidades.” (Real Academia Española, 2014)

Partimos desde un concepto muy amplio. Distintos pedagogos e instituciones han determinado clasificaciones y definiciones en lo referido al juego, siempre enmarcadas en las teorías que defienden. Vamos a recopilar algunas de las más interesantes.

A- Declaración de los Derechos del Niño (1959)

El derecho al juego está recogido en la *Declaración de los Derechos del Niño*, adoptados por la Asamblea de las Naciones Unidas el 30 de noviembre de 1959, en el principio 7: “[...] El niño deberá disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho”. (Asamblea de las Naciones Unidas, 1959)

B- Lev Vigotsky (1896-1934)

Hablar de la teoría vigotskiana es hablar de la importancia que recae en el entorno sociocultural del alumno en su aprendizaje. Muestra de esto es la denominada *zona de desarrollo próximo*, que es la distancia entre el nivel de desarrollo cognitivo real, adquirido hasta ese momento sin ayuda de otros, y el nivel de desarrollo potencial con la orientación de un adulto o de otros compañeros. Se trata de una teoría constructivista, ya que es el propio niño quien, mediante la interacción con su contexto, crea y va dando forma a su propio conocimiento. Para Vigotsky, el juego es un instrumento sociocultural que tiene el papel de impulsar el desarrollo cognitivo del niño, de este modo, amplía constantemente su *zona de desarrollo próximo* (Rivière, 1984)

C- Jean Piaget (1896-1980)

Tomando las palabras del Dr. De la Universidad Complutense de Madrid (UCM), Tomás de Andrés Tripero, *Jean Piaget* plantea que el juego forma parte de la inteligencia del niño porque muestra la asimilación funcional y mental de la realidad en cada una de las fases de su desarrollo. Establece 3 tipos de juego que relaciona con sus fases de teoría evolutiva, estos son:

- El juego sensoriomotor.
- El juego simbólico.
- El juego reglado.

La clasificación piagetiana del juego está muy ligada a su teoría del desarrollo cognitivo y deja de lado la parte emocional, no da demasiada importancia a las motivaciones del niño en el juego. (de Andrés Tripero, 2011)

D- Ovide Decroly (1871-1932)

El pedagogo belga *Ovide Decroly*. Asocia mucho el juego a su teoría pedagógica. De una forma resumida, Decroly basa su modelo pedagógico en los centros de interés, que consiste en hacer girar el proceso de enseñanza en los intereses del alumno.

Los tres pasos que se deben cumplir en el proceso de enseñanza aprendizaje mediante los centros de interés son: *observación* (percepción del entorno), *asociación* (ideas previas con lo observado) y *expresión*.

Con este modelo pedagógico, el juego se torna una herramienta imprescindible en el proceso de enseñanza aprendizaje, aunque no por eso ha de acaparar todo el proceso. “Los juegos educativos no enseñan [...] Irán siempre precedidos de la experiencia verdadera, espontánea y natural (El niño aprende los colores en la naturaleza y no en la franja de los balones)” (Decroly & Moncamp, 1983)

Decroly clasifica los juegos en función de su naturaleza estableciendo cinco categorías diferentes: (Decroly & Moncamp, 1983)

- Juegos motores y aditivo-motores.
- Juegos visuales.
- Juegos de relaciones espaciales.
- Juegos de iniciación a la lectura.
- Juegos colectivos.

A modo de conclusión, podemos decir que el juego es una actividad innata al ser humano y queda reflejado de una forma muy clara el carácter lúdico y social del mismo. Se encuentra muy ligado a la educación, sirviendo también para el desarrollo de capacidades cognitivas, motrices o

afectivas. Y, sobre todo, el juego no es una obligación, pero es un derecho del que todos debemos participar.

V.2.2 Los juegos tradicionales

Dentro del gran universo del juego, focalizaremos primero nuestra atención en otro contexto más acotado: el juego tradicional; para después poder concretar hablando del sector específico que nos interesa, los juegos tradicionales con canciones, y entre ellos, los de palmas.

En primer lugar, considero importante diferenciar algunos conceptos referidos al juego que, aunque en ocasiones se utilicen indistintamente, no son iguales. Se trata de los conceptos de: autóctono, popular y tradicional, los cuales nos presenta el profesor José Antonio Torres Santolaria.

Autóctono: “Juego originario del lugar donde se realiza. No podemos asegurar categóricamente, de algunos juegos, por su antigüedad, que se originaron en una localidad u otra. Por ello, la expresión juego autóctono debería usarse con cautela.” (Torres Santolaria, 2013)

Popular:

Una manifestación popular es la que sigue el pueblo, su gente. Un juego es *popular* cuando la actividad se ha introducido en el seno de una comunidad que cuenta con un número considerable de seguidores. No puede hablarse de popular si el juego se realiza en una comunidad pequeña, tiene un carácter minoritario. Dentro de un juego popular, pueden observarse versiones distintas, pequeñas modificaciones en las reglas, por el devenir del tiempo, por las adaptaciones individuales que cada persona o grupo puedan hacer del juego. (Torres Santolaria, 2013)

Tradicional:

Costumbres, usos, que vienen de antiguo. Refiere a la tradición, a la transmisión del dominio de una actividad o saber, especialmente de forma oral, de padres a hijos. Al juego tradicional se le supone ser una práctica que se ha dado a conocer de generación en generación, teniendo continuidad en el tiempo. No puede aplicarse a una práctica actual, innovadora. (Torres Santolaria, 2013)

Por tanto, lo tradicional no tiene por qué ser popular y lo que es popular en un tiempo concreto no tiene que ser tradicional. Generalmente, lo que en un tiempo pasado fue popular, ahora forma parte de lo tradicional y, en el siglo XXI, lo tradicional resulta escaso entre lo popular.

A- Pierre Parlebas (1934)

Comenzaremos nuestro pequeño repaso a la teoría del juego tradicional con Pierre Parlebas, de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales-Sorbonne (Paris-Descartes), también presidente de los *Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active CEMEA* y Doctor Honoris Causa por la Universitat de Lleida.

Uno de los pilares en los que basa su teoría y clasificación es el concepto de la *etnomotricidad*.

Por *etnomotricidad* se entiende “el campo y naturaleza de las prácticas motrices, consideradas desde el punto de vista de su relación con la cultura y el medio social en los que se han desarrollado” Parlebas (Apud. Lavega, 2011)

Apreciamos la importancia que otorga Pierre Parlebas a las relaciones humanas ligadas al hecho de jugar y a las sociedades que crearon los juegos y que los mantienen y transmiten.

De este modo, como si del juego de la oca se tratase, saltamos a otro concepto de Parlebas que nos encamina a su propuesta de clasificación, el *bienestar relacional*.

Según Parlebas, el *bienestar relacional* se describe como el placer de la vida en sociedad, la división de tareas, las emociones colectivas, los enfrentamientos con un marco de normas aceptadas, la resolución de problemas, etc. En este aspecto, la diversidad de situaciones que ofrecen los juegos tradicionales, son escenarios perfectos para lograr esa adaptación por parte de los jugadores. (Parlebas, 2009)

Teniendo esto en cuenta, para el profesor Parlebas, el hecho de jugar se transforma en una continua lectura para que el jugador pueda adaptar sus conductas a las diferentes situaciones, tanto de cooperación como de oposición. También, la aceptación de estas reglas por parte de los jugadores crea una aventura compartida en la que puede haber situaciones agradables y otras no tanto, pero que siempre son enriquecedoras. (2009)

Con esto se evidencia la importancia de la parte emocional que da Parlebas a los juegos tradicionales.

B- Pere Lavega (1965)

El segundo de nuestros autores de referencia es el profesor de INEFC de la Universitat de Lleida, Pere Lavega, que define el juego tradicional como: “[...] prácticas motrices caracterizadas por una riqueza motriz [...] y por una riqueza social y cultural” (2011)

En palabras de Lavega:

Diferentes investigaciones apoyadas en la etnomotricidad (relación del juego motor con la cultura) han identificado sus potencialidades pedagógicas, entre las cuales destacamos: la transmisión oral del conocimiento entre personas de diferentes edades; el predominio de las situaciones sociomotrices ante las psicomotrices, es decir la exaltación del diálogo social y encuentro con los demás; la supremacía de situaciones motrices sin contabilización en el resultado ante las que distinguen a los protagonistas entre ganadores y perdedores; la sostenibilidad o trato respetuoso de los espacios y materiales de juego. (Lavega, 2011)

Resulta más que evidente la importancia que el autor otorga al carácter emocional y social del juego tradicional, tanto por la actuación del propio jugador en el momento de jugar, como por la forma en que estos juegos han sido transmitidos. También es destacable el interés en las conductas motrices desarrolladas en los diferentes juegos tradicionales. Este punto de vista se plasma en su propuesta de clasificación de los juegos tradicionales la cual veremos más adelante.

Para entender la clasificación que plantea el profesor Lavega, primero tenemos que poner sobre la mesa los conceptos de *lógica interna* y *lógica externa* de un juego.

La *lógica interna* considera que “las acciones motrices que se protagonizan en cualquier juego (saltar, correr, perseguir o golpear una bola) son el resultado del conjunto de relaciones que tiene el jugador con los otros protagonistas, con el espacio, con los objetos materiales y con el tiempo.” (Lavega, 2002). Dentro de este concepto, el autor añade que, en el juego tradicional, esas acciones a las que se refiere en la lógica interna han sido creadas en una zona concreta, por lo que formarán parte de la cultura de esa región.

La *lógica externa*, según el autor, focaliza su interés en las relaciones socioculturales que se crean atendiendo a: los participantes, los espacios, los materiales y los tiempos de juego. De este modo, la lógica externa no es más que una contextualización, un análisis del juego en la realidad en la que se practica, por sus características y su evolución. (Lavega, 2002) Por ejemplo, los juegos de fuerza, como el lanzamiento de barra, eran practicados en origen exclusivamente por hombres aunque en la actualidad se practica sin distinción de género y edad con las adaptaciones necesarias tanto en materiales como en espacios y tiempos.

C- Fernando Maestro (1958)

Otro de los autores que nos aporta su teoría sobre los juegos tradicionales es Fernando Maestro, director del museo de los juegos tradicionales de Campo (Huesca), etnógrafo y autor del libro *Del tajo a la replaceta. Juegos y divertimentos del Aragón rural* entre otros.

Encontramos en este autor un punto de vista más distante al de los anteriores, cosa que no es de extrañar, ya que tanto Parlebas como Lavega focalizan más su trabajo en su área, la Educación Física, mientras que Maestro tiene una visión más etnológica y patrimonial del juego.

Adquiere otra vez importancia el contexto sociocultural que rodea al juego tradicional tanto en su origen como en su práctica. Es por esto que, no sólo en Aragón sino también en otras zonas rurales, se puede establecer una clasificación mucho más simple para la mayoría de juegos tradicionales. Según Maestro:

La vida del individuo desde la infancia a la madurez permite dividir los juegos en dos grandes bloques: juegos infantiles, juegos de jóvenes y adultos. Con el segundo, la separación entre juegos de hombres y juegos de mujeres muestra la proyección de los roles que la sociedad del medio rural ha definido para cada sexo y los espacios y períodos temporales establecidos.

(Maestro, 1996)

De esta forma quedan delimitados los tres grandes grupos en los que aglutina los juegos tradicionales: juegos infantiles, juegos de mujeres y juegos de hombres.

En su trabajo, Maestro incluye otros parámetros para la descripción y justificación de los juegos aunque no para su clasificación. Estos parámetros son muy similares a los utilizados por Pere Lavega en su clasificación, poniendo Maestro mucho énfasis en lo sociocultural por lo que se aproxima más a la “*lógica externa*” del profesor Lavega. Los parámetros citados son: la utilización

del cuerpo en las diferentes etapas de la vida, la competitividad, los tiempos a lo largo del año o del día en los que se juega, los espacios y los materiales. (1996)

D- M^a José Subiza

Existen más clasificaciones, aparentemente incompletas, que atienden a un único elemento como criterio de distribución. En esta línea, la etnógrafo navarra M^a José Subiza realiza un planteamiento sobre los juegos tradicionales en función de su popularidad.

Con anterioridad a la década de los años 40, la evolución de los juegos fue muy lenta. Durante varias generaciones se mantuvieron el mismo tipo de juegos, pero debido a causas exógenas, los modos de vida y la mentalidad de las gentes, han cambiado, llevando consigo una transformación de sus manifestaciones externas. (Subiza Espinal, 1993)

E- Cristóbal Moreno Palos

Por su parte, el profesor de INEF de la Universidad Politécnica de Madrid, Cristóbal Moreno Palos centra el interés de su teoría y clasificación de los juegos tradicionales en aspectos puramente físicos. Esto hace que su teoría pueda parecer escueta desde el punto de vista de otros autores.

Cristóbal Moreno Palos (1992), categoriza el juego desde sus aspectos externos, tomando como juego únicamente aquellos que implican actividad motriz [...] deja todo un mundo de formas jugadas sin contemplar. Por ejemplo aquellos juegos de “representación”, actividades expresivas, juegos de azar, juegos de mesa... (Torres Santolaria, 2013)

Teniendo en cuenta a estos autores, podemos concluir diciendo que el juego tradicional, dentro de la cultura popular, es el que se ha ido transmitiendo, generalmente de forma oral, de unas generaciones a otras, pasando a formar parte de la identidad de una región determinada, pudiendo ser más grande o pequeña, desde tiempos lejanos. Tienen la peculiaridad de estar muy arraigados a

sus contextos, por lo que todo lo que rodea al juego (materiales, terrenos, etc.) variará en función del lugar en el que es tradicional y de las gentes que lo practiquen. Como gran grupo, varían también en función de la naturaleza interna de cada juego.

V.2.2.1 Clasificaciones de juegos tradicionales

Vamos a exponer ahora las clasificaciones de los autores citados en el apartado anterior. En esta sección se presentan únicamente las ordenaciones del juego tradicional que cada autor asocia a su teoría.

A- Clasificación de Parlebas

La clasificación de Parlebas se encuentra incluida en su intervención, *Salud y bienestar relacional en los juegos tradicionales*, en el Congreso Mundial “Juegos Tradicionales y Salud Social” (2009)

1. Los coros y juegos cantados.

Distintas agrupaciones (Cadenas, dúos...) que se acompañan de una canción o retahíla.

En estos juegos cantados [generalmente] las relaciones entre jugadores impiden la competición o la competitividad. No hay ganadores. Suelen ser juegos colectivos de roles en los que se crea un fuerte sentimiento de pertenencia al grupo. El cántico que acompaña el desarrollo de la acción genera un ambiente de alegría colectiva, un verdadero bienestar relacional.

2. Duelos ludodeportivos.

Hay vencedores y vencidos. La cooperación viene dada por la rivalidad hacia el contrario. Es positivo si el jugador aprende a controlar la victoria y a no frustrarse ante la derrota, aunque no siempre es así.

3. Juegos con bruscos cambios de alianzas.

Se realizan cambios de compañeros y adversarios a lo largo de la partida. Se dan situaciones desconcertantes, pero que sensibilizan la plasticidad relacional.

4. Juegos con redes originales.

4.1. Redes de comunicación motriz.

4.1.1. Duelo disimétrico. (Los estatus de las coaliciones son diferentes)

- 4.1.2. Cada uno por su lado.
- 4.1.3. Uno contra todos.
- 4.1.4. Un equipo contra los otros.
- 4.1.5. Red que opone de modo disímétrico a tres equipos. (Enfrenta a tres coaliciones)
- 4.1.6. Red paradójica. (Cada jugador es a la vez compañero y adversario)

4.2. Redes de roles sociomotores.

- 4.2.1. Juegos con una red convergente. (Los jugadores van pasando a desempeñar el mismo rol, el de ganador. Ejemplo: Gavilán)
- 4.2.2. Juegos con una red permutante. (según las condiciones del juego, todos los jugadores pueden pasar por todos los roles. Ejemplo: 4 esquinas)
- 4.2.3. Juegos con una red fluctuante. (El juego consiste en los cambios de rol y son estos los que establecen las relaciones entre jugadores. Ejemplo: Pelota sentada)

5. Juegos paradójicos. (Roles simultáneos de compañerismo y adversarismo, permiten abundantes situaciones de interrelación muy enriquecedoras)

- 5.1. Paradoja explícita. (Para ganar hay que atacar obligatoriamente al compañero y ayudar a tu enemigo. Ejemplo: Zorros, gallinas y víboras)
- 5.2. Paradoja implícita. (No es obligatorio el rol de compañero. Ejemplo. Pelota sentada)

6. Juegos de competición.

- 6.1. Competición excluyente. (Confrontación absoluta, vencedores y vencidos.)
- 6.2. Competición compartida. (Los “perdedores” pasan a formar parte del equipo ganado)

(Parlebas, 2009)

B- Clasificación de Lavega

La siguiente clasificación se trata de una adaptación realizada al texto de Pere Lavega *Juegos tradicionales y educación: Aprender a relacionarse. Relacionarse para aprender* (2002). He realizado una adaptación con el fin de aportar un formato más esquemático a su propuesta de clasificación así como una breve explicación en ciertos apartados.

- 1. Relaciones con los demás participantes.
 - 1.1. Según la presencia o ausencia de compañeros.

- 1.1.1. Psicomotores en solitario.
- 1.1.2. Sociomotores de cooperación.
- 1.1.3. Sociomotores de oposición.
- 1.1.4. Sociomotores de colaboración-oposición.
- 1.2. Según las características de las redes de comunicación motriz.
 - 1.2.1. Red exclusiva (Se adopta un único rol. Compañero o rival).
 - 1.2.2. Red ambientable (Elección de rol durante la partida).
 - 1.2.3. Red estable (El rol no varía durante la partida).
 - 1.2.4. Red inestable (el rol varía a lo largo de la partida).
- 1.3. Según la estructura social de la interacción motriz.
 - 1.3.1. Juegos en solitario. (Sin comunicación motriz).
 - 1.3.2. Juegos cooperativos.
 - 1.3.3. Uno contra todos.
 - 1.3.4. Duelo individual. (Se enfrentan dos individuos)
 - 1.3.5. Duelo por equipos.
 - 1.3.6. Todos contra todos.
 - 1.3.7. Uno contra todos-todos contra uno. (Un único jugador se enfrenta a los demás, progresivamente los demás jugadores pasan a formar parte del equipo del primer individuo)
 - 1.3.8. Todos contra todos por equipos. (Múltiples equipos de cooperación se enfrentan entre sí)
 - 1.3.9. Ambivalentes. (Relaciones contradictorias de colaboración oposición)
2. Relación con el espacio.
 - 2.1. Juegos en un medio estable. (El espacio está controlado y preparado para el juego. Es más común en los deportes que en los juegos tradicionales)
 - 2.2. Juegos en un medio inestable. (El jugador debe estar pendiente de las dificultades que ofrece el espacio, por lo tanto, ha de interpretar el espacio para una acertada toma de decisiones)
3. Relación con los materiales.

Resulta complejo establecer una clasificación para este apartado, ya que las posibles combinaciones de jugadores, tiempos, y espacios con los materiales utilizados (o no utilizados) son muy grandes. Ejemplo de esto puede ser una cuerda que se puede utilizar para saltar a la comba de

forma individual o, en función de su tamaño, también puede ser utilizada para saltar de forma colectiva o para que dos equipos tiren de ella.

Lo que sí es cierto es que, en el juego tradicional, los materiales utilizados serán objetos cercanos a su contexto de origen.

4. Relación con el tiempo.

4.1. Juegos con un final establecido.

- 4.1.1. Finalización por tiempo límite.
- 4.1.2. Finalización por puntuación límite.
- 4.1.3. Finalización por criterio homogéneo. (Criterio de calificación acordado)
- 4.1.4. Finalización por puntuación límite o tiempo límite.

4.2. Juegos sin un final establecido.

No se presenta una forma concreta de conclusión. Esta suele ser motivada por algún agente externo, por ejemplo el cambio de actividad, la llegada de la noche, la hora de comer...

(Lavega, 2002)

C- Clasificación de Maestro

La clasificación que nos ofrece Fernando Maestro en: *Del tajo a la replaceta, juegos y divertimentos del Aragón rural* (1996) toma la edad y el sexo como criterio de clasificación.

1. Juegos de niños.

2. Juegos de mujeres.

- 2.1. Bolos y bolillos. (9 bolos plantados de forma circular)
 - 2.2. Barro y ceniza. (Bolos plantados sobre una masa de barro o ceniza)
 - 2.3. Juegos de altura. (9 bolos plantados en cuadro. Jugados en el Pirineo)
 - 2.4. Corridas con cántaros. (Carreras)
3. Juegos de hombres.
- 3.1. Alzadas. (levantamientos)
 - 3.2. Juegos de seis. (6 bolos)

- 3.3. Lanzamientos y pulseos.
- 3.4. Apuesta y puntería.
- 3.5. Juegos de origen pastoril.
- 3.6. Carreras.

(Maestro, 1996)

D- Clasificación de Subiza

La clasificación propuesta por M^a José Subiza Espinal en su publicación: *Juegos tradicionales en el Valle del Esteribar* (1993), toma como criterio de separación la evolución que han sufrido los juegos con el paso del tiempo.

- 1. Juegos tradicionales vigentes: juegos aún practicados:

- 1.1. De carrera o persecución: polis y cacos, el pañuelo, marro...
 - 1.2. Juegos de saltos: burro, churro va, la comba, la goma,...
 - 1.3. Juegos Intelectuales: generalmente en familia: ajedrez, adivinanzas (veo-veo), cartas, tres en raya.
 - 1.4. Juegos con Animales: jugar con perros, caballos, coger grillos, saltamontes, ranas...
 - 1.5. Juegos rítmicos: más habituales para el sexo femenino, suelen jugarse al son de alguna canción: “a tapar la calle”, “al corro de la patata”, etc....

- 2. Juegos tradicionales desaparecidos: juegos con materiales sencillos, monedas, piedras, tacos de madera, tabas,... Más habituales en los chicos. Se están perdiendo, en detrimento de los actuales “juguetes”.

- 2.1. Juegos de habilidad con apuestas: Se arriesgan objetos, como tabas, chapas, monedas, canicas...
 - 2.2. Juegos de lanzamiento: con todo tipo de implementos. “diábolo”, “la boina”, “la zapatilla”, “los bolos”, “la rana”,...
 - 2.3. Juegos y canciones en coros: van quedando en el olvido, muy practicados en épocas pasadas, juegos de calle, de vida en comunidad.

- 3. Juegos que han evolucionado al mismo tiempo que la sociedad:

- 3.1. Juegos imitativos o de simulacro: Se imitan profesiones, películas, acciones.
Se puede intentar o no adivinar.
- 3.2. Canciones: las usan los juegos de cuerda, hilos, manos, goma. Las temáticas van con el tiempo en el que se utilizan.
4. Juegos nuevos, deportes: Actualmente son la mayor fuente de actividad lúdica de nuestros jóvenes.

(Subiza Espinal, 1993)

E- Clasificación de Moreno Palos

Por último, la clasificación ofrecida por el profesor Cristóbal Moreno Palos se centra principalmente en el tipo de habilidades motrices que se desarrollan con cada tipo de juego.

1. De locomoción: carreras, saltos, equilibrios.
2. De lanzamiento a distancia: a mano, con otros elementos propulsivos.
3. De lanzamiento de precisión: bolos, discos, monedas ...
4. De pelota y balón: baloncesto, fútbol.
5. De lucha: lucha, esgrima.
6. De fuerza: de levantamiento, transporte, de tracción y empuje ...
7. Náuticos y acuáticos: pruebas de nado, vela, remo ...
8. Con animales: luchas, caza ...
9. De habilidad en el trabajo: agrícolas.
10. Diversos no clasificados.

(Torres Santolaria, 2013)

V.2.2.2. Juegos tradicionales musicales

Como ya hemos visto en las anteriores clasificaciones, la relación música-juego, queda reservada casi en su totalidad al amplio mundo del juego infantil. La melodía, el ritmo, la armonía y la métrica, en definitiva; la música, junto con la letra, la rima, etc. siempre han estado muy ligados al mundo del juego.

La música tradicional ha formado parte desde los juegos infantiles de las edades más tiernas hasta los "juegos" o actividades lúdicas de los adultos. Muchos de los juegos tradicionales van íntimamente unidos a canciones y retahílas [...]. Podemos decir que son un elemento educativo de primer orden [...]. (Zamora, 2003)

Retomando el concepto del *bienestar relacional* de Pierre Parlebas, resulta importante la búsqueda de la convivencia y compartir emociones, generando un estado de alegría colectiva. Mediante el juego y, más específicamente, el juego musical o con canción, los jugadores exploran, perciben y expresan sensaciones propias y ajenas. Se desarrollan relaciones sociales, la solidaridad, la tolerancia, la responsabilidad grupal, el sentimiento de pertenencia, la autoestima, etc. Y lo que es más importante: los jugadores se divierten. De esta forma, la música y el canto son un elemento más del juego.

Además de esto, “es indudable que la música tradicional infantil proporcionó siempre al niño, cuando jugaba, cantaba o se movía a su son, determinantes rítmicos, melódicos y motrices que, dentro del ámbito de la Educación Musical, hoy valoramos sobremanera” (Martín Escobar, 1992)

A- Josep Crivillé Bargalló (1947-2012)

Aunque no hay unanimidad de criterios, “la música tradicional infantil se puede dividir en dos grandes grupos: aquella de la que el niño es *receptor* y aquella otra en que es *protagonista*” Crivillé Bargalló (Apud. Martín Escobar, 1992) A pesar de que se establezcan diferencias para cada tipo de canciones suelen tener características comunes.

1. Niño receptor

a. Características musicales:

- i. Ambitos musicales rededucidos. Intervalos de 2^a, pudiendo llegar a 8^a.
- ii. Melismas y apoyos de voz.

- iii. Carecen de acompañamiento.
- iv. Tempo moderado.
- v. Línea sonora fluida
- vi. Ritmos binarios y melodías ternarias.

b. Características literarias:

- i. Forma de copla. 4 o más frases pudiendo tener estribillo.
- ii. Formas monótonas (propician el sueño)
- iii. Formas monosilábicas como “ea-ea”
- iv. Combinaciones fonéticas de dos sílabas “lará” o de una sola vocal.

c. Características psicológicas:

- i. Temática tierna y dulce para conciliar el sueño.
- ii. Temática del miedo y el temor como “amenaza” para conciliar el sueño

d. Características sociológicas:

- i. Intimamente ligadas a la mujer
- ii. Vinculadas a todas las clases sociales, sin excepción.

2. Niño protagonista

a. Características musicales:

- i. Predominio del modo mayor
- ii. Métrica regular en ritmos binarios o ternarios.
- iii. Desenvolvimientos melódicos. Tendencia al fraseo regular y simétrico.
- iv. Aire tranquilo o bien alegre y vivo.

b. Características literarias:

- i. Forma estrófica con varias letras o forma binaria de estrofa-estribillo
- ii. Léxico tradicional
- iii. Estilo narrativo. romances
- iv. Temática variada. Juegos, leyendas, temas jocosos y disparatados.
- c. Características sociológicas:
 - i. Distinción entre niñas y niños.
 - ii. Carácter colectivo.
 - iii. Suele estar ligado al juego, tiene un carácter lúdico.

B- Ángel Zamora

Para Ángel Zamora, los juegos tradicionales infantiles “tienen la misión de estimular la capacidad de jugar [...]. Además de ofrecerles suficientes recursos lúdicos, les acercan [...] a nuestra cultura y ayuda a estimular y desarrollar actitudes de convivencia, tolerancia y solidaridad, aparte de los lúdico-motrices y psicomotrices.” (Zamora, 2003)

Como ya se ha dicho anteriormente, para Zamora, la música, el canto y el juego están estrechamente ligados entre sí. “La canción es un elemento de comunicación, de evasión y de relajación lúdico como pocos [...] ejercitan la memoria de los niños, la dicción y también su sentido del ritmo. [...] podemos trabajar aspectos como el lenguaje, el ritmo o la psicomotricidad.” (2003)

El profesor Zamora nos presenta un modelo de clasificación atendiendo a distintos criterios.

1. Ritmo y lenguaje. (movimiento rítmico con las extremidades, sin desplazamiento)
 - 1.1. Acompañamiento rítmico con mano o pies.
 - 1.2. Acompañamiento con mímica.
 - 1.3. Retahílas o encadenados.
 - 1.4. Juegos de echar a suertes
2. Saltar a la comba o a la goma.
3. Canciones de pasarela. (Se forman dos hileras y una o dos personas danzan en el centro)
4. Corros y rondas.
 - 4.1. Según la posición

- 4.1.1. Círculo estático
- 4.1.2. Círculo dinámico
- 4.2. Según los movimientos.
 - 4.2.1. Movimiento uniforme o progresivo
 - 4.2.2. Gestual o rítmico
 - 4.2.3. Movimientos repetidos o acumulados
 - 4.2.4. Libertad total o parcial de movimientos
- 4.3. Según la participación
 - 4.3.1. Individual sin interacción
 - 4.3.2. Cooperación
 - 4.3.3. Rol del protagonista (da o recibe instrucciones)
 - 4.3.4. Aumento progresivo de protagonistas
 - 4.3.5. Parejas
 - 4.3.6. Grupos.
- 5. Juegos en fila india o hilera.
- 6. Cánones
- 7. Danzas y juegos danzados.
- 8. Juegos con diversas melodías.
- 9. Juegos de palmas
- 10. Juegos de cruzar piernas

V.3. La legislación en Educación Primaria en Aragón

En la legislación nacional, (LOMCE. BOE-A-2013-12886) en el artículo 6 bis, se distribuyen las competencias legislativas en materia de educación a las Comunidades Autónomas. De esta forma, pasamos directamente a analizar la Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación

Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

En el punto 4º del artículo 2 *principios generales* dentro del capítulo I: *Disposiciones generales*, de la citada orden se especifica:

La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo. Asociado al carácter global de la etapa, se fomentará la interrelación de los elementos del currículo del área y el trabajo interdisciplinar. (BOA. Orden de 16 de junio de 2014)

Se recalca la interdisciplinariedad existente en toda la Educación Primaria y que se deja ver en nuestro trabajo integrando varias disciplinas: la música, la psicomotricidad y las tradiciones. Vamos a revisar qué papel ocupan estas disciplinas en nuestra legislación autonómica.

V.3.1. Educación Primaria y desarrollo psicomotor

En el artículo 9 de la Orden de 16 de junio de 2014 del Gobierno de Aragón, se habla de los principios metodológicos generales, de los que me gustaría destacar el siguiente: “La actividad mental y la actividad física de los alumnos se enriquecen mutuamente. Cerebro y cuerpo se complementan. [...] El aprendizaje activo precisa de movimiento. Las acciones motrices pueden promover la motivación de los alumnos y su predisposición al aprendizaje” (BOA. Orden de 16 de junio de 2014)

Si nos centramos en las actividades que vamos a tratar, resulta muy claro que el movimiento ha de estar ligado al aprendizaje.

Nuestra labor será la ayudar a consolidar el desarrollo psicomotor al iniciar la Educación Primaria. Este trabajo resultará de gran importancia, ya que con el ayudaremos a nuestros alumnos a afrontar con garantías el resto de aprendizajes que precisen de un buen nivel de desarrollo psicomotor.

Vamos a centrar nuestro trabajo en el anexo II de la Orden de 16 de junio de 2014 del BOA, donde se establecen, para cada área de conocimiento, detallados por cursos, los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables, así como su relación con las competencias clave. La selección de estos contenidos será la que, bajo mi criterio, aglutina a los referentes teóricos de este trabajo.

La psicomotricidad, aunque necesaria en todas las áreas del currículo, se trabaja de forma más

directa en Educación Física y en Educación Artística, siendo esta última en la que focalizaremos más nuestro interés.

Teniendo esto en cuenta y con el fin de acotar nuestro trabajo, recogeré los contenidos que guarden relación más directa con los elementos del desarrollo psicomotor que se trabajan principalmente mediante los juegos de palmas.

Psicomotricidad en Educación Física

Dentro del *bloque 1: Acciones motrices individuales*, un contenido que se va a trabajar durante toda la etapa es “Lanzamientos: determinación del brazo lanzador, diferenciación y adaptación de las formas de lanzamientos [...]” (BOA. Orden de 16 de junio de 2014)

Como ya se ha dicho en la sección *Elementos del desarrollo psicomotor. Coordinación global y segmentaria*, la teoría y práctica motriz aplicada a los lanzamientos está muy relacionada con los golpeos y con los palmeos, simplificando el proceso. También encontramos en estas prácticas: nociones de estructuración del espacio, independencia motriz y lateralidad.

Formando parte del *bloque 3: Acciones motrices de cooperación y de cooperación-oposición*, uno de los contenidos que se repite a lo largo de toda la etapa es “Ajuste de la motricidad a la de los demás, sincronización de acciones, [...] práctica de actividades cooperativas que supongan un esfuerzo conjunto, [...] colaboración con compañeros para conseguir un objetivo común [...]”. (BOA. Orden de 16 de junio de 2014)

Dentro de este contenido se incluyen prácticas que trabajan elementos de la psicomotricidad como el esquema corporal, la estructuración espacio-temporal, la independencia motriz y la coordinación, principalmente segmentaria.

En el *bloque 5: Acciones motrices con intenciones artísticas o expresivas*, otro contenido que se repite todos los cursos es “Motricidad expresiva (puesta en práctica de la movilización corporal, utilización del espacio, estructuración del tiempo [...]”).”(BOA. Orden de 16 de junio de 2014)

Se puede apreciar la importancia que se otorga, sobre todo, a la estructuración del tiempo y el

espacio, aunque no pueda ir separada del resto de elementos de la psicomotricidad.

Psicomotricidad en Educación Artística

En el área de la Educación Artística se encuentran integradas tanto la Educación Plástica, como la Educación Musical.

La Educación Musical ha sido dividida en tres bloques. El primero, referido a la escucha [...]. El segundo bloque comprende el desarrollo de conocimientos y habilidades técnicas vocales e instrumentales [...]. Por último, el bloque del Movimiento y la Danza comprende la acción corporal como fuente, instrumento y condición fundamental del conocimiento. Se refiere al trabajo del cuerpo como medio de interiorización y expresión de los elementos musicales, de conocimiento y conservación del patrimonio cultural musical. (BOA. Orden de 16 de junio de 2014)

Es en el *bloque 3: La música, el movimiento y la danza*, donde centraremos nuestro interés principalmente, aunque también encontraremos puntos donde la psicomotricidad es importante en el *bloque 2: La interpretación musical*.

En este bloque 2, en el primer curso, encontramos el contenido siguiente: “Ejecución de ritmos en los distintos instrumentos corporales: pies, rodillas, palmas, pitos.” (BOA. Orden de 16 de junio de 2014)

Sólo en este contenido se encuentran recogidos varios elementos del desarrollo psicomotor, como el esquema corporal, la lateralidad, la coordinación viso-manual y, sobre todo, la estructuración espaciotemporal.

En el área de Educación Musical no se repiten contenidos como en el área de Educación Física, sino que estos van evolucionando en complejidad. El equivalente al citado contenido en cursos superiores será la interpretación instrumental de piezas musicales.

El bloque de contenidos que más posibilidades de trabajo de la psicomotricidad nos ofrece es el *bloque 3: La música, el movimiento y la danza*. Ya en el primer curso nos encontramos, entre otros, los siguientes contenidos:

- “Interpretación de canciones al unísono con gestos y ostinatos corporales.”
- “Práctica de pulso en planos corporales en actividades de movimiento.”

- “Recreación dramática con movimiento y acción a partir de obras musicales.”

Igual que antes, ostinatos y pulso, trabajan varios elementos psicomotores, destacando la estructuración temporal. Como ya he dicho en el apartado *H.2. Estructuración temporal*, (p. 24) y en el *H.3. Conceptos temporales* (p. 25), la *estructuración temporal* está compuesta por orden y duración, es una secuencia con un principio y un final. El ritmo sintetiza ambos elementos, y este es trabajado en el aula, entre otros, desde el movimiento y la danza.

Como ya se ha comentado, en este bloque, los contenidos también amplían su complejidad con el paso de los cursos.

V.3.2. Educación Primaria y juegos tradicionales

En el artículo 3 de la Orden de 16 de junio de 2014 del Gobierno de Aragón, se habla sobre la contextualización de los elementos del currículum a la realidad de la Comunidad Autónoma, en este apartado me gustaría recalcar lo siguiente:

[...] respetando la identidad cultural del alumnado y su entorno familiar y social, se incorporarán aprendizajes relacionados con las producciones culturales propias de la Comunidad Autónoma de Aragón, su territorio, su patrimonio natural, social y cultural y con las lenguas y modalidades lingüísticas propias de nuestra Comunidad Autónoma, dentro de un contexto global. (BOA. Orden de 16 de junio de 2014)

Queda reflejado de esta forma en los aspectos generales del currículum aragonés, el patrimonio tradicional de transmisión oral que recogen los juegos tradicionales.

Para analizar más profundamente el papel del *juego* en general y del *juego tradicional* en particular, dentro del currículum nos adentramos otra vez en el anexo II de la Orden de 16 de junio de 2014 del BOA. La selección de estos contenidos la realizaré desde el área de Educación Física y la de Educación Artística, por ser las más relacionadas con los juegos tradicionales.

Juego tradicional en Educación Física

Como ya hemos dicho, en el área de Educación Física se repiten los contenidos en todos los cursos habiendo casos en los que se amplían.

De este modo, en el *Bloque 2: Acciones motrices de oposición* aparece el siguiente contenido:

- “Actividades de adversario/contacto/de lucha: juegos de contacto corporal, juegos de lucha, juegos de oposición, judo suelo, esgrima, kendo, juegos tradicionales (tiro de soga, etc.) etc.”

Este tipo de juegos de oposición directa podemos relacionarlos con nuestros autores de referencia sobre el juegos tradicional, concretamente Pierre Parlebas. En el apartado *V.2.2.1 Clasificaciones de juegos tradicionales. Clasificación de Parlebas* (p. 35) de este documento, encontramos los *duelos ludodeportivos*, en los que existe competición y oposición directa. El autor apunta que es positivo enseñar a gestionar la victoria y a no frustrarse con la derrota.

También Lavega nos presenta en su clasificación un apartado referido a la *estructura de la interacción motriz*, que recoge los tipos de enfrentamientos o colaboraciones posibles en este tipo de juegos.

En la misma línea, en el *bloque 3: Acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición* (BOA. Orden de 16 de junio de 2014.) también se encuentra en todos los cursos:

- Actividades de cooperación: [...], juegos tradicionales (comba, torres humanas, etc.), los juegos cooperativos, los desafíos físicos cooperativos, los cuentos motores cooperativos, los relevos, etc.

Encontramos en este contenido otras relaciones que citan tanto Parlebas como Lavega. Quedan recogidos aquí todos los tipos de formaciones, grupos, las relaciones con tu grupo y con los demás, etc. exceptuando el enfrentamiento directo individual.

En el *bloque 5: Acciones motrices con intenciones artísticas o expresivas*, aparece el siguiente contenido todos los cursos:

- “[...] prácticas danzadas (juegos bailados, danzas lúdicas, danza creativa, danzas urbanas, danza improvisación, bailes y danzas del mundo y tradicionales autonómicos, coreografías grupales, etc.), [...]”

Este tipo de composiciones musicales tradicionales relacionadas con la danza podemos relacionarlas también con la clasificación del profesor Zamora, (p. 43 de este documento), bajo el nombre de *Danzas y juegos danzados*.

Para concluir el análisis al área de Educación Física, a partir del tercer curso de Primaria, se incluye dentro del *bloque 6: Gestión de la vida activa y valores*, el siguiente contenido:

- “Práctica de juegos, juegos tradicionales, deportes (en sus diversas manifestaciones) o actividades artísticas de distintas culturas, especialmente los de las presentes en el entorno aragonés, e iniciación en el conocimiento de su entorno sociocultural”

Este contenido es el que permite relacionar los juegos tradicionales con su utilización como contenido y como herramienta didáctica en Educación Primaria, así como su inclusión en el día a día de nuestros alumnos. Como ya he comentado en la justificación de este trabajo, incluir los juegos tradicionales en el aula nos ofrece muchas posibilidades de desarrollo de habilidades motrices, pero no debemos olvidar que el origen de estas prácticas y divertimentos se encuentra en contextos más lúdicos y menos formales como las calles y las casas de los jugadores.

Juego tradicional en Educación Artística

El análisis al currículum del área de la Educación Musical en relación a los juegos tradicionales es casi tan breve como conciso. Como he dicho anteriormente, en el área de Educación musical los contenidos evolucionan conforme avanzan los cursos, por tanto, lo que en primero puede ser un contenido básico, va ampliando su complejidad con el discurrir de los cursos, pudiendo llegar a dividirse en varios contenidos.

En el *Bloque 3: la música, el movimiento y la danza*, en el primer curso aparece el siguiente contenido:

- Interpretación de juegos y danzas sencillas del patrimonio musical aragonés.

Este contenido evoluciona con el paso de los cursos focalizando su interés en la interpretación de danzas tradicionales aragonesas, poniendo en valor su aportación al patrimonio.

Gracias a este contenido damos de lleno con los juegos tradicionales musicales, encontrando entre estos a los juegos de palmas.

Como conclusión a la argumentación teórica de este trabajo, considero que de esta manera quedan expuestos los distintos referentes teóricos que he utilizado para mi trabajo. En la legislación educativa aragonesa, y más concretamente, en el currículo, es donde encontramos el nexo de unión entre los juegos de palmas y el desarrollo psicomotor.

No se puede obviar el gran trabajo que se realiza desde el área de Educación Física al desarrollo de las habilidades motrices, no obstante, como ya se ha indicado en esta revisión legislativa, la Educación Musical también juega un importante papel, ya que son muchas las actividades en las que intervienen habilidades motrices, actividades como la danza y el movimiento, la interpretación instrumental, la audición activa, etc.

Así pues, retomando los argumentos que he planteado en el apartado *Introducción y justificación* (p.7 de este trabajo), introducir los juegos tradicionales de palmas en el aula de música nos va a servir para lograr nuestro principal objetivo que será consolidar el desarrollo psicomotor para afrontar con garantías posteriores aprendizajes en el aula de música. Además de esto, aunque no sea nuestro objetivo principal, no podemos obviar los contenidos curriculares que se trabajan con los juegos de palmas.

Los aprendizajes posteriores a los que me refiero están relacionados en los primeros cursos de Primaria con la precisión rítmica en la interpretación instrumental con percusión corporal y con instrumentos Orff de pequeña percusión. Por esto será necesario consolidar principalmente habilidades y destrezas motrices de coordinación óculo manual y de coordinación bilateral, aunque no debemos olvidar que los elementos de la psicomotricidad no son departamentos estanco.

En los próximos apartados profundizaré en la necesidad específica de desarrollar estas habilidades, así como en los juegos y actividades específicos para tal fin.

VI. Propuesta de intervención educativa

Vamos a dar comienzo a la exposición de mi propuesta de intervención educativa. Este proyecto está contextualizado en un grupo con el que trabajé durante la asignatura Prácticas III, pero con el que no pude desarrollar esta intervención en concreto. Por tanto va a tratarse de un planteamiento teórico, aunque su contexto es real y conocido, por lo que no queda del todo descartada su utilización en un futuro.

VI.1. Introducción y justificación

Mi propuesta de intervención está diseñada para el primer curso de Educación Primaria, proponiéndola como nexo entre una etapa como la Educación Infantil, donde el juego tiene una gran importancia en la gran mayoría de los aprendizajes, y la Educación Primaria, donde paulatinamente el juego irá perdiendo relevancia.

El germe de este proyecto de intervención se encuentra en mi experiencia durante los diferentes períodos de prácticas, más concretamente durante las Prácticas III. Realicé dichas prácticas en un grupo de primero de Primaria del CEIP Alto Aragón de Barbastro (Huesca).

En las citadas prácticas tuve ocasión de compartir muchas experiencias con el grupo, así como con el resto del equipo docente que trabajaba con ellos. Gracias a esto pude darme cuenta de las dificultades que entraña el primer curso en muchos aspectos. Por ejemplo: crear desde cero un nuevo sentimiento de grupo, adecuarse al cambio de etapa, mayor exigencia en el trabajo, notables diferencias de desarrollo psicomotriz y cognitivo entre alumnos, etc.

Centrándome en esas diferencias madurativas, cabe destacar que nos encontramos en edades aún muy tempranas, donde las diferencias entre individuos son claras. Generalmente se apreciaban diferencias entre los alumnos cuya fecha de nacimiento estaba en los primeros meses del año con respecto al resto de su promoción que cumplen a finales de año, aunque también existan excepciones relacionadas con los distintos ritmos madurativos. Algunas de las diferencias más evidentes se apreciaban en habilidades relacionadas con la motricidad fina como la escritura o el uso de las tijeras. En el área de Educación Física se observaban también notables diferencias entre

alumnos, tanto en habilidades relacionadas con la coordinación viso manual (Por ejemplo en lanzamientos de pelota, como en aspectos de coordinación global, aunque estos eran menos evidentes.

En el aula de música pude apreciar notables diferencias entre alumnos a la hora de ejecutar una actividad de interpretación musical.

La actividad era sencilla, pues se trataba de la presentación de diferentes instrumentos de pequeña percusión y láminas que había en el aula. Estos instrumentos eran: una marimba, un carillón, una caja de batería, una caja china y unos platillos. Por grupos, los alumnos pasaban a experimentar con cada uno de los instrumentos. Algunos de los alumnos no eran capaces de realizar movimientos alternos con la baquetas o asimétricos con los platillos, también se apreciaron problemas a la hora de ajustar el movimiento de las baquetas al centro del parche de la caja, o la parte central de las láminas de la marimba. Esto es, se apreciaban dificultades en la coordinación visomotor, así como en la coordinación de los dos lados del cuerpo.

De esta forma, mi propósito principal con el presente proyecto de intervención será contribuir en el refuerzo de las habilidades motrices con las que los alumnos llegan a la Educación Primaria, más concretamente la coordinación visomotor y la bilateral, habilidades que no todos los alumnos tienen desarrolladas de forma uniforme. Con esto trataremos de preparar a nuestros alumnos para futuros aprendizajes de interpretación musical con percusión corporal y con instrumentos Orff de pequeña percusión o de láminas.

Además de esto, con mi intervención también se puede facilitar la transición del cambio de etapa. Hay alumnos que tienen muy clara la evolución que ha habido en su educación mientras que otros presentan mayores problemas para adaptarse al cambio. Con este proyecto trataremos de colaborar en el cambio de etapa, haciendo que, dentro de las dos horas semanales correspondientes a la Educación Artística, el primer contacto con las de Educación Musical en primero de Primaria sea cómodo para el alumno y adecuado a las necesidades de aprendizaje posteriores, un momento en el que el juego se encuentra al servicio del aprendizaje y viceversa.

VI.2. Contexto del grupo

Teniendo en cuenta lo expuesto en la *Introducción y justificación* (p. 52) contextualizaremos nuestra labor en el que fuese mi grupo de referencia durante las Prácticas III, en el CEIP Alto Aragón de Barbastro (Huesca).

Se trata de un grupo de primero de Primaria de 21 alumnos. Ninguno de los integrantes está repitiendo el curso, por lo que sus edades están comprendidas entre los 5 y los 6 años. Esto se debe a que, al encontrarnos en el inicio del curso escolar, algunos alumnos aún no han cumplido los 6 años.

Existe un equilibrio entre géneros, ya que de los 21 alumnos 11 son niñas y 10 son niños. El nivel socioeconómico de las familias es medio o medio-bajo. Los 21 alumnos han nacido en España, aunque algunos son hijos de inmigrantes: 2 de ellos son de ascendencia marroquí, 1 alumno de ascendencia polaca y uno de ascendencia búlgara. También cabe destacar que uno de los progenitores de un alumno es de nacionalidad rumana y otro alumno pertenece a la etnia gitana. De esta forma, la población de ascendencia inmigrante en el aula supone un casi un 24%.

La gran mayoría de los alumnos utilizan en casa la lengua castellana, pero en algún caso emplean las lenguas de sus países de origen, haciendo que el léxico de uso corriente se encuentre por debajo de la media. Los alumnos con dificultades con el idioma reciben apoyo de logopedia.

En lo referido a las relaciones sociales del grupo, en general son fluidas. La distribución del aula con las mesas en grupos favorece las relaciones entre los alumnos. También se realizan rotaciones más o menos regulares, fomentando que los alumnos no estén siempre con las mismas personas.

En rasgos generales la cohesión es buena y los alumnos cooperan unos con otros si es necesario. Si bien es cierto que surgen pequeños conflictos con cierta regularidad, no resultan demasiado duraderos en el tiempo ni trascendentales, ya que son de una naturaleza muy simple, fruto de las pequeñas riñas diarias entre iguales.

VI.3. Objetivos

- Fortalecer habilidades psicomotrices para futuros aprendizajes musicales de interpretación instrumental con instrumentos Orff.
- Utilizar juegos de palmas con el fin de desarrollar habilidades psicomotoras de coordinación óculo-manual y de coordinación bilateral.

VI.4. Metodología

Revisando los principios metodológicos específicos del área de Educación Artística recogidos en el anexo 2 de la orden de 16 de junio de 2014 por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Aragón, encontramos varias orientaciones que se adecuan al trabajo que planteamos realizar.

Se resalta la utilización de una metodología activa, en la que “El propio cuerpo en acción, la manipulación de materiales, instrumentos y objetos sonoros, así como las experiencias artísticas previas y las propias vivencias debe ser la base de la construcción de los aprendizajes significativos [...]” (BOA. Orden de 16 de junio de 2014.)

Por otro lado también se habla de la interdisciplinariedad con la que se pueden tratar ciertos contenidos:

La interacción entre aprendizajes de diferentes áreas exige una planificación conjunta y coherente de acciones educativas transferibles entre sí, presentes en diferentes bloques. [...] La música, el movimiento y la danza de Educación Musical se comunican con el bloque de Actividades artístico-expresivas, del área de Educación Física. (BOA. Orden de 16 de junio de 2014.)

Encontramos otra vez la relación entre Educación Física y Música, esa relación entre lo motriz, lo artístico, lo musical y lo tradicional de la que llevamos hablando durante todo el proyecto.

Por último, quisiera hacer mención de otro principio metodológico en el que se habla de las relaciones que se establecerán entre los alumnos en el aula durante su trabajo.

La interpretación de canciones, [...] es una de las principales actividades escolares en las que todos los alumnos se sienten parte activa de una misma tarea, desde la que se estimula la participación individual y el refuerzo del vínculo social del grupo creando un clima de aula

basado en la convivencia [...] fomenta el aprendizaje entre iguales. (BOA. Orden de 16 de junio de 2014.)

Queda aquí recogido el modo de trabajar que se establecerá entre los alumnos. Los agrupaciones podrán ser variadas, por parejas, tríos o superiores. En el juego todos los individuos son iguales, mucho más si se trata de juegos en los que no existe oposición. De este modo aseguramos que las relaciones entre los alumnos serán horizontales, de igual a igual, y que mediante el trabajo mutuo se conseguirá el objetivo común, que es lograr realizar el juego de palmas.

VI.5. Justificación de la selección de juegos

En esta sección procederé a la descripción de los juegos de palmas seleccionados y las actividades complementarias que utilizaré en mi intervención así como la argumentación de por qué son seleccionados.

A. Juegos de palmas

Las letras y partituras de los juegos se adjuntan en el *anexo II: Partituras*.

1. Chocolate

El primer juego de palmas seleccionado no viene acompañado por una canción, sino por una *retahila*. “En el mundo infantil de los juegos abunda el uso de retahílas con diferentes fines. [...] Estas retahílas se acompañan de un cierto ritmo musical. Por las múltiples variantes se obvia la partitura” (Maestro, 1996)

Se tratan de patrones rítmicos, que poseen cierta musicalidad, pero que no tienen melodía.

Es por esta sencillez por la que considero que es un buen juego para iniciar al grupo en los juegos de palmas ya que no es preciso memorizar una letra compleja ni es un juego largo.

En lo referido al acompañamiento con las manos, el jugador tiene que seguir el pulso de la retahíla. Cada uno de los tres conjuntos silábicos tiene un único gesto asociado, por lo que se establece un código fácilmente memorizable. (Choco: palmadas. La-la: choque frontal de ambas manos con el compañero, Te-te: choque de puños con el compañero)

La principal habilidad que pretendo trabajar con este juego es la coordinación óculo-manual. Estos tres gestos ayudan a establecer las relaciones mano-ojo precisas para la ejecución de los juegos de palmas. El éxito en la ejecución tanto de la propia palmada como de los choques con el compañero con la mano abierta o con el puño dependerá en gran parte del grado de maduración de la coordinación óculo-manual. Se tendrá en cuenta la precisión en la ejecución de cada gesto, tanto sobre sí mismo como con el compañero.

Esta coordinación óculo-manual y esta precisión van a resultar muy importantes, ya que de ellas dependerá el buen desarrollo de este y otros juegos. Además, estos tres gestos son muy habituales en los juegos de palmas. Trataremos de buscar la motivación del alumno mediante esto. Realizar este juego con destreza les ayudará a ejecutar otros muchos.

Resulta también destacable el trabajo que se realiza de las habilidades de coordinación bilateral simétrica, ya que en este juego las manos no realizan en ningún momento una asimetría haciendo que el juego resulte más sencillo.

Como ya sabemos, hay otra serie de elementos de la psicomotricidad que se van a trabajar mediante este juego, ya que no se tratan de departamentos aislados unos de otros, aunque sí que daremos mayor relevancia a los dos citados.

2. *Yo me fui a china-le*

Este juego introduce la melodía en la canción de acompañamiento. Se tratan de estrofas de 4 versos heptasílabos a las que, en cada repetición se les modifica el final. Es un juego con carácter acumulativo, en el que existen 4 variaciones de una misma estrofa que se juntan en una estrofa final.

Hablando del acompañamiento con palmadas, en este juego se introducen gestos asimétricos. Primero se alterna el choque frontal de palmas con el compañero con un *choque cruzado* en el que la mano derecha va de arriba a abajo y la izquierda hace el recorrido contrario. Además de esto, los

finales de cada verso tienen un gesto asociado de diferente naturaleza (simétricos, como rasgar los ojos con las manos o asimétricos, como agarrar con la mano izquierda el codo derecho mientras se gira el dedo índice de la mano derecha)

La principal habilidad que pretendo trabajar con este juego será la coordinación en acciones que implican asimetría y su alternancia con acciones simétricas. La dificultad psicomotriz de este tipo de juegos, entre otros factores, aumenta proporcionalmente al número de acciones asimétricas que se ejecutan.

Es también destacable la formación de una secuencia acumulativa de gestos. Retomando los conceptos temporales citados en la argumentación teórica (p. 25), en el apartado *V.1.2.1. Elementos del desarrollo psicomotor*, el *ritmo* se percibe de forma simultánea con otros conceptos como la repetición o periodicidad y la estructura, que organiza los elementos de una secuencia. Fraisse (Apud. Berrueto Adelantado, 2002) Resultará tan importante adecuarse al ritmo como la comprensión de la estructura de la canción.

A pesar de que se trate de un juego largo, estructuralmente resulta sencillo por la repetición constante de estrofas y patrones rítmicos, Residiendo su complejidad en la acumulación de gestos diferentes.

3. *En la calle 24*

El siguiente juego de palmas que se plantea, aumentando progresivamente la dificultad es: *En la calle 24*. En este juego, además de combinar acciones simétricas con acciones asimétricas, se encadenan movimientos simultáneos, por lo que se convierte en el de mayor dificultad de los planteados hasta ahora.

Teniendo en consideración las características de los juegos musicales de Martín Escobar, este cumple muchos de los requisitos del juego con niño protagonista. Las características literarias del mismo son: Forma estrófica con varias letras, estilo narrativo y temática jocosa y disparatada (1992)

Los elementos psicomotores que más vamos a trabajar con este juego, sin obviar al resto, será la independencia motriz y la coordinación bilateral. En este juego se combinan la acción simétrica del choque frontal con la acción asimétrica del choque cruzado. Además, en la versión completa se ejecutan de forma simultánea palmadas mientras el jugador se agacha y se levanta.

B. Actividades complementarias

1. Relajación guiada

Es de sobras conocido los muchos beneficios que puede otorgar una breve actividad de relajación en el aula. Además del desarrollo de capacidades como la atención, la concentración o la imaginación, que son sin ninguna duda muy importantes en el desarrollo integral del niño, nosotros centraremos nuestro interés en nuestros objetivos, dándole importancia a elementos concretos de la psicomotricidad como el tono muscular, esquema corporal, el control respiratorio, la lateralidad o la coordinación bilateral.

Esta actividad se realizará en los últimos minutos de cada sesión. Se pedirá a los alumnos que se tumben en el suelo boca arriba mientras se pone una música suave de relajación.

Entonces el maestro procederá a dar una serie de indicaciones, cada una con una finalidad concreta.

Se comenzará guiando la respiración, haciendo inspiraciones por la nariz y expiraciones por la boca. Como ya he dicho en el apartado *V.1.2.1. Elementos del desarrollo psicomotor. B. Control respiratorio (p.15)* una buena educación de la respiración es fundamental en la educación psicomotriz, relacionado con el esquema corporal y el tono muscular de cara a la relajación de los distintos segmentos.

Las siguientes indicaciones consistirán en pedir que estiren y contraigan las distintas extremidades superiores e inferiores, especificando el lado o si son ambas simultáneamente.

Con estas instrucciones se trabajan varios elementos psicomotrices. En primer lugar, el control sobre el tono muscular y el esquema corporal, ya que los alumnos han de tomar conciencia de su propio cuerpo para seguir las indicaciones. Se trabajará también la independencia motriz, controlando por separado los distintos segmentos corporales. De igual forma con todo este tipo de

acciones se realizará también un gran trabajo de la lateralidad, centrando nuestro interés en el concepto izquierda-derecha sobre uno mismo.

VI.6. Sistema de evaluación

Nuestra intervención, como casi cualquier proceso educativo, va a ser evaluada. Gracias a un adecuado sistema de evaluación podemos conocer, en primer lugar si se han logrado los objetivos de nuestra intervención. Además también nos permite conocer si nuestra intervención ha sido útil para el alumno, si la metodología ha sido adecuada, si la nuestra labor como docentes ha sido acertada, etc.

Para conseguir todo esto nos vamos evaluar en dos momentos de nuestra intervención.

Comenzaremos con una evaluación inicial. Un diagnóstico que nos permitirá conocer desde qué punto partimos y que nos servirá de referencia más adelante. Tras nuestra intervención repetirá la evaluación a modo de evaluación final con la que podremos comprobar si realmente ha habido un cambio en nuestros alumnos y, por tanto, si se han cumplido los objetivos de la intervención.

Dentro de la psicomotricidad como disciplina, diversos autores han creado diferentes sistemas de valoración del nivel de desarrollo psicomotor, cada uno tomando como base sus teorías sobre el desarrollo.

Para esta intervención he basado mi sistema de evaluación en el Examen Psicomotor de 1^a y 2^a infancia de Louis Picq y Pierre Vayer (1995).

Uno de los motivos que me ha llevado a decantarme por esta evaluación es que se trata de una prueba creada en gran medida a partir de otros exámenes psicomotores de diferentes autores, como: Ozeretski, Berges, Lezine o Piaget. Por este motivo, el Examen de Picq y Vayer trae consigo un gran trabajo de fundamentación y selección teórica realizado por los propios autores.

Es un examen que permite realizar una valoración general del perfil del desarrollo psicomotor del niño, determinando sus fortalezas y debilidades a este nivel. Ya que mi intervención persigue un refuerzo de las capacidades menos desarrolladas en los niños en esta etapa y no un adiestramiento

psicomotriz exhaustivo, considero innecesario detallar cada uno de los elementos de la psicomotricidad.

Según los autores, “El examen psicomotor sólo adquiere una significación integrado al conjunto de las investigaciones que pueden contribuir a la comprensión del niño, de su personalidad, de sus problemas y de la manera que él los inviste”. (Picq & Vayer, 1995) Esto nos quiere indicar que no se puede basar cualquier diagnóstico al resultado de un test en concreto, sino que estos exámenes nos han de servir como una herramienta a la que debemos sumar otro tipo de procedimientos. De este modo, los resultados que obtengamos del test no serán un diagnóstico en sí mismos, sino una aproximación que se unirá a otras evaluaciones de cara a una valoración más global.

El test original es una prueba muy extensa y demasiado exhaustiva para su aplicación en el contexto del aula de música, por lo que he tenido que efectuar en ella ciertas modificaciones para adecuarla a las necesidades de mi intervención. En los anexos se adjunta el examen original.

Por un lado he tenido que acotar el rango de edad, seleccionando las pruebas indicadas para niños de 6 años, ya que en el original hay pruebas desde los 2 años hasta los 14.

Por otro lado he seleccionado las pruebas que considero que se adecúan más a las destrezas en las que se apreciaban mayores dificultades y que hemos trabajado de forma más directa en las sesiones de juegos de palmas, la coordinación óculo-manual y la coordinación bilateral.

De este modo, las pruebas seleccionadas del Examen Psicomotor de 1^a y 2^a infancia de Louis Picq y Pierre Vayer han sido:

- Prueba de coordinación óculo-manual.
- Prueba de organización latero-espacial.

Las pruebas han sido levemente modificadas en su metodología y desarrollo para adecuarlas al contexto de una clase de Educación Musical, pero en esencia son las mismas que aparecen en el documento de Picq y Vayer.

1. Prueba de coordinación óculo-manual. Dibujo de laberintos.

Mediante la prueba del dibujo de laberintos se establecerá si el niño se encuentra en los valores habituales esperados para la franja de edad de 6 años.

El material empleado serán los dibujos de laberintos que se adjuntan en el *anexo V*.

El alumno tendrá que realizar los tres laberintos con ambas manos. Se debe trazar una línea con lápiz continua desde la entrada a la salida del primer laberinto, pasando inmediatamente al segundo y después al tercero. La primera serie de laberintos se realizará con la mano dominante.

Condiciones:

- Tiempo: 80 segundos para la mano dominante. 85 segundos para la otra.
- Éxitos: Realizar los laberintos sin salirse de las líneas durante el tiempo establecido.
- Faltas: Salir de la línea del laberinto más de dos veces con la mano dominante o más de tres con la otra. Sobrepasar el tiempo límite.

Modificaciones:

Las variaciones que se realizan en esta prueba con respecto a la original del Examen Psicomotor de 1^a y 2^a infancia de Louis Picq y Pierre Vayer son escasas. Se han incluido en los laberintos unos dibujos para que resulten más atractivos para los alumnos.

2. Prueba de organización latero-espacial y coordinación bilateral. Imitación de gestos.

Esta prueba está íntegramente tomada de la obra de J. BERGES Y LEZINE “Test de imitación de gestos”. Entre las técnicas de exploración del esquema corporal y de las praxias experimentadas por estos autores, hemos adoptado las dos pruebas siguientes:

- Imitación de gestos simples: movimientos de las manos (10 ítem)
- Imitación de gestos simples: movimientos de brazos (10 ítem)

En principio, los ítems que hemos enumerado corresponden:

- de 1 a 8 a la edad de 3 años

- de 9 a 13 a la edad de 4 años
- de 14 a 18 a la edad de 5 años
- de 19 a 20 a la edad de 6 años.

En la práctica proponemos sucesivamente las 20 posiciones al niño (Ver anexo 4) y anotamos cada éxito con un punto. La suma global de los puntos es lo que se toma en consideración para el cálculo de la edad, según la tabla siguiente:

| | |
|-----------|--------|
| 9 puntos | 3 años |
| 15 puntos | 4 años |
| 18 puntos | 5 años |
| 20 puntos | 6 años |

Éxitos:

- la posición tiene que ser imitada de forma correcta, o bien un espejo o en transposición.
- no importa si el niño reacciona lentamente, la posición final es la que cuenta el niño puede autocorregirse varias veces.

Fallos:

- deformaciones del modelo, como todos los errores en orientación vertical y horizontal que deforman el modelo, se consideran como fallo. (Picq & Vayer, 1995)

Modificaciones:

Se introducirá la prueba indicando que se va a realizar una breve sesión de imitación de posturas.

Se indicará a los alumnos que tendrán que imitar los movimientos que va a realizar el profesor, para esto se pondrá toda la clase frente a los espejos del aula de expresión

corporal. La actividad se acompañará con un hilo musical de música de relajación. El profesor comenzará a realizar cada una de las posturas, mientras los alumnos le imitan. En el caso de que algún alumno tenga algún fallo en alguna figura se tomará registro de ello en la *Tabla de control del Test de organización latero-espacial*, (ver anexo III) indicando la figura en la que se han apreciado dificultades y una breve descripción de las mismas.

VI.7. Diseño de las sesiones

Este proyecto de intervención está programado para desarrollarse en tres sesiones. Teniendo en consideración los objetivos de la intervención y que se tratan de unas sesiones de adaptación a la nueva etapa, no considero necesario que tenga una mayor duración mayor.

Estas tres sesiones contendrán tres momentos bien diferenciados. Una evaluación inicial, el desarrollo mismo de las sesiones y la evaluación final.

1^a Sesión

Comenzaremos la intervención con los ejercicios de evaluación para realizar una valoración inicial. El desarrollo de estos ejercicios está redactado en el apartado *VI.6. Sistema de evaluación.* (p. 59).

El primer juego de palmas con el que trabajaremos en clase es *Chocolate*.

En primer lugar se cantará con los alumnos la retahíla que acompaña al juego para que empiecen a aprenderla.

Los alumnos serán distribuidos en parejas. Mientras aprenden la retahíla, se pedirá que la acompañen con un único gesto para marcar el pulso, primero cada alumno lo marcará con palmadas, después chocando ambas manos frontalmente con su compañero.

Una vez que se ha comprendido el pulso se procederá a enseñar los movimientos concretos de esta retahíla y se dejará a los alumnos que vayan jugando y ensayando.

Estos movimientos son:

- Choco: palmadas.
- La-la: choque frontal de ambas manos con el compañero
- Te-te: choque de puños con el compañero

En este periodo, conforme los alumnos vayan cogiendo soltura con el juego, se propondrá, si no ha aparecido espontáneamente, que aumenten la velocidad. La siguiente variación a proponer es que se cambien las formaciones, pasando de parejas a tríos o cuartetos.

Por último, se pueden plantear otras variantes al juego, como que las parejas busquen otra palabra o frase de cuatro sílabas que encaje en la retahíla o que se cambien los gestos.

La sesión concluirá con la actividad complementaria de *Relajación guiada*, desarrollada en el apartado *VI.5. justificación de la selección de juegos* (p. 56).

2^a sesión

La segunda sesión comenzará realizando un breve repaso al juego *Chocolate*, aprendido en la sesión anterior. A continuación se procederá a enseñar el segundo juego de palmas: *China-le*.

En primer lugar se enseñará la letra de la canción a los alumnos. Al mismo tiempo, los alumnos por parejas marcarán el pulso de la canción siguiendo la secuencia de choque cruzado – choque frontal. Gracias a esto, asentaremos el pulso y el cambio de choque asimétrico a choque simétrico.

La segunda fase de la secuencia será asignar los gestos correspondientes a cada estrofa. Para esto, los alumnos circularán libremente con la única condición de realizar el gesto que corresponda al final de cada estrofa. Los gestos son los siguientes:

- China-le: Rasgar los ojos con las manos.

- Jole-le: Agarrar con la mano izquierda el codo derecho mientras se gira el dedo índice de la mano derecha.
- Cha-cha-cha: Mover las caderas.
- Bomba: Agitar los brazos por encima de la cabeza.

Finalizaremos el aprendizaje del juego por completo uniendo las fases anteriores. Para esto se realizará una secuencia que choque cruzado- choque frontal a la que le seguirá el gesto correspondiente a cada estrofa.

Una vez finalizado el aprendizaje, se plantearán a los alumnos las posibles variantes, como: cambiar la formación pasando de parejas a tríos o cuartetos, aumentar la velocidad, plantear modificaciones en la letra y los gestos, etc.

Se concluirá la sesión con la actividad de *Relajación guiada*.

3^a sesión

La última sesión comenzará realizando un breve repaso al juego *China-le* aprendido en la sesión anterior. Tras esto, se procederá al aprendizaje gradual del juego *En la calle 24*.

Primero se cantará la canción que acompaña al juego y se acompañará con un pulso continuo por parejas. El patrón que se repetirá es: choque cruzado – choque frontal.

La secuencia de aprendizaje del juego continuará con una nueva condición: llevar un pulso discontinuo agachándose. Aquí aumenta la dificultad del juego, ya que se rompe el esquema rítmico y también se trabaja en el plano inferior del cuerpo. Se efectuarán dos pulsos de choque cruzado- choque frontal y después, cada jugador se agacha y se levanta en la parte final de cada verso.

En la siguiente fase se aplica una nueva condición a los jugadores. Esta vez tendrán que acompañar a la canción con un esquema rítmico. Para esto realizarán el patrón de choque cruzado y choque frontal y se le añadirán dos palmadas a ritmo de corchea. El esquema rítmico será:



La última fase de aprendizaje del juego es la resultante de combinar la 2 anteriores, esto es, los jugadores tendrán que ejecutar el esquema rítmico añadiendo simultáneamente las *sentadillas* al final de cada verso.

Al concluir la secuencia de aprendizaje del juego se plantearán variaciones al mismo si no han surgido de forma espontánea.

Para concluir la sesión se realizarán otra vez los ejercicios de evaluación.

VI.8. Temporalización

Como ya he indicado en anteriores apartados, mi intervención hace de nexo entre la Educación Infantil y la Primaria, dejando al alumno preparado para abordar con garantías aprendizajes de interpretación musical con instrumentos de pequeña percusión. Por lo que ubicaremos estas sesiones al principio del curso escolar, más concretamente en el mes de septiembre.

En el *anexo III A* de la Orden de 16 de junio de 2014 por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria de Aragón, (2014) se establece la distribución horaria por cursos. En esta distribución horaria, al área de Educación Artística le corresponden 2 horas a la semana, las cuales corresponden una a Educación Plástica y la otra a Educación musical.

- **1^a sesión**

Ejercicios de evaluación. 15-20 minutos

Juego Chocolate. 30 minutos

Relajación guiada. 5-10 minutos

- **2^a sesión**

Juego Chocolate. 10 minutos

Juego China-le. 40 minutos

Relajación guiada. 5-10 minutos

- **3^a sesión**

Juego China-le. 10 minutos

Juego En la calle 24. 30 minutos

Ejercicios de evaluación. 15-20 minutos

VI.9. Conclusiones de la propuesta

Como he indicado antes, mi intervención se trata de un planteamiento teórico con una contextualización real. Esto es debido a que una intervención de estas características no se encontraba dentro de las demandas de la asignatura Prácticas escolares III. Es por esto por lo que voy a plantear hipótesis sobre los posibles resultados de las sesiones.

En primer lugar vamos a hacer una revisión de los objetivos planteados.

- Fortalecer habilidades psicomotrices para futuros aprendizajes musicales de interpretación instrumental con instrumentos Orff.
- Utilizar juegos de palmas con el fin de desarrollar habilidades psicomotoras de coordinación óculo-manual y de coordinación bilateral.

Teniendo en consideración el primer objetivo de la intervención, la finalidad última de estas sesiones serán los aprendizajes musicales de interpretación con instrumentos de pequeña percusión. De este modo, será en el momento en el que se aborden esos aprendizajes cuando realmente se demostrará si la intervención ha sido realmente útil.

Considero que es probable que hayan podido ser logrados en mayor o menor medida, aunque es también posible que algún alumno no muestre ningún tipo de mejoría tras las sesiones.

Esto puede ser debido a múltiples causas. Una de estas causas puede ser la ya citada diferencia en los ritmos de maduración entre individuos. A esto se suma que mi intervención es

temporalmente breve, por lo que es posible que algunos alumnos no tengan tiempo para desarrollar esas habilidades en un proyecto de tres sesiones.

Con vistas a solucionar estos resultados desfavorables puede plantearse alargar en el tiempo el trabajo con los juegos de palmas, planteando periódicamente un nuevo juego para que los alumnos puedan practicarlo en el recreo.

Estas conclusiones basadas en hipótesis no hacen más que incrementar mi interés en que esta programación se lleve a la práctica. Como ya he dicho antes, y teniendo muy presentes mis experiencias en los diferentes ciclos de Prácticas Escolares, creo que resultaría una intervención interesante de la que se podrían obtener buenos resultados

VII. Conclusiones y valoración personal

Tras concluir la redacción de mi TFG voy a proceder a realizar una breve reflexión acerca del mismo.

En primer lugar quiero remitirme a los objetivos generales del trabajo. Habiendo realizado una argumentación teórica básica sobre los temas tratados y habiéndola aplicado en el diseño de mi intervención educativa, espero haberlos cumplido de una forma adecuada.

No puedo obviar las dificultades encontradas en la realización del trabajo. Considero que se trata de un trabajo con un nivel de exigencia más alto de los demandados a lo largo del Grado. Hasta ahora no había realizado un trabajo de estas características, destacando el especial cuidado de la selección de referentes bibliográficos. A pesar de esto, considero que he podido solventar estas dificultades.

En lo referente a mis fortalezas al afrontar este trabajo, creo que la más importante ha sido mi interés personal hacia los temas tratados. También me han resultado de gran ayuda mi buena disposición a la redacción y la contextualización real de la propuesta de intervención.

En resumen creo que ha sido una experiencia dura y costosa, pero a la vez motivante, muy provechosa e imprescindible en mi carrera como estudiante.

VIII. Referencias bibliográficas

- Asamblea de las Naciones Unidas. (1959). Declaración de los Derechos del Niño, (p. Principio VII). Nueva York.
- Berruezo Adelantado, P. P. (2000). El contenido de la psicomotricidad. In P. Bottini, *Psicomotricidad: prácticas y conceptos* (pp. 43-99). madrid: Miño y Dávila.
- Berruezo Adelantado, P. P. (2002). Las conductas motrices. In M. Llorca Llinares, V. Ramos Díaz, J. Sánchez Rodriguez, & A. Vega Navarro, *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*. Ediciones Aljibe.
- Camps Llauradó, C. (2002). El esquema corporal. In M. Llorca, V. Ramos, J. Sánchez, & A. Vega, *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*. Ediciones Aljibe.
- de Andrés Tripero, T. (2011). Piaget y el valor del juego en su Teoría Estructuralista. *E-innova BUCM. Revista electrónica de educación*.
- Decroly, O., & Moncamp, E. (1983). *El juego educativo: Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Ediciones Morata.
- Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español. (20 de 02 de 2017). *La psicomotricidad. ¿Qué es?* Obtenido de sitio web de FAPEE: <http://www.psicomotricistas.es>
- Franco López, J. P., & González Cruz, M. J. (2015). La Práctica Psicomotriz a nivel educativo, preventivo y terapéutico. Entrevista a Bernad Aucouturier. *RELADEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil.*, 205-211.
- Instituto de Neurorrehabilitación Avanzada INEAVA. (09 de 02 de 2015). *Blog INEAVA. Coordinación bilateral*. Obtenido de Sitio web del Instituto de Neurorrehabilitación Avanzada INEAVA: <http://www.ineava.es/blog/infantil/coordinacion-bilateral>
- Lavega, P. (2002). Juegos tradicionales y educación: Aprender a relacionarse. Relacionarse para aprender. *Encuentro internacional sobre los juegos. Herencia, transmisión y difusión de los juegos tradicionales. Historia y prospectiva*. Nantes (Francia).

Lavega, P. (2011). Juego tradicional y escuela. Recursos pedagógicos. *XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz: Educación Física y contextos críticos*. La Plata (Argentina): Departamento de Educación Física. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). (Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre). (2013 ыил 10-diciembre). *Boletín Oficial de Estado*, nº 295. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Maestro, F. (1996). *Del tajo a la replaceta. Juegos y divertimentos del Aragón rural*. Zaragoza: Ediciones 94.

Maganto, C., & Cruz, S. (2004). Desarrollo físico y psicomotor en la etapa infantil. In M. P. Bermúdez, & A. M. Bermúdez, *Manual de psicología infantil : aspectos evolutivos e intervención psicopedagógica* (pp. 27-64). Biblioteca Nueva.

Martín Escobar, M. J. (1992). El folklore musical en la enseñanza. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 53-65.

Navarro Adelantado, V. (2002). El juego infantil. In M. Llorca Llinares, V. Ramos Díaz, J. Sánchez Rodríguez, & A. Vega Navarro, *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*. Ediciones Aljibe.

Orden de 16 de junio de 2014 por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. (2014 ыил 20-junio). *Boletín Oficial de Aragón*, nº 119. Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.

Parlebas, P. (2009). Salud y bienestar relacional en los juegos tradicionales. In G. Jaouen, P. Lavega, P. Parlebas, J. C. Martín, H. Eichberg, C. Gomraratut, & J. F. Magno, *Juegos tradicionales y salud social* (pp. 85-94). Peñaranda de Duero: Asociación Cultural La Tanguilla.

Picq, L., & Vayer, P. (1995). *Examen psicomotor de L. Picq y P. Bayer para 1^a y 2^a infancia*. Centro Psicopedagógico.

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española 23^a ed.*

- Rivière, Á. (1984). *La psicología de Vigotsky: sobre la larga proyección de una corta biografía*. Madrid: Infancia y aprendizaje.
- Sánchez, F. (2011). Hacia un concepto de freno inhibitorio desde una mirada psicomotriz. *Revista de Psicomotricidad*.
- Subiza Espinal, M. J. (1993). Juegos tradicionales en el Valle de Esteríbar. *Cuadernos de etnología y etnografía de Navarra*, 271-278.
- Tonucci, F. (2004). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Torres Santolaria, J. A. (2013). Breve catálogo de propuestas de clasificación del juego como actividad ludomotriz. *EFDeportes.com Revista digital*.
- Wickstrom, R. (1990). *Patrones motores básicos*. Madrid: Alianza.
- Zamora, Á. (2003). Melodías tradicionales para jugar. *Eufonía*, 13-25.

IX. Anexos

Anexo I. Tabla con los avances madurativos en motricidad gruesa y fina (Maganto & Cruz, 2004)

CUADRO 1. TABLA EVOLUTIVA CON LOS AVANCES MADURATIVOS EN MOTRICIDAD GRUESA Y FINA.

| | 0 a 3 meses | 4 a 8 meses | 9 a 12 meses | 13 a 18 meses | 19 a 24 meses | 2 y 3 años | 4 a 6 años | 7 a 12 años |
|-------------------|----------------------------|--|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------------------|--------------------------------|---|---|
| Motricidad Gruesa | Reflejo de Moro positivo | Sentado con apoyo | Volteos | Sentado seguro | Carrera libre | Chuta la pelota | Saltos con pies juntos | Vigorosa actividad física con habilidad muscular y motora especial. |
| | Reflejo de presión activo | Sentado sin ayuda | Se sienta solo. | Da 5 pasos | Camina hacia atrás | Salta hacia delante | Salta hacia atrás | Marcha en tandem hacia atrás |
| | Alza la cabeza 45º | Apoyo de antebrazos | De pie con apoyo | marcha libre | Camina hacia el lado | Altera pies al subir escaleras | Altera pies al bajar escaleras | Se mantiene en posición marcha tandem ojos cerrados |
| | Posición de cuello tónico | Flexión céfálica | Pasos con ayuda | De pie sin apoyo | Trepa por muebles escaleras | Se mantiene sobre un pie | Salta un escalón | Equilibrio puntas con ojos cerrados |
| | Ajuste postural al hombro | Gira sobre su eje | Se sienta solo | | | Camina de puntillas | Lanza pelota por encima de sus manos | |
| | Movimientos reptantes | | | | | | Va en bici | |
| | | | | | | | Camina con talones | |
| | | | | | | | Salta sobre cuerda desde 20 cm. | |
| Motricidad Fina | Sigue hasta la línea media | Junta las manos | Pinza superior | Señala con el índice | Pasa páginas | Coge un lápiz | Hace un puente con cubos | Amplio desarrollo psicomotor |
| | Movimientos simétricos | Busca un objeto | Coge la bolita | Garabateo | Dibuja cruz | | Copia círculo, cuadrado, y otras figuras. | Organización coordinación |
| | Pasa la línea media | Destapa la cara | Destapa objeto escondido | Llena /vacía objetos | espontáneo | y traza líneas a imitación | | habilidad de funciones |
| | Reflejo de presión | Ase objetos grandes con pulgar y palma | Da objeto a petición | Torre de dos cubos | Imita horizontal | Torre 8 cubos. | | perceptivas, manuales, |
| | Manipula anilla | Pinza inferior | Palmotea | Sujeta lápiz | Tapa un bolígrafo (encaja un objeto) | Ayuda a recoger | | oculares, para aprendizajes escolares |
| | Intenta coger anilla | Mira la bolita, intenta cogerla | Mete un cubo en la taza | Intenta imitar garabatos | Torre de 4 cubos (6 cubos) | | | Coge al aire pelota tenis. |
| | | Observa manos | Revuelve con cucharilla a imitación | Empuja cochecito libro | Abre puertas | | | Lanzar pelota a un blanco |
| | | Coge el cubo | | | | | | |
| | | Retiene 2 cubos | | | | | | |
| | | Sujeta el lápiz | | | | | | |
| | | Tira del cordón para coger anilla | | | | | | |
| | | Toca campanilla intencionadamente | | | | | | |
| | 0 a 3 meses | 4 a 8 meses | 9 a 12 meses | 13 a 18 meses | 19 a 24 meses | 2 y 3 años | 4 a 6 años | 7 a 12 años |

Anexo II. Partituras

Chocolate

Tradicional

$\text{♩} = 120$

4 ||

Cho co cho co la la Cho co cho co te te Cho co la cho co te Cho co la te

Choco choco la la

Choco choco te te

Choco la choco te

Choco la te

Yo me fui a China-le

Tradicional

$\text{♩} = 120$



Yo me fui a China-le pa ra co mer un Chi na le

3

so loha bí a Chi na le Oh oh Chi na le

Yo me fui a China-le

Para comer un China-le.

Solo había China-le

Ohh Ohh China-le

Yo me fui a Jole-le...

Yo me fui a Cha-cha-cha...

Yo me fui a Bomba...

En la calle 24

Tradicional

$\text{♩} = 120$



En la calle lle lle vein ti cuá tro tro ha ha bi do doun a se si na to to

En la calle-lle

veinticuatro-tro

Ha habido-do

Un asesinato-to

Una vieja-ja

Mató a un gato-to

Con la punta-ta

Del zapato-to

Pobre vieja

Pobre gato

Pobre punta

Del zapato.

Anexo III. Tabla de control del test de organización latero espacial.

| Alumno 10 | Alumno 9 | Alumno 8 | Alumno 7 | Alumno 6 | Alumno 5 | Alumno 4 | Alumno 3 | Alumno 2 | Alumno 1 | Posturas |
|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|----------|
| | | | | | | | | | 1 | |
| | | | | | | | | | 2 | |
| | | | | | | | | | 3 | |
| | | | | | | | | | 4 | |
| | | | | | | | | | 5 | |
| | | | | | | | | | 6 | |
| | | | | | | | | | 7 | |
| | | | | | | | | | 8 | |
| | | | | | | | | | 9 | |
| | | | | | | | | | 10 | |
| | | | | | | | | | 11 | |
| | | | | | | | | | 12 | |
| | | | | | | | | | 13 | |
| | | | | | | | | | 14 | |
| | | | | | | | | | 15 | |
| | | | | | | | | | 16 | |
| | | | | | | | | | 17 | |
| | | | | | | | | | 18 | |
| | | | | | | | | | 19 | |
| | | | | | | | | | 20 | |

Anexo IV. Tabla de gestos del test de organización latero espacial.

| 1º Imitación de gestos simples: movimientos de la mano: 10 ítems. | | | |
|--|--|--|--|
| 1.- El operador presenta sus dos manos abiertas, con las manos vueltas hacia el sujeto (40cm más o menos entre las manos y a 20cm del pecho) | | | 2.- Idem con los puños apretados. |
| 3.- Mano izquierda abierta, mano derecha cerrada. | | | 4.- Posición inversa a la precedente. |
| 5.- Mano izquierda vertical, mano derecha horizontal pegada a la mano izquierda en ángulo derecho. | | | 6.- Posición inversa. |
| 7.- Mano izquierda tendida, pulgar a nivel del esternón. Mano y brazo derechos, inclinados a 30cm más o menos entre las dos manos; derecha por encima de la mano izquierda. | | | 8.- Posición inversa. |
| 9.- Las manos están paralelas, la mano izquierda está delante de la mano derecha a una distancia de 20cm más o menos y la mano izquierda está por encima de la mano derecha, separación de 10cm aprox. Previamente se le pide al niño que cierre los ojos, ya que la profundidad puede ser deducido por el movimiento de las manos del operador. | | | 10.- Posición inversa. |
| 2º Imitación de gestos simples: movimientos de brazos: 10 ítems. | | | |
| 11.- El operador tiende el brazo izquierdo hacia la izquierda en horizontal mano abierta. | | | 12.- Igual maniobra por el lado derecho. |
| 13.- Levanta el brazo izquierdo | | | 14.- Levanta el brazo derecho. |
| 15.- Levanta el brazo izquierdo y tiende el derecho hacia su derecha. | | | 16.- Posición inversa. |
| 17.- Tiende el brazo izquierdo hacia delante en forma recta y levanta el brazo derecho. | | | 18.- Posición inversa. |
| 19.- Los dos brazos oblicuamente inclinados mano izquierda en alto, mano derecha hacia abajo, el tronco permanece derecho. | | | 20.- Posición inversa. |

Anexo V. Laberintos test de coordinación óculo-manual.

