El Cuerpo de la Psicomotricidad

5º Congreso Estatal de Psicomotricidad
Congrés Estatal de Psicomotricitat
Estatuko Psikomotrizitate Kongresua
Congreso Estatal de Psicomotricidade

TENERIFE - 7 y 8 de Noviembre de 2014

Comunicaciones

Índice

Índice

- **Emociones, neurociencias y psicomotricidad**

- ***El cuerpo en el aire: beneficios psicomotores***

  Silvia Blasco Casorrán, Ana Lagranja Fabra

  Resumen

  Comunicación

- ***Trabajando la Psicomotricidad con adultos en la Sanidad Pública: Experiencia con las familias***

  Isabel Suarez de la Rosa

  Resumen

  Comunicación

- ***Elementos que aporta la psicomotricidad para la construcción de un vínculo d apego seguro***

  Ana Valls Arnau

  Resumen

  Comunicación

- **Arte y Creación**

- ***Un cuerpo que suena. El sonido del cuerpo en la sala de psicomotricidad***

  Lía Segarra Homar

  Resumen

  Comunicación

- ***Espejo. Espejo en la Pared: Wallon, Lacan y Zazzó frente al espejo***

  Claire Meljac

  Resumen

  Comunicación

- ***Estrategias de intervención***

- ***La formación corporal en psicomotricidad psicoterapéutica***

José Ángel Rodríguez Ribas

Resumen

Comunicación

- ***De cómo , mediante la relación y los cuentos, una niña ha podido transformar el dolor de su cuerpo en pulsión de vida***

Isabel Vidal Díez

Resumen

Comunicación

- ***La psicomotricidad asistida con animales. Método PANAMA***

Mariona Leal Guindo, Katya Vázquez Quer

Resumen

Comunicación

- ***Programa de educación socio-emocional a través de los cuentos vivenciados motrizmente***

Joaquim Serrabona Mas

Resumen

Comunicación

- ***Ciclo vital y psicomotricidad***

- ***Una prueba de esquema corporal (Meljac, Stambak & Bergés, 1966). Revalidación y actualización***

Claire Meljac

Resumen

Comunicación

- ***La primera relación, (un cuento winnicottiano), o sobre el sostén que los bebés necesitan)***

Guillermo Gorostiza Vidal

Resumen

Comunicación

- ***Psicomotricidad y NEAE***

- ***Intervención psicomotriz, salud emocional y socialización de niños y niñas con trastorno del espectro autista***

  Macarena Díaz Reyes

  Resumen

  Comunicación

- ***Investigación y formación***

- ***El trabajo corporal, en el interior del proceso de formación del psicomotricista***

  Josep Rota Iglesias

  Resumen

  Comunicación

- ***Te miro, me miras, pero… ¿qué vemos en realidad?***

  Cori Camps Llauradó, Lola García Olaya

  Resumen

  Comunicación

- ***La reconstrucción del vínculo: aportaciones de la psicomotricidad en el proceso de adopción***

  Joaquim Serrabona Mas

  Resumen

  Comunicación

- ***Grupo de Investigación en Educación Psicomotriz de la UAB: Investigación formación y transferencia de conocimiento***

  Lurdes Martínez Mínguez, Montserrat Anton Rosera, Josep Rota Iglesias, Xavier Forcadell Drago, Mar Pérez Martín, Christiane Guerao Barbier

  Resumen

  Comunicación

- ***La psicomotricidad en el Máster universitario de Investigación en Educación de la UAB***

  Lurdes Martinez Minguez, Montserrat Anton Rosera

  Resumen

  Comunicación

- ***La Formación del docente en Psicomotricidad: Pasado, presente y… ¿futuro?***

  Xavier Forcadell Drago

  Resumen

  Comunicación

- ***¿Qué aporta la educación psico-corporal a los estudiantes de Educación Infantil?***

  Cori Camps Llauradó, Lola García Olaya

  Resumen

  Comunicación

- ***Construyendo una disciplina: Formación y profesión***

  Joaquim Serrabona Mas

  Resumen

  Comunicación

- ***Hablar el cuerpo - Jugar el grupo***

  Josep María Ordoñez Edo

  Resumen

  Comunicación

- ***La presencia de la psicomotricidad en el currículum de primer ciclo de Educación Infantil en Cataluña***

  Mar Pérez Martín

  Resumen

  Comunicación

- ***La formación personal corpórea en los estudios de Maestro de Educación Infantil en Cataluña***

  Laura Moya Prados

  Resumen

  Comunicación

Comunicaciones

Resúmenes

EL CUERPO EN EL AIRE: BENEFICIOS PSICOMOTORES

Silvia Blasco y Ana Lagranja
CPEE. Gloria Fuertes, Andorra

(Resumen)

Presentamos una experiencia educativa que se enmarca en el área de psicomotricidad de un centro de educación especial y que tiene que ver con la experimentación corporal de la caída con placer sensomotriz. Explicamos la relación directa de la actividad con el desarrollo de la globalidad del niño y niña con y sin discapacidad, y de forma específica, con los beneficios en la construcción del esquema corporal y en el área afectivo-emocional.

(Volver al índice de comunicaciones)

TRABAJANDO LA PSICOMOTRICIDAD CON ADULTOS EN LA SANIDAD PÚBLICA: EXPERIENCIA CON LAS FAMILIAS

Isabel Suarez de la Rosa
Servicio Canario de Salud

(Resumen)

En el "Hospital de Día Infantil y Juvenil" de Santa Cruz de Tenerife, perteneciente al Hospital Universitario Nuestra Señora de la Candelaria" ofrece la Psicomotricidad Relacional, como parte del programa interdisciplinar de intervención con niños y jóvenes. A partir del año 2013, respondiendo a las demandas de los familiares, se viene realizando sesiones de Psicomotricidad con adultos, combinando diferentes técnicas corporales como: La Expresión Corporal, la Relajación, el Masaje Coporal, la Grafomotricidad. Este trabajo presenta una descripción de esta experiencia.

(Volver al índice de comunicaciones)

ELEMENTOS QUE APORTA LA PSICOMOTRICIDAD PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN VÍNCULO DE APEGO SEGURO

Ana Valls Arnau
Universidad de Vic

(Resumen)

A través de esta comunicación y partiendo de una experiencia práctica, intento transmitir como el vínculo de apego seguro es un elemento fundamental, presente en la Intervención psicomotriz, a partir del cual es posible se edifiquen una serie de recursos a nivel interno: autoestima, seguridad, confianza que posibilitaran un ajuste personal y una serie de habilidades, que permitirán una adaptación e inclusión social.

(Volver al índice de comunicaciones)

UN CUERPO QUE SUENA

El sonido del cuerpo en la sala de psicomotricidad

Lía Segarra Homar
Escola pública, Barcelona

(Resumen)

El propósito de esta comunicación es reflexionar sobre la escucha del cuerpo en la sala de psicomotricidad con el objetivo de entender más al niño y su lenguaje. La música que responde a las necesidades del Ser Humano es una música que emociona y que, por lo tanto, nos mueve. Esta música aparece en simbiosis con la psicomotricidad, la huella sonora y el ruido acompañan su nacimiento. Hablamos de metodosofía (unión entre metodología y filosofía) como una forma de viajar única de la historia de cada niño y niña. Mediante ejemplos prácticos se ha tratado de poner en primer plano la importancia de la observación de la expresividad sonora en la sala de psicomotricidad. Por último, concluimos empezando de nuevo bajo el concepto psicomotriz del acompañamiento musical. Nace la "Música Psicocinestática, del corazón a la razón", una música propia, arraigada, vinculada y preparada para hacernos volar. Siempre, en relación con los demás.

(Volver al índice de comunicaciones)

ESPEJO. ESPEJO EN LA PARED: WALLON, LACAN Y ZAZZO FRENTE AL ESPEJO

Meljac, C. Shoouv, E.
C. Meljac- Dra. en Psicologia, Asociación para el desarrollo y el estudio del examen psicológico
Espace Clisson, Francia

(Resumen)

La pregunta de la identidad no es nueva; nosotros, humanos, hemos intentado resolverla desde el comienzo de la existencia, incluso podría vincularse a la pregunta sobre la muerte misma. En este trabajo, regresaremos en el tiempo para tener una idea del desarrollo de las herramientas que hemos creado para ayudarnos a identificar nuestra propia imagen en particular como el espejo lo ha hecho. Esta pequeña y común tecnología que tuvo completada su entrada oficial al reino de la ciencia con Charles Darwin en el siglo XIX alcanzó un gran reconocimiento en el estudio de la identidad con los trabajos de Henri Wallon sobre la rol del cuerpo; de Jacques Lacan y el descubrimiento del goce; así como también los de René Zazzo y el énfasis en el estudio de los gemelos. Así vemos como un objeto cambió de rol en el transcurso de siglos: de la casa de los reyes a la de la gente común y como también su creciente popularidad cambia el sentido público de sí a través de los siglos.

(Volver al índice de comunicaciones)

LA *FORMACIÓN CORPORAL* EN *PSICOMOTRICIDAD PSICOTERAPÉUTICA*

José Ángel Rodríguez Ribas
Médico. DEA y Doctor en Psiquiatría, Sevilla

(Resumen)

Ya hace cerca de cinco lustros que dada nuestra formación académica, clínica y psicoanalítica, orientamos nuestro trabajo al ámbito específico de la ayuda y la formación en la práctica psicomotriz, no solo con niños sino con adolescentes y adultos aquejados de diversas patologías psíquicas. Para estos segundos recurrimos a la denominada *formación personal* en la *PPA* (Práctica Psicomotriz según B. Aucouturier), comenzando por revisar sus íntimos fundamentos teóricos y poder extraer sus principios de animación y de intervención. A fin de hacer de ella una auténtica *Psicoterapia Psicomotriz* o una *práctica psicomotriz psicoterapéutica* con sus evidentes efectos terapéuticos y curativos. Junto con sus contraindicaciones. En esta comunicación, a partir de un texto recientemente editado (Rodríguez Ribas: 2013), queremos volver a recordar sus principios junto con algunas reflexiones surgidas de la práctica cotidiana.

(Volver al índice de comunicaciones)

DE CÓMO, MEDIANTE LA RELACIÓN Y LOS CUENTOS, UNA NIÑA HA PODIDO TRANSFORMAR EL DOLOR DE SU CUERPO EN PULSIÓN DE VIDA Y PLACER

Isabel Vidal Díez
Movi-ment Centro de psicomotricidad i psicologia Universitat de Girona

(Resumen)

Esta comunicación presenta el proceso terapéutico de una niña que llegó a nuestra consulta con 5 años, en proceso de adopción, y que presentaba el Síndrome de Gorlin-Goltz. Deseamos que este trabajo permita imaginar cómo vive Irina**:** el sufrimiento de su cuerpo y su relación con el nuestro y de cómo a través del juego tónico-emocional que le permiten simbolizar este sufrimiento, y la relación con el terapeuta, logra pasar a la acción y representar su imaginario corporal.

La comunicación se acompaña de imágenes de los personajes y de los libros que hemos utilizado a lo largo de la terapia, y que han permitido a la niña hacer cambios significativos.

(Volver al índice de comunicaciones)

LA PSICOMOTRICIDAD ASISTIDA CON ANIMALES. MÉTODO PANAMA

Mariona Leal Guindo, Katya Vázquez Quer
CITA (Centro Integral de Terapias con Animales), España

(Resumen)

La iniciativa emprendedora que queremos presentar en esta comunicación forma parte del método PANAMA, creado por nosotros y surge tras experimentar los beneficios de incluir nuevas variables en las sesiones de Psicomotricidad, concretamente los perros. Nuestra hipótesis partía de la idea de que los animales podrían aportar un beneficio en la terapia psicomotriz, siendo de gran ayuda para movilizar al niño emocionalmente, lo que según la teoría de la interdependencia supondría la movilización a su vez motriz, cognitiva y por lo tanto social. Los resultados fueron tan llamativos que decidimos incorporarlo de manera rutinaria en nuestras sesiones de terapia psicomotriz, así como hicimos con la música, el medio acuático y los caballos.

(Volver al índice de comunicaciones)

PROGRAMA DE EDUCACIÓN SOCIO-EMOCIONAL A TRAVÉS DE LOS CUENTOS VIVENCIADOS MOTRIZMENTE

Joaquim Serrabona Más
Profesor en la Universidad Ramón Llull de Barcelona. Doctor en Psicología

(Resumen)

Situamos nuestro trabajo con niños/as a partir de los 3 años, en esta edad, generalmente ya poseen unos requisitos básicos para poder seguir con interés un cuento vivenciado motrizmente: Cierto control motriz, capacidad de escucha, compresión de conceptos básicos, cierto nivel de representación simbólica, noción de secuencia (narración), atención... También al educador se le suponen unas cualidades básicas: Capacidad expresiva, imaginación, cierto nivel empático, control motriz y emocional. El cuento ha sido y es utilizado como medio educativo y explicativo de lo que es el mundo del adulto y del propio niño. Partimos de la hipótesis de que los cuentos, especialmente los clásicos, ayudan al desarrollo integral del niño/a. Dentro de esta afirmación, debemos añadir que los cuentos vivenciados corporalmente por los niños, a través del movimiento, refuerzan la percepción profunda de los contenidos que pretendemos que elaboren y asimilen. En este sentido hemos diseñado y llevado a término en dos centros públicos de educación infantil (CEIP Pere Viver y CEIP Font de l'Alba), un programa de educación socio emocional a través de cinco sesiones de cuentos clásicos (Patito feo, Hansel y Gretel, las cabritas y el lobo, Pinocho y, por último, la selva), vivenciados motrizmente lo que nos ha permitido trabajar de forma sistematizada las cuatro emociones básicas (alegría, enfado, tristeza, miedo). A partir de dichas sesiones, se han ofrecido emergentes dentro del marco escolar y familiar que posibilitasen la identificación, conocimiento y gestión de dichas emociones básicas.

(Volver al índice de comunicaciones)

UNA PRUEBA DEL ESQUEMA CORPORAL: REVALIDACIÓN Y ACTUALIZACIÓN

E. Faucconnier, J. Scalabrinni,
C. Meljac- Dra. en Psicologia, Asociación para el desarrollo y el estudio del examen psicológico
Espace Clisson, Francia

(Resumen)

El esquema corporal es un concepto clave en psicología, neuropsicología y psicomotricidad, sin embargo no hay ninguna definición consensuada para él ni muchas pruebas estandarizadas que permitan su examen específico en situación clínica. Por tanto, el test del Esquema Corporal (Meljac, Stambak & Bergès, 1966) constituye una herramienta preciosa y única que permite, desde un enfoque del desarrollo, conocer la representación que el niño posee de las partes de su cuerpo. En el presente artículo, describimos la prueba revalidada en el 2009 y comparamos los resultados de la población actual con aquélla de 1966. Podría decirse que los niños pequeños examinados han desarrollado hoy unas competencias más precoces que los que se estudiaron hace 40 años. Estas diferencias parecen atenuarse con la edad. Una de las hipótesis que explicaría esta evolución está relacionada con las modificaciones en los cuidados dispensados durante la primera infancia.

(Volver al índice de comunicaciones)

LA PRIMERA RELACIÓN
(*UN CUENTO WINNICOTTIANO*)
O SOBRE EL SOSTÉN QUE LOS BEBÉS NECESITAN

Guillermo Gorostiza Vidal
Psicólogo y Psicomotricista

(Resumen)

Se trata de un pequeño cuento inspirado ante la necesidad de dar una charla a un grupo de mamás sobre la primera relación, la que se produce entre la mamá y su bebé. Las explicaciones que lo acompañan dan cuenta de aquello que considero la esencia de los saberes del psicomotricista.

De forma metafórica se describe el proceso de vinculación que se produce entre la mamá y su bebé, la evolución progresiva de la madre que pasa por diferentes posiciones subjetivas y las vivencias psico-corporales del bebé. Así como los fenómenos transicionales descritos por Winnicott. En las explicaciones se analizan los parámetros psicofísicos, la dimensión corporal de la relación intersubjetiva, que la mirada psicomotriz nos aporta. Se comenta también la diferencia entre la función y la persona que la ejerce, abriendo así la posibilidad a diferentes formas de realizar una crianza exitosa.

(Volver al índice de comunicaciones)

INTERVENCIÓN PSICOMOTRIZ, SALUD EMOCIONAL Y SOCIALIZACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Macarena Díaz Reyes
Universidad de La Laguna

(Resumen)

Estudio sobre el trabajo que se realiza en el Servicio de Psicomotricidad de la universidad de La Laguna con niños y niñas de entre 3 y 10 años con trastorno del espectro autista. Se realiza un estudio multicasos, donde se pretende observar el progreso que se da en estos niños y niñas en el área de comunicación y emociones gracias al trabajo que se realiza con ellos.

(Volver al índice de comunicaciones)

EL TRABAJO CORPORAL, EN EL INTERIOR DEL PROCESO DE FORMACIÓN DEL PSICOMOTRICISTA

Josep Rota Iglesias
Grupo de Investigación en Educación Psicomotriz
Universitat *Autònoma* Barcelona

(Resumen)

En esta comunicación, muestro cómo el trabajo corporal se interrelaciona con las otras dos vertientes de la formación, la práctica y la teórica, y cómo se significan entre ellas.
Presento un marco teórico, donde desarrollo los siguientes puntos: el dispositivo utilizado en relación al espacio y el tiempo; la filosofía de la formación; los objetivos; la estrategia utilizada y la figura del formador.
Para demostrar la interrelación antes señalada, se aportan dos sesiones prácticas, con algunos comentarios de alumnos, a través de los cuales queda demostrada esta interrelación.

(Volver al índice de comunicaciones)

TE MIRO, ME MIRAS, PERO… ¿QUÉ VEMOS EN REALIDAD?

Cori Camps Llauradó y Lola García Olalla.
Departamento de Psicología. Universidad Rovira i Virgili (URV).

(Resumen)

Esta comunicación presenta una reflexión sobre la importancia de la mirada como mediador de comunicación en la formación de futuros maestros que cursan la mención de Educación Psicomotriz. A partir de la descripción de una sesión en la cual trabajamos la mirada en formación psicocorporal, analizamos qué aspectos se movilizan en los estudiantes a nivel personal y en relación a su ejercicio como maestros especialistas en psicomotricidad. Ejemplificamos con relatos de los estudiantes, la conexión teoría-práctica en relación a la mirada, y su relevancia para su futura práctica profesional.

(Volver al índice de comunicaciones)

LA RECONSTRUCCIÓN DEL VÍNCULO: APORTACIONES DE LA PSICOMOTRICIDAD EN EL PROCESO DE ADOPCIÓN.

Autores[1]: *Dr. Joaquim Serrabona; Sra. Mireia Sanz y Sra. Noelia Muriel López*

(Resumen)

En esta comunicación nos proponemos entender mejor las situaciones que viven los niños/as que han sufrido un proceso de privación afectiva primaria y la posterior adopción y comprobar que elementos teóricos relacionados con la ayuda psicomotriz, como son la teoría del apego de Bowlby (1998) y el concepto de tutores de resiliencia Cyrulnik, B. (2003). Ayudan a entender al niño y su proceso terapéutico. Posteriormente, describimos una serie de vivencias observadas en la sala de psicomotricidad. Concretamente, conductas que corresponden a un patrón de apego inseguro ansioso-ambivalente, muy característico en niños adoptados.

Para finalizar, aportamos unas estrategias de intervención en la sala de psicomotricidad donde se ofrece al niño la posibilidad de construir un lugar propio, creando un espacio de seguridad y contención, ajustándose a sus necesidades y dándoles la posibilidad de restablecer nuevos vínculos afectivos.

(Volver al índice de comunicaciones)

GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ DE LA UAB: INVESTIGACIÓN, FORMACIÓN Y TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO

Lurdes Martinez, Montserrat Anton, Josep Rota,
Xavier Forcadell, Mar Pérez i Christiane Guerao.

Grupo de Investigación en Educación Psicomotriz (2014-SGR-1662)[2]
Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

(Resumen)

El objetivo de esta comunicación es dar a conocer la investigación, formación y transferencia de conocimiento generada por el Grupo de Investigación en Educación Psicomotriz. Después de contextualizar y nombrar las líneas de investigación del Grupo, se expone su metodología de trabajo. Los resultados se refieren a acciones en: trabajos finales de grado y máster, tesis doctorales y proyectos competitivos en investigación; educación permanente y obligatoria de grado, postgrado, máster como formación; y congresos, publicaciones y comunicaciones como transferencia de conocimiento. Las conclusiones muestran las acciones que no pueden dejarse de realizar y las que todavía deben conseguirse para contribuir al reconocimiento y consolidación de la psicomotricidad como disciplina científica y profesional en nuestro contexto.

(Volver al índice de comunicaciones)

[1] Dr. Joaquin Serrabona Mas. Profesor en la Universidad Ramón Llull de Barcelona. Doctor en Psicologia, Psicomotricista y terapeuta familiar del Espai de Psicomotricitat i Terapia familiar Luden. Director de los cursos de diplomado "Especialista en psicomotricidad" y "Terapia psicomotriz" impartidos en la Universidad Ramón Llull. Vicepresidente Sección Psicología Educativa COPC. Presidente APSI.
Sra. Mireia Sanz. Psicóloga y Psicomotricista del Espai de Psicomotricitat i Terapia familiar Luden.
Sra. Noelia Muriel. Psicopedagoga y Psicomotricista del Espai de Psicomotricitat i Terapia familiar Luden y del CDIAP Maresme

[2] Destacamos como otros miembros colaboradores del Grupo de Investigación en Educación Psicomotriz a: Teresa Godall, Carme López, Carol Nieva, Montse Castellà, Sara Manchado, Carme Sánchez, Dolors Rovira, Gemma Heras, Marta Coll, Pia Ivanco, Lídia Esteban, Iolanda Vives, Laura Moya i Manel Llecha.

LA PSICOMOTRICIDAD EN EL MÁSTER UNIVERSITARIO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN DE LA UAB.

Lurdes Martinez Minguez i Montserrat Anton Rosera.

Departamento de Didáctica de la Expressión Musical, Plástica y Corporal
Grupo de Investigación en Educación Psicomotriz (2014-SGR-1662)
Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

(Resumen)

El objetivo de esta comunicación es dar a conocer y valorar la estructura, contenido y desarrollo del primer y nuevo Máster Universitario de Investigación en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona que contempla a la Psicomotricidad como objeto de estudio en su especialidad de Arte, Cuerpo y Movimiento. Después de una pequeña contextualización se expone la metodología de trabajo seguida durante su diseño y aprobación. Seguidamente se presentan los resultados sobre la estructura elaborada, los contenidos impartidos y la valoración realizada por alumnado y profesorado al terminar la primera edición. Las conclusiones apuntan las ventajas e inconvenientes de unirse a otras áreas o universidades para poder aumentar la oferta de Másteres de investigación que incluyan a la Psicomotricidad y la importancia de la coordinación y la calidad de la evaluación como garantía de éxito.

(Volver al índice de comunicaciones)

LA FORMACIÓN DEL DOCENTE EN PSICOMOTRICIDAD: PASADO, PRESENTE Y… ¿FUTURO?

Xavier Forcadell Drago

(Resumen)

La formación en psicomotricidad deviene un aspecto importante para el crecimiento y sostén de esta disciplina joven que ha ido evolucionando desde que apareciera a principios del siglo XX.. Esta comunicación, mediante una metodología basada en la revisión de la literatura sobre el objeto de estudio y diferentes análisis de documentación (Mayer & Deslauriers, 2000), tiene por objetivo: describir brevemente la especificidad de la psicomotricidad y las dimensiones de su formación; analizar la evolución de su formación inicial y permanente de los docentes; y mostrar su presencia en el campo de la investigación, a partir de indicadores, como las tesis doctorales defendidas en las universidades españolas relacionadas con esta temática.

En las conclusiones finales, a partir de los resultados obtenidos, se hacen propuestas para enfocar el futuro de la formación en psicomotricidad y su presencia en el campo de la investigación.

(Volver al índice de comunicaciones)

¿QUÉ APORTA LA FORMACIÓN PSICO-CORPORAL A LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INFANTIL?

Cori Camps Llauradó y Lola García Olalla.
Departamento de Psicología. Universidad Rovira i Virgili.

(Resumen)

Esta comunicación presenta la valoración de la asignatura "Formación psicocorporal", del Grado de Educación Infantil (mención Educación Psicomotriz), de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología (Universidad Rovira i Virgili). Pretende reflexionar sobre su importancia para los futuros Maestros de Educación infantil. Se analiza la valoración que los estudiantes hacen de la asignatura "Formación psico-corporal", en relación a: competencias trabajadas, contenidos, metodología, resignificación de la teoría, implicación para su práctica profesional, propuestas de trabajo corporal parecidas de otras materias del plan de estudios, ajuste trabajo autónomo-trabajo presencial, sistema de evaluación de la asignatura. Y se ejemplifica, a partir de los relatos de los estudiantes.

(Volver al índice de comunicaciones)

CONSTRUYENDO UNA DISCIPLINA: FORMACIÓN Y PROFESIÓN

Dr. Joaquim Serrabona Mas
Profesor en la Universidad Ramón Llull de Barcelona. Doctor en Psicologia

(Resumen)

El objetivo de la comunicación es presentar dos iniciativas vinculadas a la profesión que permiten dar un paso cualitativo en la consolidación de la Psicomotricidad en España. En primer lugar presentamos el primer Master Universitario en Psicomotricidad y Educación física a probado por la ANECA, siguiendo los criterios del Plan Bolonia. En un segundo momento de la comunicación, expondremos el proceso de acreditación como Psicomotricistas**,** impulsado por el grupo de trabajo de Psicomotricidad y APSI (Asociación de Psicomotricidad de Integración), en el Colegio Oficial de Psicólogos de Cataluña, lo que supone un reconocimiento oficial para los psicólogos con la cualificación suficiente para ejercer en el ámbito preventivo/educativo y/o terapéutico como Psicomotricistas, con la intención de establecer unos criterios de calidad en la actividad profesional.

(Volver al índice de comunicaciones)

HABLAR EL CUERPO – JUGAR EL GRUPO

De la jungla, el caos, hacia el ajuste, la comunicación, la sociedad
Psicomotricidad a partir de los 8 años

Josep María Ordoñez Edo Tariqa Psicomotriu [3]

(Resumen)

En nuestra experiencia con grupos de niños/as en edades comprendidas entre los 8 y los 13 años, nosotros hemos observado que si la ambivalencia, la agresividad y el conflicto tienen la oportunidad de ser vividos sin censurar ni psicopatologizar tienden a encontrar por si mismos una resolución, y más en el continente de un grupo. Es por esto que el niño/a púber aspira y anhela la aceptación del igual, más que la del adulto. Es en estas edades que la mirada y la presencia del adulto es vivida como un juicio, un reconocimiento, un regalo a reclamar.
La elaboración del trabajo que realizamos en grupo terapéutico con dichas edades entre los 8 y los 13años; parte del poder vivenciar con el cuerpo y con la interacción del mismo donde nosotros, los psicomotricistas, nos movemos para facilitar las herramientas necesarias que permiten encontrar a los preadolescentes sus estrategias y así acceder a la relación y socialización de manera harmónica.

(Volver al índice de comunicaciones)

"LA PRESENCIA DE LA PSICOMOTRICIDAD EN EL CURRÍCULUM DE PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN CATALUÑA"

Mar Pérez

Grupo de Investigación en Educación Psicomotriz (2014 SGR 1662)
Departamento de Didáctica de la Expresió Musical, Plàstica y Corporal.
Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

(Resumen)

El objetivo de esta comunicación es dar a conocer el trabajo realizado por el Grupo de Investigación en Educación Psicomotriz de la Universidad Autónoma de Barcelona sobre la presencia de la psicomotricidad en el actual Currículum del primer ciclo de educación infantil en Cataluña. A partir de la contextualización se expone la metodología de trabajo basada en las aportaciones individuales y la puesta en común en los seminarios del Grupo de investigación.

Los resultados quedan expresados a través las diferentes fases de rastreo del documento, la relación de las capacidades del currículum con los contenidos de la psicomotricidad y la búsqueda de imágenes que ilustraran el trabajo realizado. Las conclusiones muestran la presencia e importancia de la educación psicomotriz como estrategia de intervención ducativa ajustada al Decreto 101/2010 de *3 de agosto de Ordenación de las enseñanzas del primer ciclo de Educación Infantil.*

(Volver al índice de comunicaciones)

[3]*Autores: Equip Tariqa Psicomotriu*
Lola Bosch Grau. Psicológa copc 6837, psicomotricista, psicoanalista
Núria Martínez Sánchez. Educadora social, terapeuta psicomotriz
Josep Ordoñez Ed. Maestro de educación especial, terapeuta psicomotriz
Marta Pascual Curia. Maestra d'educación infantil, terapeuta psicomotriz
Iolanda Vives Peñalver. Psicóloga copc 2006, terapeuta psicomotriz y psicocorporal

LA FORMACIÓN PERSONAL CORPÓREA EN LOS ESTUDIOS DE MAESTRO/A DE EDUCACIÓN INFANTIL EN CATALUÑA

Laura Moya
Diplomada en Magisterio de Educación de Educación Infantil (UAB[4]).
Colaboradora del Grupo de Investigación en Educación Psicomotriz (2014-SGR-1662).

(Resumen)

En esta comunicación se presentan los resultados obtenidos en la investigación llevada a cabo en el Trabajo de Fin de Máster realizado el pasado curso 2013-2014 titulado "La formación personal en el ámbito de la corporeidad en los estudios de Maestro/a de Educación Infantil en Cataluña" del Máster Universitario de Investigación en Educación especialidad en Arte, Cuerpo y Movimiento de la UAB. El objetivo de la investigación ha estado comparar la formación personal en el ámbito corpóreo ofrecida por las universidades catalanas en los estudios de magisterio infantil de la Diplomatura y el actual Grado. La metodología utilizada ha sido mixta cuantitativa y cualitativa para poder conocer con mayor profundidad la complejidad de la realidad estudiada. A nivel cualitativo los resultados muestran que objetivos y contenidos son los apartados de los programas/guía de las asignaturas que más se basan en el auto-no-conocimiento corpóreo y en el desarrollo de un sistema de actitudes por parte del alumno/a. A nivel cuantitativo el número de asignaturas y de créditos que contemplan la formación personal en el ámbito de la corporeidad se ha mantenido prácticamente igual en el paso de la Diplomatura al Grado, excepto en el caso que el alumno/a no curse asignaturas optativas relacionadas con éste ámbito. Se concluye que entre la Diplomatura y el Grado existen más diferencias a nivel cuantitativo que cualitativo.

(Volver al índice de comunicaciones)

[4] Universitat Autònoma de Barcelona

Comunicaciones

Contenidos

EL CUERPO EN EL AIRE: BENEFICIOS PSICOMOTORES

Silvia Blasco y Ana Lagranja

INTRODUCCIÓN

La experiencia educativa que presentamos a continuación se enmarca en el Colegio Público de Educación Especial "Gloria Fuertes" de Andorra (Teruel), dentro del área de psicomotricidad y educación física.

Este colegio nació en 1982 y, tal como se presenta en su página web (www.colegiogloriafuertes.com), engloba un equipo humano que alienta una manera de entender la educación en general, y la escuela en particular, cuyo denominador común lo constituye el hecho de estar a favor del ser humano con discapacidades. Un equipo que intenta aprehender lo que de auténtico y real existe en cada persona que se encuentra en desventaja. Que enfatiza lo que se tiene y que no magnifica las carencias. Que sabe partir de lo que subsiste para alcanzar los demás logros. Que su historia es la historia del compromiso con lo que de positivo anida en cada una de las personas que conviven en el centro. Un equipo que impulsa la investigación educativa aplicada y que se plantea permanentemente la reflexión sobre la acción para el logro de una educación de calidad. Una escuela abierta a la comunidad y al entorno que trabaja por conseguir la máxima inclusión de su alumnado.

Uno de los proyectos singulares de este centro es el área de Educación Psicomotriz. Las intervenciones educativas en el espacio de psicomotricidad y su desarrollo curricular responden a la pregunta: ¿Cómo se puede ofrecer, desde lo corporal, una respuesta educativa de calidad a los niños y niñas que presentan dificultades diversas, algunas de ellas muy importantes?

Para intentar contestar a este interrogante el centro se propuso, en primer lugar, diseñar un espacio denominado Aula de Psicomotricidad y, en segundo lugar, confeccionar un currículo adecuado para encarar las discapacidades de su alumnado.

En este sentido, el área de Psicomotricidad y Educación Física se ubica, dentro de ese Proyecto Curricular, en el ámbito de los Aprendizajes Básicos y en el de Apoyo al Aprendizaje.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD

- ESPACIO

El aula de psicomotricidad del centro cuenta con unas características especiales, que hacen que la práctica psicomotriz se desarrolle ampliamente en un espacio enriquecido con múltiples posibilidades de acción.

Fue diseñada en el año 1993 principalmente por Alfonso Lázaro, psicomotricista reconocido en el ámbito nacional e internacional, y que forma parte del equipo de profesionales del centro desde el inicio de su andadura, partiendo de la gran experiencia acumulada a lo largo de los años en el campo de la psicomotricidad, la investigación y la reflexión sobre la acción.

Se trata de un aula de 90 m^2 y 5 m de altura, que cuenta con una buena iluminación natural y adecuación acústica, puesto que evita, a través de unas lonas en el techo, la aparición de reverberaciones del sonido.

Algunas de las características esenciales que guiaron su concepción y puesta en marcha son las siguientes (Lázaro, 2002):

- Un lugar en el que se exprese el deseo de actuar de niños y niñas. Allí se sienten libres y protegidos al mismo tiempo. Un lugar con límites claros, impuestos tanto por la organización del espacio como por la intervención del psicomotricista.
- Un lugar donde se puedan desarrollar las estimulaciones básicas del desarrollo (táctil, propioceptiva y vestibular) y, por tanto, emerja el placer sensomotriz que como dice Aucouturier constituye "la expresión evidente de la unidad de la personalidad del niño, puesto que crea la unión entre las sensaciones corporales y los estados tónico-emocionales y permite el establecimiento de la globalidad" (Aucouturier, 1985, 169).
- Un lugar en el cual florezca la imaginación y la fantasía del ser en desarrollo vinculada al juego simbólico y a su tratamiento educativo.
- Un lugar en el que pueda ser posible la observación pura, sin interferencias por parte del observador y que resulta muy valiosa ante determinadas problemáticas.

Teniendo en cuenta la importancia de estas características, el aula se estructura en tres espacios de intervención educativa principales:

- Espacio del placer sensomotriz y de estimulación corporal: el cual ocupa la mayor parte del aula, y se centra en la gran plataforma de estimulación laberíntica y vestibular, que explicaremos a continuación, y que se torna imprescindible en la experiencia que presentamos.
- Espacio del juego simbólico: aquí tendrá lugar todo el compendio de actividades que estimulan la imaginación del niño a través del objeto y la relación con el otro. Los ejes principales de este espacio lo forman el gran espejo en el que los niños/as pueden verse de cuerpo entero mientras llevan a cabo el juego y la comunicación y los diferentes materiales, comunes en todas las sesiones de psicomotricidad, como pelotas, aros, cuerdas, telas, cojines, cajas, etc etc.
- Espacio de observación: se trata de una sala contigua al aula de psicomotricidad, en la que diferentes profesionales (tutores, especialistas, estudiantes en prácticas y otros psicomotricistas) y familias, tienen la posibilidad, a través de un cristal unidireccional, de ver y oír todo lo que ocurre en el aula de psicomotricidad y poder observar, de forma pura, sin interferir, las intervenciones del psicomotricista.

- DISPOSICIÓN DEL MATERIAL

Como se ha mencionado anteriormente, la experiencia que presentamos parte de la utilización de la plataforma de estimulación laberíntica y vestibular con la que cuenta el aula y que se torna imprescindible en el día a día de nuestras intervenciones educativas.

Se trata de una plataforma rectangular con unas dimensiones de 6x3 metros que se desplaza en sentido vertical entre cuatro guías empotradas sobre las paredes del aula.

Dicho desplazamiento vertical sitúa la plataforma a cualquier altura intermedia entre 1 metro y 4’10 metros, medidos desde el suelo.

Está formada por una retícula de perfiles estructurales y bajo sus nudos se han colocado unas anillas para suspender aparatos de estimulación vestibular.

La parte superior (que es la que vamos a utilizar en la actividad que presentamos) está cubierta por un tablero de madera fabricado en el taller del centro, lo que nos permite, como en este caso, utilizarla con fines educativos.

En el planteamiento de la actividad vamos a utilizar la plataforma de estimulación laberíntica, en su punto más bajo, para favorecer situaciones de saltos y caídas con seguridad, para trabajar, con multitud de progresiones, la adaptación a la altura, el dominio del espacio aéreo, y las caídas, con toda la emocionalidad y el conocimiento de límites corporales que eso conlleva. Nuestra intención, además, es relacionar todo ese trabajo, y todas las variables que están implicadas en el mismo, con los beneficios en la educación del esquema corporal.

La plataforma, que ocupa el espacio central del aula, irá precedida por la gran cama elástica, de la cual, los alumnos y alumnas podrán ir pasando de una superficie a otra con total seguridad. En el otro extremo, donde se experimentarán los saltos y caídas, se dispondrán varias colchonetas en plano inclinado, de manera que se garantice así la reducción del impacto del cuerpo en la superficie de las mismas, y se posibilite la acción de caer y rodar hasta el final de la pendiente, tal como muestra la imagen a continuación.

- TEMPORALIZACIÓN Y TIPO DE ALUMNADO

La actividad ha sido llevada a cabo durante el tercer trimestre del curso 2013-2014, con diversos grupos de alumnado:

- 3º y 5º nivel de la Etapa Básica de nuestro centro, dedicando una sesión semanal. Los alumnos/as de estos niveles (6 y 7 alumnos/as respectivamente) presentan discapacidades importantes en las áreas del desarrollo, asociadas a diferentes patologías, como autismo, hemiparesias, Síndrome de Down, Síndrome de Kabucki, etc.
- Todo el alumnado de la Etapa Secundaria, repartido en 5 niveles, dedicando también una sesión semanal. El número de alumnos/as de estos grupos oscila entre 7 y 10. Presentan discapacidades intelectuales medias y ligeras, acompañadas en ocasiones de trastornos conductuales y de hiperactividad.
- Y un grupo de alumnado sin discapacidad de 1º de Primaria (22 alumnos) del Colegio Público de Infantil y Primaria Juan Ramón Alegre, que comparte espacios y actividades con nuestro centro, y que participó en una sesión.

JUSTIFICACIÓN TEÓRICA DE LA INTERVENCIÓN

- *IMPLICACIÓN DEL ESQUEMA CORPORAL*

El esquema corporal puede entenderse como la organización de todas las sensaciones relativas al propio cuerpo (principalmente táctiles, visuales y propioceptivas) en relación con los datos del mundo exterior, y consiste en una representación mental del propio cuerpo, de sus segmentos, de sus límites y posibilidades de acción. (Berruezo y García Núñez, 1994).

En esta actividad de caída, los chicos y chicas vivencian la pérdida de los límites corporales en la fase de vuelo, para recuperarlos al experimentar el contacto y el choque con la superficie blanda. Más adelante hablaremos del placer que supone vivir esta sensación.

De acuerdo con Wallon "la acción sobre el mundo exterior está hecha de sensaciones y movimientos". Por lo que a partir del propio movimiento y en el marco de la interacción social, los niños deberán aprender a conocer su propio cuerpo y a utilizarlo como medio de expresión y de intervención en el medio y, sobre esta base, construir su identidad personal.

El esquema corporal, siguiendo a Le Boulch (1983), es una intuición global o conocimiento inmediato que nosotros tenemos de nuestro propio cuerpo, tanto en estado de reposo como en movimiento, en relación con sus diferentes partes y, sobre todo, en relación con el espacio y con los objetos que nos rodean.

De tal manera que, partiendo de la adecuada representación de la situación del propio cuerpo, se puede realizar una acción ajustada al objetivo que se pretende, es decir, elaborar voluntariamente el gesto antes de su ejecución. Esta idea está presente en los últimos

niveles de progresión de la actividad, cuando el alumno es capaz de planificar el acto de saltar para luego llevarlo a cabo como lo ha planificado.

El esquema corporal no viene dado con el nacimiento, sino que su elaboración se va construyendo por medio de múltiples experiencias motrices, a través de las informaciones sensoriales (propioceptivas, interoceptivas y exteroceptivas) de nuestro cuerpo, siguiendo tres etapas, como las que señala Le Boulch, y que tendremos en cuenta a la hora de establecer los criterios de progresión de la actividad.

- Etapa del cuerpo vivido (hasta los 3 años): comienza con la actividad automática y refleja, para poco a poco ir apropiándose de la acción y así ir descubriendo su propio cuerpo. Esta etapa desemboca en la primera imagen del cuerpo, identificado por el niño con su propio "yo".
- Etapa del cuerpo percibido (de los 3 a los 7 años): Para Le Boulch esta será la etapa fundamental en la estructuración del esquema corporal y la imagen del cuerpo. Se puede observar que el niño vive el cuerpo como una unidad afectiva y expresiva sobre la que lo centra todo (placer sensomotriz). Es capaz de diferenciarse en su relación con el medio que le rodea, accede de forma más autónoma al mundo de los objetos y de las personas que le rodean y el mundo ya no se reduce prácticamente a su cuerpo.
- Etapa del cuerpo representado (de 7 a 12 años): El niño domina su cuerpo y dispone de gran independencia en sus acciones, puede ajustar su motricidad a las condiciones de su espacio vital, es capaz de programar y anticipar las acciones en su pensamiento, puede "elaborar los llamados esquemas de acción", es decir, puede evocar lo que va a hacer. Al final de esta etapa, en torno a los 11-12 años, el esquema corporal quedará construido, pero debemos saber que no es algo inmutable, sino maleable, pues se irá enriqueciendo a lo largo de toda nuestra vida con nuestras experiencias.

Por otra parte, los elementos fundamentales y necesarios para una correcta elaboración del esquema corporal, y que contemplamos como contenidos en la actividad de la caída, son los siguientes:

- Control tónico y relajación. Para la realización de cualquier movimiento o acción corporal es preciso la participación de los músculos del cuerpo; hace falta que unos se activen o aumenten su tensión y otros se inhiban o relajen su tensión. La ejecución de un acto motor voluntario es imposible si no se tiene control sobre la tensión de los músculos que intervienen en los movimientos. La actividad de la caída proporciona al niño una gran variedad de sensaciones corporales que combinan diversas posiciones, actitudes estáticas y dinámicas y diversos grados de dificultad que le exigen adoptar diferentes grados de tensión muscular. En este sentido, también destacamos el contraste propioceptivo que favorece la adecuación del tono en la actividad, puesto que el alumno parte en el inicio de la caída de una contracción muscular para preparar el salto y termina con la distensión de los músculos y la sensación de reposo que tiene lugar cuando el alumno cae en la colchoneta. Igualmente se pone en juego el control tónico cuando el alumno diferencia entre caer

a la colchoneta saltando o dejarse caer, ya que la preparación muscular para iniciar una u otra acción debe ser diferente.

- Control postural y equilibrio. El control de la postura y la equilibración son requisitos imprescindibles para la liberación de los brazos y manos. Cualquiera de las habilidades motrices básicas (andar, correr, saltar, coger, lanzar…) necesita, como requisito previo, un adecuado control de la postura y la automatización de las reacciones de equilibración. En los juegos de caída trabajamos tanto el equilibrio estático, si tenemos en cuenta el mantenimiento del cuerpo en una postura estable a la hora de iniciar el salto, como el equilibrio dinámico que tiene que ver con el mantenimiento de la posición estable y correcta al realizar el desplazamiento.
- Control respiratorio. En esta actividad estaría directamente relacionado con los factores emocionales y le va a permitir al alumno controlar posibles emociones como la ansiedad o el miedo a la hora de iniciar el ejercicio. Así mismo, se facilita también la descarga emocional a través de suspiros, observándose principalmente en el momento justo de la caída y el choque del cuerpo en las colchonetas.
- Eje corporal y lateralidad. La lateralidad es un elemento del esquema corporal que desemboca en una predominancia motriz y sensorial del uso del hemicuerpo derecho o izquierdo. En esta actividad este predominio se manifiesta en la forma de caer, sobre un hemicuerpo u otro, la posibilidad de seguir la orden de la psicomotricista en cuanto al hemicuerpo sobre el que debe caer el alumno (en los niveles superiores), otras actividades como golpear una pelota con uno u otro pie, o mano, en la fase de vuelo, etc.
- Estructuración espacio temporal. Los aspectos de organización del espacio, del tiempo y de la estructuración espacio temporal del movimiento se constituyen en los movimientos básicos de las diferentes situaciones perceptivo motoras. Este aspecto se vería reflejado en esta experiencia, por ejemplo, en algunas actividades relacionadas con la orientación espacial en el instante en el que el cuerpo pierde los límites corporales en la fase de vuelo; con la manera en la que el alumno/a dispone sus segmentos corporales en esa fase de vuelo, y la sincronía de movimientos propia; con actividades que tengan que ver con realizar una acción determinada en el aire (dar una palmada, tocarse la cabeza…); calcular la precisión del salto en el paso de la plataforma (superficie dura) a la cama elástica (para algunos alumnos/as es un auténtico reto), etc…
- El control motor práxico. Definimos praxias como movimientos intencionados con una finalidad. En nuestra actividad, como en todas las demás, para la ejecución de una praxia (en este caso caer o dejarse caer) será necesario que el alumno cuente con un deseo o una intencionalidad, una integración del espacio en el que se va a producir, una organización postural que posibilite el movimiento y una programación del movimiento a realizar.

- *IMPLICACIÓN DE LA EMOCIÓN Y DEL JUEGO CON PLACER SENSORIOMOTRIZ*

Todas las emociones utilizan el cuerpo como escenario, y la emoción, obviamente, va a estar presente y va a ser principal protagonista en los juegos de caída.

"Las emociones son programas complejos de acciones, en amplia medida automáticos, confeccionados por la evolución. Las acciones se complementan con un programa cognitivo que incluye ciertas ideas y modos de cognición, pero el mundo de las emociones es en amplia medida un mundo de acciones que se llevan a cabo en nuestros cuerpos, desde las expresiones faciales y las posturas, hasta los cambios en las vísceras y el medio interno" (Damasio, 2010)

Los juegos en los que está implicada la caída con seguridad suponen para el niño un gran placer. De acuerdo con Aucouturier (2004) "al jugar a caer el niño pierde voluntariamente el control de sus movimientos, dejándose llevar por su propio peso. La caída crea una distensión tónica excepcional que libera el afecto de placer y permite sentir las emociones […] La liberación tónico emocional se manifiesta por medio de la fluidez corporal que hace al niño más disponible para la acción y el juego compartido. […] Hemos podido observar el placer intenso con que los niños y niñas juegan a caer, el placer de transformar sus cuerpos al instante."

Observamos en las sesiones la repetición voluntaria de la acción de caer, una y otra vez el niño/a sube a la plataforma y cae, en las primeras veces de la misma manera, sin variar las posturas de inicio, para, poco a poco, ir aumentando la complejidad de forma voluntaria en ocasiones, o incitado por el adulto en otras (dependiendo de la capacidad de cada uno de ellos y ellas). Esa repetición nos indica el grado de placer en la acción, el placer sensoriomotriz, el placer puro a través del movimiento y por el propio movimiento hasta el dominio de la acción. A través de él se manifiestan emociones intensas, emociones relacionadas con la alegría y a veces con el miedo también.

- *BENEFICIOS DE LA CAÍDA CON PLACER SENSOMOTRIZ*

En resumen, estos son los principales beneficios educativos de las actividades de caída (Lázaro, 2010):

- Supone una estimulación vestibular que se sitúa en la base del desarrollo del niño y la niña.
- Contiene una fase de vuelo que produce un contraste fuerte y nítido. Existe una pérdida momentánea de límites corporales y un reencuentro brusco de los mismos.
- Facilita el afianzamiento de las sensaciones propioceptivas justo tras la caída en la colchoneta, con presiones en el cuerpo por parte del adulto, por ejemplo.
- Enriquece el tono corporal, el conocimiento del propio cuerpo y la noción de esquema corporal.
- Provoca un alto grado de emocionalidad y afecta a la confianza que cada niño y niña tienen en sí mismos.

- Produce una fascinación en el ser humano en desarrollo que tiende a la repetición por el placer intrínseco que se deriva y por la vivencia de unidad y globalidad.

OBJETIVOS:

Los objetivos generales que nos planteamos con esta experiencia son los siguientes:

- Educar el esquema corporal, con todos sus elementos, a través de la caída con placer sensomotriz.
- Aumentar la cantidad y calidad de las interacciones entre el alumnado, vivenciando de forma positiva el propio cuerpo y el contacto corporal con los otros.
- Ofrecer experiencias de placer sensoriomotriz y aumentar el repertorio de expresión de emociones.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

- *PROGRESIÓN*

Partiendo de los primeros niveles (3º y 5º de nuestro colegio o 1º de Primaria del colegio ordinario), hasta los niveles más altos que corresponden con la Etapa Secundaria de nuestro centro, podemos establecer y combinar los siguientes criterios de progresión de la actividad:

- Vivenciación de la experiencia de la caída, sin instrucciones.
- Adaptación a la altura: desde la simple adaptación visual al precipicio (que se trabaja con la postura estática encima de la plataforma) a 1 metro, hasta saltar desde ese primer nivel de 1 metro e ir aumentando la altura en función de las posibilidades y la motivación de cada alumno/a (siempre que quede garantizada la seguridad).
- Paso de una superficie dura a una menos estable (cama elástica).
- Gradación de la ayuda: dar la mano desde la colchoneta inclinada, o la cama elástica, o desde la propia plataforma donde se encuentra el alumno; saltar a la vez con el adulto o con un igual; ofreciendo el modelo, etc.
- Posibilidad de tirarse iniciando voluntariamente un salto o dejándose caer, primero cuando lo decide la propia persona y, si es posible, cuando lo indica otra persona.
- Vivenciación de diferentes tipos de saltos: hacia arriba, con pies juntos o separados, dando una voltereta en el aire, etc.
- Realización de las acciones con ojos abiertos y ojos cerrados.
- Ejecución de las acciones individualmente, en parejas o en grupo.
- Planificación y representación verbal de la acción.
- Variación de la posición de partida: de pie, agachado, de rodillas, de espaldas, etc.
- Variación de la posición de llegada: caer de pie, caer sentado, rodar, etc.

- Combinación de la fase de vuelo con una tarea de coordinación óculo-manual u óculo-pedal.
- Introducción de verbalizaciones o vocalizaciones en la fase de vuelo.

RESULTADOS

A partir de las observaciones realizadas durante las sesiones y la revisión del material audiovisual y las imágenes tomadas en las mismas, podemos destacar una serie de evidencias relacionadas con la actividad:

- Aumenta la expresividad emocional del alumnado en forma de sonrisas, risas, gritos de placer, verbalizaciones, etc.
- Se observa igualmente un aumento en el número de interacciones entre los alumnos/as, a través de la mirada, el lenguaje, el contacto, la ayuda, las muestras de empatía, etc.
- La actividad facilita situaciones en las que el contacto corporal cobra importancia en la relación entre los alumnos/as y con el adulto, vivenciando este contacto de forma positiva y como fuente de placer y diversión.
- El placer sensoriomotriz que se experimenta en la propia caída se muestra en el interés de los chicos/as por repetir numerosas veces el ejercicio. La repetición de la tarea, que aumenta la sensación de seguridad, unida a la motivación por la actividad, hace que los alumnos y alumnas se vayan poniendo retos cada vez más complejos.
- La motivación que para el alumnado suponen las sesiones dedicadas a esta experiencia se pone de manifiesto, por ejemplo, en la impaciencia del alumnado instantes anteriores a la sesión o en las verbalizaciones que los alumnos y alumnas realizan a la psicomotricista. Consideramos la motivación un aspecto inseparable de la emoción y del aprendizaje.
- En los alumnos/as con dificultades en el control de la inhibición motriz se ha observado, al introducir actividades específicas para trabajar la demora de la respuesta, un mayor control en la espera de turnos, de instrucciones para realizar el salto, etc.
- En los niveles de alumnos/as con menos dificultades, se ha avanzado a lo largo de las sesiones en la capacidad para planificar y verbalizar la acción antes de ejecutarla.
- El lenguaje, como instrumento de representación de la acción, ha surgido antes de la acción, durante la acción y después de la acción, incluso en aquellos alumnos y alumnas con discapacidades más importantes, dejándonos ver la importancia del juego con placer sensomotriz en la comunicación con los iguales y con el adulto.

CONCLUSIONES

1. Consideramos que para llevar a cabo propuestas didácticas similares, es importante tener en cuenta, por un lado, el diseño del espacio, que permita todas las posibilidades de acción que hemos comentado y, por otro, que se garantice la seguridad del alumnado en la realización de esas acciones.

2. Para cuidar aspectos relacionados con el equilibrio, la estimulación plantar y los contrastes, todos ellos elementos imprescindibles en la elaboración del esquema corporal, aconsejamos variar las diferentes superficies por las que el alumnado se mueve (por ejemplo, combinar superficies elásticas, duras, semiduras, blandas, con diferentes texturas, etc.).
3. Es conveniente retirar gradualmente la ayuda que se les ofrece a los alumnos/as, partiendo siempre de sus necesidades y procurando que poco a poco adquieran mayor independencia en la realización de los ejercicios.
4. Por otro lado, es importante ofrecer la posibilidad de que los alumnos/as asuman riesgos, se propongan retos a sí mismos, valorando los logros como factores imprescindibles para el refuerzo de la autoestima y, en definitiva, el desarrollo de la personalidad. Como dice Anne Verenna en su artículo "Derecho al rasguño", "los niños no necesitan ni quieren que se les proteja a cada instante. En el juego conviene que asuman ciertos riesgos para desarrollarse sanos física y psicológicamente."
5. Por último, podemos concluir con la afirmación de que los juegos de caída como los que presentamos en esta experiencia, conducen al niño y a la niña a estados constantes de flujo, que, como afirma Csikszentmihalyi, son experiencias óptimas donde tenemos la sensación de que las propias habilidades son adecuadas para enfrentarnos con los desafíos que se nos presentan, donde tenemos la sensación de ejercer el control en situaciones difíciles. Una actividad que produce tales experiencias es tan agradable que las personas desean realizarla por sí misma, y se convierte, por tanto, en una actividad autotélica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anne, V. (2013) "Derecho al rasguño", en Revista Mente y Cerebro, nº 59.
Aucouturier, B. (2004), "Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz". Barcelona: Graó.
Berruezo, P. P. y García Núñez, J. A. (1994), "Psicomotricidad y educación infantil". Madrid: Cepe.
Csikszentmihalyi, M. (2010), "Fluir. Una psicología de la felicidad". Barcelona: Kairós.
Damasio, A. (2010), "Y el cerebro creó al hombre". Barcelona: Destino.
Lázaro, A. (2010), "Nuevas experiencias en educación psicomotriz". Zaragoza: Mira Editores.
Lázaro, A. (2002), "Aulas Multisensoriales y de psicomotricidad". Zaragoza: Mira Editores.
Le Boulch, J. (1983), "El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los seis años". Madrid: Doñate.

(Volver al índice de comunicaciones)

TRABAJANDO LA PSICOMOTRICIDAD CON ADULTOS EN LA SANIDAD PÚBLICA: EXPERIENCIA CON LAS FAMILIAS

Isabel Suarez de la Rosa

"Sólo la propia y personal experiencia hace al hombre sabio"

S. Freud (1920)

INTRODUCCIÓN

Desde que A. Lapierre y B. Aucouturier dieran el apellido Relacional a un tipo de Psicomotricidad concreta en el año 1970, se introduce una práctica diferente, una manera de intervenir cada vez menos directiva, y se pone todo el foco de atención en las relaciones que se establecen en cada sesión. Nace una nueva dimensión, la vivencia afectiva, expresión de lo imaginario, consciente e inconsciente, revelador de la personalidad y de sus problemas. A partir de este momento abandonan la psicopedagogía para centrarse esencialmente en los aspectos psicoafectivos de la relación, es decir, que se trabaja sobre el juego corporal, libre y sin juicios. Juego revelador de los fantasmas y los conflictos del niño. Y en ese momento, se dan cuenta de que los niños han aceptado este enfoque con gran entusiasmo, pero Lapierre se hace asi mismo una serie de preguntas: ¿y los adultos? ¿los futuros psicomotricistas? ¿Qué formación debe de tener un psicomotricista? Y reflexionó, que era evidente, que los adultos no podrían aceptar ni comprender lo que expresaban los niños si no habían vivido ellos mismos, entre adultos, situaciones análogas. Pero no se trataba de aprender a jugar, sino de reencontrar la espontaneidad y la creatividad del niño que está dentro de nosotros. Ese niño, que la familia y la sociedad han encerrado bajo el peso de las prohibiciones y obligaciones sociales, que no dejan ni una sola escapatoria para expresar sus sentimientos, deseos y sus fantasmas culpabilizados. Al trabajar, en Salud Mental, con niños y jóvenes que presentan algún trastorno mental, son estas reflexiones de Lapierre, las que me inspiran a plantearme, que al igual que los profesionales necesitamos contactar con nuestro niño interior para entender a los niños, por qué no, realizar un trabajo alternativo con los familiares de los niños que acuden al hospital, para que conecten con su niño interior, con sus emociones más profundas, con sus deseos e impulsos internos, y así conocerse más a sí mismos y entender más a su hijos.

Al mismo tiempo, me vienen a la mente, las ideas de Boris Cyrulnik (2006), el cual reconoce que tanto el desarrollo de un niño como un acontecimiento traumático que éste haya podido sufrir, implican tanto a la familia como al individuo, o sea, que la familia puede modificar el sufrimiento de uno de los miembros. Por lo tanto, si trabajamos con los familiares, además de hacerles comprender los por qué de los comportamientos de sus hijos y así poder empatizar mejor con ellos, vivirían en su propia piel, el acompañamiento y la contención emocional necesaria, para que adquieran la capacidad para relacionarse adecuadamente. Como diría Boscaini (1989) es una manera nueva de situarse frente al niño, tener una actitud de empatía, ser capaz de descentrarse hacia el otro, intentar comprender, sin juzgar.

OBJETIVOS:

- Ofrecer un espacio físico y psíquico seguro a las familias, a través de la escucha activa y la empatía en la sala de psicomotricidad

- Favorecer la libre expresión de emociones y sentimientos a través de la expresión corporal

- Ofrecer contención emocional a las familias, a través de la verbalización de sus sentimientos

- Acompañarlos en el proceso de aceptación y afrontación de la experiencia de tener un familiar con problemas psicológicos y/o psiquiátricos.

- Fomentar en las familias una actitud resiliente

METODOLOGÍA:

Se realiza un programa de intervención de 20 sesiones de Psicomotricidad. Los familiares asisten a una sesión semanal, de 1 hora de duración. Cada sesión se divide en dos momentos muy marcados, tomados de la práctica psicomotriz de Aucouturier (1985):

1º Momento: Al ser personas adultas, directamente comenzamos la vivencia, ofreciendo música y material para facilitar la relación, herramientas utilizadas para desinhibir, desbloquear emociones y facilitar las vivencias tónico-emocionales y el juego simbólico.

2º Momento: Seguidamente se realiza una verbalización de lo acontecido, de la vivencia afectiva. Como diría Aucouturier, momento de la representación. Como son adultos, acceden fácilmente a la representación, a través del lenguaje verbal, a través de la palabra.

Se combinan diferentes técnicas corporales para trabajar con adultos:

Sesión	Duración	Técnicas	Materiales
1.	1 Hora	Expresión corporal	Música, periódicos
2.	1 Hora	Grafomotricidad	Música, papel continuo, colores
3.	1 Hora	Musicoterapia	Música, pelotas
4.	1 Hora	Masaje corporal	Música, colchonetas, pelotas gigantes
5.	1 Hora	Relajación	Música, piedras volcánicas…
6.	1 Hora	Expresión plástica	Música, arcilla
7.	1 Hora	Expresión corporal	Música, mantas…

8.	1 Hora	Grafomotricidad	Música, papel continuo, mandalas…
9.	1 Hora	Musicoterapia	Música, colchonetas, aros…
10.	1 Hora	Masaje corporal	Música, colchonetas, caracolas…
11.	1 Hora	Relajación	Música, colchonetas, hojas, piñas…
12.	1 Hora	Expresión plástica	Música, témperas, folios
13.	1 Hora	Expresión corporal	Música, disfraces
14.	1 Hora	Grafomotricidad	Música, papel continuo, pintura dedos
15.	1 Hora	Musicoterapia	Música, cintas de gimnasia
16.	1 Hora	Masaje corporal	Música, colchonetas, crema
17.	1 Hora	Relajación	Música, colchonetas, aromas…
18.	1 Hora	Expresión plástica	Música, folios, ceras
19.	1 Hora	Relajación	Música, colchonetas
20.	1 Hora	Masaje corporal	Música, colchonetas, masajeadores

Imagen de una sesión de Expresión Corporal:

Imagen de una sesión de Expresión Plástica:

Imagen de una sesión de Grafomotricidad:

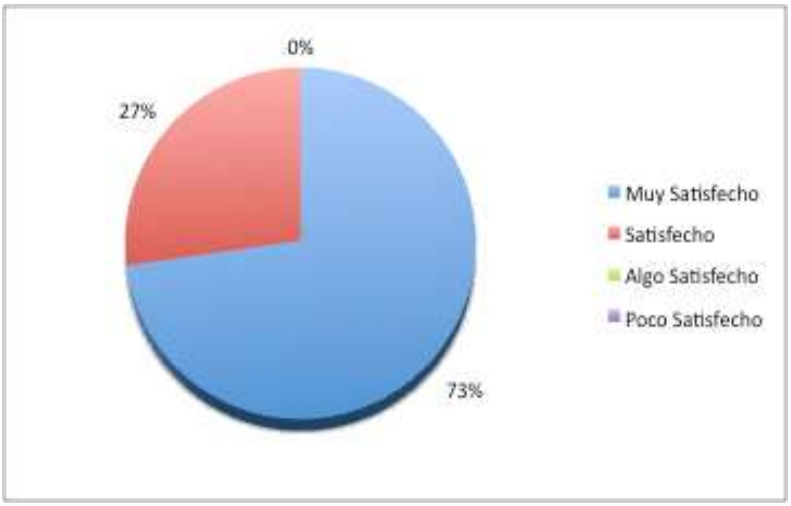
Imagen de una sesión de Masaje:

RESULTADOS

Se realizó un cuestionario de calidad a los familiares que asistieron a los programas, para que pudieran trasmitir su impresión sobre éste. En general, quedaron muy satisfechos y han sugerido ideas muy interesantes para mejorarlo.

TABLA 1: INDICE DE SATISFACIÓN CON EL PROGRAMA:

Familiares/Respuestas	Muy Satisfecho		Satisfecho	Algo Satisfecho	Nada Satisfecho
1	X				
2	X				
3	X				
4		X			
5	X				
6	X				
7	X				
8		X			
9	X				
10	X				
11	X				



CONCLUSIONES:

Tras varios programas realizados con diferentes grupos de familiares, podemos concluir, contestando a las siguientes preguntas:

¿Qué hemos aprendido?

- Que hemos de ser más empáticos con ellas y con el resto de los familiares, aunque no vengan a las sesiones o nos den la impresión de no implicarse totalmente

- Entender que sufren, y que el pasar por el hospital es un proceso difícil de llevar, porque les recordamos en todo momento que tienen algún problema en su familia, con su hijo o que ellos mismos lo tienen (Aunque no sea nuestra intención)

- Que debemos contenerlos emocionalmente, lo necesitan, y es fundamental sentirse escuchados y acompañados en esta vivencia

- Que tenemos que atenderlos lo mejor que podamos, porque lo precisan, y de ello también depende la mejoría de sus hijos

¿Qué vienen buscando los familiares?

- Que los escuches (Necesidad imperiosa)

- Que les reconozcas sus sentimientos (Lo que ellas sufren, luchan…)

- Que los atiendas a ellos y sólo a ellos

- Que les des un lugar y un tiempo para ellos

- Que seas su confidente

- Que seas su cómplice

- Que las apuntales emocionalmente para poder seguir (al motivarlos, animarlos, mimarlos)

¿Qué nos ha llamado la atención?

A pesar de invitar, tanto a los padres como las madres de los niños a las sesiones de Psicomotricidad para las familias, sólo han venido madres

Aunque las sesiones se ofrecen para ellos, traen una angustia tal, que no paran de hablar de sus hijos

Hay una relación directa entre los sentimientos que expresan y el comportamiento de sus hijos

Todas expresan sus problemas, sus angustias, sus miedos, sus penas y lo mal que se encuentran

Son muy sensibles a lo que digamos de ellas y de sus hijos, y necesitan que las entendamos y estemos a su lado

Es maravilloso ver cómo se ayudan entre ellas, se escuchan, se aconsejan, se apoyan las unas a las otras.

BIBLIOGRAFÍA

Aucouturier, B. y otros (1985) "La práctica psicomotriz. Reeducación y terapia" Edit. Científico -Médica. Madrid

Cyrulnik, B. (2006)"El amor que nos cura" Edit. Gedisa. Barcelona

Lapierre, A. (1997) "Análisis Corporal de la Relación", Edit. Serendipity. Madrid

Llorca. M, Sánchez, J., Vega, A. (2002) "La práctica Psicomotriz" Edit. Aljibe. Málaga

(Volver al Índice de comunicaciones)

ELEMENTOS QUE APORTA LA PSICOMOTRICIDAD PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN VÍNCULO DE APEGO SEGURO

Ana Valls Arnau

INTRODUCCIÖN

En el momento de plantearme esta comunicación y en relación al título del Congreso pensaba en algunos aspectos que identifican el cuerpo de la psicomotricidad, pero me centraré únicamente en uno de ellos, tal vez para mi el más fundamental y edificante, y es que en esta práctica lo que se pone en juego es el vínculo.

A través de esta líneas intentaré realizar un pequeño esbozo de como a través de la Intervención Psicomotriz, del vínculo de apego seguro que establecemos como psicomotricistas mejora la seguridad y confianza en los niños, su autoestima y por tanto sus posibilidades de ajuste personal y adaptación social.

Y de cómo paralelamente al situar nuestra mirada y escucha en el tipo de vínculo que establecen niños y niñas entre ellos, buscamos propiciar una serie de habilidades que posibilitan formar parte de lo social y por tanto una adaptación al entorno.

Tomo algunas **referencias teóricas** para apuntalar, dar cuerpo a la afirmación anterior y posteriormente entraré en la experiencia e intervención psicomotriz propiamente dicha:
Main Y Cassidy en 1998 decían:

-”El efecto de una experiencia cálida y satisfactoria en las primera relaciones es que los niños y las niñas tienen más probabilidades de mantener un sentido del yo positivo y de establecer relaciones duraderas y estrechas con los demás”.

Como expresa Bowlby (1980)

-“Las personas que han vivido un vínculo de apego seguro es probable que tengan un modelo de representación de las figuras de apego como personas disponibles, atentas y efectivas y un modelo complementario de sí mismas como personas valiosas y potencialmente dignas de ser queridas”.

-“Y es posible que se acerquen al mundo con seguridad y cuando se enfrenten con situaciones potencialmente alarmantes, las abordaran con eficacia o buscaran ayuda para hacerlo”.

La función primordial de las escuelas es reparar las experiencias adversas y ofrecer experiencias emocionales mejores a fin de que los niños vulnerables mejoren la relación consigo mismos, dándose valor, lo cual tendrá su efecto a nivel de comunicación con el exterior.

Su vulnerabilidad a veces, proviene de un vínculo de apego inseguro e inevitablemente sus dificultades también se manifestaran en el momento de hacer frente al triángulo del aprendizaje.

El objetivo de esta investigación

Es detectar a partir de determinadas manifestaciones en la conducta el tipo de vínculo que los niños ponen en juego de forma actual y a partir de una experiencia muy concreta de intervención psicomotriz, favorecer que estos niños puedan mejorar su seguridad y confianza y de esta forma puedan aprender e incorporar formas de relación con el entorno más adaptadas, que les posibilite una inclusión y adaptación al aula.

La experiencia de Intervención Psicomotriz, cuestiones metodológicas

Esta experiencia forma parte del proyecto de tesis y se llevó a cabo durante el pasado curso escolar en una escuela pública de Vic.
Se trata de tres grupos de P5 agrupados en dos subgrupos para poder realizar una intervención semanal de 1 hora y media.

La diferencialidad de este curso de Educación Infantil es que se tuvieron que abrir tres líneas, en contraste con el resto de grupos. Ello vino provocado porque en P3 hubo
una gran demanda de escolarización por la llegada de un gran porcentaje de familias venidas de otros países: Marruecos, China, India, en especial población africana...

El primer semestre yo llevé a cabo la intervención con el acompañamiento de una maestra. Todas las maestras participaron en el proyecto.

El segundo semestre el referente de la sesión era Gil, un compañero de la universidad y yo colaboraba en la intervención, junto con las maestras.

El tema del cambio de referente viene dado por el hecho de que esta experiencia está vinculada a una asignatura de la Universidad, que yo en este caso realizaba durante el primer semestre y Gil durante el segundo. O sea que en la sesión también había una serie de alumnos y alumnas de la Universidad que observaban el desarrollo de la actividad y tenían dos niños asignados a observar, asimismo de forma rotativa y en grupos de 4 también apoyaban el trabajo en la sala.

¿Cómo se organizó la propuesta?

Septiembre	Elección de la escuela donde se llevará a cabo la Intervención
Septiembre	Se planifica la intervención en la escuela,: " Ceip Andersen". Elección de cinco alumnos que presentan dificultades de adaptación y compromiso de colaboración por parte de los padres. (Martes y jueves semanalmente se realiza el trabajo)
Octubre	Diagnóstico inicial y pasación de pruebas: • HTP, familia y DFH los niños e inicio de la intervención • SDQ y entrevista a los maestros • SDQ padres (Registro en vídeo de la intervención)
Diciembre	Realización de informes que recogen las observaciones realizadas durante la práctica
Enero	Inicio de la cointervención
Junio	Pasación de: • HTP, familia , DFH a los niños al final de la Intervención • SDQ y entrevista a los maestros • SDQ padres para poder evaluar la intervención • Informes finales

Definido el marco de la experiencia, vamos hacia la estructura. ¿Cómo se organizaba la sesión?
Inicialmente realizábamos un pequeño ritual de presentación, utilizando la técnica de escenario, posteriormente seguíamos con una propuesta de circuito, juego libre, relajación y espacio de representación a través de la palabra, el dibujo...
Aunque el seguimiento era de todo el grupo, me he centrado sobre todo en 5 niños que son los que presentan alguna dificultad reconocida por el Centro escolar.

Elementos de reflexión:

1.- ¿Qué entendemos por vínculo?
Para empezar intentaremos buscar el origen de la palabra vínculo, a fin de situarnos. Esta proviene del latín, de "vínculum", de "vincere" que significa unión de una persona o cosa a otra.
Por tanto el vínculo tendría la función de unir, de sujetar, de generar un lazo a través del afecto. Hace referencia a una atadura perdurable.
O sea que lo mismo que sujeta hace sentirse sujetado, por tanto podríamos pensar que éste de una parte limita y por otra genera seguridad y confianza.

2.- ¿Cuáles son los resultados principales de una relación de apego seguro, según H.Geddes?

- Capacidad para tolerar la frustración y la incertidumbre
- Imagen del "yo" como persona que merece afecto y respeto
- Capacidad para relacionarse con los demás con sensibilidad y respeto
- Sentido de eficacia personal

3.- ¿De qué forma favorecemos se dé una relación de apego segura en la sala?

A nivel estructural:

- Fijando una estructura estable a nivel temporal y espacial.
- Manteniendo en la medida de las posibilidades los referentes adultos dentro de la sesión.
- Construyendo un recorrido esperable para los niños pero exento de rigidez.

A nivel de proceso:

- Propiciando el conocimiento de uno mismo y de los demás:

Un aspecto muy importante es el hecho de cómo generamos situaciones a partir del movimiento libre o de forma conducida, para que los niños interaccionen entre ellos y descubran cuáles son sus posibilidades y sus límites. Sin desestimar el miedo que deviene interesante porqué pone en contacto con la prudencia. Intentamos superen aquellos miedos que son irracionales de forma tal que amplíen sus competencias.
E inevitablemente porqué es una realidad que se da, se comparan con los otros y reciben un espejo de cómo son ellos. Construyendo el autoconcepto a través de diferentes pistas que va obteniendo del entorno.

Nuestra función muchas veces es hacer girar esta comparación para que curse como un proceso en relación a sí mismo, que observen su propio proceso.

- Transmitiendo unas balizas que permiten orientarse y conocer que conductas, habilidades y estrategias, uno ha de poner en práctica para relacionarse, de forma tal que obtenga un retorno positivo del entorno y una satisfacción personal.

- En este sentido potenciamos la reciprocidad, generando situaciones en donde está presente la empatía, el dar y el recibir, el situarse en diferentes roles... La colaboración y la cooperación. Estrategias sociales de negociación, toma de decisiones y acuerdos.

- Ayudando al autocontrol y a la autorregulación de la propia conducta en función del feedback que se recibe de los otros. Los iguales actúan como agentes de control que tomando como referencia las normas de la sala, piden se respeten.
- Presentando propuestas que conectan con la vitalidad, el placer compartido y proponiendo activamente la búsqueda de este disfrute evitando quedarse encallados en el conflicto propio o en relación a los demás.

4.- ¿Cómo genera el psicomotricista la relación de apego seguro con los niños?

Implicándose con la distancia necesaria, pero comprometiéndose emocionalmente.
El punto de mira del psicomotricista es construir un clima de bienestar emocional en la sala. Lo cual no significa una ausencia de conflictos....
El profesional de la psicomotricidad:

- Está presente a través de la mirada, la escucha, la gestualidad, las palabras intentando transmitir su aceptación y reconocimiento a cada uno de los niños y niñas en su singularidad.
- Da autonomía y transmite confianza en las posibilidades de los niños.
- Intenta cuidar la relación, devolviendo la rabia, el miedo, las angustias de forma elaborada, dando contención.
- Intenta ser un buen psicomotricista y para ello como decía Winnicott "es suficientemente bueno, pero también suficientemente malo", como para no responder a demandas innecesarias, que perpetúan un funcionamiento poco saludable.
- Procura una práctica Inclusiva (Pedro Pablo hablaba de ello en uno de sus artículos).
- Y lee los conflictos como una oportunidad de crecimiento, como el viaje de Ítaca de Kavafis, un camino lleno de obstáculos y el hecho de superarlos como una ocasión única para fortalecer el "yo".

En definitiva, el psicomotricista es un eterno explorador de la relación de calidad, y toma el vínculo con los niños como algo muy importante que hay que poner interés en cuidar. A la par que intenta transmitir que la vida es una asignatura de convocatoria única sin posibilidad de repetir y que los niños con el acompañamiento de los adultos han de buscar de forma activa las múltiples formas de estar bien, de conquistar la felicidad.

Resultados

Dado el alcance de esta presentación, me centraré única y exclusivamente en los datos obtenidos a través de las parrillas de observación, el visionado de video y las entrevistas a los maestros. Y mostraré los resultados a través imágenes captadas a lo largo de las diferentes sesiones de trabajo.

Y para finalizar tomo una cita de Szanto Feder (2011)

"En el complejo entramado con el que se organiza cotidianamente la vida del niño, la confianza y el respeto mutuos constituyen la esencia de su relación, en la que el desarrollo psicomotor en libertad y el particular modo en que el adulto inviste al niño son indisociables y se influyen de manera recíproca".

BIBLIOGRAFÍA

Bowlby, J. (1993) "El vínculo afectivo". Ed. Paidós. Psicología Profunda. Barcelona.

Díaz-Aguado, M. J. y Martínez, R. (2006) "La reproducción intergeneracional de la exclusión social y su detección desde la educación infantil". Psicothema. Vol. 18. Núm. 3. pp. 378-383.

Geddes, H. (2010) "El apego en el aula. Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar". Ed. Graó. Barcelona.

Oliva, A. (2004) "Estado actual de la teoría del apego". Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente. pp. 65-81.

Szanto, A. (2011) "Una mirada adulta sobre el niño en acción". Ed. Cinco ediciones. Argentina.

(Volver al índice de comunicaciones)

UN CUERPO QUE SUENA

El sonido del cuerpo en la sala de psicomotricidad

Lía Segarra Homar

INTRODUCCIÓN

La música como representación de un yo en permanente construcción y reconstrucción favorece el intercambio de información entre el mundo interno y el externo, actuando de membrana porosa que permite entrar y salir.

Dentro de la "Música psicocinestética, del corazón a la razón"®, encontramos la PMP (Práctica Musical Psicomotriz®) que se basa en los principios de la Práctica Psicomotriz Aucouturier (PPA). La PMP contempla la evolución psicomotriz, relacionando cuerpo, emociones y calidad de movimiento. Mi propuesta se basa en estas dos miradas y añade atención a la evolución sonora del niño.

Los principios de la PMP, psicológicos, filosóficos y pedagógicos, están basados en autores relevantes de cada uno de estos ámbitos, como son: H. Wallon y la perspectiva ecológica; M. Chokler, con la teoría de los organizadores del desarrollo; con los principios de libertad y democracia; con el movimiento slow de donde nace la concepción de la educación lenta de M. Holt; con la perspectiva sistémica nacida a partir de la teoría de los sistemas y de las aportaciones de B. Hellinger y las "constelaciones familiares"; con la búsqueda de la estética, tal como la entiende Hegel y como habla L. Malaguzzi; con la teoría constructivista, donde son autores relevantes J. Piaget y L. Vygostki; partiendo de la actividad espontánea de la que habla la Dra. E. Pickler y que fundamenta la psicomotricidad de B. Aucouturier; y de la idea del aprendizaje del lenguaje musical de Emile J. Dalcroze que parte del cuerpo en movimiento.

PROPÓSITOS Y OBJETIVOS

El propósito de esta práctica es favorecer la conquista de la música, a partir de la vivencia espontánea de la actividad sonora en una situación compartida, y favorecer la expresión corporal partiendo tanto del movimiento como del ritmo espontáneo, desembocando en un arte corporal único y personal, con la finalidad de arraigar la música al niño, dando sentido y conectando, sintonizando, música y emoción, para que se convierta en un medio de comunicación sincera con uno mismo y para los demás. Estos propósitos se concretan en unos objetivos generales que son los siguientes:

1. Vivenciar el ruido para conquistar la música

El estudio de Aucouturier y Lapierre del año 1975 dice:

> "*A través de toda la investigación de expresión sonora nacerá progresivamente la expresión musical. Posteriormente y a partir del deseo del niño de conservar la huella*

> *sonora, así como de transmitirla y reproducirla, aparecerá la necesidad técnica, el aprendizaje del código y la escritura musical". (p.* 116)

Aucouturier y Lapierre hablan del ruido en el proceso de socialización y lo entienden como una expresión simbólica de la agresividad. Es a partir del ruido que empiezan los primeros acordes sonoros, binarios (tu y yo), anteriores a los acordes verbales. El ruido "acordado" se organiza y se convierte en sonido, porque ya no hace falta que "luche", cada uno ha encontrado su lugar. Posteriormente, vinculado al movimiento (emoción) aparece la creación como representación de uno mismo, con intención estética, y es en este momento cuando se conquista la música.

La música y el desarrollo comunicativo			
EXPRESIÓN SIMBÓLICA	EXPRESIÓN RACIONAL	CREACIÓN	COMUNICACIÓN
Expresión sonora Expresión motriz Ruido Huellas sonoras Gesto sonoro	Lenguaje musical Código social	Espíritu de crear con sentido propio (individual y grupal)	Placer de mostrarse a los demás

2. Vincular el sonido con el movimiento y la emoción

El estudio de Aucouturier y Lapierre del año 1975 dice:

> La expresión sonora es el dominio del ruido, pero el ruido en sí, es el resultado de un gesto. El dominio del ruido es pues, en definitiva, el dominio de un gesto [...] Antes de poder dominar el ruido es necesario liberarlo, desculpabilizar-lo, permitir y aceptar la explosión del ruido. Una vez así descargadas las tensiones agresivas será posible acceder al dominio y al acuerdo. (p. 114)

La sala de psicomotricidad es el espacio ideal para desculpabilizar el ruido porque hay un lugar para el cuerpo y es importante que el ruido se vincule desde la raíz con el movimiento y la emoción.

3. Crear una representación sonora personal y única

Una representación sonora estable y no estática nos ayuda a expresar nuestro mundo interno y afirmarnos en un mundo externo con seguridad. Somos y cambiamos…y somos.

METODOSOFÍA®

"El niño tiene cien lenguas, cien manos, cien pensamientos, cien maneras de pensar, de jugar y de hablar (…) pero se le roban noventa y nueve"

Loris Malaguzzi "El niño está hecho de cien"

Etimológicamente la palabra "método" significa "más allá del viaje" y da sentido, no al camino o al destino, sino a la forma de viajar. El sufijo "-sofía" de la palabra "filosofía" significa "sabiduría". Así la palabra metodosofía® quiere dar sentido a la "sabiduría de la forma de viajar". Los maestros y las maestras no enseñamos, acompañamos un viaje que cada niño y cada niña hace, surcando mares a veces bravos, a veces calmos. El adulto no viaja, es el observador del periplo, el acompañante externo incansable e insaciable que aprende de la forma de viajar única y singular de cada niño. Y es con esta singularidad que el adulto necesita mirar diferente cada "método" y "forma de viajar" porque mirando sólo uno, le robaría los otros noventa y nueve lenguajes al niño.

El acompañamiento sonoro

El acompañamiento sonoro se basa en el respeto de la evolución que cada niño vive mientras construye su identidad en relación con los otros, creando y recreándose, desde el permiso de ser quien es y sintiéndose (y escuchándose) mediante un sonido. Un sonido que sonoriza una emoción, estable o efímera, primaria o secundaria.

El papel del adulto en esta conquista es el de observar, permitir, desculpabilizar, ofrecer un entorno que respete las necesidades vitales del niño y respetarlo, desde una mirada amorosa de su historia y su sistema familiar. Es desde esta mirada que la música, puente entre el mundo interno y externo de la persona, puede convertirse en un factor de resiliencia.

El dispositivo de la sala

El material sonoro que se puede incluir en la sala de psicomotricidad se clasifica según la función que tiene: para fomentar la sonorización del movimiento (cascabeles en cinta para incorporar y sonar cuando nos movamos; castañuelas; panderos…) y material para las descargas pulsionales (tubos sonoros o "Boomwackhers" con cubos resonadores)

La observación

1. La mirada, ¿qué veo?

Podemos realizar la observación teniendo en cuenta los diferentes parámetros:

- El ruido o sonido corporal (gritos, palmadas,…)
- El ruido o sonido mediante un objeto ("churros", instrumentos, objetos sonoros…)

También podemos observar en qué espacio se recurre al sonido en la sala y las características sonoras del ruido en un espacio u otro.

- El sonido en contacto con el material blando
- El sonido en contacte con el material duro

Otro parámetro a observar es, con qué finalidad se utiliza el ruido. Al servicio de qué está.

- Como incremento de la pulsión
- Como expresión de la pulsión

En relación con el otro.

- En contra, mostrando agresividad
- Respeto, sincronía
- Espacio e individuación, alternancia
- Cooperación, complementariedad

2. El corazón, ¿qué siento?

El hecho de escribir ¿qué siento? permite descentrarme, separar la emoción de lo que veo y lo que yo sentiría si me encontrara en su situación, con la finalidad de no interferir en su proceso emocional con presentimientos ajenos al niño y la niña.

3. La razón, ¿qué entiendo?

Es importante buscar un sentido a lo que hace el niño según estudios previos: el comportamiento, las necesidades auténticas del niño, la expresividad motriz, etc.

RELATOS SOBRE CUERPOS QUE SUENAN

Los resultados de la práctica que estoy realizando no deben generalizarse. El "porqué" que expongo se desprende de los patrones observados durante la práctica de la PMP.

Castañuelas

1. ¿Qué veo? Las castañuelas tienen la forma de la boca de diferentes animales. Un niño coge una y la abre mientras él abre la boca también. Después se acerca al adulto con la intención de morderle con el instrumento.

2. ¿Qué siento? Miedo, transgresión, permiso, culpa.

3. ¿Qué entiendo? Mimetismo, “la boca muerde, y la mordedura duele”, etapa oral. Si se siente seguro de sí mismo el niño es capaz de jugar a hacer daño al adulto. El niño necesita enfrentarse para sentirse poderoso y debe saber gestionar la culpa de su acción. El adulto representa el "No", la ley y el orden. Si el niño o la niña hace el gesto de morder al adulto, el adulto puede entrar en su juego. En esta situación el niño te persigue mientras el adulto finge que le duele. Es posible acompañar el juego con la canción del "Cocodrilo", como

símbolo de gran boca y mordeduras. Convirtiendo las mordeduras en besos podemos simbolizar la culpa de la agresividad.

Pandero con baqueta

1. ¿Qué veo? Una niña coge el pandero y lo golpea tan fuerte como puede levantando la vista para comprobar que le ven. Después grita mientras lo golpea. Se acerca a una cabaña dónde hay niños escondidos golpeando fuerte.
2. ¿Qué siento? Poder, pertenencia, transgresión.
3. ¿Qué entiendo? El ruido como elemento de transgresión, como sustituto de la agresión física. Expresión simbólica de la agresividad. El ruido para investir el espacio y generar angustia.

Cascabeles

1. ¿Qué veo? Un niño se coloca una cinta de cascabeles en la cintura y corre. Luego se para. Luego corre.
2. ¿Qué siento? Descubierta
3. ¿Qué entiendo? Utiliza los cascabeles para sonorizar el movimiento. Sonido - silencio, alternancia.

Tubos sonoros con cubos de resonancia

1. ¿Qué veo? Un niño se acerca a un cubo de resonancia y lo golpea con un tubo sonoro en cada mano. Sigue una pulsación, estructura un ritmo sencillo (dos corcheas, negra).
2. ¿Qué siento? Orden, célula
3. ¿Qué entiendo? Propuesta rítmica, puede ser aceptada o no por el grupo. Lateralidad.

Tambor de pie

1. ¿Qué veo? Una niña se acerca al tambor de pie. En una mano tiene un tubo y en la otra cascabeles. Le da con una y después con la otra. Luego a la vez. Deja los objetos en el suelo y golpea con las manos.
2. ¿Qué siento? Atención.
3. ¿Qué entiendo? Golpear con las manos es posterior a golpear con un objeto. Lateralidad.

Palos blandos de espuma

1. ¿Qué veo? Dos niños golpean con los palos un cubo, sonríen. Se miran y buscan a su alrededor alguien que les esté mirando.
2. ¿Qué siento? Transgresión.
3. Qué entiendo? Investir el espacio con el ruido, Presencia y poder.

Percusión melódica

1. ¿Qué veo? Una niña prepara un espacio con material blando: ropa, formas de espuma. Coge un instrumento de percusión melódica. Empieza a tocar, flojo. Se acerca otra niña, toca también. Se acerca otra, también toca.
2. ¿Qué siento? Intimidad, maternaje, resguardo, delicado.
3. ¿Qué entiendo? La melodía nos acerca a la mamá. Un paso más allá de la simbolización, más abstracto. Tres melodías simultáneas crean una armonía. La armonía se crea en relación con los otros porque tenemos dos manos y necesitamos tres notas como mínimo para llegar a un acuerdo. La escala pentatónica favorece una armonía armónica, consonante, sin disonancias.

ACTUACIONES PARA FAVORECER LA EVOLUCIÓN DEL RUIDO EN LA SALA DE PSICOMOTRICIDAD

1. Tener en cuenta la distancia entre los niños y niñas y la muralla. El grito debería tener un espacio hasta justo cuando se destruye la muralla para favorecer la relación entre emoción y sonido.

2. Favorecer el recorrido sonoro de una acción motriz: acompañar las acciones con sonidos vocales (por ejemplo, al deslizarse por una rampa entonar un “glissando” descendiente).

3. Sincronizar los golpes espontáneos de los niños y niñas con los churros, con palmadas del adulto.

4. Dar palmadas al “tempo” de los saltos del niño o niña en el saltarín

5. Dar palmadas (redobles) mirando al niño o niña, antes de una acción motriz que represente una fuerte descarga pulsional.

6. Incluir material sonoro cerca del espacio para las acciones más pulsionales para ofrecer la oportunidad de poder golpear una vez superada la acción.

CONCLUSIONES

Una música psicomotriz es una música que nace de las necesidades auténticas de las personas. El arte de hacer música queda pues tomado de una amalgama de lenguajes y de sonidos que se enlazan en los procesos de grupo y que se separan en la creación individual para poder transgredir y representar la belleza en el arte.

La desculpabilización del ruido favorece: la simbolización de la agresividad física (ya no gana el que tiene más fuerza sino quien hace más ruido); también el acuerdo sonoro, para conquistar posteriormente el acuerdo verbal; la vinculación entre el lenguaje cinético y el sonoro y la confluencia de ambos en la emoción; la creación como representación de uno mismo y de un grupo; y la conquista de la música, enraizada en la emoción.

En cada una de las células de nuestro cuerpo hay música, porque hay movimiento y todo movimiento provoca una vibración. Toda vibración, a la vez, produce un sonido. Nuestro cuerpo es una sinfonía de células emocionadas (emoción=movimiento) que susurran cada una a su "tempo" armónicamente en pulsaciones proporcionales ordenadas, dónde la jerarquía la define la intensidad del sonido más fuerte: el corazón.

1. Nuestro cuerpo es un encaje de emociones y sonidos

2. La expresividad sonora se desarrolla a partir de un llanto y gritos cuando la vida genera y re-nace

De la observación metodológica (mirada, corazón y razón) nace el nombre "Música Psicocinestética, del corazón a la razón®". La palabra psicocinestética incluye las palabras: psicomotricidad, cinestesia y estética. El camino del corazón a la razón es un camino natural y no impuesto, la música aparece como representación sonora de uno mismo y más adelante de un grupo, y es la representación la primera forma sonora de la creación. Sólo si es una creación que nace del corazón (el corazón como cerebro emocional) podrá pasar después al intelecto sin desvincularse del cuerpo y la emoción. Una música psicocinestética, nace de la psicomotricidad, del cuerpo en movimiento, de la expresividad motriz, se representa a través de su huella sonora, y convierte el movimiento en melodías cinéticas. En el momento de la representación y la creación, la estética juega un papel importante y será una conquista posible si se ha podido vivenciar el placer con el movimiento y el sonido.

BIBLIOGRAFÍA

Aucouturier, B; Lapierre, A (1975). Simbología del movimiento *Ed. Científico-Médica*. Madrid

Chokler, M. (1988). Los organizadores del desarrollo psicomotor *Ed. Cinco Ediciones*, Buenos Aires

Hegel, G. W (2006). Estética, sistema de las artes *Ed. Libertador*, Buenos Aires

Hoyuelos, A. (2006). La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris

Malaguzzi, L. *Ed. Octaedro* Col. Temas de in-fan-cia, Rosa Sensat. Barcelona

Malaguzzi, L. Los cien lenguajes de la infancia. Rosa Sensat. Barcelona

Pickler, E. (1969). Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global *Ed. Narcea*, Madrid

Segarra, L. (2013). La música en la sala de psicomotricidad. Artículo en la revista Entre líneas núm. 32

Wallon, H. (1968). La evolución psicológica del niño *Ed. Ares y mares*, Barcelona

(Volver al índice de comunicaciones)

ESPEJO, ESPEJO, EN LA PARED: WALLON, LACAN Y ZAZZO FRENTE AL ESPEJO

Meljac, C. Shoouv, E.

INTRODUCCIÓN

Esto trabajo está dedicado a una pequeña niña anglófona, Nina, de 5 años quien no paraba de reír cuando intentaba leerle la historia de Blanca Nieve y los Siete Enanos. En especial, cuando leía la parte con las palabras "mágicas". "Espejo, Espejo", que acababan en "pared": Ella veía mi pronunciación un poco inadecuada. Sorprendentemente motivada por la aparición de este desafío, supe en el acto que el título de este trabajo tenía que ser: "Espejo, Espejo, en la Pared: Wallon, Lacan y Zazzo frente al Espejo".

¿A dónde vamos? ¿Qué hacemos? ¿Quiénes somos? Y claro ¿Ser o no ser? Son algunas preguntas, que entre otras, vienen desde el comienzo de nuestra existencia. Una de la vías más simples y obvias para hacernos preguntas sobre nosotros mismos es tomando un poco de conciencia sobre nuestro ser físico, para decirlo más familiarmente, sobre nuestra imagen. Todos los humanos, y en general todos los seres vivos, son mal construidos para esto, ya que somos incapaces de ver una parte significativos de nosotros (nuestro rostro en particular) sin algún tipo de ayuda externa. Sin embargo, no todas las criaturas se preocupan por esta situación.

La leyenda griega de Narciso nos dice que un joven vio su propio reflejo en una fuente y se enamoró inmediatamente de él siendo incapaz de apartarse. En algunas otras versiones, la historia termina con el suicidio de Narciso (un punto más a favor sobre la estrecha relación entre muerte e imagen propia). De cualquier modo, la historia de Narciso, nos brinda una idea de cómo quizás el agua, cuando era recogida en una fuente primitiva, servía como un primer espejo natural. Poner esta fuente natural de reflejo en un objeto fabricado: tal era el deseo humano para observarse a sí mismo.

ETIMOLOGIA

El primer término utilizado para describir este objeto fue "mirror", espejo; Mirror viene del latín MIRARI, "admirarse". En español, espejo, viene del latín SPECŬLUM, derivado asimismo del verbo SPECIO, "mirar" y CULUM "instrumento". Otra acepción es "imagen fiel". El segundo término es "looking-glass". La palabra "glass" en inglés es similar a la francesa glace, que significan "hielo" en español, otra superficie transparente. En Inglaterra, se bebe de un "glass", en Francia de un verre y en España de un vaso. Verre viene del medieval voirre que al mismo tiempo viene de la misma familia de voir, significando "to see" en inglés y ver en español. En estos significados de "objetos para reflejar nuestra propia imagen"; "glass" aparece mucho después que "mirror" y designa la mayor parte del tiempo a una superficie más amplia. En una tercera fase; "mirror" viene a ser usado en el lenguaje cotidiano y, es ahora, un podo difícil,

distinguir los significados de estas dos palabras en inglés. Mirror, no obstante, la mayoría de las veces refiere a todo objeto, como este cuadro – y "looking-glass" es en inglés, la superficie que refleja. El uso de la palabra "looking-glass" en otros contextos es usualmente considerado anticuado: la evidente excepción es la referencia a las aventura de Alicia en el país de las maravillas que ha sido y será siempre, Throught the Looking-Glass. (Atravesar el espejo).

HISTORIA

Uno de los primeros espejos fabricados fueron probablemente objetos pulidos hechos de piedras y metales tradicionales. Ahí tenemos los ejemplos de espejos de obsidiana encontrados en Turquía de aproximadamente 6 000 AC. Luego, en la primera centuria de nuestra era, unos espejos muy primitivos fueron usados por primera vez. En Líbano, fue mezclado con una substancia parecida como el metal. Los cambios que siguieron fueron complejos. Metal pulido, usado previamente en otras circunstancias, pudo ser suplantado por el así llamado "glass" que fue ocasionalmente pintado. El objeto final fue seguro más un amuleto que un espejo verdadero. En la España mora, durante el siglo XI, un vidrio claro (la superficie que refleja) y el espejo (el objeto completo) fue por primera vez producido. Seguramente ahí hay un lazo entre la producción del espejo y la introducción a la perspectiva en varias formas de arte, mas notoriamente durante el inicio del renacimiento (Quattrocento) en Italia.

El inicio del Renacimiento fue el momento para un nuevo método de fabricación de espejos. La fecha exacta es desconocida pero en el siglo XVI, Venecia se convirtió en el centro para esta nueva técnica de corte de vidrio con una mezcla de tinte y mercurio.

A través de todos estos siglos los espejos que hemos visto eran muy caros, en consecuencia, nada pequeños ni diseñados para ser portátiles. En muchos casos, era tan difícil ubicar un espejo entero en la casa de alguien, que la gente se contentaba generalmente con utilizar solo fragmentos. La forma de cómo los espejos fueron fabricados se mantuvo en absoluto secreto por siglos.

Solamente con nuevas mejoras tecnológicas, es que el espejo, aunque más grande, práctico y lujoso, pudo ser hecho. Su alto costo significaba que era reservado generalmente para la realeza o la más alta aristocracia. No es una coincidencia entonces, que Louis IV, para mostrar su poderío y riqueza, se inspire para construir "La Galerie des Glaces" en Versailles: "La sala de los espejos".

Nosotros, hijos marcados del espejo, generalmente no comprendemos los innovadores autoretratos de Albrecht Dürer y Rembrandt como lo que eran: milagros, humanos técnicos y financieros. Gracias a estas obras maestras, el omnipresente deseo para confrontar la imagen de uno mismo es ubicado bajo los reflectores: esto crecerá más y más a través de los siglos. Esto contribuye a que nuevas mejoras permitan que el espejo tome las tecnologías del looking-glass y que comience a ser un objeto celebre, popular y

mundano. Una de estas manifestaciones fue un psyche, o une psyché en francés, conocido, como un "cheval – glass" en inglés y "espejo" en español.

No es una divertida circunstancia que esta nueva, practica y fácil versión usada del espejo clásico es convenientemente llamado Psyche, ambos por la belleza griega y (de acuerdo a la definición corriente) "las fuerzas en el sujeto que influyen su pensamiento, comportamiento y personalidad". No puede ser una pura coincidencia que ésta sola palabra represente la mezcla del reflejo físico y la reflexión interna, o ¿Puede?

Finalmente, fue un químico alemán Justus von Liebig, quien invento el proceso de platerado que fue implementado para hacer menos caro el espejo de plata que nos es tan familiar. Esto fue en 1835, un poco antes que los hermanos Grim escribieran sus legendarios cuentos. Quisiera mencionar específicamente "Blanca Nieves y los Siete enanos" con esta bien conocida mención al espejo. No es interesante que ¿En el legendario cuento, los autores refieran esto como una gran tecnología? Sería más o menos como mencionar un Iphone en una rima de guardería.

PRIMERAS INVESTIGACIONES

Charles Darwin, fue quizá el primero a elaborar – y documentar – observaciones de bebes y sus reflejos. En 1840, el estudia su hijo de 9 meses mirándose en el espejo. Aún si las observaciones de Darwin – lamentamos - no son todas precisas o le faltan detalles significativos según nuestras normas, su trabajo publicado en "Mind", 37 años luego inspira muchos sucesores. William Preyer fue uno de los más apasionados. El revivió las observaciones de Darwin sobre el espejo.

Luego, lo sucedido en el romanticismo merece una atención particular. Esta época, como recordaremos, centraba sus ideas en el yo y en la identidad del héroe y es usualmente relacionada al duelo europeo de la derrota de Napoleón. Como lo ha mostrado Alfredo Musset en su libro "Confesiones de un niño del Siglo" este ambiente de pérdida en el continente favorece una fuerte necesidad para desarrolla la identidad personal. En la Inglaterra victoriosa, en el mismo periodo, tenemos que recordar también la importancia del "spleen" (cólera), sentimiento muy introspectivo.

Ahora bien, si tomamos otro tipo de hipótesis, el uso creciente del yo, puede quizás también conectarse con este pequeño e insignificante objeto: el espejo. Podemos así considerar que el acceso a más grandes y adecuados espejos es de hecho una increíble ventaja para el niño. Desde el inicio, el omnipresente espejo le ayudará a construir la imagen de sí mismo(a), imagen tan desesperadamente buscada por nuestros ancestros.

El espejo moderno fue como un objeto revolucionario que como muchos otros conceptos innovadores tomo alrededor de un siglo para entenderlo. Desde un punto de visto literario, vemos como Lewis Carroll (1872) atraviesa el " looking-glass" con Alicia y como Oscar Wilde (1890) pone la falsa representación en el espejo como el centro de su novela sobre Dorian Gray. Como otra simple remarca, diremos que Freud publica su primer gran trabajo "introducción al psicoanálisis" al final de ese siglo.

WALLON: EL AMBIENTE Y EL NIÑO

Es solo en 1931 que alguien toma el espejo y la imagen como una cuestión de investigación. Ese alguien fue Henri Wallon, el primero en transformar la imagen en un concepto dentro del contexto del desarrollo infantil. Nacido en 1879 en Paris, Henri Wallonfue un brillante estudiante escolar que luego llegó a la escuela de medicina y comenzó a trabajar en la psicología del niño anormal. Rápidamente llega a ser famoso por sus investigaciones en neuropsicología y el rol central de ambos, el cuerpo y el desarrollo emocional en la representación del yo. Sin embargo, a pesar de su gran contribución a la psicología Henri Wallon es aun totalmente desconocido en los países anglófonos – desde la Bretaña hasta Los Estados Unidos. Esto una pena y la realidad es que Wallon nunca ha sido traducido en Ingles quizás porque era comunista.

En Francia, Wallon fue honorado con una plaza en el College de France que es la "crème de la crème" del reconocimiento intelectual. A partir de una de sus mayores contribuciones que fue señalar la importancia del cuerpo en la representación del niño. Reacciones al espejo como aquellas descritas por Darwin y Preyer naturalmente llegaron a incluirse en este tipo de trabajo. Sin él, las descripciones de Darwin y Preyer hubieran seguramente seguido como más o menos observaciones anecdóticas. Desde las sensaciones físicas primarias para el desarrollo de la sensación del yo del niño, Wallon se centró en las vías internas y externas de la mezcla de sensaciones para crear una imagen.

Fue en 1931 que escribió su primer artículo notable acerca de los niños y los espejos provocando toda una agitación. Este trabajo inaugural es citado, aunque poco, por quien sea quien escriba en esta área. Mi explicación para este fuera de lugar es el conflicto que perturba su trabajo. De un lado estaban quienes lo usaban para atribuir a Wallon ingenuidad y sutilidad, mientras que en el otro, quienes lo consideraban como un primer paso de muchos (bastantes psicoanalistas) donde otros construirían luego

Pero ¿Qué escribió exactamente? No lo sabemos, el original parece haber desaparecido al inicio aunque luego de meses apareceran dos versiones. Una reproducción publicada en el libro "Los orígines del carácter en el niño", en 1934, y el segundo en el Journal "Enfance", publicado como un tributo, en 1963, un poco después de su muerte. Es cierto que si un estudiante moderno sería confrontado con este trabajo seguro se decepcionaría ya que no hay un conjunto de experimentos originales de Wallon encontrados. Es más un meta análisis de los trabajos de Charles Darwin, William Preyer, Karl Buler and Paul Guillaume. Sin embargo, lo que es emocionante y sensacional es el manera de Wallon para mencionar experimentos ajenos en términos de su propia teoría acerca de la imagen del cuerpo y su desarrollo.

El análisis de Wallon puede ser agrupado en tres preguntas principales:

1) ¿Cómo el niño adquiere el conocimiento de su cuerpo y la articulación de sus aspectos específicos en el juego?
2) ¿Cómo el niño consolida su imagen reflejada en el espejo original vista como "otro", con la realidad que es el o ella misma?

3) ¿Cómo toda esta crisis permite su desarrollo general tanto personal como cultural?

Asimismo, podemos citar dos ideas centrales que reflejan su espíritu:

- "La noción del cuerpo propio no se constituye como un compartimiento cerrado. Para cada una de sus etapas, ella implica procesos generales de la psicogénesis"

- "Pero, en la época de su formación, ella supera los otros procesos, ya que no hay nada que sea como ella, tan inmediatamente unido a las necesidades interoceptivas y a la actividad con el mundo exterior ni más indispensable a los progresos posteriores de la conciencia. Ella cede el primer plano apenas ella ha, por su parte, devuelto otras elaboraciones posibles"

Pocos años después del trabajo del 31 de Wallon, un joven psiquiatra, Jacques Lacan, entra a esta etapa con su "etapa del espejo"

LACAN, UN MOMENTO PASAJERO DE GOCE: LA ETAPA DEL ESPEJO

Lacan trabajó prósperamente durante la segunda mitad de los años 20 en el hospital Santa Ana en París. Lionel Baille escribió un libro muy importante e informativo sobre Lacan que usaré en esta parte. Lionel estuvo en lo cierto, cuando titulo el capítulo sobre el periodo del espejo "through the looking lgass" atravesando el espejo. Usando el termino looking-glass, el presta atención al pasado, no solamente a Lewis Carroll, sino también a la original traducción al inglés del trabajo de Lacan.

Lacan enfatizaba el desarrollo prematuro del infante humano en comparación con otros animales. Desde niños somos incapaces para pararnos, caminar o manejar objetos para nosotros, hay una falta de sentido de integridad, una conquista que puede hacerse a través de la experiencia con el espejo. Efectivamente, el descubrimiento del bebé de sí mismo es un hecho intelectual que incluye la traducción de una imagen en una idea: la idea de sí. Más aun, esto aumenta el mismo tiempo de preguntas como cuando estamos de frente al cuadro de Velásquez Las meninas, comentado por Michel Foucault: "¿Quién está mirando? ¿Quién está siendo observado? Y ¿Desde qué punto de vista?". Cuando se identifica a sí mismo en el espejo, el niño también se identifica con algo de lo cual el está separado. Es un "otro" que el sujeto experimenta primero: un fenómeno de alienación y el comienzo de una serie de mentiras,

Contrariamente a un mono quien se cree atacado por un rival no existente, el bebé se da cuenta que eso que está viendo es "yo", y más aun, al mismo tiempo no es "yo " . Es una ilusión, "lure" en la traducción de Bailly quien nos recuerda que el termino francés "leurre" significa también ilusión. Es un personaje imaginario, también simétricamente opuesto a la realidad, donde la derecha se convierte enizquierda y viceversa. Cuando al fin se reconoce a sí mismo enel espejo, el niño, sabe de pronto que este reflejo no es real.

Lo que es muy original en los trabajos de Lacan es que el prioriza los aspectos emocionales de los descubrimientos del bebe de sí mismo como un unidad que comienza con un momento de EUREKA. Lacan, citando Wallon, introduce por primera vez el estadio del espejo en el International Congress of Psychoanalysis en Marienb en 1936 (cinco años después de la descripción de Wallon): Este fue el centro para el desarrollo de la práctica y teoría del psicoanálisis lacaniano.

En general, cuando se intenta comparar a Lacan con Wallon, los investigadores se encuentran a sí mismos bloqueados. Es difícil para quien sea que se encuentre en uno de estos dos sistemas (psicología o psicoanálisis) comunicar y entender el punto de vista de la otra parte. Esto hace que, pienso yo, en el muy cuerdamente llamado estadio del espejo, los psicólogos intenten descubrir el principal periodo (o pasos) del desarrollo y como ellos se organizan para el bebé, como para los observadores, mientras que los analistas se concentran en momentos de goce y sus componentes. Sin embargo, vemos al menos que muchos aspectos de Wallon y Lacan son muy similares al inicio. Ahí no hay ningún misterio: Lacan toma muchas ideas de Wallon. Sus hallazgos, no obstante, divergirán los años siguientes. Anotemos algunos otros detalles:

1) Donde Wallon mira el desarrollo de la imagen corporal como un aspecto de la evolución global, Lacan se centra en eventos específicos con su contraparte emocional
2) Wallon maneja un paisaje optimista del niño como arquitecto de sí mismo. Lacan por otro lado, a pesar de sus intimas observaciones del goce (lo que él llama “Epifanía”) presenta una imagen lejanamente mas pesimista, refiriéndose a la ilusión y a la decepción.
3) Donde Wallon nos confía cerrar un capítulo, para Lacan el tipo de preguntas de “¿Este soy yo?” nunca logran ser resueltas por el ser humano – solo nos encontramos nosotros mismos más abiertos y en frente a soluciones más confusas

Si queremos profundizar más en el pensamiento lacaniano, debemos estudiar las principales interpretaciones del mítico cuarteto compuesto por el niño, el espejo, el cuidador (llamado “la madre” por los psicoanalistas) y ocasionalmente el observador (quien erróneamente es siempre olvidado). Al final, ellos son como gemelos malos imitando cada gesto del otro. O realmente, ellos son el reflejo del otro en el espejo. Nosotros debemos preguntarnos si ellos hacen lo mismo para oponerse o si ellos se oponen para hacer lo mismo. A continuación con René Zazzo profundizaremos este tema de los gemelos.

ZAZZO: EL NIÑO COMO SU PROPIO GEMELO, EL GEMELO COMO LA IMAGEN DE UNO MISMO

Los trabajos de Wallon fueron luego tomados por su estudiante y discípulo, René Zazzo, mi supervisor de tesis. Zazzo es uno de los mejores y más conocidos psicólogos infantiles en Francia e igual que Wallon, él no ha sido traducido en ingles. Honestamente, tal vez a él no le hubiera pesado mucho o al menos, se hubiera recuperado rápido de su decepción. Como estudiante brillante, aunque pobre, obtiene una beca de estudios con la opción de irse a Los

Estados Unidos para trabajar con Arnold Gesell o a Austria para estudiar con Sigmund Freud : afortunadamente para nosotros (¿?) escoge Gesell.

Arnold Gesell fue quizás el primero que usó una cámara de vídeo para filmar bebés : un nuevo método que lo ayudaba a analizar sus comportamientos tempranos. Como clínico e investigador, estuvo profundamente interesado en el sentido del yo y de la identidad. Esto quizás inspiro su tesis sobre los gemelos, un maravilloso campo de investigación especialmente vinculado a los argumentos de tipo naturalezaversus sociedad. Su disertación y más tarde sus libros fueron muy populares. Luego de la muerte de Wallon, todos sus experimentos previos con gemelos fueron rápidamente integrados con los estudios del espejo que él comenzaba a conducir.

Lo que es original de este trabajo es el hecho que el une la cuestión filosófica de la identidad con el mundo concreto de la experimentación, usando algunos de los test originalmente creado para trabajar con primates que implicaban manchas rojas y su reflejo. Con esta nueva técnica, él observa pequeños gemelos primero cuando se ubican en frente de su hermano (o hermano) como si lo hicieran con su reflejo en el espejo. Estos experimentos aumentan un gran número de preguntas como: ¿Cuáles son los periodos diversos que los niños tienen para atravesar con éxito y reconocerse a si mismos?, ¿Cuando ellos reconocen a su madre en el espejo? ¿Al mismo tiempo que ellos ¿Luego? ¿Antes? ¿Cuándo? y ¿Por qué el niño se atemoriza cuando esta frente a su reflejo?

Zazzo fue en efecto el primero a sugerir la idea del pánico, en contraste con Lacan quien describe principalmente momentos de júbilo. Así, cuando vemos sus hallazgos experimentales, vemos que él puede ser muy crítico con sus predecesores. A Lacan por ejemplo, lo condena por su énfasis en la edad clave para el reconocimiento de si mismo a los 9 meses. Zazzo ubica esta competencia mucho mas tarde, a los 2 años, ya que su criterio fue más estricto. Esta discrepancia no fue una sorpresa: los puntos de vista de un psicólogo y un psicoanalista son sistemáticamente opuestos. Zazzo busca la etapa superada, de acuerdo a las escalas psicométricas y Lacan describe preciosos momentos.

CONCLUSION

A menos que me equivoque, no se ha ido significativamente más allá de las investigaciones desde Zazzo, en el campo del estudio del espejo con niños. La pregunta obvia es ¿Por qué? Muchas razones son posibles. La principal, pienso, tiene que ver con el hecho que el espejo se ha vuelto omnipresente desde temprano en nuestras vidas, en nuestra infancia incluso es parte del baño diario. Cuando una situación es muy familiar, el misterio y las preguntas tienden a desaparecer. El gran avance de la tecnología abandona el objeto familia para su vida diaria que le hace perder la credibilidad como una herramienta científica. En un mundo lleno de vídeo juego y de internet, no hay lugar dejado para un plano del espejo. Para experimentar en este campo, los investigadores prefieran probablemente usar un Wii y/o Kinet, la nueva tecnología del juego. Eso les permitiría trabajar con imágenes, o incluso con reflejos, sin un espejo actual.

Con una pequeña distancia y tiempo, vemos que el trabajo hecho en este campo por Wallon, Lacan y Zazo (aun Darwin y Prevyer antes que ellos) de una manera u otra, espejos de sus propias opiniones y creencias. El espejo fue investigado, de hecho, no solo para dar una imagen del niño, sino también para reflejar su propia filosofía personal y, quizás también su narcisismo. Al final, estamos atrapados como en el mundo de espejos de Orson Welles y Ritha Hayworth , que en "La Dama de Shanghai" crean una puesta en abismo, reflejando reflejos al infinito. Puedo solamente esperar que eso nos permita escapar lo suficiente del veloz vértigo para encontrarnos nosotros mismos en una posición de abordaje de las preguntas restantes.

(Volver al índice de comunicaciones)

LA FORMACIÓN CORPORAL EN PSICOMOTRICIDAD PSICOTERAPÉUTICA

José Ángel Rodríguez Ribas

INTRODUCCIÓN.

Ya hace cerca de cinco lustros que, dada nuestra formación clínica y psicoanalítica, orientamos nuestro trabajo al ámbito específico de la ayuda y la formación en la práctica psicomotriz centrándonos no solo en niños, sino en adolescentes y adultos con patologías mentales y psíquicas. A lo largo de todo este recorrido probamos, inventamos, investigamos y estudiamos diferentes modalidades de abordaje. En concreto, para intervenir terapéuticamente con los segundos recurrimos, ya desde el inicio, a la denominada *formación personal* en la PPA (Práctica Psicomotriz en la orientación de B. Aucouturier), revisando primero los fundamentos más íntimos de los principios de la PPA para extraer sus principios de animación y de intervención. a la hora de hacer de ella un auténtico abordaje que tuviera evidentes efectos terapéuticos y clínicos. Mucha de esta labor, a menudo solitaria y riesgosa, se plasmó en numerosos trabajos expuestos y publicados (algunos de ellos en los congresos de la FAPEE). Que a su vez, culminaron con la edición de un texto de reciente aparición (Rodríguez. Ribas, 2013), donde tratamos de exponer de manera rigurosa y sistematizada los fundamentos de una *Psicoterapia Psicomotriz* o una *práctica psicomotriz psicoterapéutica.*

En esta comunicación queremos recordar sus principios, aderezados con algunas reflexiones surgidas del día a día formativo y clínico.

FUNDAMENTOS DEL TRATAMIENTO PSICOMOTOR.

¿Cómo cura la psicomotricidad?, ¿cómo opera el trabajo propuesto? Para comenzar hay que decir que va a depender de *la concepción del sujeto* que se tenga. Y que será esta manera de entender lo que son las personas la que va a determinar la manera de abordar sus malestares sintomáticos. En el caso de la práctica psicomotriz de orientación psicodinámica partimos de una *concepción global del sujeto y del pensamiento donde al cuerpo real, simbólico e imaginario se entrelazan las fantasías, los goces, ilusiones, pulsiones o síntomas inconscientes*...Es decir que el cuerpo que propugnamos es un cuerpo de la *inter-acción y la inter-relación.*

De ahí que la razón que justifica los fundamentos de un abordaje corporal y expresivo ante determinadas patologías radica en considerar que *el movimiento y la expresividad somática son formaciones del inconsciente* que reflejan las modalidades de sufrimiento sintomático: así las *acciones y palabras de las personas* pueden reflejar *el mensaje manifiesto de sus representaciones reprimidas*. Para Freud (O. C. 5: 396), el *movimiento* puede ser una de las fuentes del pensamiento onírico, *de la misma manera que cualquier segmento u órgano del cuerpo*, incluidas piel y mucosas, podrán convertirse en *representaciones de deseos inconscientes*. Será este recorrido que fue desde *la palabra o el movimiento manifiestos a la huella o la representación inconsciente y latente* el que habrá que ir reconstruyendo en un camino contrario a como lo hizo el síntoma, yendo ahora *de lo latente a lo manifiesto*: *del inconsciente a la consciencia* en todo un proceso de *darse-cuanta.*

Esto, a su vez, puede tener algún mínimo de sentido porque para *una psicomotricidad de orientación psicoanalítica,* los significantes, las representaciones, los actos, las acciones y actuaciones corporales y motrices -verbales o no verbales, tanto da- de los humanos están *alienados a una estructura simbólica que le antecede.* Podríamos decir que *tanto el cuerpo como el inconsciente están estructurados como un lenguaje*, regido por las leyes de la condensación y del desplazamiento o de la metáfora, la metonimia o la formación de imágenes[5]. Este es el *nexo relacional* que permite que el mismo paciente pueda comprender donde se sitúa el origen y la causalidad de sus trastornos[6]. De este modo, entenderemos que las acciones realizadas por un sujeto, sus producciones simbólicas y el movimiento como una escritura, aparecen como una emisión de signos que nos interpelan y nos atañen; como un trazo, *una huella en la que se que cifra algo del deseo de alguien para ser dado a leer,* escuchado y observado por alguien que hace de Otro y que lo recibe de forma invertida, *siendo el que le otorga su justo valor* (y cuando decimos leer, a menudo se trata de hacerlo literalmente, a la letra, enunciando los dichos y hechos de la acción o actividad, tal y como actúa una madre).

De ahí que una definición que pretenda ser coherente con la intervención psicomotriz orientada psicoanalíticamente diría que *la Práctica Psicomotriz es "una ayuda aplicada que toma la Expresividad del Cuerpo y del Juego como causa del Lenguaje (Historia) sobre la Motricidad (motilidad), para permitir que el sujeto encuentre un nuevo sentido a sus producciones (actos y dichos)* (Rodríguez Ribas, 2004)".

Visto así, también, *todo es simbólico en la sala de psicomotricidad y en el interior del grupo*: el juego, el movimiento, el dibujo, las palabras… en la medida que se presentan ante nosotros como *representaciones inconscientes* o signos de los afectos puestos en juego[7] y donde *el recurso a las técnicas proyectivas adquiere todo su sentido*. En el juego, en el disfraz, la danza, el dibujo, la construcción, la voz, la pintura etc.; en el *decir y en el hacer*, confluyen una inscripción que toma valor de signo o de significante. Materiales, objetos, gestos, motricidad, mímica o tacto que al modo de los objetos transicionales winnicottianos son mostrados *en la medida que exista un otro, alguien que resuene y sea sensible a esos trazos, que se sienta afectado y que pueda operar* para introducir una palabra o una intervención a fin de que las preguntas que plantea el sufrimiento será tejido por un nuevo relato, por un nuevo significado. Por eso y en última instancia es *el Deseo del propio terapeuta,* su entusiasmo, bajo presencia y transferencia, el operador que va a animar y orientar el tratamiento.

[5] ¿De dónde se toman prestados los elementos de nominación de ese discurso (el orden simbólico)?. De manera general el material, es el propio cuerpo. (J. Lacan. Sem. III: 22).

[6] Queda claro que al referirnos al universo simbólico de la subjetividad no estamos apuntando a la simbolización piagetiana o walloniana como un estadio evolutivo. O a una simbólica junguiana como matriz antropológica arquetípica de un presunto inconsciente colectivo. El símbolo al que remite el psicoanálisis es el significante y al signo de la lingüística, con Saussure y Jacobson al frente. Seguido por Levi- Strauss, el estructuralismo y el posestructuralismo..

[7] La relación psicomotriz es la única relación posible antes de la aparición del lenguaje. No es solo patrimonio de los especialistas. (Lapierre y Aucouturier, 1980: 62).

CON UNA ORIENTACIÓN.

¿Cómo dinamizar esta propuesta de tratamiento? Desde nuestra perspectiva (digamos: *aucutu-lacaniana*) el gran objetivo de la Practica Psicomotriz en su vertiente clínica, sería el de: "*crear las condiciones que posibiliten que el sujeto dé una significación- comprensión- diferente a sus producciones (actos o dichos, juegos o palabras), para poder situarse de otra manera en su vida (frente a su deseo y su goce fantasmático)"* (Rodríguez Ribas, 2005b). Para operar bajo una dirección que tome en cuenta la presencia, el encuentro, la experiencia y la transmisión entre las personas, la PP va a recurrir a lo que hemos venido en denominar "*acontecimientos de lo imposible": el tiempo* (la sorpresa, el acontecimiento, la espera), *el cuerpo* (el objeto a, la presencia, el encuentro) *y la palabra* (significante fálico, alteridad): como aquellos soportes ónticos causales que hacen de *condiciones posibles,* para que emerja la *asociación libre* (de la palabra) *y la actividad motriz espontánea* (del juego libre) a la hora de encontrar otro sentido para su vida del paciente. ¿Qué queremos decir con esto?: que el ambiente, las acciones, las actitudes y la tecnicidad que se dan en la sala de psicomotricidad *son las más idóneas,* aunque sin garantía alguna, *para tomar, presentar, instaurar o acceder a los ladrillos simbólicos* –a la *matriz motriz,* o al tejido, que hemos llamado *el lenguaje*– con los que *construir la morada de una historia, es decir, a un sujeto en sí.* De esta manera *la sala y el terapeuta de psicomotricidad* son una suerte de "*contenedor de representaciones y de imágenes" que alguien presentó y que se encarnarán si el sujeto se dejar sujetar por ellos.*

¿Cómo proceder entonces? Dicha posición, propugna una posición ética de *espera contingente, o de quietud,* por la que cada sujeto pueda encontrar y elegir una nueva posición menos sacrificial y sufriente (Lacan, 1990) *a la búsqueda de un nuevo lazo afectivo y un deseo más decidido,* sin pagar el precio exagerado del malestar. Insistimos esto: *es el propio paciente el que da un sentido a sus producciones, no el terapeuta*. A este respecto, la terapia que propugnamos *es una "autoterapia", solo que no puede darse sin la compañía de alguien*: ¿qué sería un tratamiento, en última instancia sino llegar a transmitir la autorización de un deseo, del "tu puedes querer lo que quieres querer"?.

De ahí que en puridad, a pesar de haber sido incorporado a un programa terapéutico, *una terapia verdadera solo tiene lugar cuando se juega algo de la propia verdad de cada quien, dándose cuenta y cambiando*. Verdad, que es la del deseo inconsciente. O dicho al modo freudiano: *solo se cura por añadidura, por no pretender hacerlo.*

Como ya hemos dicho en la cura que se plantea se intenta instalar una *mediación simbólica en torno a un real que se volvió traumático* (Szapiro, 2011: 33); es decir que frente al Otro devorador y superyoico del sufrimiento se proponer la posición del "buen padre", de la *autoridad estructurante* en el sentido de abrirse al deseo y amable con el Otro[8]. Por eso, *el terapeuta en psicomotricidad* no actúa tanto en tanto persona especular o modificador de conductas -al modo que haría un amigo, un coacher o un consejero- *como una función lógica de escucha y observación*. Con lo que no se trata tanto de potenciar los juegos de contrastes,

[8] El terapeuta será *esencialmente el «Otro»: que va a prestarle su cuerpo como espejo de sus fantasmas para permitirle modificar sus defensas y ayudarle a reencontrar una articulación posible de su relación con el mundo*. La terapia psicomotriz es una verdadera re-educación, un revivir las fases esenciales de la educación. (Lapierre y Aucouturier, 1980: 63).

de buscar situaciones presimbólicas o fusionales, como de *deconstruir y reconstruir una historia personal desplegando el inconsciente por medio de situaciones transicionales o proyectivas*.

A partir de lo anteriormente expuesto ¿qué dispositivo de cambio podemos ofrecer a los sujetos a través de su cuerpo?. Como enunciamos en un anterior Congreso de la FAPEE (Rodríguez Ribas, Vives. 2006c), nuestra propuesta inicial intenta *recuperar a las personas, a los sujetos en la originalidad de su proceso de construcción y cambio. Propiciando espacios de encuentro y presencia,* es decir, de *experiencia y de transmisión:* ese es el objetivo último que nos planteamos. Así, la Psicoterapia Psicomotriz que proponemos será *una aproximación a un proceso dinámico de articulación entre el Hacer y el Decir de cada quien.* Esta dinámica psicomotriz sugiere poner en juego primero, nuestra *expresividad corporal o somática* para en un segundo tiempo, *de emergencia verbal o semántica*, mediar en la elaboración de los contenidos latentes. Por lo tanto, esta metodología resulta eminentemente *experiencial, práctica, grupal, lúdica y participativa.*

CON UN ITINERARIO DE FORMACIÓN CORPORAL.

Como hemos podido ir viendo hasta ahora, *los principios que fundamentan una intervención psicomotriz psicoterapéutica en lógica coherencia son los similares a los que están en la base de la formación personal y corporal en la PP*. Lo diré aún más claro: *una psicoterapia psicomotriz es una formación corporal con un proyecto y orientación psicoterapéutica.*

Esta ruta comienza con el descubrimiento y reapropiación del *placer sensoriomotor y sensoperceptivo*, el de la conciencia tónica, muscular, postural y continúa por los denominados por B. Aucouturier, juegos de *seguridad profunda*. Luego, con las actividades denominadas *simbólicas*, juegos dramáticos y de roles**, hasta** arribar a situaciones de cariz *representativo*, donde el movimiento toma la forma del trazo, en el dibujo, el modelado, la escritura. Y por fin la *palabra*. Si nos fijamos en los *índices de expresividad somática*, veremos cómo se establece una lógica *transversal* específica. Como la *espacial*: de la horizontal a la vertical y vuelta; de la cercanía a la lejanía. *Material*: mucho material para pocas acciones o muchas acciones con un solio material. *Relacional*: desde el trabajo individual al pequeño grupo y gran grupo y vuelta a lo individual. *Temporal*: desde la lentitud hasta la velocidad y vuelta a la calma. O *tónica*: desde la tensión a la distensión y vuelta etc.

Esta trayectoria, entrelazada, es lo que J. Le Dú (1981: 26), al referirse a la *expresión corporal psicoanalítica*, nomina como *la ley de la alternancia*. Y todo ello, a su vez, toma un curso que se despliega bajo *ciclos cortos* que acentuarán determinados aspectos en lugar de otros, o ciclos *más largos*, por ejemplo, el tiempo que va desde que la implicación corporal sea máxima hasta que la palabra demande un mayor protagonismo.

Ahora bien, esta tecnicidad que propugnamos, entendida como la manera de dinamizar las situaciones grupales desde *la acción a la dicción, quedará siempre subordinada a la dirección del tratamiento, tanto individual como grupal que queramos darle.* A grandes rasgos, deberemos saber que no es lo mismo la orientación impresa a la *cura de un sujeto neurótico*

que otro psicótico, Estas diferencias, tanto clínicas como referidas al lazo social, la palabra, la transferencia, el cuerpo o la grupalidad deben ser muy tenidas en cuenta. Sin ahondar mucho más, no olvidemos que nuestros recursos, corporales y verbales, son solo eso, *recursos a disposición de una orientación,* desde el *uno por uno,* singular.

INDICACIONES Y CONTRAINDICACIONES.

La idoneidad para ser adscritos en este tipo de encuadres vendrá determinada, de entrada, *por las indicaciones más generales de los grupos terapéuticos*. Veamos a continuación, el tipo de afecciones para las que *estaría indicada una práctica psicomotriz (psico) terapéutica*[9].

En principio, no se trata tanto de definir patrones demasiado restrictivos como *poder estar alerta frente a los casos en que un abordaje corporal puede llegar a ser contraproducente.* En consecuencia, dependerá de los *recursos simbólicos* que maneje un sujeto a la hora apuntar una propuesta de ayuda. Dicho de otra manera: existen sujetos que preferentemente *se dicen, en el decir o el hacer*. Y *otros que hacen, sea en el decir o el hacer*. Por lo que de entrada, *al ser este un abordaje que privilegia tanto la acción como la palabra, el umbral de inclusión se amplía de manera notable siendo adecuada a prácticamente todo tipo de afecciones soma-topsíquicas*.

Como *indicaciones,* de partida, de una *práctica psicomotriz* destinada a adolescentes o adultos desde el campo de la ayuda terapéutica encontramos a innumerables tipos de deficiencias, minusvalías, necesidades especiales o afecciones psicosomáticas; en trastornos o síndromes neurológicos, sensoriales, involutivos, traumatológicos o psicopatológicos. La adolescencia, exceptuando cuadros muy graves y regresivos puede ser también un tiempo de oportuna adecuación a una orientación corporal. También en la ancianidad, donde existan demencias o deterioros cognitivos. Por nuestra experiencia acumulada, los *cuadros* que mejor parecen adecuarse a esta propuesta van desde: *desorganizaciones, embotamientos afectivos, inhibiciones graves o ciertas regresiones; a afecciones que incluyan alteraciones cenestésicas y de la imagen corporal: neurosis, anorexia mental, dismorfofobias u obsesiones e histerias: victimizadas, conversivas retraídas o paralizadas. La presencia de ansiedad o angustia puede facilitar, pero a su vez ser un límite a su incorporación. También contemplamos las toxicomanías, adicciones, trastornos alimentarios y de control de impulsos. A su vez, el campo psicosomático, de las psicosis y el autismo* pueden beneficiarse en gran medida a condición de respetar ciertos principios genuinos de los mecanismos de suplencia, en la estabilización y anudamiento. Se *desaconseja taxativamente* este marco[10]: a *síndromes disociativos, tampoco en los delirios erotomaníacos o persecutorios; o en determinados estadios maníacos ni en trastornos límites de la personalidad. Tampoco en la sintomatología de pánico o fóbica.* Incluyendo acá aquellos cuadros susceptibles de un abordaje más ajustado por medio de la palabra. Por ello, al ser remitidos a las instituciones de *Salud Mental* las *condiciones mínimas* previas imprescindibles, se pueden resumir en: *presentar un mínimo nivel de simbolización*

[9] La intervención a este nivel va a tocar las capas más profundas de la personalidad. Es el único tipo de enfoque posible de las psicosis y de las perturbaciones graves de la personalidad; es asimismo el modo de abordaje privilegiado de la primera infancia. (Lapierre y Aucouturier, 1980: 60).

[10] Según nuestra propia experiencia, testimonios de colegas o indicaciones de prácticas afines.

previo; y en segundo lugar *poder permitirse cierta capacidad de elección y de decisión: que quieran asistir.*

TECNICIDAD TERAPÉUTICA: SITUACIONES Y EXPERIENCIAS PROPUESTAS.

Concretemos algo más. Veamos como procede el terapeuta en su intervención a la hora de animar un grupo de estas características. Es lo que vinimos a denominar, con B. Aucouturier, su *tecnicidad*. Que comprende un *sistema de actitudes*, su posición clínica; *y un sistema de acciones:* las estrategias y recursos empleados a largo de una sesión, *durante el tratamiento grupal. Este dispositivo espacio-temporal y relacional* está enmarcado por *una ley que, cual pacto simbólico e interdicción pulsional* instaura los mínimos acuerdos y límites (por más que, en ocasiones deban ser recordados) como condición de emergencia para que aparezcan nuevas posibilidades. *Dicha ley reza tal que así:*

1. *Todo puede ser dicho en la sala.* Lo que apunta a la libre asociación verbal. Por más que donde se despliega explícitamente, sea en el segundo gran tiempo de la sesión.
2. No-todo puede ser hecho. Este aserto, remite a la actividad motriz espontánea, primordial en el primer tiempo de sesión, donde los pasos al acto están interdictos y la acción o actividad solo pueden darse en tanto metaforizadas.
3. *Lo producido por el grupo retorna a él.* La confidencialidad y la abstinencia quedan reducidas al interior de la escena grupal. Y sus efectos exteriores deberán retornan al grupo como material de trabajo.

Expongamos de manera muy sintética *nuestro propio modelo,* fruto de numerosos estudios previos. En general, la sesión se estructura en tres grandes periodos: un tiempo llamado *de expresividad Corporal,* otro de *Elaboración* y un tercero de *expresividad Verbal.*

Tiempo de Expresividad Corporal o Somática.

Este primer *tiempo de Acción* tiene como objetivo propiciar *el encuentro con todas aquellas experiencias de tipo corporal, perceptivo-sensoriales, motrices y expresivas* que puedan llegar a tomar un valor significativo para el sujeto. Es *importante que los participantes asistan con ropa cómoda,* mejor descalza y provista de una toalla, sin excesiva ingesta de alimentos. Y aunque el trabajo corporal no requiere de condiciones físicas específicas, bien estará *ser informado de cualquier limitación que se presente en este sentido:* afecciones cardiorrespiratorias, circulatorias, articulares, embarazo, endocrinas etc.

Para comenzar, los asistentes, se sientan en círculo: es lo que se conoce como el *Ritual de Entrada.* Después de las pertinentes presentaciones se enunciarán *las grandes líneas de trabajo* de la sesión. Puede preguntarse, también por las *demandas manifiestas* de los participantes o por *algún centro de interés relevante* (fechas señaladas, acontecimientos que afecten al grupo, algún material o actividad especial). Es interesante, a su vez, *recordar los mínimos límites del encuadre* como anteriormente se expuso: la prohibición de todo paso al acto violento, hacer daño, romper el material etc. A partir de ahí da comienzo la sesión en sí misma.

Durante esta fase, *el grupo es animado por algún un motivo* que va recorriendo este tiempo bajo una lógica, como la que se ha expuesto. Un itinerario *presuntamente ideal* es lo que plantea B. Aucouturier en lo que llamó: *la Psicopedagogía de la Fases Sucesivas* (2004). Fases que comprenden varios tiempos y tipos de situaciones. Veamos:

-1.-Juegos de Placer Sensoriomotor:

-2.-Juegos de Seguridad Profunda y Maternaje:

-3.-Juegos de Ajuste Tónico, Sensoriomotrices y de Precisión:

-4.-Juegos Simbólicos, de Construcción y de Roles. A estos, le podemos añadir los *juegos de Reglas y Cooperativos*, muy útiles en las situaciones que pretendan potenciar la grupalidad.

-5.-Juegos de Representación.

Para hacer efectivas estas situaciones, el animador oscila entre el recurso *a las propuestas o las inducciones.* Las *propuestas*, en general son más de orden situacional, las *Inducciones*, por el contrario, remiten a indicaciones más precisas con un componente técnico y alternativas más restringidas. Mientras que las primeras potencian la invención, la diversidad de respuestas Sensoriomotrices, simbólicas o representativas; las segundas, más directivas, parecen más ajustadas a situaciones de reapropiación tónica y sensoriomotriz. El animador *irá haciendo evolucionar la sesión*, en función del grupo, de sus índices de expresividad y de emergencia verbal, de los objetivos o de los aspectos que se pretende potenciar etc.

Tiempo de Elaboración.

Este tiempo intermedio que llamamos *de Elaboración* -de duración variable, tiempo del descanso, un café o más largo- momento de corte y reposo, tiene todo un sentido muy intencional. Consiste en aquel donde un sujeto puede tomar constancia de las vivencias experimentadas con anterioridad permitiendo una disminución de la carga fantasmática y angustiante que pudo traer aparejada. En el paseo solitario o el refresco compartido, los sujetos comentan lo sucedido, emergen asociaciones, recuerdos, resonancias afectivas o simples emociones que más tarde podrán ser formuladas. Si consideramos *que es el inconsciente -el de cada uno de los participantes- el que hace la elección, la ligadura*, la asociación, entre los significantes y sus marcas corporales y el sentido o sus imágenes. Y como, a priori, *no podemos saber de antemano el camino asociativo que va a tomar cada una de dichas cadenas* nos hemos visto llevados a plantear este momento como *un tiempo dejado al libre curso de la imaginación, la fantasía y la asociación*[11]*. Es en ese hueco, en esa discontinuidad creativa, en ese borde o falla, donde puede emerger lo más propio y genuino de cada quién.* Aquello que lo define en su radicalidad histórica y estilo de goce. Es pues este, un *tiempo de subjetivación y reapropiación simbólica.* Es más: es en este tiempo, que no es de vacío sino de falta, de destitución, donde puede hacer su aparición *"la otra escena", la extimidad,* como lo más propio de cada sujeto.

[11] Nuestra particular experiencia indica que si se continúa directamente la sesión sin este tiempo de libre disposición los contenidos que se verbalizan, dada la viveza de las experiencias previas, quedarán pronto subsumido en exclusiva a los aspectos emocionales, sensoriales y fantasmáticos de dichas situaciones. Con que si lo que nos interesa es *la elaboración singular de lo experimentado*, no se debiera, pues, potenciar una continuidad argumental con la fase anterior que sesgaría los contenidos posteriores.

Tiempo de Expresividad Verbal o Semántica.

Este segundo *tiempo de Dicción,* se corresponde con lo que puede situarse como una actividad psicoterapéutica propiamente dicha. Su duración puede oscilar entre 45 min. y hora y media. Lo cual no excluye, también, la posibilidad de recurrir a una duración variable, cuyo uso deberá de ser muy precisado. En este periodo, *los sujetos se sientan en círculo, en sillas, con el moderador en medio.* Y como el anterior periodo, es dable la posibilidad de presencia de un *coterapeuta u observador.* El animador, haciendo uso unas palabras iniciales recuerda de lo que se trata y anima a hablar, *recordando la interdicción del acto y la acción.* Puede dar la palabra o comenzar con algún tema concreto que se quiera trabajar.
Es este un tiempo de *asociación verbal libre,* privilegiado, en el que puede decirse lo que se quiera, sin censura, no importando que sus relatos se refieran a la fase anterior o a cualquier otra cuestión, sea actual, pasada o futura[12]. *El animador con su palabra potencia, ordena, modera y dinamiza el discurso de los participantes.* Dichos relatos van a remitir a experiencias y situaciones que han resultado significativas, *dentro de la sala, pero también a vivencias* infantiles, traumatismos, recuerdos, rememoraciones, reflexiones, fantasías, deseos, dificultades, identificaciones, resonancias o repeticiones etc.
Y como todo grupo que se precie, este va a presentar sus diferentes *etapas constitutivas*, sus mecanismos de *resistencia* incluso, los llamados *supuestos básicos* bionianos.

SÍNTESIS PROVISIONAL.

Resumamos para concluir, algunos de los algunos de los principios que hemos desarrollado: No dejaremos de insistir en el hecho de que la prudencia, el rigor y la supervisión orientan nuestro que-hacer. Hemos enunciado muy a menudo que *las prácticas corporales constituyen un campo terapéutico privilegiado pero, por lo mismo, mal manejados pueden causar efectos nefastos.* Y que en esta andadura, debemos de estar muy atentos a una continua transformación, revisión y conversación con otros saberes.

A.-*La Psicoterapia Psicomotriz es también psicomotricidad.*

B.-*Insiste en los fundamentos de la PP.* Pero pone un mayor acento en los fenómenos grupales y subjetivos (emergentes, supuestos básicos e índices).

C.-*Profundiza en: la movilización fantasmática y pulsional por la vía del cuerpo, el movimiento y la expresividad como "medios transicionales".* Y *la elaboración simbólica de los contenidos inconscientes* desencadenados en la acción.

D.-*Mantiene el Dispositivo de formación personal,* profundizando y con variaciones que le son originales y específicas.

[12] Es más, en general podría considerarse el hecho de remitirse exclusivamente a una descripción del tiempo anterior, como una suerte de mecanismo inhibitorio y defensivo del grupo para no ponerse a la tarea de la palabra. Bien es verdad que, habitualmente, la verbalización se dirige rápidamente a aspectos subjetivos.

E.-*Sigue la Tradición y orientación de otras psicoterapias y prácticas corporales de probada solvencia teórico-clínica.*

G.-*Estaría Indicada,* para numerosos malestares y sintomatologías, incluidos algunos hasta ahora no exploradas bajo el presente acercamiento.

H.-*Requeriría para su formación.* Ante todo, una formación en la *ayuda psicomotriz terapéutica.* A la que se debiera sumar una familiarización específica en la *formación personal de la Práctica Psicomotriz,* una profundización en el propio *análisis personal* y poseer ciertas *competencias en la dinámica de los fenómenos grupales* bajo una perspectiva psicodinámica.

I.-*No se aconseja, por el momento, un abordaje individual en PP.* Aunque nada descarta que pudiera llegar a darse.

BIBLIOGRAFÍA

Arnaiz, Pilar; Rabadán, Marta y Vives, Iolanda. 20001. *La Psicomotricidad en la Escuela*. Ed. Aljibe. Málaga.

Aucouturier, Bernard. 2004. *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz.* Ed. Graó. Barcelona.

Aucouturier, B.; Darroult, I. y Empinet, J.L.1985. *La práctica psicomotriz. Reeducación y terapia.* Ed. Científico-médica. Madrid.

Aucouturier, B; Lapierre, A. 1978. *La educación psicomotriz como terapia "Bruno".* Ed. Editorial Médica y Técnica. Madrid.

Aucouturier, B; Mendel G. 2004. *¿Por qué los niños y las niñas se mueven tanto?.* Ed. Graó. Barcelona.

Freud, Sigmund.1992. *Obras completas: La Standar Edition.* Ed. Amorrortu. Buenos Aires.
-Vol. 5 (1900). *La Interpretación de los sueños (continuación).*

Lacan, Jacques. 1990. *Escritos 1.* Siglo XXI Editores. México.

Lapierre, A. 1997. Ps*icoanálisis y análisis corporal de la relación.* Ed. Descleé de Brouwer. Bilbao.

Lapierre, A. y Aucouturier, B.
-1977. *Simbología del movimiento.* Ed. Científico-médica. Barcelona.
-1977b. *La educación psicomotriz como terapia ("Bruno")* Ed. Médica y Técnica. Barcelona.
-1980. *El Cuerpo y el Inconsciente en educación y terapia.* Ed. Científico-Médica. Barcelona.

Lacan, Jacques.
-1984. *Seminario III. Las psicosis.* Ed. Paidós. Barcelona.
-1990. *Escritos 1.* Siglo XXI Editores. México.

Laplanche, Jean y Pontalis, Jean Bertrand. 1997. *Diccionario de Psicoanálisis*. Ed. Paidós. Barcelona.

Le Du, Jean.1981. *El cuerpo hablado. Psicoanálisis de la expresión corporal.* Ed. Paidós. Barcelona.

Rodríguez Ribas, José Ángel:
Libros o Capítulos de libros publicados:
-2001: *"La quietud del psicomotricista".* En: *Actas I Congreso Estatal de Psicomotricidad.* ISNB: 84-607-2640- I. Ed. FAPEE. Barcelona.
-2006:*"Doctor: ¿me daría unas pautas para un afrontamiento resolutivo?".* En: Prozac *¿si o no.* VVAA. ISBN 84-921475-8-X. Ed. Filium. Madrid.
-2006b:*"El sujeto del inconsciente: una brújula para la orientación"* en *Dominios de Aplicación Práctica de la Filosofía.* VVAA. ISBN: 84-611-2667-X. Ed. X-XI. Sevilla.
-2013. *La Práctica Psicomotriz en el tratamiento psíquico.* ISBN: 978-84-9921-406-1. Ed. Octaedro. Barcelona.
Artículos publicados:
-1998b: *"La Psicomotricidad en Centros de Día".* Actas de las II Jornadas sobre Psicomotricidad. Edita: Fundación ICSE. Sevilla.
-2000: *"La Imagen Social del Psicoanálisis".* Revista Cuadernos Andaluces de Psicoanálisis. Nº 28. ISSN: 1130-5363. Edita: C. de A. de la ELP. Málaga.
-2002:*"Un Ensayo sobre los Principios terapéuticos de la Practica (Psicomotriz) Educativa".* Revista Aula. Nº 109. ISSN: 1131-995X.
Ed. Grao. Barcelona.
-2002b: *"La "Quietud" del Psicomotricista"*(revisado). Revista Entrelineas Nº 11. ISSN: 1575-0841. Ed. APP. Barcelona.
-2003:*"Psicomotricidad en Centros de Día en Adultos con minusvalías"* (revisado). Revista Del Cuerpo al Símbolo. Nº. 0. Ed. AEPICSE. Madrid.
-2003b:*"Construcción de la Hipótesis Terapéutica en la Práctica Psicomotriz".* Actas II Congreso Estatal de Psicomotricidad. Revista INDIVISA. ISSN: 1579-3141. Ed. Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle. Madrid.
-2003c: *"Papá, me burro!!"... Apuntes para una ética de la escansión".* En: http:/www andalucialacaniana.com/bibliotecas/granada.htm
y http:/www andalucialacaniana.com/textos.htm. Ed. ELP. Granada.
-2004: *"La Re- novada Práctica Psicomotriz".* Revista Entrelineas. Nº. 15. ISSN: 1575-0841. Ed. APP. Barcelona.
-2004b: *"Efectos Iatrogénicos en la Práctica de la Psicomotricidad".* Revista Cuadernos de Psicomotricidad. No 27. ISSN: 1576-6829. Ed. Escuela de Psicomotricidad. UNED. Bergara.
-2004c: *"EL psicoanálisis: ¿Una ontología de lo imposible?".* Revista La Gaceta del Consejo. Nº 15 Extra. Ed. Rev. on –line de la ELP. Madrid.
-2004d: *"Un Lenguaje: del Cuerpo al Inconsciente".* Revista Del Cuerpo al Símbolo. Nº 1. Ed. AEPICSE. Madrid.
-2004e: *"Breve apólogo en torno al magisterio".* Rev: La Gaceta del Consejo Nº 21. Ed. Rev. On-line de la ELP. Madrid.
2005b. *"Epistemología de la Psicomotricidad*". En III Congreso FAPEE. Barcelona.
-2005c:*"Las letras del Cuerpo Hipermoderno".* Rev: ETOR. Revista Internacional de Filosofía Práctica. ISSN: 1696-2699. Ed. Ediciones X-XI. Sevilla.
-2005d: *"¿Regular las "psicomercancías"?: El Analista con-versador".* Revista La Gaceta del Consejo. Nº. 30. Ed. Rev. On-Line de la ELP. Madrid.

-2006c:*"Proyecto para una Psicoterapia Psicomotriz".* Con Iolanda Vives. Revista Entrelineas. ISSN 1575-0841. Ed. APP. Barcelona.
-2006d*:"Una autoentrevista virtual muy verdadera".* Revista Del Cuerpo al Símbolo. Ed. AEPICSE. Madrid.
-2007:"Un ensayo sobre los fundamentos éticos de la PPA" (1º parte).Revista Cuadernos de Psicomotricidad. Nº 34. ISSN: 1576-6829.Ed. Luzaro Escuela de Psicomotricidad. UNED. Bergara. Guipúzcoa.
-2008:*"Que sería, entonces, lo específico de la Práctica Psicomotriz?".* Revista de la ACAP. ISSN: 1887-1445. Paralelo Sur Ediciones. Barcelona.
-2008b:*"Principios para una ayuda psicomotriz de orientación psicodinámica".* Revista Entrelineas Nº 22. ISSN 1575-0841. Ed. APP. Barcelona.
-2008c*:"Un ensayo sobre los fundamentos éticos de la PPA"* (2º parte).Revista Cuadernos de Psicomotricidad. Nº 35 ISSN: 1576-6829.Ed. Luzaro Escuela de Psicomotricidad. UNED. Bergara. Guipúzcoa.
-2009*: "El Cuerpo de la experiencia contemporánea"* (Avances en psicoterapia psicomotriz). Ponencia Congreso FAPEE. Inédita. Bilbao.
-2009b: *"La promoción del cuerpo artificio".* Revista Colofón. Nº. 29. "¿Sobrevivir al consumo?". Boletín de la Federación Internacional de Bibliotecas de la Orientación Lacaniana. ISSN: 1699-0609. Ed. FIBOL. Buenos Aires.
-2010: *"Cuerpo: Inconsciente. Elogio de la presencia".* En Freudiana. Nº 58. ISSN: 1131-5776. Ed. RBA. Libros. Barcelona.
-2010b: *"Principios diferenciales entre una práctica (psicomotriz) educativa y una práctica terapéutica".* Nº 26. ISSN: 1575-0841. Ed. APP. Barcelona.
-2011: *Los paradigmas del cuerpo en psicoanálisis.* Tesis Doctoral en Medicina (Psiquiatría). USE. Inédita. Sevilla.
-2012. *"Sobre embrollos y fenómenos: qué lectura para los cuerpos-dicentes".* Comunicación: expuesta en el Seminario del Consejo de la ELP. Antequera. Inédita. En http://perso.orange.es/ribas00/art/Embrollos%20y%20fen%C3%B3menos.pdf
-2013b. *"Regreso a la actividad motriz espontánea".* Rev. Entrelíneas. Nº 32. ISSN 1575-0841. Edita APP. Barcelona.
-2013c. *"Índices significativos de malestar infantil".* En: IN: Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa, vol. IV, núm. 1, pàg. 95-110.
En: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol4_num1/revista/08_Rodriguez_Ribas.pdf. Palma de Mallorca.
-2014. *"El cuerpo obsesivo en el paradigma psicoanalítico".* Rev. Lúdica. Espacio de creación e intercambio psicoanalítico. ISSN: 2304-361X. En: http://issuu.com/luis369gm/docs/revista_enero_2014#embed. Guatemala. Guatemala.
Szapiro, Liliana. 2011. *Elementos para una teoría y clínica lacaniana del fenómeno psicosomático.* Ed. Grama. Buenos Aires.

(Volver al índice de comunicaciones)

DE CÓMO, MEDIANTE LA RELACIÓN Y LOS CUENTOS, UNA NIÑA HA PODIDO TRANSFORMAR EL DOLOR DE SU CUERPO EN PULSIÓN DE VIDA Y PLACER

Isabel Vidal Díez

INTRODUCCIÓN

En la comunicación que siguen a estas líneas se presenta el proceso terapéutico realizado con Irina. La terapia se basa en las propuestas de Aucouturier (2004), Bowlby (1987) y Winnicott (1986), entre otras, que nuestro grupo de investigación ([13]) ha seguido *ad hoc* para cada uno de los casos que hemos trabajado, y que sugieren la maduración mediante el juego y la identificación con otras realidades. A lo largo de la terapia, Irina ha ido representando los personajes de algunos cuentos que le han permitido, por una parte, resolver sus conflictos emocionales, y, por la otra, identificarse con ellos para ir descubriendo su imagen corporal, asumiendo sus limitaciones y, también, sus aptitudes para integrarse en el mundo que se abre ante su ojos.

En primer lugar, se describe la expresividad psicomotriz de Irina: su incapacidad para entender y ajustarse al entorno, su dificultad de movimientos, sus limitaciones de comunicación con sus semejantes, etc. En segundo lugar, se expone su comportamiento y el modo como, en calidad de terapeuta, interpretamos su dolor a través de los parámetros psicomotores, intentando esclarecer el proceso terapéutico llevado a cabo y así mostrar las estrategias utilizadas en este.

El proceso madurativo de Irina ha supuesto tener que poner todos nuestros esfuerzos y conocimientos en la relación con ella, a fin de ayudarla a identificar sus angustias, miedos y obsesiones.

La metodología seguida

Consiste en conseguir que pase a la acción poniendo a su disposición juegos y cuentos, lo cual le ha permitido identificar e integrar las historias para poder evolucionar.

A lo largo de la exposición se acompañan las explicaciones con los momentos más significativos de las sesiones. Se aportan las imágenes de los objetos y de los personajes de los cuentos que, en la terapia mediante el juego, tantas veces hemos observado e interpretado, y con los cuales Irina se ha identificado. Asimismo, se ofrecen las frases que Irina repite constantemente a modo de salmodia, y que son el reflejo de sus miedos, Solo se comentarán los momentos clave de algunas sesiones, los cuales han permitido descubrir la historia afectiva de Irina, y que le han facilitado su transformación, partiendo del placer de actuar.

[13] *Se trata de un grupo de investigación estable que, desde 1997 hasta hoy, ha venido desarrollando sus trabajos en el campo de la terapia psicomotriz .Vidal (2007).*

ELEMENTOS QUE COMPONEN ESTA COMUNICACIÓN:

Presentación de Irina: expresividad corporal e interpretación de los parámetros psicomotores.
Entrada y rituales, el contacto, demanda de maternaje y simbolización.
Historias y momentos claves de la trasformación de Irina:Pat el cartero - Las brujas - La Sirenita – La Cenicienta – La Bella durmiente.

CONCLUSIONES.

La propuesta se base en una relación de armonización a través del diálogo tónicoemocional. Se comentará, en cada una de las historias, los momentos en que se evidencian las transformaciones en su actitud.

La terapia ha tenido lugar en una sala de aproximadamente 13 m2… con grandes ventanales y en la que se dispone de material adecuado para la psicomotricidad: una pelota de 90cm, colchones, cojines, tobogán, trapos de colores etc.

PRESENTACIÓN DE IRINA: EXPRESIVIDAD CORPORAL E INTERPRETACIÓN DE LOS PARÁMETROS PSICOMOTORES.

Irina nació en Catalunya el año 2006 con el síndrome de Gorlin-Goltz, caracterizado por el desarrollo anómalo de tejidos y órganos cuyas manifestaciones más directas son la disminución de volumen y peso de los órganos, lesiones en mucosas y piel, malformaciones en extremidades, anomalías en las uñas, distorsión del esqueleto, alteraciones en la boca, así como defectos de visión y las consecuencias que todo ello conlleva. La niña ha sufrido varias operaciones desde su nacimiento, durante el primer año de vida. Actualmente tiene solo un 30% de visión en un ojo y malformaciones en todo el cuerpo, lo que la dificulta enormemente para andar y moverse, y le cueste comprender lo que pasa en su entorno. Por todo ello está escolarizada en un centro de educación especial.

Irina acudió a nuestra consulta a los 5 años con su familia de acogida. En la primera entrevista con los padres adoptivos, estos explicaron que su madre biológica era de Chernóbil y que al tercer día de vida de la niña había renunciado a su cuidado quedando la custodia de ésta a disposición de la DGAIA.

La conocieron en la escuela infantil a la que acudía su hijo biológico de dos años de edad, e iniciaron los trámites para realizar la adopción. Comentaron que Irina tenía mucho miedo, no podía estarse quieta, que lloraba y chillaba muchas veces sin poder parar y que la sentían perdida. En ocasiones se enfadaba con el padre, más estricto que la madre, porque no quería comer. También nos participaron de la angustia de Irina con las cosas nuevas: en casa, en el colegio, cuando asistía con su familia a ver los reyes, al teatro, a las ferias, a los chiqui-parks donde se hacen actividades infantiles, etc. La madre, profesora de educación especial, había hecho un gran esfuerzo para comunicarse con ella utilizando el lenguaje de los signos. En el momento del inicio de la terapia Irina ya hablaba de modo comprensible.

Irina es una niña rubita, con poco pelo, menuda y delgadita pero tiene una energía que la desborda. Se mueve rápida con movimientos estereotipados, aleteo de brazos y manos; corre mucho de un lado a otro de la sala moviendo exageradamente brazos y piernas, y chilla cuando la perseguimos: parece un pequeño autómata y al final se suele tirar al suelo riendo pero muerta de miedo.

A renglón seguido presentamos el proceso terapéutico de Irina; este le ha permitido vivir su cuerpo tal como lo siente y como le gustaría sentirlo a medida que va madurando. La hemos escuchado, ofrecido nuestro cuerpo, hemos jugado y le hemos contado las historias que le permiten verse como la más mala de las brujas, la más tremenda de las demonios y la más bella de las princesas. Irina se ha pasado muchos ratos mirando esta bruja y la princesa, a la que ha agredido, aplastado y deformado.

En los estados entre la risa y el miedo entendemos que pide que la cojan. Así lo hacemos y entonces ella pregunta "¿tú me cuidas?" Cuando la tenemos en brazos baja su tono como si fuera una muñeca de trapo.

No le cuesta quedarse en la sala conmigo pero necesita de rituales para controlar el espacio, los objetos y los juegos que vamos a hacer. Podemos reconocer en su expresividad qué es lo que la inquieta y, una vez calmada por medio de los juegos y del maternaje y de la seguridad profunda, jugamos a esas historias que tanta emoción le producen.

LA ENTRADA Y LOS RITUALES, EL CONTACTO, DEMANDA DE MATERNAJE Y SIMBOLIZACIÓN

Cuando entra en la sala empieza con el aleteo, se despide del padre e inicia sus rituales: tiene que cerrar la puerta, colgar ella misma la chaqueta, que debe estar siempre en el mismo sitio y del mismo modo, etc. Arregla bien la bolsa de los calcetines que, una vez puestos, se los uita y se los tenemos que volver a vestir.

Quiere colocar bien los zapatos uno al lado del otro y hace unos fuertes ruidos con la garganta. Una vez dentro de la sala, todo debe estar en el mismo lugar porque, de otro
modo, se altera y se pone a chillar. Si algo desbarata ese orden puede ponerse muy nerviosa. Al principio esto era un motivo para romper a llorar. Últimamente pregunta quién manda dentro y fuera de la sala y lo que va a hacer el personaje que desea representar.. Nos situamos de forma tranquila a su lado y esperamos a que Irina desarrolle su ritual. Le ofrecemos nuestra ayuda; jugamos con sus pies; la cogemos en brazos para que cuelgue la chaqueta; intentamos darle unas indicaciones de lo que puede hacer; la tranquilizamos si llora o chilla. Es obvio que se siente insegura y se angustia.

A veces levanta sus brazos para que la cojan. El contacto físico con el cuerpo ajeno hace que se sienta muy a gusto y, en ese momento, no quiere que se le diga nada. La paseamos por la sala así, cogida en brazos.

Poco a poco le vamos susurrando algunas palabras contándole cosas para atenuar sus miedos. Nos sentamos sobre la pelota grande que hay en la sala, ella siempre en nuestro regazo. Nos mecemos juntas y cuando está más tranquila, permite que le canten. Empezamos a tararear historias inventadas y divertidas a modo de canturreo. En ellas le hablamos de aquellos personajes que le dan tanto miedo y, a la vez, la intrigan: los Reyes, Pat el cartero y una bruja que es la historia que más le gusta, sobre todo cuando en el canturreo se dice que las niñas le cogen la escoba y tiene que marcharse enfadada volando hasta la Luna. En esos momentos la sentimos como un monito agarrado a nuestro cuerpo. Al ajustarnos a sus demandas y establecer una comunicación corporal y verbal idónea permite a Irina, poco a poco, separarse e iniciar la representación de las historias que se explican a continuación.

LAS HISTORIAS Y LOS MOMENTOS CLAVES DE LA TRASFORMACIÓN DE IRINA:

LA BRUJA: Se empieza a interesar por la historia cuando le canturreo que los niños cogen la escoba a la bruja porque son valientes y no tienen miedo. Se tranquiliza un poco y quiere que la bruja la vaya a pillar. Cuando Ia perseguimos, Irina ríe, grita y se desborda, hasta que se tira al suelo esperando a que la cojan. Notamos su angustia y su deseo a la vez. Cuando la vamos a coger se deja llevar en brazos y le gusta ser contenida entre los cojines que hay en la sala: jugamos a que la encerramos con llave.

Un día empezamos un juego que la ayudó a transformar el miedo en placer. Hicimos como que la queríamos comer con cuchillo y tenedor de juguete, y lo hacíamos despacio. Se trataba de ir comiendo todo lo que hace bonita a una niña, bien sea lo propio, o se trate de un ornamento: las uñas, las mejillas, los pendientes, etc. Mientras, lentamente, le íbamos acariciando todo el cuerpo con los cubiertos de juguete, diciendo que nos gustaba mucho y que nos convertiríamos en una bruja guapa como ella De esa manera, a través del contacto físico, le expresamos el reconocimiento de su cuerpo, dando nombre a las partes de su persona de modo que ella pueda restaurar el vínculo somato -psíquico. A partir de ahí, llegó un momento en que Irina fue capaz de invertir los papeles, esto es, tuvo el valor de transformarse en bruja y entonces quiso ser ella quien incorporara todo lo bueno del “otro” a su persona, a la vez que expresaba su rabia, genio y dolor.

En una ocasión, en este juego, Irina, después de despojarnos de todos nuestros atractivos y atavíos personales, dijo: “¡Ahora serás fea y calva!”. En otra ocasión, haciendo nosotros de víctima, le preguntamos que qué le habían hecho a aquella bruja para ser tan mala, a lo que respondió: “Mi mamá me mató”. Ese fue un momento clave en su transformación, al poder expresar su rabia por el abandono y el deseo de que comprendiéramos y aceptáramos el dolor de su cuerpo.

PAT EL CARTERO: Una de las historias que la tuvieron fascinada durante un largo tiempo fue la del cartero Pat de los dibujos animados; Pat va vestido de azul, con un coche rojo y un gato negro. Lleva regalos y sorpresas a la gente de su pueblo, saca y mete las cosas en su furgoneta y, además, soluciona los problemas de los niños. Le propusimos transportarla en un

cojín como si este fuera un coche. Fue entonces cuando intuimos su deseo de jugar a que nos enfadáramos con ella porque hacia tonterías. Como de costumbre, empezó a exagerar sus movimientos, se descontroló y pidió que la atropelláramos. Ante su reacción, nos cuestionamos qué manifestaba con esta historia. Entendemos que quizás oscilaba entre el miedo y el deseo de ser cuidada; entre el rechazo y el ser querida, y de que su deseo más íntimo es que se acepte su impulsividad y desorganización corporal. El hecho de ser atropellada con el cojín hace que le invada un exceso de emoción porque anticipa que va a sentirse arropada, contenida afectivamente. Seguimos jugando y la tomamos en brazos; ella se deja recoger, como dolida por el accidente.

La envolvemos en una tela y la masajeamos en todo el cuerpo. Luego, le preguntamos que dónde debemos dejarla; Irina responde: "En la calle". En ese momento entendemos que desea revivir su historia, la historia de su abandono. Una vez envuelta en la ropa, ponemos un lazo al conjunto, añadiendo que será un regalo para sus padres. En una sesión dio la casualidad de que en aquel punto entró el padre a buscarla y le entregamos a Irina; el padre la cogió en sus brazos siguiendo el juego con alegría.

LA SIRENITA: En una sesión le enseñé el libro de películas de Walt Disney sobre el cuento homónimo de Hans Christian Andersen; Irina se interesó por la Sirenita. Le atraía la cola de pez de la protagonista, el largo y rojizo pelo, su encantadora voz, su rebeldía contra el padre. La niña quiso inmediatamente transformarse en Ariel. Sin duda, este personaje le permite identificarse consigo misma pues Irina comparte con el personaje alguno de sus conflictos: la relación con su padre, la rebeldía, y el deseo de transformación. Por todo ello desea ser como la pequeña sirena. Miramos juntas el libro, ella bien acurrucada a nuestro lado y pregunta por aquello que más llama su atención:
¿Por qué se enfada su padre con ella?
¿Dónde está Ariel el día de su cumpleaños?
¿Cómo canta?
¿Es guapa y va pintada la bruja Úrsula?
¿Por qué le quita su voz?
¿Cómo se transforma Úrsula en chica guapa?
¿Por qué la agarra tan fuerte?

Queda impresionada cuando Úrsula se transforma en un pulpo monstruoso. Varias vamos contándole la historia y observamos su fascinación por lo que le ocurre a cada uno de los personajes. Percibimos en sus preguntas la inquietud, su obsesión con todo aquello que hace guapas a las chicas; su miedo a ser cogida y a que no la traten con cariño; su desasosiego porque le es difícil crecer y ser autónoma. Después, desea representar la historia que narra el cuento; ella quiere hacer de Sirenita y nos pide primero que hagamos de bruja, luego de padre de Ariel.

Le gusta disfrazarse: pide telas de colores para caracterizarse como la Sirenita: le ponemos una cinta larga de color rojo que hace de pelo y le envolvemos las piernas con una ropa verde. Cogemos un trapo negro que representa los tentáculos del pulpo y empieza la

persecución: ella canta. En nuestro rol de Úrsula, le arrancamos la voz porque queremos ser como la Sirenita: cantar muy bien y conquistar al príncipe.

Irina, a través de este juego, expresa su deseo de ser querida, valiente y autónoma.
Acepta la ayuda a través del juego simbólico y, con él, el contacto y la relación corporal profunda. De ese modo mitiga su dolor y angustia.

LA CENICIENTA: Durante unas cuantas sesiones se interesó por el cuento de la Cenicienta. Puso mucha atención en determinadas escenas en las que aparece la hermosa Cenicienta por un lado. y las hermanas y la madre con cara de enfado y chillando, por el otro. Le intrigaba por qué hacen estas caras y por qué le quitan a la Cenicienta sus lazos y sus joyas.. Irina se ríe mucho en la escena en que sale el zapato de cristal volando. Es a partir de sus insistentes preguntas que vamos comprendiendo cuáles son sus inquietudes e intentamos poner palabras a las imágenes que vamos observando, para que de este modo pueda ir asumiendo la angustia de ser abandonada.

Pasamos a la acción: nos pide un delantal y mucha ropa para lavar; le gritamos y le quitamos el vestido que Cenicienta tiene preparado para ir al baile, como se narra en el cuento. Ahora tenemos que hacer de hermanastra; nos enfadamos mucho con ella, para luego hacer de hada buena y acogerla en el regazo. Seguidamente, con un vestido rosa y unos zapatos imaginarios de cristal, bailamos y cantamos como si fuera una princesa, y acabamos la representación haciendo una fiesta porque se siente valiente, bonita, ya no se enfada y sabe bailar muy bien.

El sentido profundo de esta historia tiene que ver con las frecuentes rabietas que hace Irina ante los límites que le ponen sus padres y su falta de contención de las emociones. Llegados a este punto, se vislumbra que Irina ha madurado: se plantea quién es y de dónde viene, y va aprendiendo a cómo agradar al otro y a hacerse querer. Al mismo tiempo, la niña va descubriendo su imagen corporal, el cariño de sus padres y las atenciones de los demás adultos de su entorno. Coincidiendo con esta historia empezó a plantear en su hogar el tema de su propia adopción.

LA BELLA DURMIENTE: Finalmente se interesa por el cuento de la Bella Durmiente de los hermanos Grimm. Le fascina Maléfica, la villana de la versión de Disney, tan guapa, vestida de negro, con su anillo, su vara mágica y su cuervo;. Irina la mira y remira y nos pregunta por sus uñas pintadas, por su gorro, por su bastón. Aquí la niña tiene necesidad de estar en nuestro regazo ya que la bruja le produce un cierto temor. Le complace cuando le contamos que los padres anhelaban tener una hija, Aurora, y que las hadas de colores le dan el don de la belleza y de la inteligencia:
"serás la más guapa, serás la más lista", dicen. Sentimos el terror que le invade cuando irrumpe, amenazadora, Maléfica e Irina pregunta: "¿Por qué la mamá agarra fuerte al bebé?" Interpretamos con sus observaciones que desea saber quién la cuida, cómo la cuidan y quién la protege en realidad.

Seguimos con el cuento.. Irina se detiene en la página en la que Aurora se pincha con el huso; se fija en la cara que pone esta y cómo se ríe Maléfica, y quiere que nos riamos como ella.. Intuimos que algo de esta bruja tan hermosa y perversa remueve su historia emocional. Al igual que a Aurora a ella Maléfica también la atrae y la inmoviliza a la vez. Pone luego su interés en todas las imágenes en las que los monstruos atan al príncipe y luego se pelean con él, y nos pregunta si la bruja se cuida de ellos y del cuervo. Contempla maravillada cuán enorme y poderosa se transforma Maléfica en dragón. y cómo, finalmente, el príncipe consigue vencerla.

No le interesa tanto el final de la historia como observar la imagen de los monstruos, el cuervo y la bruja, con lo cual deducimos que se movilizan sus estructuras emocionales arcaicas, lo que la permitirá a continuación actuar, representar y simbolizar..

A continuación desea representar la historia y vivir corporalmente la relación. Irina quiere que hagamos de madre primero, que la arropemos y la protejamos, y que las hadas le den los dones. Luego espera que representemos a Maléfica, muy enfadada porque no ha sido invitada; la bruja la castiga por ello. Ponemos en juego todas aquellas estrategias a nivel corporal y simbólico para que Irina pueda identificarse con aquel bebé que es arropado y protegido por la madre ante los peligros y las dificultades que la vida le ha impuesto. Este cuento la tiene fascinada porque le permite revivir, a nivel simbólico, algo de su propia historia más profunda. Creemos que este relato la puede ayudar y darle seguridad respecto al conflicto de la adopción, pues la madre de Aurora deja la niña al cuidado de las hadas para protegerla y así evitar su muerte. Esta secuencia corre paralela a su propia realidad: la madre la abandona y así sus padres adoptivos pueden cuidar de ella y darle el amor necesario.

Prosigue la narración del cuento e Irina hace como que es ya mayor, bella, y canta y baila moviéndose con placer. Nos incorporamos al baile En esta escena la niña consigue simbolizar la separación y puede sentirse valorada, competente y capaz de ser amada. En los momentos en que baila es necesario resaltar la harmonía de sus movimientos. Sigue la historia y retomamos el papel de Maléfica en la escena del huso. Con voz grave la reclamamos: "¡Ven, ven!". Aquí podemos observar que Irina tiene mucho miedo y que no quiere pincharse. Le invade la emoción pues la bruja la reclama con artimañas y quiere hacerle daño.. Este momento nos parece crucial para su transformación a través de la historia de este personaje. Se trata del siguiente recorrido simbólico: primeramente, Irina es un bebé deseado, arropado, protegido, pero un bebé maldecido. Luego puede crecer, separarse, ser bella, competente y ser amada, a la vez que la angustia por el dolor de su abandono la invade. Así muestra cómo puede conquistar su identidad, identificarse y ser autónoma.

A partir de aquí su mayor deseo será ahora representar a los monstruos. La niña quiere atarnos como si fuéramos el príncipe y quiere ser perversa, pelearse con el cuervo y hacer enfadar a Maléfica.. Empieza entonces un tiempo de descarga emocional con posturas, cambios tónicos, gestos, gritos y agresiones, en los que la niña libera su tensión y puede expresar, a nivel simbólico, aquellos momentos de confusión en su vida real que la hacen estallar con rabia. La

observamos complacidas comprobando cómo se suelta corporalmente y puede vivir con placer aquella tensión que a veces la tiene capturada.

Con esta historia cerramos la sesión diciendo:" Vamos a acabar. Está a punto de llegar tú mamá." Se trata de un modo de advertirla de que debe tranquilizarse, que ya no representará al monstruo ni a ninguno de los demás personajes; que ella es Irina. La sesión termina con la niña echada sobre el colchón mientras le hacemos un suave masaje para que pueda sentir su cuerpo distendido, contenido y reconstruido a través de la relación corporal. Suele irse contenta, haciendo sus rituales.

CONCLUSIONES:

Gracias a la relación empática y corporal con ella, Irina ha podido conectar emocionalmente e ir creando conjuntamente acciones y juegos de modo que ha conseguido pasar de la rigidez al cambio de tono; del sufrimiento al placer, y de la acción al pensamiento.

Al principio Irina expresaba su dolor y angustia con una actividad desbordada y descontrolada. Tenía accesos de rabia muy difíciles de contener y no sabía cómo demandar ayuda. Le ofrecimos nuestro cuerpo, cogiéndola en brazos e iniciando movimientos suaves, meciéndola y susurrando en su oído. Actualmente Irina nos pide directamente que la cojamos en brazos y que le contemos historias. Podemos bromear y reír cuando hablamos o jugamos, y planificar cómo vamos a trabajar.

En su interés por los diversos personajes que deseaba representar, hemos podido comprender el sentido de su necesidad de aseguración profunda, interpretar su angustia, creando rupturas, cambios tónico-emocionales y juegos simbólicos que le han permitido pasar del miedo al placer, y de la emoción desbordada, al afecto.
Actualmente puede aceptar los cambios de rol, también en los rituales y orden en la sala.

Últimamente se dan ciertas conductas que ya son auténticas pillerías porque ha madurado y ha cogido más confianza en sí misma; le ponemos la norma: "en la sala hacemos de mentira"; de que dentro manda ella y fuera mando yo, la madre o el padre, y comentamos que algunas cosas no se pueden hacer.

Irina todavía oscila entre el miedo y el deseo de que la cuiden, de que la rechacen o la quieran; de que podamos aceptar su impulsividad y desorganización corporal. Pero a través de las historias contadas va comprendiendo cómo es el vínculo con los seres que la cuidan, sobre todo, con su madre y con su padre.

A lo largo de las secuencias Irina, poco a poco, ha ido representando su imaginario corporal, adquiriendo conciencia de qué es realidad y qué ficción, entendiendo que las personas que la quieren de su entorno la aceptan tal como es. A la vez va resolviendo sus conflictos y descubriendo que tiene unos encantos que la hacen capaz de ser amada.

BIBLIOGRAFÍA

Aucouturier, B. (1985): *La práctica psicomotriz: reeducación y terapia*, Madrid, Ed. Científico-médica.
Aucouturier, B. (2004): *Los fantasmas de Acción*, Barna. Ed. Graó
Bowlby, J. (1987): *Construcción y ruptura de los vínculos*, Ed. Paidós
Bowlby, J. (1986): *Vínculos afectivos: formación y desarrollo*, Madrid. Ed Morata
Bruner, J. Haste, H. (1990): *La elaboración del sentido*. Ed Paidós.
Anzieu, .D. (1987): *El Yo Piel*, Madrid. Biblioteca Nueva. Almagro.
Wallon. H. (1976): *La evolución psicológica del niño*. Barna. Ed. Grijalbo Crítica
Novel, R. (Coord.) Rueda, Pere. Salvador. Luis (2003): *Salud mental y alteraciones de la conducta*, Madrid Colección FEAPS
Van Nieuwenhoven, Catherine (coord.) Aucouturier, B; Danneels, P. Ezutter, O. Frankard, Ach. 2004): *Miedo a nada…Miedo a todo…* Ed. Graó.
Winnicott, D.W. *(*1986) *Realidad y juego*, Ed Gedisa, Barna.
Vidal, I. (2007 Marzo): Revista *Entre Líneas num. 21 (pags. 23 a 25)* Associación Professional de Psicomotricistas.
Gran Festival Disney Ediciones Beascosa S.A.

(Volver al índice de comunicaciones)

LA PSICOMOTRICIDAD ASISTIDA CON ANIMALES. MÉTODO PANAMA.

Mariona Leal Guindo, Katya Vázquez Quer

INTRODUCCIÓN

Desde hace años se viene estudiando la relación que se crea entre las personas y los animales. No se tardó mucho en diagnosticar la relación que se creaba entre seres humanos y animales como "terapéutica". Ya Bowlby explicaba sus teorías sobre el apego entre madre e hijo, sin darse cuenta que se trataba de las mismas bases sobre las que se sustentaban las relaciones de apego entre una mascota (en concreto los perros) y sus propietarios. Estas similitudes son las que defendemos en este proyecto como la fundamentación de que el trabajo interespecífico puede llegar a ser beneficioso para la terapia psicomotriz.

La Terapia Asistida con Animales (TAA) viaja ya por todo el mundo y cada vez está más reconocida en España. Sin embargo, el abuso que sobre este "apodo" se realiza nos parece peligroso, llegando a "utilizar" a los animales como meras herramientas de trabajo, olvidando todos los cánones del Bienestar Animal. El concepto que nosotros defendemos "Psicomotricidad Asistida con Animales" trabaja sobre un colchón terapéutico que es la psicomotricidad y es únicamente sobre esta superficie teórico-práctica sobre la que el animal aporta sus ventajas que como ser vivo posee y que nosotros como educadores caninos les podemos dotar. No se trata de trabajar la psicomotricidad como un concepto más dentro de la terapia asistida con animales, sino que es la base que sustenta la terapia y el animal tiene el protagonismo que el psicomotricista considere en cada fase.

CITA (Centro Integral de Terapias con Animales) y su método PANAMA nace con la idea de mejorar las TAA que se venían realizando en España. Esto lo hace a través de dos conceptos fundamentales:

o Aprovechando el marco teórico de la Psicomotricidad como base del método.

o Incluyendo más ámbitos terapéuticos que enriquezcan y favorezcan los objetivos perseguidos en la terapia.

Os presentamos brevemente el método PANAMA:

- El método PANAMA es una metodología terapéutica creada por nosotros que se dirige principalmente al tratamiento de niños y niñas con diversidad funcional, a través de diferentes ámbitos de terapia:

Psicomotricidad: Se trata del marco teórico que sustenta la metodología al completo y su objetivo es el de acompañar al niño en busca de su desarrollo integral a través del juego libre y fomentando sus propios discursos.

Animales: Aprovecha los beneficios del contacto con los animales, las ventajas singulares de cada especie (perros, caballos, pájaros, gatos…)

Naturaleza: Aprovecha las ventajas de un medio más natural y promueve la intuición como sabiduría ancestral.

Agua: Se trata de un medio reparador de emociones, que a la vez permite trabajar aspectos físicos desde otra perspectiva sensorial.

Música: Se basa en una comunicación no-verbal cercana a todo el mundo y que permite expresarse desde nuestro ser más primitivo.

Arte: Potencia nuevas habilidades de expresión y comunicación cuando las palabras no son suficientes.

También disponemos de un departamento de Etología (ciencia que estudia el comportamiento animal), que se encarga de la rehabilitación de animales que han sido abandonados, con la idea de poder rehabilitarlos y seleccionar aquellos que pueden llegar a ser perros de terapia. Su entrenamiento posterior los habilita para colaborar en las sesiones de Psicomotricidad Asistida con Animales. CITA incluye un gran número de profesionales de las diferentes áreas y un día surge la necesidad de fusionar los diferentes ámbitos, concretamente la Psicomotricidad y la Etología. Este proyecto nace con la intención de aprovechar las ventajas y beneficios de las Terapias Asistidas con Animales en las sesiones de Psicomotricidad. De este modo hemos experimentado los beneficios de dicha fusión de conocimientos.

Objetivos

El objetivo de este proyecto es aumentar los beneficios de la Psicomotricidad en conjunción con las otras terapias del método PANAMA. Concretamente queremos aportar un elemento distintivo a la terapia psicomotriz introduciendo un animal en las sesiones, generalmente un perro pero potencialmente muchas más especies (roedores, psitácidas, equinos…); sin olvidar que la base es siempre psicomotriz y que por lo tanto es el animal el que se incorpora a las sesiones de psicomotricidad y no la terapia la que se apoya en el animal. El espíritu de este proyecto trata de recuperar a la terapia psicomotriz la mayor naturalidad posible de mano de los animales y de la naturaleza.

Como objetivos generales de toda terapia psicomotriz, pretendemos:

- Promover el máximo desarrollo del niño a través del movimiento, el juego, la exploración y la relación. Un desarrollo a cuatro niveles: Cognitivo, Motor, Social y Emocional.
- Facilitar que el niño pueda expresar sus sentimientos, deseos y necesidades dentro de su limitación, experimentando su propio ritmo y aceptación.

Como objetivos de la novedad de introducir un animal en la sala:

- Promover la comunicación interespecífica con el fin de crear un vínculo entre el niño y el animal, que permita acceder emocionalmente donde nosotros como terapeutas en ocasiones no podemos llegar.

- Fomentar la presencia del animal como lubricante social para aquellas situaciones en las que el niño no pueda superar las barreras sociales. Potenciar los parámetros motivacionales en el niño a través de los animales para promover el movimiento, la atención y la comunicación entre otros factores. Promover la idea de que los animales que han sido abandonados y que se encuentran en centros de acogida, pueden ser excelentes perros de terapia y que bajo una correcta y responsable valoración, se puede dar salida a muchos animales que esperan año tras año encontrar un hogar. Otro claro objetivo es intentar demostrar, a través de un estudio adecuado, que los animales (en este caso concreto se trataría de perros) que trabajan bajo la perspectiva de la Psicomotricidad Asistida por Animales sufren menos estrés que los que trabajan en las TAA, amparándonos en el nivel de cortisol urinario, tal cual se ha venido investigando: Linden F., 2001 en su estudio *Behavior and cortisol levels of dogs in a public animal shelter, and an exploration of the ability of these measures to predict problem behavior after adoption.* El objetivo es demostrar que los animales utilizados en las terapias con base psicomotriz, a diferencia de los que trabajan en las TAA convencionales, no presentan un aumento del cortisol que pueda degenerar en estrés crónico para el animal.

La novedad de este proyecto frente a algunas TAA, que por lo general se vienen realizando, es que el animal no se ve sometido a un estrés que pudiera convertirse en crónico. Con este proyecto querríamos demostrar que el animal no tiene que llegar a tal grado de distrés para ser un buen perro de terapia, sino que desde su naturaleza animal, nuestra habilidad como educadores caninos y sobre todo a base de poner el peso de la terapia en la psicomotricidad, se pueden llegar a tener como co-terapeuta a un animal sin los niveles de cortisol disparados. Esto además, aceptaría nuestra hipótesis de que los perros abandonados que se encuentran en centros de acogida, también pueden ser adoptados con el fin de introducirse en este tipo de terapias, dado que el punto distintivo de este proyecto con respecto al Bienestar Animal es que el peso de la terapia recae en el psicomotricista y que los niveles de estrés en los animales serían significativamente menores a los demostrados científicamente.

METODOLOGÍA

Al tratarse de una iniciativa emprendedora, hemos tenido que crear nuestra propia metodología, fusionando y modulando todos los medios terapéuticos para darles coherencia multidisciplinar.

Nuestra base es el Método PANAMA y el trabajo se realiza en el propio domicilio del paciente o en el colegio en caso de obtener los permisos, excepto las sesiones de Equinoterapia y de Hidroterapia.

El método está respaldado por un amplio equipo de profesionales especializados en cada área y el trabajo multidisciplinar además está coordinado por un profesional de la psicología que organiza los objetivos interdisciplinares. El trabajo en equipo se convierte en un aspecto fundamental del método. Concretamente el caso que presentamos de Psicomotricidad Asistida con Perros está dirigido a un niño de 5 años diagnosticado de Síndrome de West con rasgos del Espectro Autista. Las sesiones se realizan en su colegio con una frecuencia

de 2 días a la semana. La terapia se inicia en ausencia del animal para poder realizar la valoración y consolidar la línea de actuación, crear un vínculo con el niño y conocerle más en profundidad. Tras 30 sesiones de terapia psicomotriz, se presenta a la perra de terapia de manera progresiva y se incorpora gradualmente en las sesiones. Se realizan 17 sesiones con ella, observando las diferencias directas con aquellas en las que no estaba la perra. Se valoran muy positivamente los beneficios por lo que se decide mantener de manera alternada la presencia de la perra en las sesiones, dependiendo de los objetivos a trabajar y para mantener el carácter motivante de su presencia.

Resultados

Dado que somos una empresa de reciente creación, hemos podido poner en marcha el método PANAMA en algunas ocasiones, pero ya hemos experimentado cómo los beneficios de la Psicomotricidad aumentan cuando ésta se aúna con algunas terapias del método.

Los trabajos que hemos realizado hasta el momento han sido:
- Psicomotricidad y Terapia Asistida con Perros
- Psicomotricidad y Musicoterapia
- Psicomotricidad e Hidroterapia
- Psicomotricidad y Equinoterapia

En todos los casos los resultados han sido muy positivos y han enriquecido el trabajo psicomotriz, llegando a incluir más de 3 áreas terapéuticas de manera progresiva, por petición de la propia familia.

En concreto, el caso que aquí presentamos describe cómo la inclusión de un perro en las sesiones de terapia psicomotriz ha favorecido mucho la intervención, consiguiendo los siguientes resultados:

- Favorecer la creación del vínculo con la psicomotricista, llegando a hacerse especialmente sólido.
- Potenciar la estimulación sensorial del niño a través del cuerpo del animal.
- Fomentar el trabajo a nivel social con el resto de compañeros del colegio.
- Mejorar sus funciones ejecutivas.
- Desarrollar los sistemas de comunicación, sobre todo a través de la mirada.
- Motivar el movimiento del menor.
- Favorecer el trabajo en el entrenamiento del foco y la permanencia.
- Fomentar la expresión emocional.

CONCLUSIONES

La conclusión fundamental es que la Psicomotricidad puede verse altamente beneficiada al unir su trabajo al de otros ámbitos de terapia, siempre y cuando haya una coordinación de dicha multidisciplinariedad alrededor del niño o niña que se esté tratando. Resulta muy enriquecedor el trabajo conjunto de diversas áreas pues se pueden abordar distintos objetivos desde diferentes perspectivas. Mantener el concepto de Psicomotricidad flexible y abierto ha sido nuestra gran apuesta y estamos contentos con los resultados.

Concretamente la incorporación de los perros en las sesiones de terapia tiene grandes beneficios debido a la naturaleza de dichos animales, pues sus virtudes favorecen la consecución de los objetivos. Su valor fundamental es:

- La capacidad de no juzgar a las personas, por lo que su comportamiento es exactamente igual con cada persona, sin discriminar.
- Como su lenguaje es muy corporal, favorece mucho la comunicación con personas sin habla y regula mucho las posturas y desplazamientos.
- Para los niños son un gran motivador sensorial por las diferencias que tenemos en cuanto al aspecto (tacto del pelo, olor, color, tipo de movimiento…)
- Son grandes potenciadores del juego debido a su carácter neoténico.
- Su gran sociabilidad favorece la inclusión de las personas con las que está.

Podemos así concluir que los perros son unos colaboradores fantásticos y grandes aliados para el trabajo psicomotriz, pudiendo favorecer la consecución de objetivos.

BIBLIOGRAFÍA

Bowlby, 2006. *Vínculos* Afectivos: Formación, desarrollo y pérdida. Ed. Morata (quinta edición)
D.W Winnicott, 2008. *Realidad y Juego* Ed. Gedisa (undécima reimpresión)
Konrad Lorenz, 1975. *Cuando el hombre encontró al perro*. Ed Fabula Tusquets.

Manual de terapia asistida por animales. Aubrey H. Fine (ed.) Fundación Affinity, 2000
Animales de compañía y salud mental (pets and mental health). Odean Cusack. Fundación Affinity, 1988 - *Psicoterapia infantil asistida por animales*. Boris M. Levinson. Fundación Affinity, 2006 (segunda edición).
Manuales de evaluación de la eficacia de la terapia asistida con animales. Maria Jesus Serrano Ripoll. Fundación Affinity, 2004.
Christensen E., Scarlett J., Campagna M. Albro Houpt K., 2007. *Aggressive Behavior in Adopted Dogs that Passed a Temperament Test*. Applied Animal Behaviour Science 106: 85-95.
Jones, A. C. y Gosling, S. D., Temp*erament and Personality in Dogs (Canis familiaris):* A Review and Evaluation of Past Research. Applied Animal Behaviour Science, 2005:95, pp. 1-53.
Taylor, K. D. y Mills, D. S. The *Development and Assessment of Temperament Tests for Adult Companion Dogs*. Journal of Veterinary Behavior, 2006:1, pp. 94-108.
Kroll, T. L., Houpt, K.A, y Erb, H.N.,*The Use of Novel Stimuli as Indicators of Aggressive Behavior in Dogs.* Journal of the American Animal Hospital Association, 2004:40, pp. 13-19.
Abrantes, R., *Silent Language of Dogs* (DVD) Tawer Dog Training Videos (2006).
Kalnajs, S., *Language of Dogs* (DVD) Blue Dog Training & Behavior LLC (2006).
McCorn, K., *Motor Patterns and their Influence on Breed Specific Behavior Problems* (DVD) Tawer Dog Training Videos (2007).
Rugaas, T., *The Wee Signs of Dogs* (DVD) Haqihana (2010).
Silvani, P., *Shelter Behavior Evaluation* (DVD) Tawer Dog Training Videos (2004).
Sjosten, I., *Valoración del Temperamento del Perro* (DVD) Kns Ediciones (1997).
Sternberg, S., *Fundamentals for Dog Shelter and Rescue*, (DVD) Tawzer Dog Training Videos (2007).
Vid. Odendaal, S.J., *Animal Assisted Therapy: Magic or Medicine?* Journal of Psychosomatic Research, 49:4, pp. 275-80; Odendaal, S.J., y Meintjes, R., Neurophysiological correlatos of affiliative behavior between humans and dogs, Veterinary Jornal 165 (2003), pp. 296-301; y Mendelson, J., y Baggot, M., Love: a Chemical Connection. Is There a Pharmacology of Love? San Francisco Medicine vol. 80:6 (2007) pp. 10-15
Agnes Vælidalo/Bente Stensland, Norway: *A pulse measure project, presentado en la Asamblea General de la Pet Dog Trainers of Europe, Oslo, September 2011. http://www.pdte.org/*
D.D., Linden, F., 2001. *Behavior and cortisol levels of dogs in a public animal shelter, and an exploration of the ability of these measures to predict problem behavior after adoption*. Appl. Anim. Behav. Sci. 73, 217–233. - *Behavior and cortisol levels of dogs in a public animal shelter, and an exploration of the ability of these measures to predict problem behavior after adoption***.**
Dossier *Programación del Desarrollo Evolutivo*. Psicopraxis.
Dossier *Identidad y Autonomía* (Práctica Psicomotriz, Metodología Psicopraxis). Psicopraxis.

(Volver al índice de comunicaciones)

PROGRAMA DE EDUCACIÓN SOCIO-EMOCIONAL A TRAVÉS DE LOS CUENTOS VIVENCIADOS MOTRIZMENTE

Joaquim Serrabona Mas

INTRODUCCIÓN

Al iniciar esta comunicación sobre la narrativa dentro de la intervención psicomotriz, queremos enmarcar el trabajo a partir de los principios básicos de la PMI* (Psicomotricidad de Integración) Muniaín, J.L. y Serrabona J. (2006) que configuran el tipo de abordaje psicomotriz del que parte este trabajo. Podríamos definir la psicomotricidad como una disciplina preventiva y/o terapéutica que actúa sobre la totalidad de la persona a través de las sensaciones, movimientos y juegos y la posterior representación, con la finalidad de que el sujeto establezca una relación positiva consigo mismo, objetos, espacio, tiempo y los demás" (Serrabona, J. 2001). A partir de esta definición generalista, podemos entrever algunos conceptos básicos del abordaje y en concreto de la orientación donde enmarco mi trabajo que es la Psicomotricidad de Integración (Serrabona 2002; Munían y Serrabona 2006). Integración que no es la suma de diversos conceptos de otras corrientes, nosotros valoramos y recogemos como es lógico aquellos planteamientos que permiten dar respuesta a nuestros principios básicos.

1. Trabajar en la dimensión motriz
2. Trabajar sobre la totalidad del sujeto.
3. Buscar un equilibrio sistemático sobre las dimensiones de la persona.
4. Concebir la educación psicomotriz como un dialogo..
5. Favorecer el placer motriz primitivo y el placer por el control motriz.
6. Favorecer la capacidad de representación

En definitiva proponemos una motricidad que incide sobre la totalidad del niño desde el cuerpo y el movimiento, actuando de manera explícita y sistemática sobre cada una de sus dimensiones básicas y buscando el equilibrio en la actuación de cada una de ellas en los diversos tipos de sesiones que como se explicitó en un anterior artículo (Serrabona 2006), podríamos distinguir seis tipos básicos de sesión que desarrolla el PMI: tres globales, en las que el protagonista es el cuerpo total, la totalidad del niño; y otras tres centradas en una parte del cuerpo o en un aspecto concreto y otra de cuento vivenciado. Cada una de ellas se distribuyen las sesiones en tres momentos: tiempo de acogida, núcleo y tiempo de despedida.

**Utilizaremos PMI en sustitución de Psicomotricidad de Integración*

Destacamos en esta comunicación la importancia de favorecer la capacidad representativa ya que nos permite poder recordar y revivir en otro plano las vivencias pasadas, este plano alterado de la realidad nos permite construir la propia historia del sujeto, o sea, su narración, la forma de captar y actuar sobre el mundo**.** Historia que co-construimos continuamente en relación con el entorno y las vivencias que este nos produce. Según Neimeyer (1998, p.225) la meta de las narrativas es construir significados, que den sentido a la vida de la persona. Todos deseamos establecer un significado coherente y continuo a nuestra vida y de hecho lo

intentamos hacer a través de la experiencia vivida, pero reinterpretar en función de nuestro pasado y nuestras metas, ya que las posibles expectativas van a condicionar la vivencia presente. En este sentido los cuentos nos enseñan que aunque existan dificultades en el momento actual podemos lograr un final feliz, lo que nos transmite historias de esperanza que en alguna medida potencia nuestra actitud resiliente. Desde luego no basta para construir un relato con significado, vivir historias, cuento o situaciones, es necesario tomar consciencia de dicho significado. Como indica Neimeyer (1998; 227) la exploración o la autoexploración son necesarias para confrontar elecciones, situar traumas pasados, en un marco de referencia actual, poder dar voz a las preocupaciones, insights y esperanzas.

En un anterior artículo (Serrabona, 2001), introduje el término de cuento vivenciado motrizmente, donde exponía la importancia de poder vivir aquellos relatos clásicos que forman parte de nuestra cultura más ancestral y que nos van a permitir situarnos frente los conflictos propios de nuestra cultura y nos ayudan a encontrar fórmulas de solución. Nosotros trabajamos sobre el concepto de relato compartido ya que no podemos olvidar que narrativa es sinónimo de pensamiento y cultura humanos. La narrativa tiene por tanto una dimensión histórica que selecciona acontecimientos pasados, ya sean reales o imaginados y un impulso anticipatorio.

La mayoría de las definiciones de narrativa requieren un protagonista infundido de intencionalidad, que lleve a cabo alguna acción, física o mental, real o imaginada, en la historia misma" (Rusell y Lucariello 1992, Serrabona 2001)

El significado de nuestras vidas está dictado por las historias que vivimos y contamos, por la manera que asociamos los acontecimientos en secuencias significativas. Por lo que la educación la podemos concebir como una construcción narrativa de nuestra vida y la terapia seria su reconstrucción..

Desde la perspectiva psicomotriz que enmarca nuestro trabajo con los niños, el juego, ofrece un lenguaje común para expresar los pensamientos, las emociones y la experiencia en toda su amplitud y profundidad; lo que me va a permitir encontrar un punto común de interés y placer entre niño y adulto, ese punto común podría ser el cuento y especialmente el cuento vivenciado motrizmente donde la acción y la palabra se entrecruzan en una dinámica lúdica. Y es que el aspecto lúdico es fundamental en el niño para poder construir o reconstruir. El interés de los niños por estrategias alegres que impliquen juegos, imaginación, fantasía, misterio, magia, simbolismo, metáfora y contar historias puede parecer, en un primer momento irrelevante, pero para nosotros ha sido un descubrimiento fundamental que nos ha llevado a trabajar sobre los cuentos vivenciados motrizmente (Serrabona, 2001), ya que como dice Epston "La mente del niño en gran medida está influida por la imaginación de los adultos,... "de lo que los adultos le cuentan sacan unos hilos con los que tejen sus juegos e historias interminables" (p.28,). El mismo autor nos apunta que los niños tienen una capacidad sorprendente para resolver sus propios problemas. Nuestro objetivo es acceder a su imaginación y a sus conocimientos y colaborar con ellos. La acción mutua entre los adultos y niños permite que los relatos se enriquezcan y en este sentido. En este sentido situamos el trabajo de los cuentos vivenciados motrizmente

LAS SESIONES DE CUENTO VIVENCIADO

Las sesiones de cuento vivenciado motrizmente se insertan en una práctica que no podemos aislar de su contexto metodológico, por lo que voy a exponer brevemente la función y funcionamiento de las sesiones de psicomotricidad que proponemos desde nuestra orientación, ya que consideramos que un solo modelo de sesión no puede dar respuesta a la evolución del sujeto que va desde la totalidad indiferenciada a la totalidad diferenciada y representativa que se alcanza sobre los ocho años de edad.

Características básicas de las sesiones

- En cuanto a la iniciativa propugnamos un método magistro-paidocentrico.
- La vivencia y experimentación es el punto de partida y el "hemi-núcleo" de la sesión.
- La simbolización es el otro núcleo de la sesión, su desemboque.
- El juego libre y propuesto es el ámbito del trabajo psicomotriz.
- El cuento será otro elemento a tener muy en cuenta.
- El método es: **sensaciones- movimiento - juego----simbolización.** Proponemos un método que engloba y enlaza las sensaciones, los movimientos, los juegos y su posterior representación en un todo. Sensaciones, movimientos y juegos centrados en un cuento clásico y que se asocia a una emoción.

Toda sesión tiene un núcleo de seis tiempos, correspondientes a las dimensiones de la actuación del niño ante su medio. El niño actuará siempre globalmente, por necesidad, debido a sus dificultades de analizar racionalmente mediante operaciones, aunque fueran concretas (el niño, evidentemente, de 6-7 años); pero nosotros hemos de tener presente cada una de las dimensiones citadas y trabajarlas de manera coherente, progresiva y sistemática.

Este tipo de sesión que ya han sido descritas en anteriores artículos (Serrabona, 2001), permite trabajar aspectos profundos de la historia personal, gracias a que se apoya en la imaginación, la esperanza, la identificación pero también en la externalización, concepto que desarrollaremos posteriormente.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS PROPUESTOS EN LA COMUNICACIÓN

Partimos de la hipótesis de que los cuentos, especialmente los clásicos, ayudan al desarrollo socio emocional del niño/a. Dentro de esta afirmación, debemos añadir que los cuentos vivenciados a través del movimiento, refuerzan la percepción profunda de los contenidos que pretendemos que elaboren y asimilen. En concreto perseguimos, comprobar si los cuentos vivenciados motrizmente favorecen la identificación de la emoción, así como la posibilidad de elaborarla y socializarla y si existe una valoración positiva del programa de educación socioemocional a través de los cuentos vivenciados por parte de la comunidad educativa implicada.

DISEÑO

Método.

El estudio está destinado a conocer y comprender de manera más próxima las acciones y la percepción de las niños/as que trabajan en esta modalidad educativa en cuanto a su identificación y elaboración de la emoción trabajada.

Nos interesa saber, el significado y valoración que tienen los niños/as implicados en este modelo de intervención. Una vez realizado este estudio, analizaremos la realidad dinámica y cambiante del mundo educativo en relación a esta concepción psicomotriz de trabajo socioemocional e identificaremos las potencialidades de cambio y mejora necesarios para un mayor grado de satisfacción para todos los implicados.

El proceso empleado para la recogida de información y su posterior análisis se plantea desde una metodología cualitativa basada en las respuestas de los diversos agentes que han participado en plan de acción.

Participantes.

Hemos diseñado y llevado a término el Programa de educación socioemocional en dos centros públicos de educación (CEIP Pere Viver y CEIP Font de l'Alba, de Terrassa), con sus 12 grupos de P3, P4 y P5. La muestra de participantes del presente plan de acción forma parte de la comunidad educativa de ambos centros con un total de 311 alumnos

Instrumentos

El trabajo realizado ha sido posible gracias a la selección de los cuentos y emociones a trabajar para confeccionar las correspondientes programaciones de sesiones (ver ejemplo) y las posteriores actividades que permiten mentalizar la emoción resaltada. Posteriormente se realizaron encuestas a los tutores en sus mismos centros educativos. Los cuestionarios son anónimos y tienen tres partes diferenciadas. La primera parte se basa en la obtención de información sobre la persona encuestada. La segunda parte está destinada a conocer los aspectos organizativos de la implementación del trabajo psicomotor en la escuela y en la tercera parte se pregunta a las tutoras sobre la percepción de los efectos y valoración del plan de acción en sus alumnos/as, beneficios e inconvenientes.

Procedimiento.

El programa de educación socio emocional se realizó a través de cinco sesiones de cuentos clásicos (Patito feo, Hansel y Gretel, las Cabritas y el lobo, Pinocho y, por último, la Selva), vivenciados motrizmente que nos han permitido trabajar de forma sistematizada las cuatro emociones básicas (alegría, enfado, tristeza, miedo). A partir de dichas sesiones, se han ofrecido emergentes dentro del marco escolar y familiar que posibilitasen la identificación, conocimiento y gestión de dichas emociones básicas. Los emergentes de la sesión se han elaborado a través del:

- Dibujo, modelaje, construcción libre sobre la sesión.
- Dibujo centrado en la emoción
- Reflexión y anotación de ¿Qué me produce la emoción?, ¿Por qué? ¿Cómo solucionarlo?
- Composición en grupo de actividades relacionadas con la emoción.
- Elaboración de un dossier sobre la emoción trabajada que implica diversos contextos escuela y familia.

EJEMPLO ELEGIDO COMO PRESENTACIÓN EN EL CONGRESO

HANSEL Y GRETEL: Una historia de miedo y crecimiento

Introducción:

"Allá a lo lejos, en una choza próxima al bosque vivía un leñador con su esposa y sus dos hijos: Hansel y Gretel. El hombre era muy pobre. Tanto, que aún en las épocas en que ganaba más dinero apenas si alcanzaba para comer. Pero un buen día no les quedó ni una moneda para comprar comida ni un poquito de harina para hacer pan"

ACCIONES PRINCIPALES	DIÁLOGOS Y DETALLES DEL CUENTO	CONTENIDOS QUE SE PODRÍAN TRABAJAN EN CADA SECUENCIA
1. La madre convence a su marido para que abandone a sus hijos en el bosque porque no tiene dinero	"Nuestros hijos morirán de hambre", se lamentó el padre esa noche. "Solo hay un remedio -dijo la mamá llorando-. Tenemos que dejarlos en el bosque, cerca del palacio del rey. Alguna persona de la corte los recogerá y cuidará"	Valor y conciencia de que hay personas que pasan hambre. Valorar lo que se tiene y cuidar sus pertenencias
2. Hansel y Gretel oyen la conversación		Miedo universal del abandono
3. Al saber lo que iba a ocurrir cogen trozos de pan duro para ponerlos en el camino y así poder volver a su casa	"Tenemos que ir al bosque a buscar frutas y huevos -les dijo-; de lo contrario, no tendremos que comer". Hansel, que había encontrado un trozo de pan duro en un rincón, se quedó un poco atrás para ir sembrando trocitos por el camino.	- Son resilientes y buscan una solución para el problema que se les va a venir encima. -Uso de la imaginación y la creatividad. -Orientación en el espacio
4. Abandono de los niños cerca del palacio del rey	La mamá les pidió a los niños que jugarán mientras	- Juego libre

	ella y su esposo buscaban algo para comer. Los muchachitos no tardaron en quedarse dormidos, pues habían madrugado y caminado mucho, y aprovechando eso, sus padres los dejaron.	- Movimiento intenso - Acción- reposo
5. Los pájaros se comen el pan dejado por Hansel en el camino	Al despertar, lo primero que hizo Hansel fue buscar los trozos de pan para recorrer el camino de regreso; pero no pudo encontrar ni uno: los pájaros se los habían comido.	Saber que a pesar de que puedas creer que tienes las situaciones controladas siempre pueden aparecer factores imprevistos, a los cuales debes de hacer frente, para ello se puede trabajar la creatividad e inventiva de los niños para proponer nuevas soluciones
6. Llegan a casa de la bruja	Pues una casita toda hecha de galletitas y caramelos. Los pobres chicos, que estaban muertos de hambre, corrieron a arrancar trozos de cerca y de persianas, pero en ese momento apareció una anciana.	Trabajar hábitos alimenticios y las normas de cortesía en la mesa
7. La bruja les hace esclavos y les hace trabajar dentro de su casa	Gretel tenía que cocinar y hacer toda la limpieza. Para Hansel la bruja tenía otros planes: quería que tirara de su carro!	Juego libre
8. La bruja ceba a Hansel para comérselo	Pero el niño estaba demasiado flaco y debilucho para semejante tarea, así que decidió encerrarlo en una jaula hasta que engordara.	Miedo al canibalismo
9. La bruja pide a Hansel que le enseñe el dedo para saber si va engordando, pero éste le enseña un hueso de pollo	Hansel ya se había dado cuenta de que la mujer estaba casi ciega, así que todos los días le extendía un huesito de pollo.	Se debe ser astuto en la vida. Imaginación Ingenio

10. La bruja se cansa de esperar a que Hansel engorde y decide comérselo en ese momento	Los niños comprendieron que había llegado el momento de escapar.	La paciencia es la madre de la ciencia
11. Gretel enciende el horno para matar a la bruja	La niña había oído en su casa que las brujas se convierten en polvo cuando aspiran humo de tilo, de modo que preparó un gran fuego con esa madera.	Se debe potenciar la creatividad de los niños y muestra cómo los niños pueden resolver sus problemas
12. La bruja abre la puerta del horno	En ese instante salió una bocanada de humo y la bruja se deshizo. Solo quedaron un puñado de polvo y un manojo de llaves	Fuerza omnipotente → fuerza potente → matar a la bruja. Juego simbólico
13. Los niños quedan libres	Gretel recogió las llaves y corrió a liberar a su hermanito. Antes de huir de la casa, los dos niños buscaron comida para el viaje.	
14. Encuentran un cofre lleno de oro	Cuál sería su sorpresa cuando encontraron montones de cofres con oro y piedras preciosas!. Recogieron todo lo que pudieron y huyeron rápidamente	Tienes que aprovechar las oportunidades que te brinda la vida, es posible que el tren no vuelva a pasar por tu estación
15. Se encuentran con un cisne que les ayude a cruzar el río	Era un enorme cisne blanco, que en un santiamén los dejó en la otra orilla.	
16. Encuentran al papá y son felices para siempre	El papá que lloró de alegría al verlos sanos y salvos. Después de los abrazos y los besos, Hansel y Gretel le mostraron las riquezas que traían	A pesar de todo lo malo que pueda pasar en tu familia, estos son sangre de tu sangre y se debe perdonar los errores que puedan tener.

Como hemos comentado anteriormente, en este cuento, como en todos los que vivimos motrizmente se dan una serie de elementos como son la imaginación, el interés, la esperanza, la identificación y la externalización que ayudan a que estos relatos se integren en la historia del sujeto permitiéndole encontrar nuevos caminos para desarrollar el sentido de sus vidas.

Todos estos elementos son compartidos con el otro, con el adulto, en edades tempranas, tal como indica (Freeman y Epston).

Emergentes de la sesión. Ejemplo de Tabla recogida información Miedos P5:

Esqueletos	Porque son huesos y dan miedo en las películas, los piratas del Caribe.	Le da un golpe con los dedos y los huesos se desmontan
Un León	Porque comen niños	Coge un cuchillo y se lo clava por la espalda y lo mata.
Un fantasma	Porque es de noche	Correr mucho, mucho, por la habitación.
Dos fantasmas	Son negros y viven en una sala oscura y son invisibles	Tener la luz encendida y mirar si hay más niños.
Los fantasmas	Son invisibles y con los cuchillos no se mueren	Con un aspirador, se meten dentro
Fantasmas	Salen por las noches	No sé
Una cascada	Un coche de una niña se cayó en la cascada	Se cogen de una cuerda
Una montaña muy alta donde hay un hombre águila, un monstruo, fantasma y vampiro		Matándolos
Un tiburón de color gris	Porque muerde	Se puede escapar, si la orilla está cerca
Fantasma	Por la noche ve sus ojos	Se pone a dormir con su madre
Animales	Muerden	Corriendo
QUÉ	POR QUÉ?	COMO SOLUCIONARLO

Resultados y discusión

Los resultados de la encuesta parecen indicarnos que la gran mayoría de los tutores encuestados, entienden que la franja de edad de 3 a 6 años, es la más apropiada para realizar sesiones del cuento vivenciado. El 95 % de los encuestados no dejan lugar a dudas en cuanto a la necesidad de tener un tiempo (96,5%), y se supone que un espacio, para poder realizar la sesión de psicomotricidad. Con relación a la duración sesión el 75% considera que debe ser de una hora.

Analizando los datos cuantitativos sobre la valoración de la psicomotricidad en la escuela, resultan muy evidentes los resultados de que el 85% de los encuestados opinan que las sesiones de cuento vivenciado son muy importantes dentro de la educación infantil. Complementan esta opinión de los profesionales, su valoración de cómo los padres consideran el programa de educación socioemocional a través cuentos vivenciados y aquí los resultados, aunque positivos son más comedidos.

Figura 1

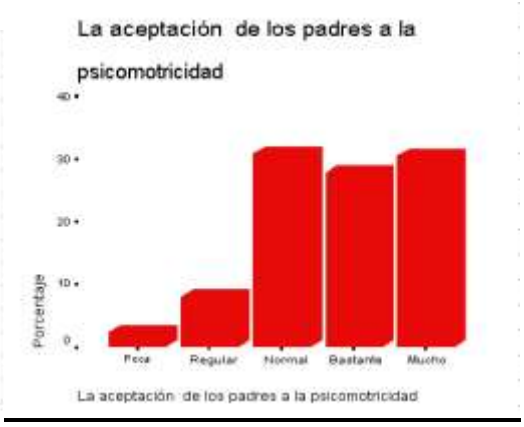


Figura 2

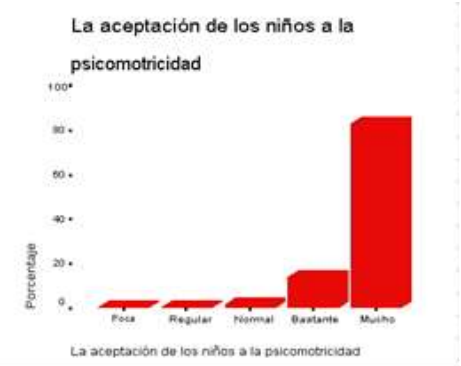


Figura 7

Figura 8

De todas formas, los resultados más esperanzadores son los que se le suponen a los auténticos protagonistas de la acción educativa, los niños/as, (Figura 3) que según los profesionales en un 83%, valorarían como muy positiva su relación con las sesiones de cuento vivenciado desde la PMI.

CONCLUSIONES

Sea cual sea la posible interpretación de los resultados, podemos extraer como conclusión la necesidad de informar a los padres de lo que es y que aportan los cuentos vivenciados sobre las emociones, en estas edades.

En general, todos los encuestados apuntan a una valoración muy alta del nivel de aceptación de los niños con relación a las sesiones de cuento vivenciado.

Esto nos lleva a pensar que si le damos importancia al programa de educación socioemocional, en concreto a las sesiones de cuento vivenciado en educación infantil podríamos organizar un proyecto psicomotor coherente y continuado.

Para poder instaurarlo sería necesario

a) Dar la formación necesaria para confeccionar un proyecto coherente.
b) Ofrecer los recursos humanos, es decir, profesionales que se responsabilicen de llevar a término con suficientes garantías de profesionalidad, dicho proyecto.
c) Buscar las condiciones óptimas de espacio, material o tiempo, que nos permitan estructurar de forma coherente un proyecto psicomotor.
d) Que la importancia que le da el encuestado al programa de educación socioemocional a través cuentos vivenciados, coincida con la opinión del resto de los profesionales del centro, por lo que la actuación psicomotriz debe ser valorado positivamente por el resto de la comunidad educativa.
e) A modo de conclusión, podemos que debemos potenciar la incorporación del programa en el proyecto educativo del ciclo

"Escribo para dilucidar los secretos antiguos de mi infancia, definir mi identidad, crear mi propia leyenda. Al final lo único que tenemos es la memoria que hemos tejido. Cada uno escoge el tono para contar su propia historia; quisiera optar por una impresión en platino, pero vivo entre difusos matices, velados misterios, incertidumbres; el tono para contar mi vida se ajusta más al de un retrato en sepia" Isabel Allende

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

Bettelheim, B. (1995): Psicoanálisis de los cuentos de hadas. Ed. Crítica. Barcelona
Brasey, E. DebailleuL, J.P. (1.999): Vivir la magia de los cuentos. EDAF. Madrid
Bruner, J. (1991) Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.
Bryant, S. (1987): El arte de contar cuentos. Hogar del libro. Barcelona.
Freeman, Epston y Stacey, (1995). Terapia narrativa con niños. Barcelona: Paidós.
Linares, J. L. (1996) Identidad y narrativa: la terapia familiar en la práctica clínica. Barcelona: Paidós.
Mato, D. (1991): Como contar cuentos. Monte Avila Editores. Caracas
Neimeyer, R. y Mahoney, M. 1998 Constructivismo en psicoterapia Ed. Paidos. Barcelona
Muniain, J.L. y Serrabona J. (2006) Manual de educación psicomotriz para educadores creativos.

Muniaín J.L. y Serrabona, J. "La representación verbal en Psicomotricidad de Integración". Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales. Noviembre de 2.000.

Rowshan, A. (2.001): Cómo contar cuentos. RBA Libros. Barcelona

Serrabona, J. "Los cuentos vivenciados: Imaginación y movimiento". Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, febrero. de 2.002.

Serrabona; J 2006**:** La intervención psicomotriz en la escuela. Un programa de actuación psicomotriz. La Psicomotricidad de Integración (PMI) en el marco educativo. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales. Vol 6 , nº 22; 139-152, mayo 2006

White, M., y Epson, D. (1993) Medios narrativos para fines terapéuticos. Barcelona: Paidós

(Volver al índice de comunicaciones)

UNA PRUEBA DEL ESQUEMA CORPORAL: REVALIDACIÓN Y ACTUALIZACIÓN

E. Faucconnier, J. Scalabrinni, C. Meljac

INTRODUCCIÓN

A pesar de la antigüedad de la literatura sobre el tema, la dificultad de acceder a una definición integral y consensuada del esquema corporal ilustra la complejidad de esta noción, que se encuentra en la intersección de varias disciplinas. Sin embargo vemos que todos los trabajos sugieren la interrelación entre la construcción del esquema corporal y el desarrollo neurológico y psicomotor del individuo, inscrito a su vez en un contexto social. La descripción de Ajuriaguerra [1] resume estos aspectos: «Construido sobre la base de las impresiones táctiles, kinestésicas, laberínticas y visuales, el esquema corporal permite, en una construcción activa y constantemente cambiante de informaciones presentes y pasadas, la síntesis dinámica que provee a nuestras acciones, así como también a nuestras percepciones, el marco de referencia espacial de donde ellas toman su significado». Según un principio cercano al modelo de los estadios piagetianos, Ajuriaguerra propone cinco niveles de desarrollo (citado por Meljac, Stambak et Bergès [9]): el cuerpo sentido (0-3 meses), el cuerpo vivido (3 meses- 3 años), el cuerpo conocido (a partir de los dos años), el cuerpo percibido (3-7 años) y el cuerpo representado (8- 12 años). Hacia los 12 años, el esquema corporal estaría constituido de manera estable.

OBJETIVOS

La carencia de herramientas específicas y estandarizadas orientadas al examen del esquema corporal en el niño aparece en total contradicción con el rol central que éste tiene y que es, por cierto, bien conocido. Entre las técnicas que frecuentemente se usan en el examen psicométrico y psicomotor, el test de la figura humana aporta muchos indicios precisos ya que su realización depende de factores a su vez sociales, culturales, educativos, afectivos y otros elementos que muestran el desarrollo psicomotor global (postura, control visual, manejo de la herramienta de escritura, etc.). Dorel [12] señala que « el niño dibuja no solamente lo que ve sino primero lo que sabe y lo que siente (…) él busca comunicar algo simbólico ». Aquí radica la riqueza del « dibujo de la persona humana », y también por supuesto, toda su complejidad. Quien intente analizar la información recogida con esta técnica tiene que estar a su vez de acuerdo con la declaración de Silva Loureiro [23]: « El dibujo no puede servir de <u>único</u> (subrayado nuestro) elemento diagnóstico sino ser complementario de otras prácticas de evaluación psicomotora ».

La utilización de pruebas de somatognosia, mano-ojo-oreja, de imitación de gestos ou EMG (Épreuve de motricité gnoso-praxique distale, Vaivre-Douret [26]) aportan elementos irremplazables en el examen del esquema corporal pero se muestran saturadas en factores verbales o en aspectos de coordinación. Algunos de éstos evalúan solamente zonas específicas. Ahora bien, según la definición propuesta por Ajuriaguerra [8]:

« Un buen test de desarrollo del esquema corporal debe responder a ciertas exigencias: un mínimo de partes verbales, la eliminación máxima de elementos de guía e instrucciones que limitan los elementos lúdicos e imaginativos ».

De acuerdo a esto, ¿Qué « otras prácticas » otorgarían una idea al mismo tiempo precisa y modulada de la forma como el niño representa su cuerpo en su totalidad? El « test del esquema corporal » de Meljac, Stambak y Bergès (1966) aparece como opción posible. El presente artículo tendrá como objetivos entonces, describir esta prueba así como también mencionar los aspectos más resaltantes de la experiencia de revalidación hecha en el año 2009.

METODOLOGÍA

El test del esquema corporal

El test del esquema corporal fue editado por primera vez en 1966 por la editorial ECPA como resultado de investigaciones hechas sobre la dispraxia [25]. Él permite una aproximación del nivel de conocimiento que tiene el niño sobre las relaciones entre las diferentes partes del cuerpo y también la exploración de los « aspectos cognitivos del desarrollo del esquema corporal en su aspecto de representación » según Daurat – Meljac, Stambak y Bergès [9]. Se observan igualmente los beneficios que el niño obtiene de la ayuda del adulto (zona de desarrollo próximo [27]) en una prueba de desarrollo dinámico. El material está constituido de láminas de trabajo, de modelos dibujados y de piezas pre-cortadas, que representan las diferentes partes del cuerpo fácilmente a armar. El niño puede manipularlas sin consigna de velocidad. Los modelos son asexuados a propósito La prueba no es un rompecabezas.

Ningún punto de unión es sugerido; el armado sólo puede realizarse a partir de una representación mental suficientemente estable de las relaciones espaciales entre las partes del cuerpo. La consigna es neutra -*« Voy a mostrarte el dibujo de un niño »*-. Esto favorece, eventualmente, los mecanismos identificatorios o proyectivos, valiosos para el trabajo clínico global. Dos dibujos de la persona humana son tomados a partir de la consigna, al inicio y al final de la prueba a fin de complementar varios enfoques teóricos.

Estructura de la prueba

El test está estructurado en dos fases principales que varían según el punto de vista del observador. La primera llamada “De Frente”, trata sobre la representación del cuerpo y del rostro vistos de frente. La segunda trata sobre la representación “De Perfil” del cuerpo y del rostro. Cada representación es respectivamente aprehendida según tres modalidades: Evocación, Construcción y Reproducción. Para la claridad de la exposición, analizaremos separadamente cada parte, pero no olvidemos que en la prueba, irán juntos.

1. Fases De Frente y De Perfil

Presentamos un modelo del dibujo de un niño y una lámina de trabajo que contiene algunas marcas: para la parte del cuerpo, la cabeza queda fija; el contorno del rostro delimita el espacio de construcción para esta parte (Anexo 1).

Para la prueba de frente, el niño debe armar todas las piezas puestas a su disposición. Durante la prueba de perfil, el niño es invitado a descartar varias «piezas incorrectas » y quedarse sólo con las « piezas correctas». El examinador escoge entre estas dos series de pruebas (de frente o de perfil), en función de la edad, de las dificultades o de la madurez del niño. En algunos casos, puede suceder que el niño pase de una parte a otra.

2. Representaciones del cuerpo y del rostro

El modelo del cuerpo (de frente o de perfil) es presentado al niño según una consigna precisa y luego retirado de su vista. Para la fase rostro – que siempre sigue a la del cuerpo - la lámina de trabajo se entrega sin ninguna presentación previa del modelo ya que durante toda la fase de armado del cuerpo, el niño ha observado la plancha donde « la cabeza » figura como referencia.

3. Las modalidades de exploración

La prueba comprende tres tipos de modalidades por cada representación (cuerpo y rostro). El desarrollo de modalidades toma una cronología inversa a aquella del desarrollo evolutivo, en la medida en que presentamos primero al niño aquello que es considerado como lo más « difícil » (evocación) para terminar por lo más « fácil » (reproducción):

- Modalidad de la evocación. El niño debe reconocer las piezas una a una, nombrarlas, luego colocarlas sobre la lámina de trabajo. El éxito en esta modalidad depende así en gran parte de la constitución de un « modelo interno » organizado y de la adquisición de varias operaciones mentales (en el sentido piagetiano).
- Modalidad de la construcción. El niño debe reconstruir el cuerpo o el rostro organizando, esta vez, todas las piezas. Él guarda bajo los ojos el conjunto de su producción, que le permite corregirse en función de sus « impresiones globales ».
- Modalidad de la reproducción. Si la construcción no ha sido totalmente exitosa, presentamos al niño el conjunto de piezas a armar así como también el modelo. Así, él tiene la posibilidad de controlar sus producciones punto por punto y en su conjunto, en relación a un modelo de referencia.

La prueba del esquema corporal propone de tomar en cuenta el punto de vista del examinador (de frente o perfil) y favorece la observación de estrategias puestas en marcha por el niño cuando debe escoger las « piezas correctas » para la prueba de perfil. Actividades de discriminación y de análisis abstracto son entonces necesarias. Se trata de tomar en cuenta la cantidad de piezas disponibles y de producir la opción adecuada, de una parte en función a la orientación requerida (de frente o de perfil derecha / izquierda), de otra parte en función a la localización. La complejidad radica en la combinación de procedimientos posibles que el niño es invitado a afrontar simultáneamente. Muy a menudo, esto da lugar a comportamientos interesantes (sobre todo en términos de vicariedad [4]).

La prueba permite también aprehender la representación del cuerpo y del rostro. En efecto, la organización general y la morfología del rostro y de cuerpo obedecen a principios de representación muy diferentes. Mientras que las partes del cuerpo aparecen como zonas claramente definidas, el niño percibe más que todo una « gestalt privilegiada » [24], cuando

observa el rostro. Los elementos del cuerpo según Meljac, Stambak et Bergès [9] «pueden aparecer en relación con el mundo de la acción y del movimiento » mientras que la representación del rostro « evoca conocimientos adquiridos sobre todo en las relaciones con el otro ». Esta dimensión privilegiada del rostro en la inversión afectiva normal del objeto podría ser una fuente de investigación en poblaciones patológicas que presentan síntomas relacionales discapacitantes.

[1]Noción desarrollada por Piaget, luego por Reuchlin [21]; se trata de la capacidad a explotar diferentes vías para llegar a un mismo objetivo.
Finalmente, por el intermediario de las tres modalidades (evocación, construcción y reproducción), es posible de acercar las dimensiones operatorias (conocimiento interiorizado coordinado) y figurativas (copia) de representaciones corporales. Esta elección de tres modalidades se refiere a la evolución de los tipos de elaboraciones internas de las cuales el cuerpo es el objeto [19], y que permite su examen, particularmente pertinente cuando está inscrito en una óptica del desarrollo:

- Armado de elementos mostrados que están presentes (reproducción)
- Formación de una representación mental global (construcción)
- Formación de imágenes anticipatorias y reproductoras que favorecen la apreciación justa de posiciones recíprocas de los diferentes elementos del cuerpo (evocación)

Para los niños de 3 a 6 años, sólo la prueba de frente es administrada. En lo que concierne al grupo de edades 6 – 8,11 años, las pruebas de frente y de perfil pueden ser igualmente propuestas, según el desarrollo global, el grado de severidad de las dificultades eventuales del niño o al contrario, de su precocidad. El test del esquema corporal permite una aproximación de la representación del perfil desde la edad de 6 años, mientras que este tipo de realización no aparece espontáneamente, digamos que hasta los 8 años [19].

Población examinada

En 1966 se trabajó con 210 niños entre 4 años y 11 años, repartidos en grupos de edades de un año. Esto puede parecer hoy insuficiente para permitir una discriminación fina de las etapas de adquisición en un periodo de desarrollo particularmente marcado por la velocidad de los aprendizajes. Estas propiedades psicométricas son mejoradas en la actual validación que comprende 450 niños (repartidos en 10 grupos de edades de 6 meses), de 3 a 11,11 años con una distribución equitativa en cuanto al sexo y a la edad.

RESULTADOS

Examinaremos las tendencias globales obtenidas del análisis cualitativo, en especial ciertos períodos de edad que nos parecen interesantes: niños pequeños que organizan progresivamente las líneas centrales de la organización del cuerpo. Por los aspectos cuantitativos el profesional deberá dirigirse al manual publicado por la editorial ECPA.

En los niños de 3 a 5 años, en lo que concierne al cuerpo de frente, en 1966 encontramos cuatro procedimientos de armado (fases de construcción y reproducción) características del

grupo de edad 4 - 5 años: amontonamiento o pilas, blanco central, búsqueda de pares y arreglos « en estrella » [19]. Nuestras recientes investigaciones muestran que estas realizaciones tienden a aparecer desde los 3 años (excepto las construcciones que dejan un blanco central).

Nos sorprendimos así, que en el 2009 desde los 3,5 años el tronco comienza a servir de eje organizador, mientras que en 1966, los autores notan que a los 4-5 años: « el tronco no tiene normalmente ningún rol de organizador central » segun Meljac, Bergès et Stambak [19]. En el mismo año los niños de 4 años construyen el cuerpo de frente disponiendo los brazos verticalmente como « alas ». Este tipo de construcción se veía a los 5 años en 1966.

De otro lado, en el armado del rostro de frente, notamos desde los tres años un inicio de verticalidad (marcado por la nariz) alrededor de la cual se reparten los ojos y las orejas. La organización global del rostro aparece. Sin embargo, la orientación y la ubicación de las piezas son muy precarias.

En el grupo de 6 a 7 años, vemos que mientras que en 1966, los autores escribían que a los 6 años « el tronco se convierte en el organizador principal », en el 2009, observamos que la organización general del cuerpo y del rostro de frente se da desde los 5 años. A los 6 años, la prueba de frente es, en conjunto, realizada sin error.

En la prueba de perfil y al igual que en la primera validación, los errores de elección y de ubicación de la pieza « brazo » del cuerpo de perfil son los más frecuentes. De lado de las diferencias vemos que en 1966, el modelo era utilizado con éxito hacia los 7 años. En el 2009, la modalidad reproducción del cuerpo de perfil es realizada con éxito desde los 6 años. Para el rostro de perfil, la pieza frente es la que conlleva más errores en la elección y la ubicación (en 2009 y 1966).

CONCLUSIÓN

El análisis del desarrollo del esquema corporal muestra que más allá del periodo analizado (1966 o 2009), los niños pasan por las mismas etapas de organización próximo-distales. La organización del eje es adquirida en primer lugar, después la orientación arriba/abajo y finalmente la lateralización (noción espacial). La organización de frente precede la adquisición del perfil.

Sin embargo, observamos también diferencias, especialmente en los niños más pequeños. La aparición del tronco como eje organizador aparece hoy desde los 3 años a diferencia de 1966, donde se veía posteriormente. Por otro lado estos mismos niños de 3 años en el 2009 están en dificultad cuando se trata de utilizar un modelo (reproducción). Incluso, pensamos que esta referencia externa es susceptible de desestructurar los resultados de ciertos niños pequeños. Como lo precisan Meljac, Stambak y Bergès ([19], un soporte visual puede ser percibido sólo si se relaciona a una representación mental correspondiente. La referencia externa (aquí el modelo), aporta una ayuda sólo si los niños han asimilado hasta entonces, un modelo interno, una representación lo suficientemente estable que funcione como soporte de adaptación y de organización. Sin embargo, parece que la utilización del modelo, una vez adquirida para la prueba de frente, es inmediatamente transmisible a la prueba de perfil,

como si esta representación encontrara rápidamente su rol de apoyo. Esto no era observado en 1966.

De otro lado, parecería que el margen de diferencias observadas entre 1966 y el 2009 disminuye con la edad: ellas se evalúan en años para los más pequeños y en meses para los más mayores. En consecuencia, sería pertinente continuar por esta vía de estudio sobre el aspecto de la evolución diacrónica de los conocimientos relativos al cuerpo. Tales trabajos permitirían además, evidenciar invariantes del desarrollo.

Antes que nada, hemos buscado en este trabajo, recordar el interés de una herramienta tan rica y original como lo es el test del esquema corporal. La revalidación es, por supuesto, nada más que la primera etapa en la explotación de numerosos atributos de esta herramienta. En efecto, prevemos ver niños que presenten diversos trastornos específicos a fin de probar la fiabilidad del test según poblaciones clínicas variadas. Sería también interesante estudiar las correlaciones de esta herramienta con diferentes tests (principalmente el test de imitación gestual de Bergès [4] o el EMG de Vaivre – Dorel [26]). Este tipo de perspectiva podría mejorar la aproximación global del niño en el marco del examen psicométrico y psicomotor y favorecer una óptima orientación terapéutica.

BIBLIOGRAFIA

[1] Ajuriaguerra DE (J.) : Evolution et troubles de la connaissance corporelle et de la conscience de soi. In Lanuel de psychiatrie de l'enfant (2e éd., 1977),pp 385 – 405. Paris, Masson, 1970.

[2] Angelergues (R.) : La connaissance de soi. Réflexions critiques sur la notion de schéma corporel. Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française. Paris, Presses Universitaires de France, 1973.

[3] Anzieu (D.) : Le Moi – peau. Paris, Dunod, 1985.

[4] Berges (J.) : Test d'imitation de gestes : technique d'exploration du schéma corporel et des praxies chez l'enfant de 3 à 6 ans. Paris, Masson, 1972.

[5] Berges (J.) : Le corps dans la neurologie et dans la psychanalyse. Leçons cliniques d'un psychanalyste d'enfants. Ramonville, Erès, 2005.

[6] Bick (E.) : The expérience of the skin in early object relations, Int J Psychoanal., 49, 1, 1968, pp. 484 – 486.

[7] Bonnier (P.) : Le vertige. Paris, Masson, 1983.

[8] Daurat-Meljac (C.), Stambak (M.), Berges (J.) : Manuel du test du Schéma Corporel. Une épreuve de connaissance et de construction de l'image du corpos. Paris, Editions du Centre de psychologie appliquée, 1966.

[9] Daurat-Meljac (C.), Stambak (M.), Berges (J.) : Une épreuve de schéma corporel. Revu Psychol appl. 16, 3, 1966, pp. 141 – 185.

[10] Delaisi de Parseval (G.), Lallemand (S.) : L'art d'accommoder les bébés. Paris, Odile Jacob, 1978.

[11] Dolto (F.) : L'image inconsciente du corps. Paris, Seuil, 1984.

[12] Douret (L.) : Le dessin du bonhomme chez l'enfant. Psychologie et psychométrie, 14, 1, 1994, pp. 33 – 34.
[13] Flynn (J.-R.) : Massive IQ gains in 14 nations : hat IQ tests really mesaure. Psychol Bull., 101, 1987, pp. 171 – 191.
[14] Guiose (M.) : Relaxations thérapeutiques. Paris, heures de France, 2007.
[15] Head (H.) : Studies in neurology. Londres, Frowde, Hoder and Stoughton, 1920.
[16] Houzel (D.) : Le concept d'enveloppe psychique. In D. Anzieu et al. (Eds.), Les enveloppes psychiques (pp. 23 – 54). Paris, Dunod, 1987.
[17] Lacan (J.) : Ecrits. Le champ freudien. Paris, Seuil, 1966.
[18] Mauss (M.) : Les techniques du corps. J Psychol., 32, 1934, pp. 3 – 23.
[19] Piaget (J.), Inhelder (B.) : L'image mentale chez l'enfant. Paris, Presses universitaires de France, 1966.
[20] Pick (A.) Zur Pathologie des Bewussteins vom eigenen Korper. Neurologisches Zentralbatt, 34, 1915, pp. 257 – 265.
[21] Reuchlin (M.) : Processus vicariants et différences individuelles. J Psychol Nórmale et Pathologique, 2, 1978, pp. 133 – 145.
[22] Schilder (P.): The image and appearance of the human body. New York, International Universities Press, 1935.
[23] Da Silva – Loureiro (M.B° : Le dessin du bonhomme et sa contribution au bilan psychomoteur. Evolutions psychomotrices, 70, 17, 2005, pp. 173 – 178.
[24] Spitz (R.A.) : De la naissance à la parole. Paris, Presses universitaires de France, 1968.
[25] Stambak (M.), L'heriteau (D.), Auzias (M.), Berges (J.), Ajuriaguerra de (J.) : Les dyspraxies chez l'enfant. Psychiatrie Enfant., 7, 2, 1964, pp. 381 – 496.
[26] Vaivre – Douret (L.) : Evaluation de la Motricité Gnosopraxique distale EMG, adaptation du test d'imitation de gestes de Bergès – Lézinnes. Paris, Editions du Centre de psychologie appliquée, 1997
[27] Vigosky (L) : Pensée et langage (rééd. 1997). Paris, La Dispute, 1933.
[28] WALLON (H.) : Les origines du caractère chez l'enfant. Paris, Presses universitaires de France, 1949.
[29] Zazzo (R.) : Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant, Tome 1, (5e éd., 1979). Paris, Delachaux et Niestlé, 1960.

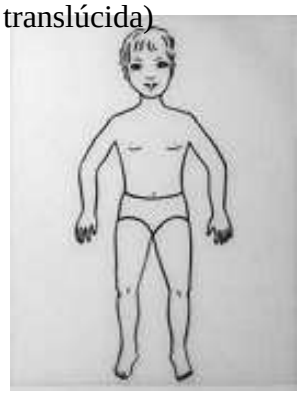
(Volver al índice de comunicaciones)

ANEXO 1. MATERIAL DEL TEST DEL ESQUEMA CORPORAL

Prueba de frente (3 a 7,11 años):

- Modelos

El dibujo del cuerpo entero de niño, visto un niño visto de frente (carta translúcida)



Modelo del cuerpo de frente

El dibujo del rostro de un de frente (carta translúcida)

Modelo rostro de frente

- Láminas de trabajo

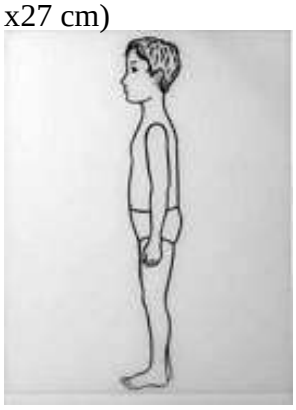
Cuerpo de frente: una tablilla (21 x 27 cm) con una cabeza de un niño vista de frente, a la misma escala y en el mismo lugar que el modelo del cuerpo que sirve de guía.
Rostro de frente: una tablilla (21 x 27 cm) con el contorno del rostro, en la misma escala que el modelo del rostro que sirve de guía.
Cada una de las láminas tiene una hoja transparente fijada al inicio y que puede ser repuesta sobre la lámina. Los cuadros y las cuadrículas impresas sobre la hoja permiten juzgar si las piezas colocadas se encuentran al interior de zonas de tolerancia admitida y de ubicar sus coordenadas.

- Piezas

Cada pieza lleva al reverso, un número que indica su lugar en el orden de presentación, y, al verso, un punto central que sirve para ubicar su posición.
El cuerpo está compuesto de 9 piezas
El rostro está compuesto de 11 piezas
Prueba de perfil (6 a 11,11 años):

- Modelos

El dibujo del cuerpo entero de un niño, visto de perfil visto de perfil x27 cm)



Modelo cuerpo de perfil

El dibujo del rostro de un niño, visto de perfil (carta 21

Modelo rostro de perfil

El dibujo del cuerpo entero de un niño, visto de frente (carta 21 x 27 cm)

- Láminas de trabajo

Cuerpo de perfil: una tablilla (21 x 27 cm) que lleva sobre el borde superior, dos trazos verticales que marcan el lugar de la cabeza

Rostro de perfil: una tablilla (21 x 27 cm) que lleva el contorno del perfil del rostro, a la misma escala que el modelo y que sirve de guía.

- Piezas

Por cada parte del cuerpo y del rostro el sujeto debe primero escoger la correcta entre varias piezas, después colocarlas correctamente.

El cuerpo está descompuesto en 14 piezas entre las cuales 4 son elementos del perfil izquierdo (I) conforme al modelo a reproducir, 4 son elementos del perfil derecho (D), 4 son elementos del niño visto de frente (FD ou FI) y finalmente dos son los brazos « escondidos atrás » del cuerpo. Vemos que hay entonces, 4 piezas correctas y 10 piezas incorrectas.

Para el rostro, hay 19 piezas, entre las cuales 6 son elementos del perfil izquierdo (I) conforme al modelo a reproducir, 6 son elementos del perfil derecho (D) y 7 son elementos del rostro visto de frente (FD ou FI). Tenemos así 6 piezas correctas y 13 piezas incorrectas

(Volver al índice de comunicaciones)

LA PRIMERA RELACIÓN

(*UN CUENTO WINNICOTTIANO*)

O sobre el sostén que los bebés necesitan

Guillermo Gorostiza

INTRODUCCIÓN

Quisiera presentar una visión muy personal sobre lo que he aprendido de D. W. Winnicott (1896-1971), famoso pediatra y psicoanalista británico que demostró que el desarrollo humano más precoz depende en gran medida de los vínculos afectivo-corporales que se establecen en la díada mamá-bebé.

Le he dado forma de cuento. Un cuento que pretende ser una metáfora de cómo se construye la primera relación, a partir de la cual se desencadenarán otras vinculaciones, y de cómo, simultáneamente, se da el proceso de construcción de nuestra identidad.

Como muy bien dijo Winnicott, un bebé solo no existe, sólo existe en la medida que hay una madre que lo sostiene. Por lo tanto, entender cómo nos construimos como personas significa entender qué es lo que pasa en esa pareja indivisible **que es un bebé con su madre.**

La otra fuente que me ha inspirado para mi cuento es la Psicomotricidad, un enfoque que trata de explicar el comportamiento humano atendiendo por igual a los aspectos físicos, emocionales e intelectuales, y que cuestiona el poco caso que tradicionalmente la Psicología ha dado al cuerpo y al mundo sensorial, que son previos al lenguaje. Así pues, la Psicomotricidad entiende **el cuerpo,** no como un instrumento al servicio de la mente, sino **como un elemento clave de nuestra relación con nosotros mismos y con el mundo que nos rodea.** Pondré un ejemplo: la capacidad para saltar no es sólo una cuestión física, sino también psíquica; requiere haber superado toda una serie de miedos con relación a la caída, y también tener una idea de nosotros mismos y de lo que nos pasa cada vez que caemos. Caer es quedarse sin sostén, por lo que está relacionado con la historia individual, historia emocional y sensorial de cómo hemos sido sostenidos, transportados, manipulados...

Estos conocimientos provienen, en primer lugar**, de observar qué es lo que hacen las mamás sanas con sus hijos**. Porque esto, que por cierto nadie se lo ha enseñado a ellas, es algo muy grande. Así que lo primero sería reconocer que no se puede explicar qué significa ser madre: es una tarea imposible; y mucho menos se puede enseñar. Cada madre lo hace lo mejor que sabe y puede, y lo hace en función de su vivencia personal; tiene relación directa con lo que cada mujer ha aprendido en la relación vivida con su madre, de los modelos de maternaje que ha podido ver y de los juegos a los que jugaba cuando era una niña. Por supuesto que también puede aprenderlo, pero siempre desde su propia experiencia, de observar cómo responde su bebé.

Resaltar y valorar la importancia del papel de la madre conlleva el peligro de que las madres lo sientan como una responsabilidad tan grande que provoque una angustia adicional. De ahí

que libros como *Cómo no ser una madre perfecta* sean muy recomendables, y que sea muy positivo que tengan tanta difusión. Lo que quiero transmitir es el reconocimiento del hecho de que las madres poseen un saber que es preciso no menospreciar.

No hay un manual de instrucciones para tratar a un bebé que, de hecho, es un perfecto desconocido. Es la madre quien está más capacitada que ningún otro para saber cuáles son las necesidades de su bebé. Más que saber, la madre siente. Siente que es el primer cómplice de ese nuevo ser en el mundo.

UN CUENTO WINNICOTTIANO

Había una vez una madre a la que llamaremos Luna Ideal y un bebé-mujer a la que llamaremos Gloria. Desde el primer momento del nacimiento, Luna Ideal creó para Gloria una especie de envoltura, como un velo de lino que la protegía del resto del mundo. Este velo hacía las veces de filtro entre Gloria y la realidad para que ésta, lo que llamamos la dura realidad, entrase de forma sutil en la vida de su bebé.

Luna Ideal era el colmo de la empatía, esa capacidad que tienen los humanos, o al menos los más sensibles, para ponerse en el lugar del otro e intuir y reconocer sus necesidades y sus deseos; saber lo que le emociona, lo que le hace agitarse de alegría, lo que le asusta, lo que le hace sufrir. Pues bien, gracias a ese saber de Luna Ideal se producían momentos maravillosos en los que ambas entraban en sintonía y vibraban armoniosamente. Era como una danza: el primer diálogo que se establecía entre ellas.

Lo que le pasaba a Luna Ideal era que estaba absolutamente identificada con Gloria. Vivía conscientemente la fantasía de que Gloria y ella eran la misma cosa. ¡Con razón la había tenido dentro de ella durante tanto tiempo!, aunque ya sus primeros movimientos le recordaran que se trataba de otra vida. En ocasiones se sentía como un espejo donde Gloria miraba incesantemente para descubrirse como persona; otras veces era Gloria su espejo donde ella se hacía las mismitas preguntas.

En cuanto a Gloria, no era que se identificara con su madre, aunque pronto aprendería a hacerlo, era que no sabía muy bien dónde empezaba ella y dónde acababa su madre; todavía no tenía una idea de sí misma como alguien compacto que ocupa un lugar en el espacio y que tiene una determinada forma. Podríamos decir que tenía una idea líquida y troceada de sí misma, formada de múltiples sensaciones. Por ejemplo, cuando mamaba, pensaba que era un tubo por donde se colaba el alimento calentito que le calmaba por dentro.

Luna Ideal aprendió a distinguir los lloros de su niña. Sabía cuándo era un grito de dolor de tripas porque tenía hambre, cuándo era de desconsuelo porque estaba triste, cuándo era de cansancio y de sobreexcitación... Aprendió qué cosas eran las que más le gustaban y fue proporcionándole un entorno lleno de experiencias interesantes, que variaba sin brusquedad y que la niña iba asimilando poco a poco.

Luna Ideal sólo tenía una regla de oro que tiempo atrás le había dicho su abuela: «los cambios en los niños nunca han de ser veloces, sino progresivos, poquito a poquito».

Gloria iba incorporando dosis de realidad, pero para ella el mundo seguía siendo una cosa fundamentalmente mágica con su madre —velo de lino—, que la sostenía y de la que percibía una serie de sensaciones la mar de agradables. También iba creando una idea muy poderosa de sí misma, puesto que aquello que necesitaba lo conseguía con sólo abrir la boca. Sentía la capacidad de crear el mundo: el solo deseo del pecho hacía que éste apareciese.

Como os podéis imaginar, Luna Ideal estaba encantada; por una vez, su vida tenía pleno sentido. Aquel ser dependía tan absolutamente de ella que no había duda de lo que había que hacer. Dedicaba todo el tiempo que la niña estaba despierta en pensar qué podría necesitar. La envolvía de mil maneras: con sus brazos, con su mirada, con sus palabras, con sus cantos... Después, cuando Gloria dormía, aprovechaba para descansar y recuperar fuerzas.

La niña pensaba que Luna Ideal era una madre-velo de lino, puesto que todavía no sabía lo que significaba ser una persona.

El tiempo fue pasando y la actitud de Luna Ideal se fue transformando. Comenzó a pensar en otras cosas, en otras personas, en sí misma. Y se dio cuenta que su hija cada vez era más capaz. Y a medida que ya no sólo pensaba en las necesidades del bebé, o permitía que otros las atendiesen, llegó un día en que su nombre cambió y se convirtió en Luna Sufibú, que es el diminutivo de Luna Suficientemente Buena.

Pero antes de desaparecer del todo, Luna Ideal le entregó a Gloria un tesoro: un trapito de gasa. Pensaréis: ¡Qué tontería de tesoro!; pero ese trapito tenía poderes mágicos y se convirtió en algo tremendamente importante para la niña.

Entonces, Luna Sufibú permitía, mucho más a menudo que Luna Ideal, que el bebé se frustrara un poco o que tuviese que esperar para conseguir lo que quería. ¡Vaya!, que puso un poco de orden: había un momento para cada cosa y cada cosa tenía su momento. Todo esto traía conflicto y dolor, pero a Gloria le ayudaba a situarse y, por tanto, también a crecer. Y finalmente se calmaba.

Incluso había cosas que no estaban permitidas: un día, mientras mamaba, Gloria mordió el pezón de su madre. Ésta soltó un taco no muy fuerte y la niña se quedó inmóvil, pero al rato volvió a intentarlo. Luna Sufibú no estaba para bromas, y muy seria le dijo a su hija que aquello no podía ser. Todavía se repitieron situaciones similares hasta que Gloria entendió que mejor mordía otra cosa.; este hecho, aun siendo una contrariedad, le aportó seguridad.

Y así fue cómo, poco a poco, la niña fue tomando más conciencia de su ser: de que ella era ella, de que su madre era una persona separada de ella, y de que el mundo era real, y no mágico.

Del mundo mágico conservaba aquel regalo que Luna Ideal le había entregado antes de transformarse en la que era ahora. Y aquel trapito se convirtió en su talismán protector, que tenía poderes mágicos. Siempre le salvaba de los momentos difíciles, cuando se sentía insegura, impotente y sometida a cosas que no entendía. En cuanto se veía en apuros, agarraba con fuerza su talismán y su mente-cuerpo se sosegaba. Ligada a las sensaciones

tan agradables del recuerdo de velo de lino, pensaba en mundos fantásticos donde todo era posible.

Así fue durante un tiempo hasta que el talismán fue perdiendo fuerza frente a otros juguetes que la ganaban. Eran juguetes que le proporcionaban otras agradables sensaciones y que le iban mucho mejor para adentrarse y explorar nuevos mundos. Su mente —fantástica— seguía creando.

FIN

ALGUNAS EXPLICACIONES

¿Qué representan aquí LI (Luna Ideal) y LSB (Luna Suficientemente Buena)? Están inspiradas en dos conceptos introducidos por Winnicott que son la madre Perfecta/Ideal y la madre Suficientemente Buena.

La primera imagen, la que nos da Luna Ideal, representa la relación básica fundante. Es absolutamente necesario que se dé en un primer momento. Es la que posibilita un encaje entre dos sujetos: uno que está maduro y otro que depende completamente del primero. Ese encaje, que no dura un instante sino que es un proceso dinámico, es lo que llamamos vinculación. En nuestra vida adulta, la vinculación tiene que ver con la capacidad para hacer amistades, esto es, para establecer nuevos vínculos; pero para ello es necesario haber aprendido antes a establecer un primer vínculo con una persona de referencia.

LSB representa a una madre normal, la que el sentido común nos aconseja. Esta madre ejerce también lo que llamamos la función paterna. Es decir: pone orden, marca prohibiciones, introduce límites propios de la realidad señalando lo que no es posible... Las dos funciones —materna y paterna— son necesarias para que la vida de un niño se desarrolle en buenas condiciones de salud. Dicho de otro modo: **con el amor no basta.**

La madre fundante es quien permite la continuidad, la consistencia de los cuidados. Es como el segundo útero para el bebé, y realiza la misma función, física y al mismo tiempo psíquica, para que nazca un Yo con mayúsculas. Un Yo que tendrá lo que llamamos **confianza básica**: una idea-sentimiento de sí mismo como alguien digno de ser amado y una idea-sentimiento del mundo como algo digno de ser explorado.

Los bebés sanos tienen una curiosidad innata por el mundo, un interés enorme que les empuja a crecer. A este interés se le puede dar rienda suelta cuando el bebé siente que está vinculado a alguien que le aporta la seguridad necesaria. Cuando el niño o la niña está débil, tiene una mayor necesidad de sentirse unido; cuando se asusta, necesita un tiempo para recuperar su confianza a través del contacto con el otro. En su vida normal, combina equilibradamente esta necesidad de sentirse vinculado con sus ganas de jugar. Los primeros pasos de transición entre un movimiento de estar en contacto y otro de introducirse en el mundo jugando, los hace el niño gracias a ese objeto mágico (el famoso trapito) que tiene componentes maternos (color, olor y tacto), que son del orden de la subjetividad, y componentes de la realidad (es un objeto sólido, separado del cuerpo).

En conclusión, jugar es un acto creativo, es el acto de emprender el vuelo desde la pista de despegue que es la madre. Este ir y venir entre un mundo y otro es lo que Winnicott denominó fenómenos transicionales, y dicho autor fue el primero en señalar que el desarrollo de nuestra capacidad creativa tiene sus raíces en dichos fenómenos.

ALGUNAS REFLEXIONES

En esta segunda parte quisiera continuar la exposición de los aspectos psicofísicos de esta primera relación y también reflexionar sobre la maternidad en relación con los roles que hoy en día desempeñan hombres y mujeres en la crianza.

¿Qué significa sostener a un bebé?

Desde el punto de vista del bebé, su vida tiene mucho de irreal: está más en el lado de la fantasía que en el de la realidad.

En el útero materno, se encuentra sostenido en una bolsa con líquido que lo mantiene en un estado ideal. Lo cual no quiere decir que no sufra agresiones, pero sabemos en todo caso que en un niño sano habrá una preponderancia del bienestar frente al malestar, del placer frente al displacer.

El bebé está **sostenido**, **suspendido y envuelto** por su madre, **y en contacto** con ella. La continuidad de estas sensaciones a partir del corte del cordón umbilical es la clave para que el bebé pueda desarrollarse de forma óptima, y es lo que el amor materno significa en su dimensión más puramente física. Se trata de:

> *Un envoltorio*, diferentes formas de envolver al niño.
>
> *Un sostén*, formas sutiles de aguantar y manejar al bebé.
>
> *Un continente*, un espacio de seguridad bien delimitado donde el niño poco a poco aprenderá a reconocerse y a diferenciarse.
>
> *Un permanente contacto*, en sintonía con el otro a fin de que no se sienta perdido y solo. Un contacto que hace de contenedor de las angustias del bebé.

El bebé vive este «estar en contacto» a través de todos sus sentidos:

- *El oído*. Ya desde el embarazo, tanto el padre como la madre adaptan su habla y la convierten en un canturreo cuando hablan con su hijo. esta vibración acústica siempre provoca una vibración en el bebé. Las palabras son caricias. Estoy seguro de que se producirán muchos descubrimientos sobre la gran incidencia que el mundo sonoro ejerce sobre el desarrollo neurológico del bebé. A pesar de ello se puede constatar que el cuidado hacia los ambientes sonoros que envuelven a los niños en general tiene mucho que mejorar (he sido testigo de cómo en una unidad de neonatos estaba conectada la radio largo rato. La mala acústica de muchos comedores infantiles es otro dato).

- *La vista*. Es una forma directísima de entrar en contacto con los otros. ¿Quién aguanta por mucho tiempo la mirada directa a los ojos de otra persona? Nadie como un bebé. De la

misma forma que el bebé viene con ese reflejo llamado *grasping* (de agarre) que le induce a agarrarse y no soltarse (se supone que proviene de la necesidad de aferrarse a la madre en momentos de peligro), los bebés se «enganchan» a los ojos de la madre con su mirada. El contacto visual es una forma muy directa de conectarse, y es muy necesario para el desarrollo del comportamiento visual.

- *El olfato*. Al ser uno de los sentidos más primitivos, se dice que está ligado con los afectos de manera que las impresiones olfativas, sin que apenas seamos conscientes de ello, influyen y se encuentran muy entrelazados a nuestros sentimientos. Una impresionante demostración de la importancia de este sentido es el caso, descrito por Doltó (1990), de un bebé que se negaba a alimentarse hasta que le ponían a su lado una prenda impregnada del olor de su madre, que se encontraba hospitalizada.

- *El tacto*. ¡Cómo no! De él proviene la propia palabra *contacto*. Hoy sabemos mucho sobre la necesidad del niño de ser tocado.
  La ciencia de lo háptico es un desarrollo interesantísimo de esta cuestión. Y sobre esto también hay que mencionar el gran impulso que está recibiendo el aprendizaje del masaje infantil, arte cultivado en India desde tiempos remotos. Se trata no sólo del tacto que estimulamos en el niño centrado en los dedos y las manos, que como humanos llegamos a desarrollar de forma extraordinaria, sino el tacto referido a toda la piel que, por cierto, nos envuelve como un saco complejo con muchas arrugas y pliegues, con orificios y salientes. Anzieu (1987) construye toda una teoría sobre la importancia psicológica de la piel en su libro *El yo-piel*.
  La sensación de sentir presión, apretar —con suavidad evidentemente— significa para el niño tener más consciencia de su propio cuerpo y de la consistencia que éste tiene. Los niños buscan sentir presión cuando están en la cuna, por ejemplo. Sentir la gravedad es también sentir esa presión.

- *El sentido del equilibrio* (que forma parte del sentido cinestésico). Aunque no está inscrito en la típica categorización de «los cinco sentidos», es un sentido que comienza su evolución ya en el vientre de la madre. En un principio, la sensación de estar suspendido remite al feto a la presión que siente, envuelto pero también en movimiento, y no sabrá lo que es una posición estática sobre algo rígido hasta que no salga del vientre de su madre. De ahí el gran invento de las hamacas y las cunas, que prolongan estas primeras sensaciones. En Psicomotricidad se habla mucho de la estimulación laberíntica como una cuestión clave para el desarrollo.

El recién nacido es un ser competente, y tiene mucho que aportar sobre la manera en que se estructura la relación. Los tests actuales para neonatos hablan de un ser que tiene muchas más capacidades de las que podíamos imaginar: de autorregulación, de respuesta social, de orientación selectiva... Hay niños discapacitados con los que es muy difícil conectar debido a los problemas psicofísicos que sufren, lo que conlleva la existencia de dificultades añadidas a la hora de vivir este proceso de vinculación.

La vinculación alcanza su expresión más fiel cuando existe una integración de todos los elementos y se produce una cosa tan sencilla y a la vez tan compleja como es lo que llamamos el diálogo tónico-emocional, diálogo que sólo se puede dar entre dos individualidades. Y la unión podrá dar paso a la separación.

Para que se dé un proceso progresivo de separación entre la madre y el bebé, yo diría que es necesario que la madre descubra y recuerde que su bebé:

- es alguien que forma parte de ella, pero no es ella;
- es alguien muy próximo (como una copia de ella misma), pero también muy lejano (posiblemente más de lo que desearía);
- es un Sujeto, no una prolongación de ella a modo de apéndice, ni un problema, ni un adorno, ni una cosa que hay que colocar en algún sitio.

En resumidas cuentas, se trata de que la madre reconozca que su bebé es alguien que puede desear cosas diferentes a las que ella desea. Por eso es tan importante saber escuchar, en el sentido de entender lo que el otro puede desear, para no imponer ni actuar con juicios previos.

La madre-velo hace de sostén; consciente e inconscientemente sostiene física y psíquicamente al bebé. Es lógico pensar que cuanto más sólido sea el apoyo que ella recibe, mejor sostén podrá proporcionarle a su bebé. La mejor ayuda que pueden ofrecer el padre, el resto de la familia, los amigos o, en último término, los Servicios Sociales es garantizar que exista alrededor de la madre un entramado suficientemente rico, firme y flexible en el que pueda apoyarse. Rof Carballo (1997) habla de *la urdimbre.*

Quisiera advertir que el hecho de dar prioridad a la madre, de hablar de ella como del único referente del niño, no excluye que yo piense que otras personas puedan ocupar este espacio y cumplir esta función. Hasta ahora he utilizado el término «madre» de una forma genérica; con él no me refiero necesariamente a la madre biológica. De momento no contamos con otra palabra consensuada para denominar a la persona que tiene ese tipo de contacto con el bebé. A buen seguro, acabaremos encontrando un nombre que no identifique exclusivamente a una mujer, la madre biológica, con la madre; asimismo, habrá que encontrar nuevos términos para los roles familiares dentro de las nuevas familias.

La evolución de la estructura familiar, empujada por la mayor integración de las mujeres en el mercado laboral y la flexibilidad en el desempeño de los roles masculino y femenino, llevan hacia una nueva forma de entender la crianza. Schaffer(1993), cuando analiza las nuevas familias, comenta que la importancia del resultado de toda esta evolución radica en la calidad de las relaciones a que pueda dar lugar, más que en los lazos de parentesco que puedan existir. Familias monoparentales, parejas de homosexuales que adoptan criaturas, padres varones que se ocupan de sus hijos en los primeros años de vida, ¿están necesariamente condenados al fracaso?. La experiencia nos indica que no es así.

Por otro lado, hay madres que se resisten a aceptar el rol que les impone la sociedad. El llamado instinto materno y esa visión rígida de la mujer ligada al fenómeno de la maternidad han sido cuestionados por las propias mujeres.. Chodorov (1984), Badinter (1992).

Lo mismo ocurre con el término *vinculación*, entendido como algo automático que ha de darse forzosamente entre la madre y el bebé. La vinculación no es algo que ocurra de forma súbita y mecánica, sino un proceso lento en el que ambos protagonistas tienen que poner mucho de su parte, y cuyo éxito depende del ajuste que se llegue a producir entre ambos.

En resumen, más que alguien en concreto, la madre representa una función, la función materna; y lo importante no es quién desempeña esa función, sino qué actitudes desarrolla dicha persona. Unas actitudes que puede, si lo desea, desarrollar cualquier persona, sea mujer u hombre. **Lo importante es la calidad de la relación y su consistencia.**

Creo que hemos de buscar un mundo más amable, más *maternante*, y, al mismo tiempo, un mundo con más capacidad para marcar los límites. En el pasado, la dicotomía era clara: los cuidados que requería el bebé eran competencia exclusiva de la madre, mientras que el padre se encargaba de marcar los límites. En la medida en que nos encontramos en un mundo donde las diferencias sexuales ya no van ligadas indefectiblemente a determinados roles, tenemos más apertura, más flexibilidad; aunque, por otra parte, ello supone una menor seguridad respecto a las funciones que nos corresponden a cada uno. Los procesos de descubrimiento siempre conllevan una cierta parte de riesgo que hay que tener la valentía de asumir. De hecho, educar es aceptar la posibilidad de equivocarse. Recurriendo a una conocida metáfora: educar es como cultivar, sólo con el paso del tiempo se pueden observar los resultados.

POSTSCRIPTUM

El papel del padre

Mientras que la madre vive directamente el milagro de la vida en su propia carne el padre es copartícipe desde una cierta distancia.

Digamos que el padre asume su paternidad en un camino que va más desde la razón hacia el corazón. Mientras que la madre siente la vida dentro de sí, el padre lo observa y lo asume.

La posición del padre es la del tercero que entrará a formar parte de la díada en la medida que la madre lo haga presente. Curiosamente este convertir la pareja en trío es lo que a las criaturas les abre el deseo por lo social, de interesarse por aquello que puede haber más allá de la madre. Y esto les impele a superarse para salir del círculo de simbiosis.

El padre (en la medida que se implica en la crianza del bebé) juega un papel relevante dentro de la estructura afectiva social que da sostén a la madre que a su vez sostiene al bebé. En ese sentido Winnicot diferencia entre el handling que podría entenderse como el sostén que implica la manipulación y el holding que hace referencia a esa estructura. Un padre que da soporte favorece que la situación emocional de la madre esté disponible para atender a su cría y favorecerá por tanto una lactancia exitosa.

En nuestro contexto europeo, es cierto que pasamos por una época en que los cambios sociales de todo tipo están llevando a muchos padres a desertar de su función en la crianza.

Creo que hay una mezcla de desconcierto, temor e ignorancia que hace que muchos hombres no puedan disfrutar de la vivencia de la paternidad de una manera plena y positiva. Y tengo esperanza en que poco a poco esto vaya cambiando.

BIBLIOGRAFÍA

Winnicott, D. W. *Realidad y juego*. Gedisa. Buenos Aires, 1990.
Purves, L. *Cómo no ser una madre perfecta.* Paidós. Barcelona, 1987.
Lapierre A. y Aucoutourier B. *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia.* Científico-Médica. Barcelona, 1980.
Ajuriaguerra J. *Manual de psiquiatría infantil.* Masson. Barcelona, 1993.
Chodorov, N. *El ejercicio de la maternidad*. Gedisa. Barcelona, 1984.
Rof Carballo, J. *Violencia y ternura*. Espasa-Calpe. Madrid, 1997.
Schaffer, R. *El contexto sociofamiliar en la educación en la infancia.* Asociación de maestros Rosa Sensat. 1993.
Brazelton, T. B. *El saber del bebé.* Paidós Ibérica. 1989.
Badinter, E. *¿Existe el amor maternal?: Historia del amor maternal (s. XVIII-XX)* Paidós Ibérica. 1992.
Anzieu, D. *El yo-piel.* Biblioteca Nueva. Madrid, 1987.
Doltó, F. *La causa de los niños.* Paidós Barcelona, 1990.

(Volver al índice de comunicaciones)

INTERVENCIÓN PSICOMOTRIZ, SALUD EMOCIONAL Y SOCIALIZACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Macarena Díaz Reyes

INTRODUCCIÓN.

En la actualidad nos encontramos con alumnado con necesidades educativas especiales de diversa índole dentro del sistema educativo, entre las que podemos destacar el autismo, el síndrome de asperger, la hiperactividad, etc.

En esta investigación trataremos de ver qué repercusiones tiene la intervención psicomotriz en los niños y niñas con trastorno del espectro autista que acuden al *Servicio de Psicomotricidad de la Universidad de La Laguna*. Para ello, desde un enfoque cualitativo, se observará la expresividad de los niños y su respuesta a la intervención de la psicomotricista con el objetivo de comprobar la especificidad y utilidad de la intervención psicomotriz para la mejora de las dificultades comunicativas y sociales que presentan los niños con autismo y la validez de esta intervención en la medida que los logros alcanzados puedan generalizarse a otros contextos.

Los niños con autismo generalmente tienen afectadas las áreas de relación y comunicación. La psicomotricidad tiene beneficios para estos niños, mejorando las capacidades que estos poseen a través de una serie de pautas tanto motrices como cognitivas que trataremos de analizar.

Por tanto, la temática que abordaremos será la *"Intervención psicomotriz, la salud emocional y la socialización de niños y niñas con trastorno del espectro autista"*. Mediante la realización de un estudio colectivo de casos, profundizaremos en el conocimiento y la comprensión de la intervención psicomotriz llevada a cabo por los profesionales del *Servicio de Psicomotricidad de la Universidad de La Laguna* con estos niños y niñas, e indagaremos en las estrategias comunicativo-lingüísticas y socio-emocionales que tienen lugar tanto en la sala de psicomotricidad como en la escuela y la familia. Todo ello con la finalidad de valorar en qué medida estas estrategias contribuyen al desarrollo emocional y socio-afectivo de estos niños.

Nuestro objeto de estudio es poco común entre las investigaciones que se encuentran publicadas en estos momentos. Sin embargo, su interés no solo radica en lo novedoso del tema, sino también en la utilidad que puede tener para los educadores/as, psicomotricistas y familiares que están día a día en contacto con niños y niñas con trastorno del espectro autista.

Para desarrollar esta investigación tomaremos como referencia las investigaciones realizadas sobre la intervención psicomotriz en niños y niñas con autismo (Llorca y Sánchez, 2003; Llorca, 2006; Sazigain y Ruiz, 2010), las investigaciones sobre el desarrollo de la comunicación para las personas de este espectro, entre las que podemos citar a Viloca (2002) y Escobar *et al.* (s.f), y los estudios sobre desarrollo emocional y empatía en el autismo, tomando como referencia los trabajos de Miguel (2006), Flores y Romero (2008) y Hanes (s.f.).

Haciendo hincapié en la temática con la que vamos a trabajar, podemos observar la carencia de publicaciones que partan de la intervención en los contextos naturales de juego de los niños y niñas con trastorno del espectro autista, y que relacionen la intervención psicomotriz con las manifestaciones más espontáneas y cotidianas de los aspectos socio-afectivos de estos niños y niñas.

Por este motivo, como ya hemos señalado, en esta investigación realizaremos un estudio colectivo de casos en la *Sala de Psicomotricidad de La Universidad de La Laguna*, en el que a través del seguimiento y análisis de cada niño y niña con trastorno del espectro autista, trataremos de comprender su realidad. Consideramos que esto puede ser de gran utilidad para las personas que van a participar en la investigación, es decir, psicomotricistas, educadores y familiares, ya que la información será contrastada con las experiencias de estos; y posteriormente será mostrada tanto a los educadores como a los familiares, lo que supondrá una reflexión en la intervención con los niños y niñas, debido a la posibilidad de aglutinar y discutir estrategias de intervención en el campo de la psicomotricidad.

Por tanto, el valor fundamental de esta investigación radica en la posibilidad de obtener información que permita conocer el desarrollo de los niños y niñas con trastorno del espectro autista en los ámbitos de la comunicación, las habilidades sociales y la expresión emocional, a través de la intervención psicomotriz.

OBJETIVOS.

En esta investigación queremos detectar qué repercusión tiene la intervención psicomotriz sobre la salud emocional y la socialización de los niños y niñas con trastorno del espectro autista.

En este sentido se analizará el proceso que se produce en el niño o niña en un determinado periodo de tiempo, y se observará cuáles son los avances y retrocesos, durante el tiempo que tenga lugar la intervención psicomotriz.

Además, recogeremos información del trabajo que realiza el psicomotricista, haciendo hincapié en las estrategias utilizadas para la mejora de la salud emocional y la comunicación y socialización de estos niños y niñas. También recabaremos información de las familias y la escuela para conocer la percepción que tienen sobre la evolución de cada uno de los casos de estudio y comprobar si las mejoras observadas en la sala de psicomotricidad se generalizan a otros contextos Por lo tanto en el proyecto de investigación vigente nos planteamos los siguientes objetivos generales:

- Conocer cómo se trabaja la salud emocional y la socialización en el *Servicio de Psicomotricidad de la Universidad de La Laguna* con niños y niñas con trastorno del espectro autista.

- Conocer el progreso que se produce en los niños y niñas con trastorno del espectro autista a lo largo de intervención psicomotriz.

- Conocer las percepciones que tienen los padres, madres y tutores del trabajo que se realiza en el *Servicio de Psicomotricidad de la Universidad de La Laguna* con el niño y la niña.

Para lograr estos objetivos, los interrogantes que nos planteamos en nuestro estudio son los siguientes:

- ¿Cómo es el proceso de intervención psicomotriz que realizan los profesionales del *Servicio de Psicomotricidad de la Universidad de La Laguna* con niños y niñas con trastorno del espectro autista?
- ¿En qué medida la intervención psicomotriz mejora la salud emocional y la socialización de estos niños y niñas? ¿De qué manera la intervención psicomotriz facilita la regulación emocional y social de los niños y niñas con trastorno del espectro autista?
- ¿Qué cambios se perciben en el proceso del niño o la niña con trastorno del espectro autista mientras acude al *Servicio de Psicomotricidad de la Universidad de La Laguna*?
- ¿Qué cambios perciben los familiares desde que el niño o la niña está asistiendo al *Servicio de Psicomotricidad de la Universidad de La Laguna*?
- ¿En qué medida los docentes observan que la intervención psicomotriz contribuye a la mejora de la salud emocional y la socialización de este alumnado?

METODOLOGÍA.

Para realizar nuestra investigación nos hemos decantado por utilizar una metodología cualitativa, donde el método que seguiremos para realizarla será el estudio colectivo de casos.

Elegimos este método de investigación por que se adecua a lo que deseamos investigar, es decir, los procesos que se producen en los niños y niñas con trastorno del espectro autista durante la intervención psicomotriz y el seguimiento de las estrategias de intervención utilizadas en la sala de psicomotricidad. Buscamos investigar un caso singular donde se da una secuencia de acontecimientos en su contexto y en la globalidad de situaciones personales, siempre centrándonos en la importancia de cada sujeto y su realidad.

El contexto en donde se desarrollará la investigación será, como ya hemos señalado anteriormente, el *Servicio de Psicomotricidad de La Universidad de La Laguna*.

Selección de los casos.

Teniendo en cuenta nuestro objetivo principal, seleccionaremos como casos de nuestro estudio a seis niños y niñas con trastorno del espectro autista que, actualmente, acuden al *Servicio de Psicomotricidad de la Universidad de La Laguna*, para así observar el progreso que se produce durante la intervención psicomotriz en este contexto.

Analizaremos en profundidad lo que ocurre en la sala, registrando los progresos que se desarrollan en el niño o niña. Además de observar lo que sucede durante la intervención psicomotriz, se analizará cómo se perciben los efectos de esta intervención en los contextos más cercanos a los niños y niñas, es decir, en el ámbito familiar y escolar.

Para realizar la elección de los casos seguiremos dos criterios: la edad y el nivel diagnóstico de los niños.

En relación a la edad, seleccionaremos a niños y niñas con diferentes edades, comprendidas siempre entre los 3 y los 10 años. Elegimos este rango porque es una edad fundamental en el desarrollo y la intervención en el autismo.

En cuanto al nivel diagnóstico de los niños con trastorno del espectro autista, seleccionaremos a niños y niñas con diferentes niveles atendiendo a las pruebas diagnósticas del ADOS y del IDEA, la primera evalúa las dificultades en las habilidades comunicativas y sociales que presentan los niños y niñas al comienzo de esta investigación. (Lord, C. *et al.* 2002). El IDEA por su parte nos servirá para completar este perfil y conocer la severidad, en mayor o menor grado, de los rasgos del espectro autista en cada una de sus dimensiones (relación social, comunicación y lenguaje, anticipación y flexibilidad, y simbolización).

Técnicas de recogida de datos y análisis.

Las técnicas que utilizaremos para la recogida de la información serán las siguientes: el ADOS, el IDEA, la observación estructurada, la observación narrativa no estructurada, y la entrevista semi-estructurada.

Haciendo referencia al ADOS y al IDEA, es importante indicar que estas pruebas diagnósticas serán utilizadas en dos momentos diferentes de la investigación. En primer lugar, serán utilizadas para observar en qué nivel diagnostico se encuentra cada caso, qué señales de alerta y dificultades muestran en el momento de comenzar el estudio, y qué evolución se produce a lo largo de un año de intervención.

Por su parte, en referencia a la observación, cabe destacar que esta será utilizada para conocer y recoger las conductas sociales y emocionales de los niños y niñas con trastorno del espectro autista, así como la intervención psicomotriz que se realiza, averiguando las estrategias que se llevan a cabo, lo cual nos ayudará a comprender lo que sucede en la sala de psicomotricidad y por qué se utilizan estas estrategias en la intervención psicomotriz con niños y niñas con trastorno del espectro autista.

Las observaciones se realizarán en las salas del *Servicio de Psicomotricidad de la Universidad de La Laguna*. Llevaremos a cabo dos tipos de observaciones; la observación narrativa y la observación sistemática o estructurada. Para ello nos ayudaremos de las grabaciones en video que se realizan en la sala.

La observación narrativa nos permitirá conocer la realidad de manera cualitativa para posteriormente categorizar los aspectos más importantes de la intervención, atendiendo a los objetivos que nos planteamos. Este tipo de observación nos proporciona una información amplia del proceso, respondiendo tanto a cómo se realiza la intervención psicomotriz con estos niños como al por qué se realiza de la forma en que se hace, y mostrando en qué contribuye ésta a la salud emocional y social de estos.

La observación narrativa se llevará a cabo durante un curso académico. Para el análisis de las observaciones, además de asistir a las salas durante la intervención nos ayudaremos de las grabaciones en video que se realicen en cada sesión durante este periodo comentado con anterioridad.

La observación estructurada nos permitirá registrar qué conductas y situaciones tienen lugar durante la intervención psicomotriz, y con qué frecuencia y en qué momento del desarrollo de la sesión se producen. De esta forma, el instrumento de observación estructurada tendrá un carácter sistemático y específico de las conductas que queremos recoger.

Por último, las entrevistas que llevaremos a cabo en nuestra investigación serán semi-estructuradas, es decir, desarrollaremos un guion abierto a posibles modificaciones durante la realización de la misma.

Con las entrevistas pretendemos conocer cómo perciben los agentes implicados los posibles cambios que se producen en el niño o niña con trastorno del espectro autista mientras este acude al *Servicio de Psicomotricidad de la Universidad de La Laguna*. Por tanto, realizaremos tres entrevistas diferentes: una dirigida a los profesionales de la intervención psicomotriz y otras dos, de idéntica estructura, dirigida a los familiares y docentes de los sujetos de estudio.

La entrevista nos permitirá realizar una triangulación de la información recogida a lo largo de la investigación entre el contexto de sala, familiar y escolar, a la vez que nos permitirá indagar en la expresión y evolución de los aspectos sociales, emocionales y psicomotrices de los niños y niñas con trastorno del espectro autista presentes en nuestra investigación.

La combinación de las técnicas citadas (observación estructurada, observación narrativa, entrevistas, ADOS e IDEA) nos proporcionará datos que permitan contrastar el proceso que ha tenido el niño o niña a lo largo del periodo establecido para el estudio, y nos ayudará a valorar si la intervención psicomotriz ha contribuido a la mejora de la salud emocional y la socialización del niño o la niña con trastorno del espectro autista.

CONCLUSIONES

La investigación que presentamos es un proyecto de tesis, por lo que aún no contamos con datos concluyentes ni definitivos ya que nos encontramos en la fase de recogida de la información. Con este estudio que iniciamos pretendemos conocer la influencia e impacto que tiene la psicomotricidad en el desarrollo socio-emocional de los niños/as que acuden a la sala de psicomotricidad de La Universidad de La Laguna. De este modo nos preguntamos ¿Cómo es el progreso que se produce en los niñas y niñas con trastorno del espectro autista a lo largo de la investigación? Para ello también tenemos en cuenta la percepción que tienen los agentes que rodean al niño o niña.

Nuestra investigación nos permite observar el proceso de 6 niños, que identificaremos como U, A, I, R, J y A1. Cada caso cuenta con unas características y dificultades personales, de las cuales comentamos a continuación las más significativas de alguno de estos casos de los que ya hemos ido recogiendo información sobre las necesidades detectadas en la sala:

Niño	Descripción general de inicio	Mejoras/expectativas
U	*Tiene Cuatro años y cinco meses* - Necesita ir acompañado de algún objeto. - Tiene fijación por los cuadros de colores de la sala y realiza un ritual quedándose fijado en el hasta que se le interrumpe. Es capaz de protestar. - Fijación por los agujeros. - Rechazo ante la figura adulta. - Utilización de emisiones vocálicas sin intencionalidad comunicativa. - Dificultad para compartir el espacio y el material. - Busca la mirada de referencia desde la lejanía. - No responde a su nombre. - Exploración rutinaria del espacio. - Puntillea y tensiona los brazos hacia atrás. - Recurre al grito cuando no tiene lo que quiere. - Se fija en el detalle y no en el conjunto.	- Que el objeto transicional deje de ser importante y fundamental, pudiéndose dejar en el hogar. - Que las protestas y quejas se ajusten a las circunstancias, permitiéndose dejar los rituales y las fijaciones para poder realizar otra acción. - Aceptación de la figura adulta, que comparta espacios, materiales, etc. con este, aceptando turnos y cambio de roles. - Qué aprenda herramientas para comunicar al psicomotricista sus deseos y necesidades
A	*Tiene tres años y siete meses.* - Es un niño con un nivel de desconexión alto, camina puntilleando, y tiene una sonrisa descontextualizada. - Establece poco contacto visual, ignorando al adulto y rechazando los intentos de acercamiento cuando el otro se le acerca él se aleja. - No realiza un juego funcional con el material, pasa de un material a otro. Fija la mirada en cosas concretas. - Acepta la estimulación vestibular, pero no se ajusta ni acopla al otro.	- Establecer el contacto y el vínculo, permitiéndose estar en un mismo espacio, tiempos y materiales con el otro. Que encuentre confianza en la relación corporal - Que adquiera los rudimentos básicos comunicativos para hacer peticiones al adulto a partir de la vivencia del placer sensoriomotriz
J	*Tiene ocho años y tres meses.* - Ecolalia. - Necesita un objeto familiar para explorar. - Acepta las propuestas pero enseguida abandona. - Necesita contenerse. - Observa al adulto desde lejos pero no interactúa con él.	- Mejora del lenguaje comprensivo y expresivo, manteniéndose en el juego y con el material. - Que encuentre en la relación con el adulto un lugar de contención emocional que le permita abandonar

	- Prefiere el juego circular/ estimulación propio-receptiva. - Tiene conciencia de los demás. - Aleteo y riza descontextualizada. - Dificultad en el lenguaje comprensivo. - Inflexibilidad.	la búsqueda de objetos y espacios para contenerse físicamente. - Establecer y permitir el contacto del otro, estableciendo pautas, limites, cambio de roles, iniciativa y demandas.
A1	*Tiene siete años.* - Perdida de lenguaje. - No se relaciona con los iguales, pero si con los adultos. - Juega con el mismo juguete durante horas y solo. - Interés por objetos y entorno pero no por el adulto. - Fijación e interés por los cuadros de colores de la sala. - Poca capacidad de regulación, rechazo al adulto y a que este participe en la actividad. - Dificultad en la expresión y comprensión del lenguaje. - Mira poco en la cercanía. - No acepta/entiende el límite. - No pide ayuda ni se deja ayudar. - No responde a la provocación.	- Mejorar la confianza afectiva con el adulto de manera que pueda aceptar y pedir la participación del otro. - Que pueda compartir el juego con los otros, y pueda ir autorregulando su deseo y movimiento - Mejora de las habilidades comunicativas a partir del placer vivido en la sala y la estructuración de la sesión. Que encuentre en el adulto una figura de seguridad emocional a la que pueda pedir ayuda.

Partiendo de esta base, y teniendo en cuenta que el estudio se encuentra aún en sus inicios se han observado pequeños cambios en algunos de los casos. El más significativo se produce en la evolución de la intervención en la que una vez conseguida una relación consolidada con la psicomotricista se ha propuesto su incorporación a un grupo, combinando en algunos casos la intervención individual con la grupal. Los niños que han experimentado esta evolución son aquellos que muestran mayores competencias comunicativas y se encuentran en un nivel superior.

A través de la investigación esperamos profundizar en:

- La metodología de intervención psicomotriz utilizada en los niños con autismo, las técnicas y estrategias que se emplean, haciendo un análisis de aquellas que son eficientes y significantes y aquellas que no dan buenos resultados.
- Así pretendemos demostrar como la intervención psicomotriz ayuda y facilita el desarrollo social y emocional del niño o niña con trastorno del espectro autista independientemente de su edad cronológica y del grado o nivel de autismo que tenga. Creemos que el niño/a puede mejorar y que la intervención psicomotriz le ayudara hacerlo.

- También esperamos conocer como las familias y educadores más próximos al niño observan y perciben la posible mejora en el niño/a desde que este acude al servicio, y así mostrar como la intervención no solo promueve y favorece el desarrollo del niño dentro de la sala sino que las pautas que se adquieren en la sala también se generalizan al contexto escolar y familiar.

BIBLIOGRAFÍA

AETAPI (2010). *Investigación e innovación en autismo*. Zaragoza. AETAPI.

Alonso, P. (2006). Discourse strategies for global topic construction in complex written texts: Evidence from comment articles. *Revista Alicantina De Estudios Ingleses,* Nº 19. pp. 9-22. Consultado el 22 de enero de 2014 en http ://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2229431&orden=181953&info=link .

Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Grao. Barcelona.

Becerra N., A. (2005). Problemática diferenciativa entre pregunta y problema de investigación. *Revista De Investigación.* Nº 58. Consultado el 22 de diciembre de 2014 en http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2051090.pdf

Benites, L. (2010). Autismo, familia y calidad de vida. *Cultura: Revista de la Asociación de Docentes de la USMP.* Nº 24. pp. 2-20

Baron, S. (1995). *Mindblindness. An essay on autism and theory of mind*. Cambridge, Mass: The MIT Press.

Camps, C. (2007). El dialogo tónico y la construcción de la identidad personal. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. Nº. 25. pp. 5-30

Camps, C. (2009). La Especificidad de la psicomotricidad. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*. Nº. 33. pp. 5-20

Capllonch, M, y Buscá, F. (2012). *Fonaments en la recerca en L´AF i L´Esport.* Consultado el 5 de marzo de 2014 en http://campusvirtual.ub.edu/mod/resource/view.php?id=2048550.

Coto, M. (2007). Autismo Infantil: El estado de la cuestión. *Revista Ciencias sociales* Nº 116. pp. 169-180.

Cuxart, F. (2000). *El autismo: aspectos descriptivos y terapéuticos*. Málaga. Aljibe.

Escobar, M.A. *et al*. (s.f.). *Necesidades educativas especiales del alumnado con trastorno del espectro autista*. Consultado el 23 de enero de 2014 en http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/hecho-19.pdf.

Felici, M. S. y Jiménez, P. (2005). *Intervenciones psicoeducativas en el espectro autista.* Consultado el 22 de enero de 2014 en http://dialnet.unirioja.es/servlet/exttes?codigo=20742.

Ferrando, M. T. (2008). El niño autista. *Anales de Pediatría Continuada,* Vol. 6. Nº 6. pp. 375-379

Flores, R., y Romero, R. (2008). Las emociones en el niño autista a través del cómic: estudio de caso. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación.* Nº33. pp. 5-28.

García, M.P. (2002). Trastornos de la comunicación en el autismo. *Revista Galego-Portuguesa De Psicoloxía e Educación: Revista De Estudios e Investigación En*

Psicología y Educación, Nº 8. pp. 409-417. Consultado el 2 de enero de 2014 en http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1035900&orden=314985&info=link.

García, C. (2008). La conducta socio-afectiva en el trastorno autista: descripción e intervención psicoeducativa. *Pensamiento Psicológico*. Vol. 4. Nº 10. pp. 111-121.

Gavaldá, J. M. S., y Qinyi, T. (2012). Improving the Process of Inclusive Education in Children with ASD in Mainstream Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, Vol. 46*. Nº 0. pp. 4072-4076.

Geist, E. A., y Francke, J. (2004). The effects of teaching play strategies on social interaction for a child with autism: A case study. *Journal of Research in Childhood Education: An International Journal of Research on the Education of Children, Infancy through Early Adolescence,* Vol. 18. Nº 2. pp. 125-140.

Granado, M. d. C. (2002). Los programas y técnicas de modificación de conducta: Una alternativa a la educación del niño autista. *XXI. Revista De Educación,* Nº 4, pp. 245-260. Consultado el 2 de enero de 2013 en http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=309712&orden=335393&info=lin.

Guimón, J. (2012). Julián de Ajuriaguerra: un psiquiatra integral. *Osasunaz*, Nº 12. pp. 11-21

Hanes, T. (s.f.). *Emotional Characteristics of Autism*. Consultado el 27 de Diciembre 2013 en http://www.ehow.com/about_5480919_emotional-characteristics-autism.html.

Howlin, P., Baron, S. y Hadwin, J. (2006). *Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás. Guía práctica para educadores.* Barcelona. Ceac.

Jacobini, M. (2009). *Las neuronas espejo: Empatía, neuropolitica, autismo, imitación o de cómo entendemos a los otros*. Buenos Aires. Katz Editores.

Jiménez, P. (2001). Investigación en autismo. *XXI. Revista de educación* Nº 3. pp. 81-92.

Lapierre, A. (2005). La formación del psicomotricista. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*. Vol. 5. Nº 19. pp. 21-26

Larbán (2012). *Vivir con el autismo, una experiencia relacional*. Octaedro. Barcelona.

Llorca, M y Riera, C. (2012). Evolución de la intervención en un niño con autismo: un análisis de su expresividad psicomotriz. *Motricidad y persona.* Nº 11. pp. 49-63

Llorca, M. y Sánchez, J. (2003). Creciendo juntos: un acercamiento desde la educación psicomotriz a las personas con espectro autista. *Revista iberoamericana de psicomotricidad*. Nº10. Consultado el 25 de enero de 2014 en http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=288379&info=open_link_ejemplar

López-Barajas, E. (1996). *El estudio de casos: Fundamentos y metodología.* Universidad nacional a distancia. Madrid.

Losada, J. (2012). *Concepto de la metodología observacional*. Consultado el 2 de enero de 2014 en http://campusvirtual.ub.edu/mod/resource/view.php?id=2048550.

Lozano, J., Alcaraz, S., y Bernabeu, M. (2012). Competencias emocionales del alumnado con trastornos del espectro autista en un aula abierta específica de educación secundaria. *Aula Abierta,* Vol. *40*. Nº 1. pp. 15-26. Consultado el 27 de diciembre de 2013 en http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3791455.pdf.

Medina, M.C. *et al*. (1995). *Autismo: Hacia la recuperación afectivo-social a través de terapia asistida por animales.* Madrid. Instituto nacional de servicios sociales.

Miguel, A. M. (2006). El mundo de las emociones en los autistas. *Revista electrónica Teoria de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información.* Vol.7. Nº2. Consultado el 26 de Diciembre de 2013 http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07_02/n7_02_ana_miguel.pdf.

Muñoz, M.I. *et al*. (2011). Interdisciplinary research on autism: behavioral measures in the development of a mouse model of autism. *Suma Psicológica*, núm. 1, vol. 18, pp. 107-114, Consultado el 26 de diciembre de 2013 en http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3717615.pdf.

Nieto, C., Ventoso, R., Covaleda , A., Andériz, D., y de Oro, E. (2008). Programa de educación sanitaria para personas con trastornos del espectro autista. *Anales de Pediatría,* Vol.68, Nº 2, pp. 149-157.

Perinat, A. (2007). *Psicología del desarrollo, un enfoque sistémico*. Barcelona: Editorial UOC.

Paula, I. y Torrents, J. (2010). *El niño con autismo, otra manera de estar en el mundo*. Lleida. Milenio.

Peeters, T. (2008). *Autismo: de la comprensión teórica a la intervención educativa*. Ávila. Theo Peeters.

Peral, M., y Morandé, G. (1983). El paradigma autista: Una hipótesis de trabajo y una aproximación terapéutica. *Estudios De Psicología,* Nª 13, pp. 79-84. Consultado el 26 de diciembre de 2013 en http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/65878.pdf.

Perelló (1992). *El trastorno autista. Contextualización e intervención logopédica*. Alfar, S.A. Sevilla.

Pérez, L. A., y Williams, G. (2006). Comprehensive program for teaching skills to children with autism. *Psychology in Spain,* Nº 10, pp. 37-51. Consultado el 26 de diciembre de 2013 en http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2220254&orden=102498&info=link.

Pérez, M., *et al*. (2012). The cerebellum in autism. *Eneurobiología,* Vol.3. Nº 5. Consultado el 28 de diciembre de 2013 en http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3975264.pdf.

Rabadán, M. (2009). La construcción de una envoltura protectora y la interiorización de la acción. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad*. Vol. 9. Nº 33. pp. 135-146.

Reyna, C. (2011). Desarrollo emocional y trastorno del espectro autista. Revista IPSI. Consultado el 27 de Diciembre de 2013 en http://es.slideshare.net/MartaCano2/desarrollo-emocional-en-autismo.

Rivière A. (2002). *IDEA: inventario de espectro autista*. Buenos Aires. fundec

Rivière, A. *et al*. (2001). *Autismo: enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación*. Fundec. Buenos Aires.

Ruggieri, V.L. (2013). Empatía, cognición social y trastornos del espectro autista. Neurol. Nº56. pp. 13-21.

Sazigain, M.A. y Ruiz, Y. (2010). Estimulación de la psicomotricidad en niños con signos de autismo del Círculo Infantil 'Alegre Despertar. *Revista digital.* Nº140. Consultado el 23 de Enero de 2014 en http://www.efdeportes.com/efd140/psicomotricidad-en-ninos-con-signos-de-autismo.htm.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata. Madrid.

Stanton, M. (2002). *Convivir con el autismo. Una orientación para padres y educadores*. Paidos. Barcelona.

Trevarthen, C. (2002). Autism, sympathy of motives and music therapy. *Enfance,* Nº 1. pp. 86-99.

Thommen, É. *et al*. (2010). Comprendre les émotions chez les enfants atteints d'autisme: regards croisés selon les tâches. *Enfance*, núm. 3, vol 62, pp. 319-337.

Valdez, D. (2005). *Evaluar e intervenir en autismo*. A. Macahdo Libros, S.A. Madrid.

Valdez, D., Huertas, J. A., Ardura, M. A., y Nieto, C. (2006). Función ejecutiva y estereotipias motoras: Un estudio comparativo. *Estudios De Psicología,* Vol. 27. Nº 2, pp. 191-208.

Viloca, L. (2002). *El niño autista. Detección, evaluación y tratamiento.* Barcelona. CEAC.

Villanueva, L, Garcia, F.J. y Clemente, R.A. (2003). *El rechazo entre iguales y la compresión infantil de los estados mentales*. Consultado el 22 de diciembre de 2013 en http://dialnet.unirioja.es/servlet/exttes?codigo=6985.

(Volver al índice de comunicaciones)

EL TRABAJO CORPORAL, EN EL INTERIOR DEL PROCESO DE FORMACIÓN DEL PSICOMOTRICISTA

Josep Rota

INTRODUCCIÓN

Todos sabemos y estamos de acuerdo en la importancia del Trabajo Corporal en el proceso de formación del psicomotricista. Hay quien dice que es la piedra angular de la formación; otros, en cambio, otorgan este papel a la formación práctica. Finalmente, podemos convenir que se trata de la existencia de tres vertientes en el proceso de formación, donde cada una de ellas significa a las demás y adquiere su sentido a partir de la relación con las otras dos.
En esta comunicación, quiero reflexionar una vez más sobre el trabajo corporal y explicitar cómo, a través de él, se significan y adquieren sentido la formación teórica y la formación práctica.
Dos observaciones: Estas reflexiones tienen su origen en las elaboraciones que sobre este tema se iniciaron y se desarrollaron en el interior de la ASEFOP, en el año 1999. Unos planteamientos que se han enriquecido y que han sido adoptados desde distintos marcos de la formación de psicomotricistas. (1)
La segunda: Hablo de «Trabajo corporal», para referirme a lo que muchos nombran com «Formación personal». Creo que la Formación personal se refiere a todo el proceso, que implica una transformación de la persona. Es decir, la teoría y la práctica con los niños/as también es formación personal, ya que a través de ellas se produce también una transformación de la persona. Como antes decía, se trata de una unidad, con tres vertientes. Podemos utilizar el símil de una pirámide de tres lados.

OBJETIVO DE LA COMUNICACIÓN

Reflexionar sobre el sentido del trabajo corporal en el interior de todo el proceso de formación del psicomotricista y demostrar cómo el trabajo corporal, la formación teórica y la formación práctica se relacionan y se significan entre ellos.

MARCO TEÓRICO

El lugar del trabajo corporal en el proceso de formación

En distintos contextos, se ha discutido sobre cuál de las tres vertientes está en la base del proceso de formación: si la formación práctica o el trabajo corporal. Yo pienso que hay que diferenciar si hablamos de una práctica educativa o de una práctica de ayuda terapéutica. En el campo de la práctica educativa, pienso que la piedra angular es la formación práctica; la finalidad del trabajo corporal en la práctica educativa es la de promover la adquisición de un sistema de actitudes en el psicomotricista, que le permita acompañar toda la maduración psicológica del niño/a, a través de la intervención psicomotriz. En la medida que polarizamos la formación en el ámbito terapéutico, el trabajo corporal adquiere una relevancia cada vez

mayor para situarse como la piedra angular de la formación. En la ayuda terapéutica, las relaciones que se establecen entre el psicomotricista y el paciente se sostienen sobre unas resonancias tónico-emocionales de una intensidad diferente de las que se establecen en una intervención educativa.

El marco del trabajo corporal

El marco del trabajo corporal de la práctica psicomotriz se refiere a:
- El dispositivo del trabajo corporal, en relación al espacio y el tiempo.
- Una filosofía.
- Los objetivos.
- Una estrategia.
- El formador.

Hemos de diferenciar el Marco del Dispositivo. El Marco debe ser fijo, pero no rígido. El Dispositivo (la sala, los diferentes lugares, la estrategia, las diferentes propuestas) es móvil y adaptable. El Marco tiene la función de ser un continente seguro, que permitirá una flexibilidad en su interior. No es posible una flexibilidad en el Dispositivo, si no nos movemos en el interior de un Marco seguro.

El Dispositivo del trabajo corporal, en relación al espacio y el tiempo

El Dispositivo espacial tiene los tres lugares, de la misma manera como se estructura el espacio en la sesión de práctica psicomotriz con los niños/as: Existe el lugar para la expresividad motriz y las descargas emocionales; otro lugar en el que aparece un nivel más avanzado de simbolización, a través del dibujo, del modelaje, las construcciones, donde la emoción también aparece; y un tercer lugar, el lugar del lenguaje, donde puede descubrirse y expresarse también la emoción; a veces un nivel más alto de emoción, porque ésta puede ser contenida por las palabras.

Esta estrategia espacial tiene como objetivo conseguir la descentración emocional. A menudo se hace una asociación entre la descentración tónico emocional y la distanciación. Es un error; la descentración tónico emocional consiste en integrar las emociones en las representaciones. Si uno puede situar las emociones en las imágenes que verbaliza, si puede poner palabras sobre las emociones, entonces es cuando existe una descentración tónico emocional. Cuando se da esta integración, la emoción se atenúa y se produce una abertura hacia la empatía tónico emocional. La distancia emocional será la consecuencia de la descentración.

De esta manera se comprende la importancia que tiene el no permanecer en el cuerpo y en la expresividad motriz. De la misma manera que hacemos con los niños/as, hemos de ayudar a que la persona adulta haga el recorrido a través de una simbolización cada vez más evolucionada hasta llegar al lenguaje, dentro de una dinámica de placer. En definitiva, se trata de afectos y emociones encarnados en el lenguaje.

De esta manera, el recorrido que se realiza en el trabajo corporal dentro del dispositivo de la formación, permite comprender mejor el Dispositivo de la práctica con los niños/as, tanto a un nivel educativo como terapéutico.

En el trabajo corporal, utilizamos una estrategia general que consiste en partir siempre de las sensaciones, el movimiento, el tono, las emociones, la estimulación del imaginario, para llegar a unos niveles de simbolización cada vez más evolucionados hasta el lenguaje. por supuesto que esta progresión no se hace en una sola dirección, sino que existen idas y venidas en todo este proceso.

La filosofía del trabajo corporal

El trabajo corporal pretende que la persona realice un recorrido de reflexión sobre sí misma, un recorrido necesario para poder trabajar tanto en una relación de ayuda educativa como terapéutica. En esta formación, a través de todas las estrategias que se utilizan, se pretende que la persona se constituya como el principal agente de su formación.

Los objetivos del trabajo corporal

. Objetivo general

No es posible que exista una formación en el ámbito de la psicomotricidad, si no acontece al mismo tiempo una formación de la persona. El objetivo general es, por tanto, formar a la persona para que ésta pueda acompañar y ayudar en el proceso de la maduración psicológica de los niños/as. El trabajo corporal se orienta principalmente hacia las resonancias tónico emocionales recíprocas, y tiene sobre todo una orientación profesional; no pretende ser en sí misma una terapia. No obstante, hemos de admitir que en estas situaciones de trabajo corporal se puede acceder al inconsciente y es indudable que hay un vector terapéutico, ya que se producen cambios en las personas.

. Objetivos específicos

a) Movilizar las estructuras de la persona, para intentar lograr una estructura tónico emocional más fluida. Esto es lo que justifica el paso por la vía del cuerpo, de las sensaciones, del tono, de las emociones. No es posible un cambio en la persona, si no se movilizan los afectos y las emociones.

b) Adquirir y desarrollar la empatía tónico emocional. La empatía tónico emocional sólo se puede desarrollar a través de la toma de conciencia de las resonancias tónico emocionales que vivimos con los demás.

c) Poder llegar a la comprensión psicodinámica de la motricidad del niño/a, es decir, la comprensión de la maduración del niño/a que se origina en el cuerpo para llegar hasta el lenguaje.

d) Permitir que las personas vivencien los conceptos fundamentales de la teoría y de la práctica. De esta manera uno es consecuente con la dinámica de la formación, que va desde la experiencia hasta la conceptualización.

e) Propiciar que las personas se apropien de la dinámica del trabajo corporal, que tiene tres momentos:

- Vivenciar las emociones que se relacionan con el tema que se está trabajando (la movilización tónico emocional). El cuerpo afectado y emocionado.
- Escribir y hablar sobre esta vivencia e intentar buscar las relaciones con la propia historia personal. El cuerpo hablado y representado.
- Llegar a poder realizar un análisis conceptual. El cuerpo conceptualizado.

Este recorrido en tres tiempos: Movilizar, escribir y hablar y, finalmente, conceptualizar, es una buena estrategia para poder integrar el conocimiento.

Estrategia utilizada dentro del dispositivo de la formación

Ya me he referido al dispositivo espacial y temporal. Quiero referirme ahora y aportar unas reflexiones sobre una estrategia importante en la dinámica de la formación en el interior del trabajo corporal: la constitución de pequeños grupos, donde se trabaja todo lo que tiene que ver con el segundo tiempo; es decir, las verbalizaciones posteriores a la vivencia.

Una práctica habitual, en el marco de la ASEFOP, es la constitución de pequeños grupos permanentes, a lo largo de toda la formación. Grupos de 3, a poder ser, pensando en este grupo como una entidad psicológica. La constitución de estos grupos es una estrategia para ayudar a que los participantes adquieran las capacidades de contención, de escucha y también la capacidad de decir. Pienso que para formaciones en un contexto de práctica educativa, todo y que esta estrategia puede ser igualmente indicada, no deja de ser un tanto exigente. En este sentido, igualmente promuevo la constitución de grupos de 3 personas, o de 4 y de 5, sin la exigencia de que éstos sean permanentes.

El formador

Con este marco, el formador tiene una disponibilidad mayor para poder recibir todo lo que le llega del grupo. Puede observar los pequeños grupos, cómo funcionan a nivel de comunicación entre ellos, a través de las actitudes corporales y emocionales. Pero no tiene acceso ni interviene en los contenidos que se hablan en el interior del pequeño grupo.

En el gran grupo final, el formador abre la posibilidad de que las personas expresen emociones, vivencias, imágenes... aunque éstas hayan sido dichas ya en el pequeño grupo. Se le supone también al gran grupo una capacidad de contención. Será también en este momento, donde el formador abrirá al sentido de lo ocurrido en la sesión, aludiendo a los conceptos teóricos, a través de los cuales adquiere sentido lo acontecido en la primera parte de la sesión. También hará las asociaciones y conexiones pertinentes con la práctica con los niños/as.

El formador tiene una mayor disponibilidad, también, para ejercer sus funciones, tal como las describe el profesor Bernard Aucouturier (2):

El formador previene. Propone situaciones no verbales. Deja tiempo para que las personas puedan desarrollar las situaciones. Las hace evolucionar. Él es el punto de referencia para la seguridad de todos, y continente de las posibles producciones excesivas del grupo.

Las principales orientaciones de las situaciones prácticas: Vivir el placer sensorio-motriz. Vivir la apropiación sensorio-motriz. Vivir el ajuste tónico. Vivir situaciones simbólicas.

METODOLOGIA

Diseñaré la práctica, aportando como ejemplo dos sesiones prácticas del trabajo corporal. Después de cada sesión del trabajo corporal, se les pide a los estudiantes que escriban un rapport. En él, pueden hacer referencia a una o dos situaciones significativas para él. Se centrarán primero en sus sensaciones y emociones, para llegar al sentido de lo que han vivido. A partir de aquí pueden hacer las asociaciones con la práctica con los niños/as. Aportaré también unos ejemplos de estos escritos. Estas aportaciones prácticas pertenecen al "XI Postgrau del Desenvolupament psicomotor de 0 a 8 anys" de la UAB, del cual yo he sido coordinador y formador.

Dos ejemplos de sesiones

Sesión 1

Descripción:

- Estiramientos
- Juego de oposición desde el suelo
- Construcción de un espacio sensoriomotor para jugar en él
- Experimentar el mismo espacio en parejas; uno de ellos con los ojos tapados
- Escribir sobre el tema: "He acompañado. He sido acompañado"

El sentido de este trabajo:

En la construcción del espacio Sensoriomotor se movilizan imágenes de movimiento; se anticipa todo lo que tiene que ver con el deseo de moverse. En la experimentación de este espacio, se vivencia el placer del movimiento. La posibilidad de experimentarlo individualmente y también en grupo. Cabe señalar que la relación con el otro está en el origen de las emociones.

Esta situación permite vivenciar y experimentar el espacio Sensoriomotor, de forma parecida a como lo proponemos a los niños en la sala. Decimos que el placer sensoriomotor estructura y está en la base de todo el edificio simbólico. El juego sensoriomotor es como un eje transversal, que atraviesa todos los juegos: los de reaseguramiento, los presimbólicos y los simbólicos. En cada uno de ellos, la sensoriomotricidad se manifiesta con una cualidad diferente.

En la experimentación de este mismo espacio en parejas, y con uno de los dos con los ojos tapados, se trabajan diferentes aspectos:

- La escucha. Quien tiene los ojos abiertos debe estar atento al deseo de quien los tiene tapados; a sus inseguridades y a sus miedos.
- El verdadero acompañamiento es el que refuerza la autonomía del otro; el que no crea dependencias.
- A la persona que tiene los ojos tapados, se le refuerza la sensibilidad propioceptiva. Se trata de una sensibilidad de una intensidad particular.

A través de la escritura, se hacen conscientes aspectos vividos antes a un nivel corporal; aspectos anclados en el tono muscular. Sabemos que en el tono muscular se almacenan datos relacionados con la historia de cada una de las personas.

Sesión 2

Descripción:

- Estiramientos corporales
- Movimiento
- Buscar la identificación con un animal a través del movimiento.
- Jugar a «como si fuera... (este animal)»
- Dibujar el animal
- Escribir una historia: «Había una vez un... que... «

El sentido de este trabajo:

Se propone llegar a la identificación con un animal, a través del movimiento. Si uno se abandona al movimiento espontáneo, es más fácil que aparezca la creatividad en esta producción gestual. Aparecen también emociones e imágenes y, poco a poco, uno se va quedando con una sola de estas imágenes. A partir de aquí, se pueden utilizar los objetos (telas, cuerdas, pinturas...) para definir y concretar el animal con el que cada uno se identifica.

En esta dinámica de juego simbólico, la claridad gestual ayuda al sostenimiento y la continuidad de la secuencia del juego. Una claridad gestual, que se mantiene gracias al reflejo con la claridad gestual del otro.

El dibujo propuesto a continuación de la vivencia, permite continuar expresando todo lo que tiene que ver con la propia imagen corporal en este juego de identificaciones.

A través de la historia escrita, las personas continúan haciendo una descripción figurada de la propia imagen corporal.

RESULTADOS

En este apartado, voy a transcribir textualmente, algunos fragmentos de los rapports de una estudiante del Postgrado antes citado.

Después de la situación con los ojos tapados...

"Yo voy con los ojos vendados. Al principio tanto la acompañante como yo queríamos estar muy cerca la una de la otra, comunicarnos y tocarnos. Poco a poco nos damos cuenta que la experiencia es más interesante para las dos si yo experimento a solas pero sintiéndola cerca. De vez en cuando digo su nombre para asegurarme de que está allí y me reconforta cuando oigo que ella me contesta. Imagino que al niño le ocurre lo mismo cuando busca la mirada del adulto. Saber que el acompañante está allí me hace sentir mucha confianza, libertad, autonomía y determinación. Más tarde ella me comenta el miedo que experimentó cuando me vio que trepaba en la espaldera, pero que desapareció al verme decidida y segura. La gran reflexión que extraigo de esta experiencia es la de estar presente con la mirada, la voz o la proximidad física. Si tenemos miedo y no confiamos, lo proyectamos al otro. Si tenemos confianza y seguridad, también lo nota, como un efecto Pigmalión llevado al campo de la psicomotricidad".

En relación a una situación de movimiento simétrico, y comentando un dibujo...

"Una línea se levanta valiente y decidida en libertad. Como que tiene relación con el movimiento, se contorsiona sobre sí misma, expandiéndose o contrayéndose. Poco a poco se convierte en algo más seguro y determinante. Toma cuerpo y color. Otra línea también se levanta cerca de ella, interacciona y se mueve. También ha descubierto la expansión y la contracción. La línea que creo que soy yo se colorea: lilas, azules y un poco de verde. La que creo que es de mi compañera quiero que sea verde, pero en este momento no dispongo de este color y utilizo el amarillo y azul. Esta última florece y toma más espacio. Poco a poco van apareciendo otras líneas vibrantes que nos envuelven e interpreto que son el resto de compañeras con las que nos hemos estado moviendo".

Después del juego de identificación con un animal...

"Entiendo que no escogemos el animal porque sí, sin una razón. Existen determinadas cualidades y manifestaciones en él que nos interesa sentir y expresar, aunque conscientemente no lo tengamos presente: el gato por ejemplo, es un animal cálido, suave, doméstico, pero al mismo tiempo es independiente, libre y si se encuentra con un depredador se le opone. La tortuga va haciendo su camino libremente, poco a poco, y si tiene miedo se esconde dentro de su cueva donde se siente protegida. Los pájaros se pueden mover libremente y observar el conjunto desde fuera. Muchos de ellos son bonitos y vistosos, sobre todo los de la selva. La gallina protege a los suyos y si se siente atacada se defiende con energía. La oveja es cálida, tranquila y pacífica, inofensiva. El murciélago también puede observar desde fuera como los pájaros y es un habitante de la noche y puede ver en la oscuridad. En algún momento se ha comportado como un depredador. El gorila hablaba desde su propio cuerpo, desde su masculinidad, desde su sonido particular. Los coalas parecía que estuvieran al margen de todo, protegidos por la seguridad de los árboles; su cuerpo lento, calmado y tranquilo".

CONCLUSIONES

Pienso que con los resultados aportados, es decir los fragmentos de los rapports, se hace bastante evidente que se cumple el objetivo de la Comunicación señalado al principio: Reflexionar sobre el sentido del trabajo corporal en el interior de todo el proceso de formación del psicomotricista y demostrar cómo el trabajo corporal, la formación teórica y la formación práctica se relacionan y se significan entre ellos.

Uno de los momentos más especiales e intensos de este trabajo corporal, es cuando, en las verbalizaciones del gran grupo, uno se da cuenta que los alumnos se abren al sentido de sus experiencias vivenciadas y, con la ayuda del formador, relacionan esta vivencia con conceptos teóricos de la práctica. También, cuando descubren el sentido de muchas de las actividades que los niños realizan en la sala de psicomotricidad, a partir del análisis de su propia vivencia.

Quiero terminar esta comunicación, con algunas de las frases escritas por los alumnos en la evaluación final del Postgrado antes señalado, refiriéndose al trabajo corporal:

- "¡Las sesiones de trabajo corporal! La parte más importante, sin duda, para poder vivenciar y ordenar la teoría.
- "Pienso que el trabajo corporal de los fines de semana resulta muy enriquecedor y ayuda a interiorizar e integrar conceptos hablados en los seminarios teóricos.
- "La relación entre la parte teórica y la parte práctica de los fines de semana de trabajo corporal ha sido vital para mi proceso de aprendizaje.
- "El trabajo corporal es indispensable para el desarrollo del Postgrado.
- "Este postgrado te hace cambiar por dentro. Te transforma como profesional de la educación y no te deja indiferente. Por tanto, pienso que no solamente los psicomotricistas deberían tener esta formación, sino todo el profesorado".

BIBLIOGRAFIA

(2) Aucouturier, B.; Darrault, I.; Empinet, J.L. (1985). *La Práctica Psicomotriz. Reeducación y terapia.* Editorial Científico-Médica. Barcelona.

Camps, C.; Mila, J. (2011). *El psicomotricista en su cuerpo.* Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

Rota, J. (2001). R*eflexions entorn a la formació personal (a partir de les aportacions de Bernard Aucouturier).* Barcelona. Trabajo no publicado.

(Volver al índice de comunicaciones)

TE MIRO, ME MIRAS, PERO… ¿QUÉ VEMOS EN REALIDAD?

Cori Camps Llauradó y Lola García Olalla

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación presenta una reflexión sobre la necesidad de sensibilizar a los futuros maestros que cursan la mención de Educación Psicomotriz, en relación al uso de los mediadores de comunicación en su intervención en las sesiones de Psicomotricidad. Nos centraremos en el trabajo sobre uno de los mediadores de comunicación en Psicomotricidad: la mirada. La experiencia está contextualizada dentro de la asignatura "Formación psicocorporal", del Grado de Educación Infantil (mención Educación Psicomotriz), de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología (URV). El plan de estudios de dicha titulación contempla las menciones de: idiomas (inglés), educación musical y danza, atención a la diversidad y educación psicomotriz; cada una de ellas con 27 créditos. La asignatura "Formación psicocorporal" se imparte el segundo cuatrimestre de 4º curso, y se recomienda haber cursado previamente la asignatura "Trabajo Corporal", de 3er curso. Son las dos materias que hacen referencia a lo que, según distintos autores, podemos denominar "formación personal", "trabajo corporal", "formación psicocorporal", "formación del rol del psicomotricista", etc., y que constituye uno de los tres ejes de la formación del psicomotricista: formación teórica, práctica y personal.

Tal como especificamos en la presentación de la asignatura (Guia docent, curs 2013-14): "La formación del psicomotricista se articula en un proceso de tres dimensiones, que implica una construcción de tres tipos de competencias: Formación teórica: (elaboración de conceptos y teorías que sustentan la intervención psicomotriz desde una perspectiva relacional), Formación pedagógica (adquisición de estrategias y herramientas metodológicas para la intervención en la práctica), Formación personal (desarrollo de actitudes y valores a través de un trabajo con el propio cuerpo y en interacción con otros, que facilitan la disponibilidad personal para el trabajo con los niños).

La formación corporal y personal facilita la oportunidad de vivir un descubrimiento de la dinámica personal, a través de la gestualidad, las relaciones con el espacio, con el material y con las otras personas del grupo, para derivar en un cambio personal hacia la capacidad de comprender mejor al otro y a sí mismo, hacia la capacidad de escuchar, aceptar y contener al niño y ayudarle en su crecimiento integral. La formación personal parte de la persona y tiende a su cambio y transformación (Camps, C. y García, L., 2004; Camps, C.; Mila, J.; García, L.; Peceli, M. y Tomás, I., 2011, p.16). La asignatura Formación psico-corporal pretende vehicular parte de este recorrido de formación personal.

"La formación personal parte de la persona y facilita su cambio en el despliegue profesional, construyendo actitudes y valores que la pongan en disponibilidad y escucha de las producciones de los/las niños/as, favorezcan su contención y les ayude en su evolución. Por

ello, la asignatura se organiza en torno a las competencias nucleares en el rol de psicomotricista (García Olalla, L., Camps, C., Mila, J., Peceli, M., Tomás, E., 2011), imprescindibles en su ejercicio profesional. Estas competencias son:

Respeto del encuadre de trabajo, Expresividad psicomotriz, Cuerpo en relación, Disponibilidad para el trabajo en grupo, Gestión emocional, Articulación teórica y Articulación práctica [14]

Esta comunicación se centra en uno de los componentes de la competencia "Expresividad Psicomotriz", concretamente, la mirada. Esta competencia (expresividad psicomotriz) nos habilitará para la comprensión psicológica de la motricidad del niño y para descubrir su sentido profundo. La disponibilidad en nuestro encuentro con el niño marcará la calidad de la relación que podemos construir, una disponibilidad a nivel corporal y también verbal. (Camps, Mila, Garcia, Pecelli y Tomás, 2011). En el texto de referencia, mencionamos los siguientes componentes dentro de la competencia "expresividad psicomotriz": tono y actitud corporal, gestualidad, contacto corporal, uso de la mirada, uso del sonido y la voz, uso del lenguaje verbal.

En relación al concepto "expresividad psicomotriz", Soubiran y Coste plantean: "la noción de "expresión psicomotriz" tiene tanto sentido para el que expresa como para el observador, ya que permite cierta comprensión del otro… Por tanto, dirigiéndose cuantas veces sea necesario desde el gesto y su perturbación a su significación profunda, es como el terapeuta clarificará la relación dialéctica existente entre ellos. Existe problema psicomotor cuando la expresión psicomotriz está perturbada" (Soubiran y Coste, 1989: 39).

Por su parte, Aucouturier afirma: "La expresividad motriz es el referente a partir del que trabaja todo psicomotricista. La idea de expresividad psicomotriz tiene que ver con una manera de ser y estar del niño en el mundo original y privilegiada… que actualiza una vivencia lejana cuyo sentido puede captarse gracias a todas las variaciones de su relación tónica y emocional" (Aucouturier, 2004).

Las sesiones de formación corporal facilitan la emergencia y el reencuentro con vivencias sensoriomotrices, a partir del trabajo sobre el tono, el gesto, el contacto, la mirada, la voz, en un proceso que va desde el movimiento hacia la palabra.

Las propuestas de trabajo permitirán reapropiarse de una dimensión sensoriomotriz más o menos olvidada y que nos remite a situaciones y placeres-displaceres arcaicos. A través del indicador del tono y la actitud corporal del estudiante podemos observar: resistencias ante propuestas que impliquen un trabajo sobre el tono, gestos y posturas corporales, aparición de movimientos estereotipados, agitación, sumisión u oposición a la propuesta, etc. La mirada, el sonido, la voz, son indicadores de la capacidad del estudiante para comunicarse

[14] En Camps, Mila, García, Pecelli y Tomás, 2011, está detallada la definición de cada competencia, la descripción, los componentes, los indicadores y los instrumentos para su evaluación.

con el otro, y habilitar la función de sostener, acompañar, asegurar el movimiento del otro.

A través del lenguaje y la palabra podrá simbolizar y representar las vivencias del trabajo corporal, tanto propias como de los compañeros. La palabra ayudará a articular estas vivencias con la práctica profesional y la formación teórica.

La importancia de la mirada, como un mediador muy potente de expresión y comunicación, se refleja ya en el lenguaje popular. Muchas frases hechas sobre la mirada incluyen esta doble dimensión: algo físico, orgánico, pero que remite a aspectos del psiquismo y de su importancia en la comunicación: "una mirada vale más que mil palabras", "miradas que derriten", "miradas que matan", "los ojos son el espejo del alma", "ojos que no ven, corazón que no siente"……

Cada uno de nosotros existimos a través de la mirada de los otros. Tal como afirma Ajuriaguerra: "Nuestro cuerpo no es nada sin el cuerpo del otro, cómplice de su existencia. Es con el otro que se ve y se construye en la actividad de los sistemas que ofrece la naturaleza, en la intimidad de ese espejo reflector que es el otro".

En Psicomotricidad, hablamos de la mirada como un mediador de comunicación y del cual es necesario ser consciente para utilizarlo de forma ajustada a los distintos niños y situaciones. Hablamos de la mirada periférica, del uso de la mirada para contener y sostener a los niños, para segurizarles, para autorizarles, para acompañarles, para ponerles límites, para que se sientan reconocidos……

Nos referimos a la "mirada periférica" del psicomotricista, una mirada que permite la atención a cada niño en particular, sin olvidar el contexto global de la clase y de los otros niños y sus acciones. Para Aucouturier (2004), "la mirada periférica del psicomotricista es necesaria para la seguridad de los niños, y, para mantenerla, su participación en las actividades del grupo ha de limitarse, aunque los propios límites la demanden" (p. 203).

Para Boscaini (1984, en Llorca, 2004), la dimensión de la mirada se articula a través de tres ejes: ver, ser visto y verse. "Ver" el espacio, los objetos, los otros; acciones en que el ojo ve sobre el cuerpo o la acción. Ver quiere decir hacer, crear, existir, pero también destruir, devorar, volatilizar. "Ser visto" observado por, donde el ojo es vivido como crítico, tolerante, complaciente, valorizante, etc. Ser visto quiere decir conversación, existencia, reconstitución. "Verse" en el espejo, en el otro, dentro de sí, donde el otro se convierte en espejo de mi existencia, donde el otro puede ser reasegurador, destructivo, narcisístico, manipulador" (p. 8). Nos parece interesante, por su conexión con la conceptualización de Boscaini, reproducir aquí las palabras de dos de nuestras estudiantes del Master Internacional en Educación y Terapia Psicomotriz, de la URV: "La sala se convierte en ese espacio donde uno mira, se mira y es mirado. Donde uno habla, se habla y es hablado", "A lo largo de estos dos años me he mirado en los ojos de los demás y me he visto frágil, fuerte, capaz y merecedora".

"A cada modalidad de ver en distintos momentos y situaciones corresponde toda una serie de expresiones de las emociones. Según las emociones, los sentimientos y la intención miramos de manera distinta: mirada fija, perdida, de través, al aire, hacia la tierra, huidiza, con el rabillo del ojo, etc" (Lorca, 2004, p. 8).

La mirada será fundamental en la capacidad del psicomotricista para observar al niño En palabras de Llorca (2004): "Hacer un diagnóstico psicomotor supone conocer mediante la mirada, quiere decir esencialmente mirar y observar específicamente algunas características del niño, supone también, observar su mirada como portadora de una historia individual, a la vez que se construye lentamente una nueva historia relacional en un espacio y tiempo estructurado" (p. 8-9).

Pero la mirada es importante también para animar y autorizar a los niños y para mostrar su disponibilidad: "el psicomotricista está en la sala para enseñar al niño a servirse de sus propios ojos, de su cuerpo, de sus sentimientos y acciones. A través de las distintas modalidades de la mirada, de su calidad y utilización afectiva y relacional, el psicomotricista hace sentir al niño su disponibilidad y escucha, favoreciendo todas las experiencias sensoriomotrices que el niño hubiese necesitado o deseado hacer" (Llorca, 2004, p. 9).

"La mirada está en el espacio transicional entre el psicomotricista y el niño, espacio en el que se instaura la comunicación, la acción y la representación. El uso consciente de la mirada quiere decir estar a la escucha del otro, estar presente, y el psicomotricista está presente en la sesión si su mirada tiene en cuenta no sólo lo que hace el otro, sino lo que él mismo hace en función de lo que ha visto y de lo que puede prever (Boscaini, 1984). Esto quiere decir que hay una doble mirada, sobre sí y sobre el otro…. El psicomotricista debe aprender a mirarse en el espejo, en su gesto, en el otro, en el dibujo, en las producciones plásticas y sonoras….. Debe saber que el control de la mirada quiere decir control motor, control de las emociones, del tiempo, del espacio real y vivido, del objeto y de la acción. Control que se hace fundamental para dejar de escucharse a sí mismo, de expresar sus sentimientos y emociones y ponerse a la escucha del otro. Aprender a mirar requiere de una formación de base y permanente para todo personal médico o educativo que se proponga ayudar a otro a través de una relación" (Llorca, 2004, p. 9).

La mirada es fundamental también para la observación de la acción del psicomotricista. Remitimos, en este sentido, al taller desarrollado por Lurdes Martínez y Xavier Forcadell, en las VI Jornadas de Psicomotricidad y escuela (UAB)[15], y a su artículo en la revista Entrelíneas (ver referencias bibliográficas).

[15] Con el título: ¿Y a mi quien me observa?", realizado en las VI jornadas de Psicomotricidad y Escuela, en la UAB en marzo 2012, y organizadas por el grupo de investigación de Desarrollo Psicomotor y el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la UAB. A este respecto remitimos al artículo "La observación del psicomotricista", de los mismos autores y que aparecen en la bibliografía.

Nuestros estudiantes han escuchado la teoría sobre la mirada, pero una cosa es haberlo escuchado y otra integrarlo a partir de su propia experiencia. En palabras de Freud: "El tener oído y el tener vivenciado son, por su naturaleza psicológica, dos cosas por entero distintas, por más que posean idéntico contenido" (Freud, 1925, p. 171). "El estudiante puede "tener oído", "tener leído" y conocido, que, los contenidos, estructura y funcionamiento inconsciente de cada persona, son individuales, singulares, signados por la propia historia de cada uno, pero algo muy, pero muy diferente, es vivenciarlo, "tener vivenciado", tomar contacto, a nivel de la vivencia, con el propio inconsciente y con el inconsciente de cada uno de los integrantes del grupo" (Mila, 2008, p. 160)

OBJETIVOS

1. Reflexionar sobre la importancia de la mirada como mediador de comunicación en la formación de futuros maestros especialistas en psicomotricidad.
2. A partir de la descripción de una sesión en la cual trabajamos la mirada en formación psicocorporal, ver qué aspectos se movilizan en los estudiantes a nivel personal y en relación a su ejercicio como maestros especialistas en psicomotricidad.
3. Ejemplificar, a partir de los relatos de los estudiantes, la conexión teoría-práctica, en relación a la mirada, y su relevancia para su futura práctica profesional.

METODOLOGÍA

Tal como hemos mencionado en la introducción, una de las sesiones de dos horas dentro de la asignatura de formación psicocorporal la dedicamos a la mirada como mediador de comunicación.

La sesión que realizamos parte de las propuestas del taller que impartió Alicia Valsagna en el I Congreso Internacional de Psicomotricidad[16] y también propuestas del taller coordinado por la Dra. Lurdes Martínez y Xavier Forcadell, al que nos hemos referido antes, complementado con nuestras aportaciones. Siguiendo a Valsagna, "esta sesión es una instancia de experimentación y reflexión, sobre los entrecruzamientos entre mirar, ver, observar, dejar o no dejarse mirar". A continuación citamos brevemente las distintas propuestas, en el orden que se formulan a los estudiantes:

- Desplazarse por el espacio, moverse al ritmo de la música
- Descubrir el espacio, desplazándose por la sala.
- Mirar el espacio, mirar los macro y los micro, los detalles, los rincones invisibles, lo que no se ve a simple vista…
- Investigar el espacio donde están y desplazarse a distintos ritmos, situarse en lugares concretos, cambiar la altura de los ojos y mirar el espacio y a los compañeros ...
- Mirar desde distintos lugares (al espacio, a los otros).

[16] Taller pre congreso: "La mirada: mirar y ser mirado", I Congreso Internacional de Psicomotricidad, en Santiago de Chile (noviembre, 2011)

- Todos sentados en un rincón, juntos, y ojos cerrados, ponemos delante una serie de telas en el suelo, abren los ojos y les preguntamos qué ven. Nos referimos a la subjetividad y las proyecciones.
- Coger cada uno un espejo y mirarse dentro del espejo.
- Después desplazarse mirándose cada uno en su espejo y descubrir de nuevo la sala, materiales, a través del espejo.
- Explorar el espacio con el espejo, encontrar otros ojos, mirarlos y seguir explorando: "cazar" otras miradas en el espejo.
- Poco a poco quedarse con una de las miradas, si lo desean, siempre mirando dentro del espejo.
- Moverse a través del espacio con la mirada del otro, perderla, buscarla, alejarse.. siempre desde el espejo.
- Cada uno se queda en un lugar quieto y se mira en el espejo.
- Sentarse con la pareja, si la tienen, o buscarla, y mirarse directamente, sin hablar. Luego con esa persona, desplazarse por la sala, esconderse de la mirada del otro, buscarla. Después igual con telas.
- Poner telas en un lugar de la sala, dividir el grupo en dos, preparan un espectáculo en el que sólo se ven brazos y pies, el otro grupo observa, cambio de rol. El segundo grupo simula no haber mirado la actuación (no ser mirado).
- Relajación: con una música de de fondo, mirarse en el espejo y cerrar los ojos (una mirada a uno mismo: respiración, tono...).
- Rueda grupal sobre el trabajo.

RESULTADOS

A continuación presentamos una selección de algunos fragmentos de las memorias de nuestros alumnos (no es posible incluir más por la extensión requerida para la comunicación):

"Durante las sesiones se han trabajado los mediadores de comunicación, algo a lo que antes yo no le daba importancia, y no creía que se pudiera comunicar tanto con estos. ... Creo que los mediadores de comunicación pueden ser muy importantes en el momento de trabajar con niños...Me ha gustado mucho la sesión, incluso me atrevería a decir que es la que más me ha gustado, creo que nos hemos dado cuenta cómo puede ser de importante la mirada, y la poca importancia que le damos... creo que la actividad anterior del espejo nos ha preparado para sentirnos más seguros mirando al compañero.
También ha sido curioso mirar el mismo lugar con diferentes perspectivas, y darte cuenta que cambia mucho dependiendo desde dónde lo miras. Sobre todo ha habido lugares que me han llamado la atención porque no me había parado nunca a mirar cómo se veía la sala desde aquel lugar".

"El hecho de buscar la mirada del otro da sentimiento de existencia, es como ratificar tú presencia. Si encuentras la mirada del otro, quiere decir que éste te mira. Todos tenemos interiormente la necesidad de esta existencia, de ser visto"

"En esta sesión he descubierto que tenía miedo a no ser mirada, a pasar desapercibida para mis compañeros y creo que es una sensación que a veces tienen los niños en la sala, tienen miedo a que el adulto no les mire. Es muy importante que nos pongamos a la altura de los niños cuando les hablamos para que se sientan más seguros. El psicomotricista debe tener una mirada periférica durante la sesión, debe estar pendiente de todos los alumnos.... La mirada es más importante de lo que pensamos, sirve para motivar, segurizar, poner límites y para acompañar a los alumnos. Debemos ser conscientes de qué mirada tenemos en cada momento de la sesión. Los niños que no son mirados tienen angustias y traumas que les afectan en su día a día. A veces no vemos algunas cosas que hacemos nosotros mismos y a partir de observar al otro nos vemos reflejados. Algo que he aprendido durante estas semanas es la importancia de aquellas cosas a las que no les damos importancia cuando estamos en la sala con los niños. Normalmente no nos paramos a pensar en nuestra mirada, nuestra voz, los gestos. Solemos hablar a los alumnos sin pensar cómo lo hacemos, los miramos sin ser conscientes de nuestra mirada, pero deberíamos ser más conscientes ya que es muy importantes para nuestros alumnos. "

"Cuando mirábamos desde diferentes perspectivas y alturas, pude experimentar diferentes sensaciones, como la superioridad o la inferioridad en función de la altura con la que mirábamos, la visión total y controlada de toda la sala a través de la mirada periférica, y la visión específica de algún detalle concreto. Con esto, podemos darnos cuenta que el tipo de mirada que realizamos puede determinar la forma de ver y controlar la sesión y/o alguna situación concreta en la sala. Otro ejercicio que me sorprendió, fue el de mirarnos nosotros mismos con el propio espejo. Durante gran parte de la sesión, me resultó bastante indiferente, pero cuando nos miramos justo antes de relajarnos, pude "ver" simbólicamente en el reflejo, todo lo que llevaba yo dentro, tanto las cosas positivas como las negativas, dándome lugar a reflexionar durante el tiempo de relajación.... En ese tiempo, también me he dado cuenta de que me incomoda un poco que estén mirando fijamente y ser el centro de atención, me siento más cómoda actuando espontáneamente sabiendo o creyendo que nadie me está observando a mí directamente. Después de algunas sesiones, me he dado cuenta de que estas sensaciones se me han ido repitiendo en varios momentos, y estoy tomando conciencia de mi preferencia hacia la discreción, la invisibilidad y la indiferencia. Una novedad que no me esperaba, ha surgido cuando empezábamos la relajación, a la hora de observarnos en el propio espejo. Resulta que cuando me he mirado en el espejo, en mi reflejo, he podido percibir los sentimientos y emociones que llevo dentro, y eso me ha ayudado a tomar conciencia de mi estado interior emocional. El hecho es que hacía muchos años que no me pasaba esto, y en esta sesión, de forma imprevista, ha surgido. Creo que un hecho importante en cuanto a la mirada, es que a través de ésta he aprendido a ver diferentes aspectos de las personas y de mí misma sin necesidad de poner palabras... ".

"Con la práctica te das cuenta de la importancia de no etiquetar, no prejuzgar, y sobre todo la importancia de la mirada y de lo que queremos transmitir a través de ella a los niños. Es muy importante mirar y observar de verdad, focalizando sobre cada niño en concreto, pero sin perder la mirada periférica. No olvidar ajustarnos a la perspectiva del niño, bajando a su nivel cuando sea necesario, a fin de transmitir cercanía y apertura, evitando poner barreras

entre ellos y nosotros. Y ser consciente de nuestro lenguaje no verbal, ajustando nuestra mirada, el tono de voz, poniendo límites, segurizando, animando y acompañando al niño...

El trabajo de las sesiones número 5 y 9, también me hicieron ver que evitar hacer proyecciones es muy importante, el hecho de que cada uno tiene su propia historia, y que sin darnos cuenta proyectamos cosas nuestras en los otros y al revés, me hizo darme de la importancia de ser consciente de este aspecto, porque podemos perjudicar el desarrollo de un niño sin querer y sin ni siquiera darnos cuenta. Este punto para mí tiene mucha relevancia, porque yo se que hay gente que proyecta en los otros y viceversa, pero yo pensaba lo típico: "yo no", y al hacer las propuestas de las sesiones, especialmente la propuesta de los dibujos me di cuenta de que no era así, es decir, yo también proyectaba, y eso me sacudió de arriba abajo".

"En esta sesión me costaba sostener mi mirada. Quizás porque no me acababa de sentir cómoda viendo lo que veía, o quizá porque mi mente iba más allá, más al terreno de las emociones y quería evitarlo. He descubierto que tengo que saber mirarme para poder mirar al resto y utilizar la mirada como un mediador de comunicación. Me he dado cuenta de que la mirada de mi compañera me ha hecho sentir reconocida y me ha ofrecido una sensación de seguridad que me ha permitido seguir la sesión sin ninguna dificultad. Es curioso el hecho de que mirando a través del espejo, igual te das cuenta de cosas que quizás no habías visto, o que no te habían sorprendido. Existimos a través de la mirada del otro. El espejo nos proporciona un retorno, hay cosas que nosotros no vemos y es el espejo del otro quien nos lo devuelve y nos hace conscientes. Con los niños lo podemos utilizar de retorno, para reconocer sus competencias, emociones, y hacerles sentir reconocidos y les ayuda a construir su imagen corporal. Debemos tener cuidado porque, a veces, podemos transmitir miedo, angustias, y este hecho puede suponer cambios en los demás.... He conseguido mirarme (exterior e interiormente), y he utilizado la mirada como instrumento de comunicación".

"Un psicomotricista nunca debe perder la visión global de la sala, pero también debe ser capaz de tener una mirada" micro "y focalizar en un punto en concreto, en un rincón o en un conjunto de niños.... el trabajo de la mirada requiere por una parte, saberse mirarse a uno mismo y después, saber mirar a los demás. De este modo, podremos ofrecer a nuestros alumnos, miradas de contención. El hecho de prestar atención, mirar al niño mientras realiza diferentes tipos de acciones, permitirá hacerlo sentir que existe y que es capaz de seguir adelante... "

"He descubierto que este concepto de la mirada, se debe trabajar para saber mirar y saber cómo nos miran y por eso primero necesitamos mirarnos a nosotros para saber mirar a los demás. Una sensación que he tenido, una experiencia nueva, ha sido cuando cazábamos miradas. Al principio iba yo hacia otras compañeras a cazar sus miradas, pero una vez que otras compañeras me cazaban la mirada a mí, me sentía contenta. Es este sentimiento de existencia, que cada vez que me miraban me sentía satisfecha y ha habido un momento que ninguna compañera me cazaba la mirada y me he sentido débil y con ganas de volver a ser mirada. Esta actividad, tan simple, me ha hecho darme cuenta del significado que tiene una

mirada para un niño, tanto en la sala de psicomotricidad como en el aula o en el exterior, ya que cuando lo miramos, él se siente existente, seguro y con confianza para seguir adelante. Por eso entiendo ahora que a los niños les guste tanto sentirse mirados.... También durante todo este trabajo, el hecho de realizar prácticas basándose en un aspecto como el tacto, la mirada, la voz,... he aprendido el potencial que tienen cada uno de estos comunicadores por separado, ya que nunca me había parado a pensarlo, por eso pienso que si los utilizamos como es debido, podemos transmitir lo que queremos a los niños sin la necesidad de estar encima de estos. "

"Ha sido una sesión muy bien pensada y organizada para llegar al objetivo final de comprender y trabajar la mirada. Este tipo de sesiones me resultan fascinantes ya no por la sesión en sí y el divertimento sino por la conversación final, donde se llegan a las reflexiones más impactantes, siempre dirigidas a tratar una temática ligada a las emociones y los sentimientos, útil en todos los ámbitos de la vida cotidiana. La importancia de la mirada que seguriza y sostiene, acompaña y habla sin palabras.... Para mí, ya sea porque soy una persona muy emocional o porque le pasa a todo el mundo, la mirada es tan importante como para un niño. Me he dado cuenta de la importancia de saber gestionar la mirada con responsabilidad, de hacer partícipes a los demás, de lo que se dice cuando no se dice nada, lo que sentimos cuando esperamos que nos miren y no lo hacen... La mirada lo es todo en las relaciones interpersonales e incluso en las intrapersonales dado que la mirada con la que uno se ve a sí mismo le da valor y fuerza o se la quita. Puedo ver una sonrisa en los ojos de una persona o una decepción disimulada, una incomodidad, una emoción contenida... Es maravilloso expresar... A través de las actividades con la mirada hemos trabajado la aceptación, el sentirse reconocido y en definitiva el sentirse, la percepción que los demás tienen de nosotros, las distancias que marcan la ley y el acercamiento que marca la seguridad. "

CONCLUSIONES

El trabajo realizado ha permitido cumplir sobradamente los objetivos inicialmente propuestos: Hemos profundizado sobre el sentido de la mirada como mediador de comunicación y acompañante esencial de la expresividad motriz del niño y del adulto; ha sido posible una reflexión amplia sobre la mirada, a nivel personal y grupal, a partir de la sesión propuesta; los relatos de los estudiantes han permitido ejemplificar la relevancia de la mirada en el contexto de la formación y su lugar en la práctica profesional.
El análisis cualitativo de las memorias de los alumnos nos permite descubrir los aspectos que aparecen de forma más significativa:

- Importancia de la mirada como mediador de comunicación y la poca importancia que le daban o lo poco conscientes que eran de su relevancia. Descubren que la forma cómo miramos a los niños es muy importante y lo necesario de ser consciente de nuestra mirada hacia ellos.
- El hecho de mirar al otro, primero a través del espejo, y como un juego, prepara para la mirada directa a los ojos.

- La mirada a través del espejo permite descubrir cosas que habían pasado desapercibidas a simple vista y les hace plantear que ver y mirar son cosas distintas, y que hay que tener una mirada atenta en la sala para captar todos los matices.
- Cómo cambia la visión de la sala y de los otros, según el lugar desde el cual miras: se dan cuenta de las ventajas y desventajas de mirar desde arriba (controlas más, pero menos conexión con la mirada de los niños), desde la altura de los niños (importante en algunos momentos de la sesión, de situarse a la altura de sus ojos, para que se sientan seguros, para mostrar proximidad y apertura, contención…), desde un extremo (se puede observar una panorámica de la sala, pero se pierde la visión micro de cada niño, puede ser útil para hacer una mirada periférica y en determinados momentos para que los niños no se sientan invadidos), desde el centro, al lado de alguien (se gana en la observación y disponibilidad hacia esa persona, pero es más difícil mantener la mirada hacia todo el grupo).
- Hablar a un niño mirándole a su nivel le proporciona seguridad y es una gran estrategia en situaciones de miedo, necesidad de contención o acompañamiento.
- Importancia de la mirada periférica, y de utilizar tanto la mirada periférica, como la micro sobre algún niño, y la macro sobre la sala. Cómo se puede estar lejos de un niño y segurizarle, contenerlo, poner límites, desde la distancia, sólo con la mirada.
- Importancia de la mirada como transmisora de emociones y sentimientos.
- Importancia de la mirada para sentirse acompañado, contenido, sostenido, reconocido, respetado, para motivar, segurizar, autorizar, poner límites. Y la importancia de ser conscientes de la mirada que utilizamos en los distintos momentos de la sesión. Han descubierto cómo, a través de la mirada de la compañera, se sienten reconocidas y se
- segurizan, y ello les hace tomar conciencia de la mirada como elemento de contacto muy potente en la comunicación profesor-alumno.
- La mirada de reconocimiento del otro le da al niño el sentimiento de existir.
- Descubren aspectos de las otras personas a partir de observar su mirada.
- A partir de mirar a los otros o de la mirada del otro, ven aspectos suyos: el otro como espejo.
- Mirarse a si mismas en su propio espejo: se “ven” a sí mismas, aspectos positivos y negativos, aspectos de uno mismo que no eran totalmente conscientes…
- Importancia de mirarse a sí mismo para poder mirar a los otros.
- Miedo a no ser “mirada” y qué importante es para los niños sentir que son mirados, cómo deben sentirse los niños que no son mirados, o no son mirados con afecto; cómo a partir de ser mirada, existes. Vinculación entre los niños que no son mirados y posibles angustias e inseguridades.
- Importancia de hacerse consciente de las propias proyecciones para no interferir en el desarrollo del niño.
- Importancia del ajuste entre lenguaje y mirada cuando trabajamos con los niños.
- El psicomotricista como espejo de las acciones de los niños, para que se sientan reconocidos.

- El niño que reclama constantemente la mirada del adulto puede estar exteriorizando una falta de atención en otros ámbitos de su vida.
- Los niños con trastornos que en ocasiones no utilizan la mirada para comunicarse, pero en cambio captan nuestra presencia y se sienten seguros si nuestra mirada hacia ellos está presente.

Esta sesión genera reacciones muy diferentes en los distintos estudiantes. Para la mayoría es una sesión que les permite comprender la importancia de la mirada y resignificar la teoría que han visto sobre la misma, a partir de su propia vivencia y experimentación. Para otras personas, es una sesión que genera muchas defensas, se sienten invadidas u observadas, no pueden sostener la mirada a sus compañeras.

La mirada para el grupo de estudiantes ha adquirido una nueva significación, como herramienta poderosa en la relación, depositaria de vivencias y emociones, pero también como elemento de reflexión teórica abierto a múltiples significaciones.

BIBLIOGRAFÍA

Aucouturier, B. (2004) *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.

Camps, Cori y García, Lola (2004) La formación personal del psicomotricista como proceso de cambio y transformación. *Entre Líneas*, nº 7, p. 7-16

Camps, Cori; Mila, Juan; García, Lola; Peceli, Mariela; Tomás, Inés (2011) *El psicomotricista en su cuerpo. De lo sensoriomotor a la transformación psíquica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Guía docent asignatura "Formació Psico-corporal", curs 2013-14, FCEP (URV)

Llorca, Miguel (2004) La psicomotricidad como propuesta de intervención educativa (2ª parte). *Entre Líneas*, nº 15, p. 7-15

Martínez, Lourdes y Forcadell, Xavier (2012) La observación del psicomotricista. *Entre Líneas*, nº 30, p. 5-11

Mila, Juan (2008) *De profesión psicomotricista*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Soubiran, J.P y Coste, J.C. (1989) Psicomotricidad y relajación psicosomática. Madrid: García Núñez

(Volver al índice de comunicaciones)

LA RECONSTRUCCIÓN DEL VÍNCULO: APORTACIONES DE LA PSICOMOTRICIDAD EN EL PROCESO DE ADOPCIÓN.

Dr. Joaquim Serrabona; Sra. Mireia Sanz y Sra. Noelia Muriel López.

INTRODUCCIÓN:

Todos construimos nuestra identidad y el mundo a través del cuerpo y el movimiento. La experiencia vivida y los recuerdos de dicha experiencia están arraigados en el cuerpo, que se convierte en continente físico-psíquico. Sentimos emociones que son transformadas en sentimientos y percepciones que modelan (interpretan) nuestra realidad. Una perdida precoz puede inducir a un trastorno del desarrollo, al transformar radicalmente el ambiente sensorial del niño. La percepción de carencia puede alterar su desarrollo. El restablecimiento de lo sensorial permite el desarrollo de lo resiliente definido por Cyrulnik (2003,45) como resistencia al sufrimiento.

> "Uno puede descubrir en sí mismo y en el ambiente que lo rodea algunos medios para volver a la vida y retomar el camino del desarrollo, conservando al mismo tiempo en la memoria el recuerdo de la herida"

En nuestro caso, los padres adoptivos se convierten en tutores resilientes y el terapeuta es un sostén y facilitador de dicha relación de cambio narrativo.

Es la interacción somato-psíquica la que permite a través de los sentidos la conciencia de totalidad corporal. Los niños están influidos por las experiencias de apego preverbales que quedan impresas y almacenadas como recuerdos procedimentales implícitos que modelan las pautas iniciales de relación, sentimiento y pensamiento.

Los recuerdos implícitos se han registrado antes del desarrollo del lenguaje y de las estructuras cerebrales, en especial el hipocampo, que sitúan los recuerdos en un contexto. Según Wallis (2013) el hipocampo en desarrollo, queda temporalmente desactivado por el trauma. Frente a la incapacidad de recuperar conscientemente tales experiencias en la memoria, los niños/as traumatizados tienden a revivir las situaciones traumáticas sin sentido del recuerdo (repiten pero no recuerdan). Los tipos de apego desorganizado o inseguro tienden a favorecer esta situación, ya que cuesta más la reparación.

Las conductas y síntomas que se reflejan en la sala son expresión del malestar producido por una angustia imposible de asumir que en ocasiones tienen que ver con vivencias "traumáticas" de la primera infancia por lo que no son conscientes ni recordadas de forma episódica (explícita) por el niño/a.

Las alteraciones de la expresividad psicomotriz dificultan la relación del niño consigo mismo y con el entorno, y nos hablan de nuestra historia profunda ubicada en la memoria implícita. De forma que la invasión de los fantasmas atenaza al niño y destruye la posibilidad de

realizar elaboraciones simbólicas. Según Aucouturier (2004), los fantasmas de acción surgen de la transformación de los impulsos biológicos y mantienen siempre su carácter pulsional. Cuando están contenidos pierden su energía pulsional y se transforman en acciones simbólicas que integran la realidad, garantizan el placer de la unidad y la continuidad del "objeto" en su ausencia. Si no son contenidos, se expresan de forma
pulsional y excesiva, sin límites o a través de trastornos psicosomáticos provocados por la intensidad de las angustias arcaicas.

El psicomotricista debe acoger y acompañar las manifestaciones del niño estando en sintonía y con una actitud de descentración cognitiva y emocional (implicación pero no confusión). Convirtiendo el espacio psicomotor en un espacio resiliente donde se re-significa lo traumático, permitiendo la contención del sufrimiento y escenificándolo. El vínculo terapéutico debe ser transformador. Si el vínculo inicial permitió el desarrollo del niño el vínculo terapéutico propicia el cambio de narrativa. A partir de esta nueva base segura se desmontan los modelos de apego del pasado y se co-construyen otros nuevos. Lo que supone una transformación no sólo en la forma de relacionarnos sino también de nuestros hábitos de sentir y pensar.

La paradoja del tratamiento es que el niño, a veces tiene dificultades para tolerar un vínculo seguro con un terapeuta que sintoniza de forma empática, manifestándose en el niño miedo a la seguridad del vínculo, mostrando situaciones de ambivalencia que nos dejan sorprendidos. A veces las defensas que utiliza el niño para evitar el pasado doloroso acaban provocando su recreación en el presente.

Casi todos tenemos "islas" de trauma y disociación en nuestra historia, como dice Wallis (2013,125)

> "No es la experiencia dolorosa lo que tiene en sí un impacto persistentemente desorganizado por la personalidad, lo decisivo es la falta de resolución del sujeto con respecto a dicha experiencia"

A partir de lo expuesto, nos formulamos la pregunta de ¿qué puede aportar la terapia psicomotriz a los niños en situación de adopción que presentan un apego de tipo inseguro?. Para ello buscaremos en primer lugar identificar las conductas que afectan a la relación con ellos mismos y el entorno y que se manifiestan en la sala a través de su expresividad psicomotora, para posteriormente establecer unas líneas de actuación y estrategias de intervención que permitan elaborar una construcción positiva y segurizante de su identidad.

DISEÑO

- *Método.*

El presente estudio está destinado a conocer y comprender las acciones y percepciones de los niños/as que han sufrido un proceso de privación afectiva primaria y posterior adopción

a partir de la observación y análisis de su expresividad psicomotriz y de las situaciones vivenciales ocurridas en la sala de psicomotricidad de forma repetida. Posteriormente, aportamos estrategias de intervención en la sala de psicomotricidad donde se ofrece al niño la posibilidad de construir un lugar propio, creando un espacio de seguridad y contención, ajustándose a sus necesidades y dándoles la posibilidad de restablecer nuevos vínculos afectivos.

Una vez realizado este estudio, analizaremos la realidad dinámica y cambiante de la sesión psicomotriz para identificar las potencialidades de cambio y mejora necesarios para un mayor grado de satisfacción para todos los implicados.

El proceso empleado para la recogida de información y su posterior análisis se plantea desde una metodología cualitativa basada en la observación narrativa de las sesiones y grupos implicados

- **Participantes.**

A lo largo de varios meses hemos realizado la observación de varios grupos de psicomotricidad en el Espai de Psicomotricitat i Teràpia Familiar Luden en Barcelona, donde estaban incluidos niños/as que han vivido el proceso de privación primaria y adopción. Siendo conscientes de las diferencias individuales, tanto en su historia personal, como en la interpretación de dicha historia por parte de ellos y de su entorno, hemos podido detectar algunas conductas comunes que reflejan una necesidad de elaboración de conflictos internos. En total se han observado cinco grupos donde interactuaban nueve niños/as adoptados y con un perfil de apego inseguro, ansioso-ambivalente

- **Instrumentos**

El trabajo realizado ha sido posible gracias a la selección de unos registros de observación, partiendo inicialmente de una observación narrativa que permitió establecer una selección y clasificación de conductas observadas, agrupando las diversas conductas manifestadas durante las sesiones en categorías confeccionando una hoja de registro que ha permitido cuantificar las categorías más habituales, que se exponen en el apartado de resultados y discusión.

- **Procedimiento.**

A partir de las diferentes situaciones y expresiones de malestar que se han manifestado en la sala, provocadas por sus angustias, Analizaremos los parámetros observados más relacionales y sociales de este tipo de apego ambivalente y los iremos relacionando con aportaciones de la terapia psicomotriz definiendo aquellas conductas más características y para plantearnos unas líneas de actuación comunes, que desde la intervención en la sala de psicomotricidad, ayudarán al niño/a a recorrer un camino hacia unos patrones más estables y seguros para el niño.

Mostraremos conductas que corresponden a un estilo de apego inseguro , muy característico en niños adoptados, concretamente de un apego inseguro ansioso-ambivalente que se

caracteriza por forzar al niño a estar más preocupado por su propia angustia y a maximizar su atención a la relación imprevisible de apego.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN:

- **Observación en la sala de psicomotricidad.**

Las conductas del estilo de apego ansioso-ambivalente que nosotros hemos podido observar en la sala son las siguientes:

- *Labilidad* que se refleja en la facilidad para cambiar rápidamente de sentimientos que persisten poco tiempo. Muestra respuestas emocionales y cambios de humor desproporcionados. Como línea de actuación, en la intervención de ayuda psicomotriz, trabajaríamos el paso de la *labilidad* a la *ESTABILIDAD EMOCIONAL*.
- *Ambivalencia*, *a*nte las figuras de apego (en este caso hacia el psicomotricista). manteniendo una conducta ambivalente de aproximación y rechazo. En momentos, el adulto puede ser idealizado como el mejor y estar muy pendiente de él, buscando su proximidad. Sin embargo, cuando no se satisface una necesidad de forma inmediata o no se responde a sus llamadas de atención puede pasar a ser la peor persona. Cuando se dan estas situaciones difícilmente se tranquiliza y consuela. Línea de actuación: De la *ambivalencia* al *EQUILIBRIO RELACIONAL*

- *Fragilidad,* hemos podido observar que detrás de todas estas expresiones manifestadas, de enfados, de llamadas de atención podemos observar una gran fragilidad interior. Estos niños tienen una gran preocupación acerca del interés o desinterés y en la disponibilidad emocional que muestran los otros hacia ellos. En el fondo pueden presentar sensaciones de inseguridad, les preocupa cuanto le quieren los demás y si los aceptan o no, aunque no lo muestre de forma directa. Hemos de tener en cuenta que para estos niños la posibilidad de que el adulto no les haga caso puede equivaler al abandono, y la ausencia injustificada le puede causar inseguridades y enfados. Según Mirabent y Ricart "Debido al peso de la historia, un hecho aislado puede desencadenar una situación de ansiedad" (2005, p.173). Línea de actuación: De la *fragilidad* a la *SEGURIDAD.*
- *Susceptibilidad,* que provoca a quien la padece que sea muy sensible a las acciones y comentarios de quienes les rodean. Normalmente estos niños tienen mucho miedo al rechazo o a las burlas y suelen reaccionar de manera agresiva o vengativa contra las personas que no las tratan como ellas creen que se merecen. Carecen de sentido del humor y de tolerancia a las bromas o las críticas. Suelen estar hipervigilantes ante el intento de protegerse y saltan ante la menor provocación, ya sea real o imaginada. Línea de actuación: De la *susceptibilidad* al *SENTIDO DEL HUMOR.*
- *Necesidad de reconocimiento*. Según Ángeles Ruiz de Velasco y Javier Abad (2011) el sentido de jugar a esconderse estaría en experimentar la sensación de ser importante para alguien, que te busca cuando no estás porque te echa de menos. Línea de actuación: De la *necesidad de reconocimiento* a la *AUTOACEPTACIÓN.*
- *Impulsividad,* Provoca la incapacidad para controlar los propios impulsos, frente a los estímulos externos o internos, y manejarlos voluntariamente. El niño no puede controlarse y está gobernado por las emociones que le acontecen en cada instante. Se convierte en un esclavo de sus impulsos. Línea de actuación: De la *impulsividad* al *AUTOCONTROL.*
- *Búsqueda de límites.* Los límites son necesarios ya que marcan un continente, un ambiente de seguridad y de confianza para el niño. Establecen un marco de contención y esto permite que puedan tener una mejor percepción de la realidad. No tener límites establecidos nos llevará a vivir en una permanente inestabilidad emocional. Línea de actuación: De la *búsqueda de límites* a la *ACEPTACIÓN DE NORMAS.*
- *Pulsional.* El niño es un ser de acción, de movimiento, la pulsión tiene que ser reconocida como impulso de vida, de deseo, de existir, de ser, de necesidad de vivir pero a veces es invasora y necesita un marco contenedor. Si no existe Para poder controlar estos impulsos es importante establecer unos límites. Si no han sido contenidos, se expresaran de forma pulsional y excesiva, o a través de trastornos psicosomáticos, provocados por la intensidad de las angustias arcaicas (Aucouturier, 2004). Línea de actuación: De lo *pulsional* a lo *SIMBÓLICO.*
- *Dispersión,* otra conducta que hemos registrado como habitual ha sido la dificultad para concentrarse, están pendiente de todo lo que ocurre en la sala, prestando atención a las diferentes actividades. Parecen estar en un estado de activación

emocional constante que le dificulta centrar la atención. Línea de actuación: De la *dispersión* a la *CONCENTRACIÓN.*

- *Simultáneo,* dos o más sucesos se desarrollan a la vez y por lo tanto son coincidentes en el tiempo. Les cuesta centrar su atención únicamente a una actividad. Línea de actuación: De lo *simultáneo* a la *SECUENCIACIÓN.*
- *La ruptura (fragmentación).* En estas situaciones se juega, el paso de la omnipotencia mágica a la potencia real y de la fragilidad mágica a la fragilidad real, fundamental en el proceso de construcción de la propia identidad. La destrucción no es un fin en sí mismo, sino que prepara y condiciona la reconstrucción. Línea de actuación: De la ruptura a la REPARACIÓN.

- **Estrategias relacionales utilizadas por el psicomotricista**

Para finalizar, respondiendo a la pregunta planteada anteriormente, *¿Cómo podemos abordar estos casos desde la sala de psicomotricidad?* observamos atentamente el rol del psicomotricista. Tal y como define Aucouturier (Cit. por Sánchez, J. y Llorca, M., 2008, p.130) "el psicomotricista interviene en la sala como un compañero "simbólico" que se inscribe en el juego del niño» y «ofrece su cuerpo como lugar simbólico de acogida, de proyección de sus fantasmas, lugar de seguridad o angustia, lugar a investir, a amar, a dominar o destruir."

El psicomotricista, a la hora de entrar en la relación terapéutica con el niño/a, debe utilizar estrategias de "trato" que permitan un adecuado "tratamiento". A continuación citaremos aquellas que fundamentan nuestra intervención, a partir de lo observado en la sala de psicomotricidad y recogiendo algunas de las planteadas por Sánchez y Llorca (2008, p.131). Consideramos como elementos fundamentales para el establecimiento de un trato adecuado:

1. La vinculación afectiva que pasa por el placer de estar juntos y la sensación de que el otro nos importa. La *afectividad* supone la base de todas las relaciones que se mantienen en la sala. Cuando se ponen límites, frustraciones, y también cuando se sonríe y abraza, hay un encuentro afectivo entre el niño y el adulto. Un encuentro que, dependiendo de su calidad y ajuste, podrá favorecer que el niño se sienta más satisfecho emocionalmente y pueda continuar su camino madurativo.
2. El reconocimiento del otro, inicialmente de forma incondicional de lo que es y posteriormente también de sus potencialidades, lo que supone cierta aceptación de la crítica: "creo que tú puedes hacerlo mejor". El reconocimiento que puede ser gestual, verbal o con la mirada. De esta manera se refuerzan aquellos comportamientos del niño que creemos adecuados para su maduración motriz, afectiva o cognitiva. De esta manera le devolvemos una imagen competencial.
3. La contención de las conductas inapropiadas y sobretodo de las ansiedades, miedos y angustias. La contención puede ser una respuesta agradable o muy frustrante para el niño. La frustración, puede llegar a ser segurizante para el niño. Para crecer y autorregularnos, necesitamos aprender que hay límites a nuestro deseo. Como su nombre indica, significa poner límites, contener la expresividad del niño.

Es fundamental, que el psicomotricista entienda la demanda del niño como una necesidad de límites, manteniendo la seguridad y a veces conteniendo la rabia y la impulsividad del niño de forma clara y afectiva.

4. La reparación, frente a situaciones de ruptura y destrucción, tanto de acciones como de relaciones
5. La estabilidad de la relación que transmita la seguridad de un "estar" continuado.
6. La anticipación que permite al niño/a sentirse en un ambiente predecible y coherente.
7. La externalización que debe permitir que el niño separe el problema de su persona, en palabras de White " el problema es el problema" (1993, 29). La Externalización, según White, M. y Epston, D. insta a las personas a cosificar y a personalizar (a veces) los problemas que las oprimen. El problema se convierte en una entidad separada, externa por tanto a la persona o a la relación a la que se atribuía. La externalización abre la posibilidad de que se describan a sí mismos y a sus relaciones desde una perspectiva nueva, no saturada por el problema; lo que permite el desarrollo de una historia alternativa de la vida, más atractiva, tal como comentan White y Epston (1993, 73).

   "Llegar a conocer al niño al margen del problema nos puede proporcionar las coordenadas y situarnos ante una aventura lúdica de cambio. Con el conocimiento específico de sus intereses y habilidades sabemos qué puede aportar el niño que se pueda oponer al problema."
8. La provocación ajustada que permite movilizar emociones y acciones, dentro de un marco afectivo y lúdico. La *provocación* es también una forma de invitación, una manera de favorecer que el niño entre en dinámicas de acercamiento al psicomotricista, al espacio o a los otros.
9. La *colaboración y el acuerdo*, entre el niño y el psicomotricista, a la hora de elegir juegos, recoger material, aceptar normas y límites… Para ello es necesario una aceptación y comprensión del otro.
10. Las *relaciones de grupo*, donde el niño se sitúa frente a un igual para identificarse y descubrir nuevas situaciones de juego, de conflicto y de placer. Cuando nos encontramos con niños que presentan dificultades para separarse del adulto o para poder acercarse a sus compañeros, es fundamental posibilitar el encuentro entre iguales, donde compartir el espacio, el material y el juego.

CONCLUSIONES

Llegados a este punto nos puede resultar más fácil entender y comprender a los niños adoptados que pueden llegar a sala de psicomotricidad para una intervención de ayuda psicomotriz. Después de realizar una aproximación a las situaciones que se dan en los casos de adopción somos conscientes de la importancia que tiene la historia previa de cada niño. Una historia marcada por la discontinuidad de las relaciones y por carencias afectivas y emocionales. La posibilidad de establecer una relación exclusiva y por lo tanto resiliente, gracias al vínculo afectivo y a las estrategias metodológicas del psicomotricista, que ofrezca una contención y un sostén emocional favoreciendo la reconstrucción del vínculo y posibilitando que el niño cambie las narrativas de destrucción y ansiedad por otras más

constructivas y positivas. El abordaje desde la ayuda psicomotriz, ofrece al niño un espacio donde pueda expresar, a través de su cuerpo, estas dificultades o necesidades. Un trabajo donde el psicomotricista parte de una escucha emocional y comprensiva de su historia a través de una acogida empática y de una relación de confianza, donde el niño se sienta reconocido, sostenido y contenido.

La observación de los casos prácticos nos ha dado la posibilidad de establecer una relación entre la teoría y la práctica. De todas formas, en ningún momento se ha pretendido generalizar, sino intentar describir diferentes situaciones que se han dado en la sala en relación a algunas de las cuestiones planteadas en el marco teórico.

El actual estudio tendrá su continuidad, en poder establecer, de forma cuantificable, las estrategias y actividades que, respetando el proceso de cada niño, mejor respuesta den a su proceso de reconstrucción.

BIBLIOGRAFÍA

Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa

Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida-1. El apego*. Barcelona: Paidós.

Cantón, J y Cortés, Mª. (2000). *El apego del niño a sus cuidadores.* Madrid: Alianza Editorial.

Cyrulnik, B. (2003). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.

Freeman, J. Epston, D. Lobovits, D. (2001). Terapia narrativa con niños. Barcelona: Ed. Paidós.

Junquera, C., López, J.J., García, P. & García, A. (2011, 17 de junio). *Desarrollo del vínculo del apego en situaciones de adopción*: Revisión bibliográfica. *Revista PsicologiaCientifica.com,* 13(7). Recuperado en: http://www.psicologiacientifica.com/vinculo-apego-adopcion

Mirabent, V. y Ricart, E. (comp.). (2005). *Adopción y vínculo familiar*. Barcelona: Paidós y Fundació Vidal i Barraquer.

Rius, M. Bea, N. Ontiveros, C. Ruiz, M. y Torras, E. (2011). *Adopción e Identidades, Cultura y Raza en la integración familiar y social.* Barcelona: Editorial Octaedro.

Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.

Sánchez, J. y Llorca, M. (2008). *Recursos y estrategias en psicomotricidad.* Málaga. Aljibe

Serrabona, J (2007). La narrativa como instrumento en la psicomotricidad educativa y terapéutica. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales. Número 25, p.211-224.*

Wallis (2013) El trauma en el cuerpo. Barcelona. Paidós

White, M., y Epson, D. (1993) Medios narrativos para fines terapéuticos. Barcelona: Paidós.

(Volver al índice de comunicaciones)

GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ DE LA UAB: INVESTIGACIÓN, FORMACIÓN Y TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO.

Lurdes Martínez, Montserrat Anton, Josep Rota, Xavier Forcadell, Mar Pérez i Christiane Guerao.

INTRODUCCIÓN – CONTEXTUALITZACIÓN

El año 2006, 4 profesoras de la Unidad de Educación Corporal del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal que impartían docencia en la titulación de Maestro de Educación Infantil, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la "Universitat Autònoma de Barcelona" (UAB), crearon el Grupo de Investigación de Desarrollo Psicomotor que fue reconocido por la propia universidad (CO-1390). El Grupo ha ido creciendo, avanzando, aprendiendo, consolidándose y nutriéndose de las aportaciones de profesionales investigadores y docentes que piensan, imparten y reflexionan sobre la psicomotricidad en escuelas de Educación Infantil y/o Primaria, o en Facultades de Educación Superior (UAB y UB[17]) formando a futuros maestros de Educación Infantil y a psicomotricistas. Actualmente acaba de ser reconocido como Grupo de Investigación Emergente por AGAUR ("Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca"), en la Convocatoria de Grupos de Investigación de Cataluña, pasándose a llamar Grupo de Investigación en Educación Psicomotriz. (2014–SGR-1662).

Algunas de sus líneas de investigación se refieren a:

- Marco teórico-práctico de la educación psicomotriz.
- Formación y desarrollo profesional del psicomotricista.
- Evaluación formativa en educación superior.
- La observación del niño y del adulto.
- Currículum y Psicomotricidad.

Miembros de este Grupo de investigación, de entre otras acciones, son los responsables actualmente de planificar, organizar y desarrollar un Máster oficial de investigación, un Postgrado de título propio profesionalizador y unas Jornadas del ámbito de la Psicomotricidad, que de entre otras acciones, explicaremos más delante de esta comunicación.

OBJETIVOS

Esta comunicación pretende alcanzar un doble objetivo. Primeramente dar a conocer la investigación, formación y transferencia del conocimiento generada por el actualmente Grupo de Investigación en Educación Psicomotriz durante los últimos años. Su segundo propósito es aportar acciones que puedan inspirar a otros psicomotricistas para

[17] "Universitat de Barcelona"

conjuntamente, contribuir al reconocimiento y consolidación de la Psicomotricidad como disciplina científica y profesional en nuestro contexto.

METODOLOGÍA

La metodología de trabajo del Grupo de investigación se realiza mediante sesiones con una dinámica participativa basada en procesos de autoformación, donde, una vez acordada la temática de la línea de investigación a desarrollar, se inicia la conceptualización y reflexión a través de tertulias dialógicas de lecturas de artículos, libros u otros documentos.

La periodicidad de encuentros suele ser mensual y tanto puede reunirse el grupo de investigación con sus miembros y colaboradores al completo, como por subgrupos, dependiendo de la temática y organización más adecuada.

Todos los conocimientos generados se comprueban, aplican y/o difunden en las diferentes formaciones, proyectos, publicaciones, congresos, etc.

RESULTADOS

Vamos a exponer los resultados agrupados en tres ámbitos: investigación, formación y transferencia y difusión de conocimiento.

INVESTIGACIÓN

Nos referimos a una investigación entendida como la capacidad de generar conocimiento nuevo. A continuación destacamos las principales actuaciones del Grupo relacionadas con la investigación.

Trabajos Finales de Grado y Máster

Miembros del Grupo han tutorizado 18 Trabajos Finales de Grado de las dos primeras promociones del nuevo Grado en Educación Infantil en la UAB bajo la temática de “El cuerpo en la escuela: maestros y niños”. La mayoría de ellos se han realizado bajo la modalidad de trabajo de investigación aplicada o de profundización teórica, y otros pocos como proyecto de innovación.

También se han tutorizado algunos Trabajos Finales de Grado en la UB.

El primer año de su realización, también se han tutorizado 2 Trabajos Final de Máster de investigaciones relacionadas con atención psicomotriz individualizada y la formación en psicomotricidad, que esperamos que puedan evolucionar hacia tesis doctorales.

Tesis doctorales

Un miembro es doctorando de la UAB y está realizando una tesis codirigida por una doctora del Grupo en la que pretende definir un dispositivo de evaluación de las competencias del psicomotricista que favorezca su desarrollo profesional.

Proyectos competitivos

Se ha conseguido una resolución favorable a ser nombrado Grupo de Investigación Emergente (2014-SGR-1662) en la última convocatoria de Ayudas para dar Soporte a las Actividades de los Grupos de Investigación de la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (AGAUR) de Cataluña. La pretensión es avanzar en el reconocimiento y consolidación de la educación psicomotriz como disciplina científica.

También se ha concedido un proyecto de investigación en la convocatoria de Ayudas de investigación para la mejora e innovación en la formación inicial de maestros para las titulaciones impartidas en las universidades participantes en el Programa de Mejora e Innovación en la Formación de Maestros de Cataluña (2014-ARMF-00039) de la "Agència d'Ajuts Universitaris i de Recerca" (AGAUR). El objeto de investigación se refiere a la mejora en la formación psicomotriz inicial de los maestros para analizar los mecanismos de vinculación de aprendizajes teóricos con la práctica real en las escuelas a través de metodologías activas y evaluación formativa.

FORMACIÓN

Todos los miembros del Grupo además de investigadores, son docentes. Se abarcan las etapas educativas obligatorias de Infantil y Primaria. También se realiza formación permanente y en Educación Superior formación inicial a Graduados de Educación Infantil y docencia de Postgrado y de Máster.

Educación Infantil y Primaria

El hecho de que en el Grupo haya licenciados (psicólogos y pedagogos) maestros generalistas de Educación Infantil y Primaria y especialistas de Educación Física, hace posible la aportación e intercambio de conocimientos y experiencias. A la vez se vislumbran y comparten lagunas o temáticas de ampliación o profundización. Se va marcando un calendario de trabajo a desarrollar a través de reuniones en gran grupo y grupos específicos menos numerosos.
Los resultados siempre son debatidos y puestos en común, revertiendo tanto a nivel individual, como en los centros de trabajo de los diferentes componentes.

Grado

Algunos miembros del Grupo imparten docencia, principalmente, en el Grado de Educación Infantil. En la UB se imparten las asignaturas de:

- Didáctica de la Educación Física
- Cuerpo, movimiento y bienestar del niño
- Desarrollo y aprendizaje motor en la primera infancia
- Observación del comportamiento motor en la primera infancia
- Practicum

Y en la UAB:

- Didáctica de la Educación Corporal en la Educación Infantil
- Educación Psicomotriz en los centros de Educación Infantil
- Juego y Movimiento en la Educación Infantil
- Practicum

Postgrado

Durante el curso 2013-2014, se realizó el "XI Postgrau de Desenvolupament Psicomotor de 0 a 8 anys", organizado dentro del "Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal" de la UAB.

Es un postgrado de 35 créditos ECTS, repartidos en 5 módulos: Desarrollo de la motricidad humana (5 créditos), La expresividad motriz del niño (10 créditos), La Expresividad motriz del adulto (10 créditos), Practicum (5 créditos), y Carpeta de aprendizaje (5 créditos).

Está organizado en las tres vertientes de formación: teórica, práctica y el trabajo corporal (o formación personal).

La evaluación de los estudiantes se lleva a cabo de una forma continua, a través de unos pequeños grupos de tutoría (4-5 estudiantes). El alumno debe presentar la Carpeta de aprendizaje, donde hace una construcción personal y reflexiva de los conocimientos adquiridos y un Proyecto Final de Intervención Psicomotriz.

El número de estudiantes ha oscilado en todas las ediciones alrededor de los 30 inscritos y el perfil del alumnado es el de Diplomados y Graduados de Educación Infantil y Primaria, y algunas especialidades y menciones como educación física y educación especial i otras titulaciones afines como psicopedagogos, psicólogos y fisioterapeutas, entre otros.

Máster

Los graduados o diplomados que quieran formarse como investigadores e investigar sobre algún tema relacionado con la Psicomotricidad, pueden hacerlo en la especialidad de Arte, Cuerpo y Movimiento del Máster Universitario de Investigación en Educación de la UAB. Un máster que agrupa a todos los Departamentos de la Facultad de Ciencias de la Educación. Está organizado en ocho especialidades que comparten módulos comunes sobre metodología de investigación (21 créditos), específicos de cada especialidad (18 créditos), optativos (6 créditos) y el trabajo final de final de máster (15 créditos).

Algunos de los miembros doctores del Grupo coordinan e imparten docencia en éste que creemos es el primer máster oficial de investigación en el estado español que contempla la Psicomotricidad y que da paso a poder seguir los estudios de doctorado con la realización de la tesis doctoral.

Formación Permanente

Algunos miembros del Grupo contribuyen a la formación permanente en el ámbito de la psicomotricidad en Catalunya. Esta se ha desarrollado desde finales de los años 60 y

principios de los 70 del pasado siglo, con una especial relevancia de “l'Escola d'Expressió de Barcelona" y en las "Escoles d'Estiu" que se expandían por distintos puntos de su geografía. También cabe destacar las actividades continuadas realizadas por entre otros por la "Associació d'Expressió i Comunicació"; los Movimientos de Renovación Pedagógica; los Institutos de Ciencias de la Educación de las distintas Universidades y diferentes otras entidades privadas. Todos han contribuido a "forzar" la presencia universitaria de una ciencia que, aunque joven, tiene un papel del todo relevante en el estudio del desarrollo infantil.

TRANSFERENCIA Y DIFUSIÓN DE CONOCIMIENTO

La transferencia de conocimiento forma parte de la misión de las universidades desde la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Universidades (BOE, 2007). En el ámbito de la Ciencias Sociales y Humanidades se refiere al “proceso colaborativo que permite transmitir a un tercero el conocimiento generado en la universidad, para que este usuario pueda aplicarlo a sus finalidades en un entorno socio-económico” (UAB, 2014).

Así que otra misión de este Grupo de investigación ha sido transferir, difundir, divulgar o compartir el conocimiento generado a través de:

Organización de Congresos y Jornadas

Desde el año 2002, con carácter bianual y con una media de 200 inscritos, se celebran las *Jornadas de Reflexión: Psicomotricidad y Escuela*. Siempre han estado organizadas por los embriones, antecedentes o ya constituido Grupo de investigación y el Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la UAB. Además en algunas ediciones han contribuido otros estamentos como la Asociación para la Expresión y la Comunicación o el Instituto de Ciencias de la Educación también como editor de algunas de sus publicaciones.

El mes de marzo de 2014 se ha realizado la VII edición abordando la temática de: Currículum, Psicomotricidad y Escuela, después de que durante dos años el Grupo haya estado trabajando en ella.

En mayo de 2013 se celebró el V Congreso Europeo de Psicomotricidad en la que algunos miembros de grupo participaron como miembros del comité organizador, comité científico, comunicantes y participantes.

Publicaciones

Las Actas de las diferentes *Jornadas de Reflexión: Psicomotricidad y Escuela*, se han editado en formato papel, CD-Rom o la última, pensada tipo libro electrónico. Se ha ido cambiando con la pretensión de poder llegar a más público y hoy son las nuevas tecnologías las que nos proporcionan los mejores y más rápidos canales.

Después de trabajar durante dos años sobre la observación y realizar las VI Jornadas de Reflexión sobre esta temática, la *Revista Entre Líneas* nos invitó a participar en un monográfico sobre ella. En su número 30 de diciembre de 2012, se publicaron 6 artículos firmados por miembros del Grupo como resultado de los talleres que impartieron en dichas Jornadas y que versaban sobre: La observación del psicomotricista; Mirar, escuchar y acompañar a los más pequeños; La familias entran en la sala de psicomotricidad; La

observación aplicada a la práctica, Observar la relación interactivamente; y El grupo de ayuda escolar, una pieza significativa.

La última publicación y en la que todavía se está trabajando, es fruto de los últimos dos años de trabajo sobre la relación entre la *Psicomotricidad y el Currículum* de Educación Infantil en Catalunya.

Comunicaciones

En los últimos años se han presentado comunicaciones en diferentes congresos nacionales e internacionales. El primero fuera de nuestras fronteras fue en el *1r Congresso Internacional em Estudos da Crianza. Infâncias Possíveis, Mundos Reais*, celebrado en Braga (Portugal) en febrero de 2008, presentando una comunicación sobre una asignatura de la Diplomatura del Maestro de Educación Infantil de la UAB.

En junio de 2011 se defendió un trabajo sobre las diferencias y semejanzas entre la Psicomotricidad y la Physical Literacy en la *I Conference Physical Literacy* en la University of Bedfordshire (Inglaterra).

El trabajo corporal en el marco de la formación del psicomotricista realizado en el Postgrado de Desarrollo Psicomotor de 0 a 8 años, fue la temática de la comunicación presentada en el *I Congreso Internacional de Psicomotricidad en Chile* en noviembre de 2011. Y la evaluación de este Postgrado en general, en el V *Congreso Europeo de Psicomotricidad* celebrado en mayo de 2014 en Barcelona, junto con la evaluación de las VI Jornadas de Reflexión sobre la observación.

La evolución, mejoras, innovaciones y adaptaciones de las asignaturas relacionadas con la psicomotricidad impartidas en la Diplomatura y en el Grado de Educación Infantil de la UAB y resultados de la evaluación en ellas y en la titulación en general, se han ido comunicando en congresos nacionales tanto específicos de psicomotricidad (*IV Congreso Estatal de Psicomotricidad* - mayo 2009 Bilbao), como de docencia universitaria (*V* y *X FECIES* o *Foro sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación de la Educación Superior*- en San Sebastián en septiembre de 2008; *III, IV, V, VI, VII y VIII Congreso Internacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria*, celebrados en septiembre entre los años 2008 a 2013 en Barcelona, Segovia, Guadalajara, Huesca, Vic y Segovia; *I CIMIE-Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa* en Barcelona en julio de 2012).

CONCLUSIONES

Los resultados aportados en esta comunicación permiten conocer diferentes acciones sobre investigación, formación y transferencia de conocimiento realizadas por los miembros del Grupo de Investigación de Educación Psicomotriz. Su análisis nos muestra una trayectoria que iniciada más en la docencia y la formación, va ampliándose considerando también la investigación y la transferencia de conocimiento. Creemos que algunas de estas acciones pueden ser tenidas en cuenta por otros investigadores y psicomotricistas para realizarlas adaptándolas, y a la vez seguir avanzando con otras todavía no conseguidas y absolutamente necesarias. Cuantos más psicomotricistas y grupos las realicemos, más fácil será avanzar

hacia el reconocimiento y consolidación de esta disciplina científica y profesional en nuestro contexto.

La Psicomotricidad debe seguir estando muy presente e ir aumentando los créditos en la formación inicial de maestros y ofreciendo postgrados y másteres profesionalizadores que formen a unos cualificados psicomotricistas que defiendan y ejerzan esta profesión en el ámbito educativo, sanitario y/o social. Pero falta conseguir el reconocimiento de la profesión y Grados específicos en nuestras universidades.

Deben organizarse congresos y jornadas y realizar publicaciones que permitan conocer los actualizados marcos teórico-prácticos, avances, innovaciones y resultados de investigaciones y experiencias fundamentadas. Tanto a nivel nacional como internacional. Y debemos lograrlo con libros contemporáneos de referencia, con más revistas profesionales y consiguiendo que algunas estén incluidas en índices de impacto.

Uno de los puntos que sigue estando poco desarrollado es la investigación. Esta modalidad en los Trabajos Finales de Grado es un buen inicio. Pero necesitamos más Másteres Oficiales de Investigación que contemplen la Psicomotricidad, y que la incluyan como temática en los Trabajos Finales de Máster para que luego puedan convertirse en tesis y aumentar el número de doctores en esta disciplina. Es la forma más segura de poder participar en convocatorias competitivas de Proyectos de Investigación i de Investigación más Desarrollo (I+D) primero a nivel nacional y esperamos que pronto, internacional.

BIBLIOGRAFIA

BOE (2007). *Ley Orgánica de Universidades 4/2007*. Nº 89, 13 de abril, pág.:16241-16260. Extraído el 16 de mayo de 2014, de http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf

UAB (2014). *Colaboración y transferencia en ciencias sociales y humanidades*. Extraído el 16 de mayo de 2014, de http://serveis.uab.cat/cit/es/content/qu%C3%A8-%C3%A9s-transfer%C3%A8ncia

(Volver al índice de comunicaciones)

LA PSICOMOTRICIDAD EN EL MÁSTER UNIVERSITARIO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN DE LA UAB.

Lurdes Martinez Minguez i Montserrat Anton Rosera.

INTRODUCCIÓN – CONTEXTUALITZACIÓN

Desde la "Universitat Autònoma de Barcelona" (UAB) siempre se ha creído que después de luchar y conseguir que la Psicomotricidad aumentara su presencia y reconocimiento en escuelas, en formación inicial y permanente de maestros y en formación profesionalizadora específica, debíamos dedicar esfuerzos a la investigación.

El doctorado y las tesis doctorales derivadas eran el primer paso. Dos profesoras que impartían la docencia en la Diplomatura de Maestro de Educación Infantil consiguieron esta titulación. Disponer de este título permitía formar a otros doctores y dirigir sus investigaciones, tareas que se realizaron durante los cursos 2005 a 2009 en el Doctorado Interuniversitario de Educación Física y Deporte: Didáctica y Desarrollo Profesional. Pero un tercer ciclo realizado entre 4 universidades (UAB, UB[18], UdLl[19] y URV[20]) era difícil de gestionar y los intereses cambiantes, por lo que dejó de ofrecerse. Así que desde el curso 2009-2010 se creó un único Estudio de Doctorado en Didáctica de la Educación Física, de las Artes Visuales, de la Música y de la Voz de todo el Departamento de expresiones.

A partir del Real Decreto 1393/2007 de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE, 2007) y del 99/2011 que regula las enseñanzas oficiales de Doctorado (BOE, 2011), se concretaba que para poder matricularse a un doctorado se necesita estar en posesión de los títulos oficiales de Grado o equivalente, y de un Máster Universitario. Así que se hicieron diferentes intentos de construir algún Máster de investigación y profesionalizador únicamente de la UAB, ya fuera conjuntamente con la Unidad de Visual y Plástica, o en solitario con la de Educación Corporal, del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Incluso durante el curso 2010-2011 se intentó construir un Máster únicamente en Psicomotricidad. Pero todas estas tentativas no llegaron a concretarse suficientemente, o desgraciadamente no tuvieron el apoyo necesario desde el Departamento y/o el Decanato o Universidad.

Por lo que existía un vacío en la formación superior en psicomotricidad en nuestra universidad. Disponíamos de primer ciclo con algunas asignaturas del Grado de Educación Infantil y de tercero con un Doctorado, pero nos faltaba el paso intermedio de Máster.

La necesidad de optimizar recursos ante la situación de crisis en la Educación Superior, concretamente en la UAB, provocó que todos los Másteres Oficiales de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación se unieran para ofrecer uno único Máster con

[18] Universitat de Barcelona
[19] Universitat de Lleida
[20] Universitat Rovira i Virgili

diferentes especialidades que contemplaran todos los anteriores y abrieran la puerta a nuevas incorporaciones. Es así como surgió la especialidad de Arte, Cuerpo y Movimiento en el nuevo Máster Universitario de Investigación en Educación de la UAB. Y sus estudiantes pueden tener continuidad de estudios de tercer ciclo en la Línea de Investigación en Educación Musical, Plástica y Corporal del nuevo Doctorado en Educación.
De esta manera se ha conseguido ofrecer formación e investigación en Psicomotricidad al completo en los 3 ciclos universitarios en la UAB.

OBJETIVOS

Esta comunicación pretende alcanzar un doble objetivo. Primeramente dar a conocer la estructura y contenido de la especialidad de Arte, Cuerpo y Movimiento del Máster Universitario de Investigación en Educación (MURE) de la UAB. Y como segundo propósito, valorar su primera edición y concretar propuestas de mejora.

METODOLOGÍA

Se ha realizado una metodología de trabajo representativa y participativa para diseñar el nuevo Máster y cada una de sus especialidades.

Después de prever recortes de profesorado y que podía haber una disminución de matrícula que no permitiera llegar al mínimo de estudiantes necesarios en una amplia oferta diversificada, el Decanato lanzó la propuesta de estudiar la posibilidad de unificar los diferentes Másteres de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación. Eran cuatro los que debían fusionarse. Nos referimos a los Máster de Investigación en: Didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y el Arte; Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica de las Matemáticas y las Ciencias; y Educación.

De los Departamentos que realizan toda o la mayoría de su docencia en esta Facultad, 3 de ellos eran los implicados en esta fusión (Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y de las Ciencias Sociales, Departamento de Didáctica de la Matemática y de la Ciencias Experimentales y Departamento de Pedagogía Aplicada) y había 2 que hasta ese momento no disponían de oferta de Máster de Investigación propio (Departamento de Pedagogía Sistemática y Social y Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal). Así que se invitó a los 5 Departamentos a participar en las reuniones para ver si podía confeccionarse una propuesta compartida y completada por todos ellos.

Durante todo el curso 2012-2013 se estuvieron haciendo reuniones tanto a nivel de cada departamento como de una comisión coordinadora. Su función fue elaborar la Memoria de propuesta del nuevo Título de Máster Universitario y contestar al informe de alegaciones planteadas por la Agencia de Calidad Universitaria (AQU) de Catalunya.

Finalmente aprobado se ha realizado la primera edición del Máster de Investigación en Educación durante el curso 2013-2014 con las especialidades de:

- Currículum y Procesos de Innovación en Educación
- Desarrollo y Gestión de las Organizaciones para el Cambio

- Desigualdades, Investigación y Acción Educativa
- Didáctica de la Lengua y la Literatura
- Didáctica de las Ciencias Sociales
- Arte, Cuerpo y Movimiento
- Educación Científica
- Educación Matemática.

RESULTADOS

Vamos a exponer los resultados únicamente de la especialidad de Arte, Cuerpo y Movimiento, que es la que tiene como objeto la investigación en Educación Física y Deportiva, la Educación Artística y Visual y la Educación Psicomotriz.

Estructura

A continuación mostramos en forma de tabla la estructura a partir del número de créditos y módulos de la especialidad:

ESPECIALIDAD ARTE, CUERPO Y MOVIMIENTO			
TIPO DE MÓDULO	**Nº ECTS**	**Nº ECTS**	**NOMBRE MÓDULO**
Obligatorios	21	6	Investigar en Educación I: Epistemología, Fundamentación y Diseño
		9	Investigar en Educación II: Metodologías, Instrumentos y Estrategias de Recogida y Análisis de Datos
		6	Investigar en Educación III: Herramientas TIC en el Proceso de Investigación
Obligatorios Especialidad	18	6	Perspectivas Actuales de Investigación: de la Acción a la Creación
		6	Valores y Diversidad en la Escuela: Investigar desde el Arte y la Educación Física
		6	Experiencia e Investigación: Espacios de Creación y Desarrollo de la Persona
Optativo	6	6	*1 Módulo del Máster*
Trabajo Fin de Máster	15	15	*Investigación vinculada con la especialidad*
ECTS totales	60		

Tabla 1: nº de créditos y nombre módulos especialidad Arte, Cuerpo y Movimiento

Los módulos obligatorios de *Investigar en Educación I, II y III*, se realizan con alumnado de todas las especialidades y profesorado de todos los Departamentos.

Como módulo optativo el estudiante puede optar a cualquiera de los obligatorios del resto de especialidades o a unos transversales que no pertenece a ninguna especialidad.

El horario del Máster es de 17 a 21h., de Octubre a Junio, entregando y defendiendo el *Trabaja Final de Máster* en Septiembre. La distribución semanal de las especialidades se muestra en la tabla 2:

DISTRIBUCIÓN DE ESPECIALIDADES				
Lunes	**Martes**	**Miércoles**	**Jueves**	**Viernes**
	Investigar en Educación I, II y III (GRUP 1)	Investigar en Educación I, II y III (GRUP 2)		
E6 – Arte, cuerpo y movimiento	E1 – Currículum y procesos de innovación en educación	E2 – Desarrollo y gestión de las organizaciones para el cambio	E3 – Desigualdades, investigación y acción educativa	Optativas transversales
E8 – Educación matemática	E4 – Didáctica de la lengua y la literatura	E5 – Didáctica de las ciencias sociales	E7 – Educación científica	

Tabla 2: Distribución semanal especialidades y módulos metodología y transversal.

El alumno se matricula y asiste sólo a uno de los grupos (1 o 2) de los tres módulos de *Investigar en Educación I, II y III* (martes o miércoles).

Contenido

Cada módulo de la especialidad está impartido por como mínimo un profesor/a de la Unidad de Educación Corporal y otro/a de la de Artes Plásticas para poder abordar los contenidos tanto de manera disciplinar como transversal y complementarios.

Pasamos a exponer brevemente el contenido de los 3 módulos obligatorios de la especialidad.

Módulo 1 - Perspectivas actuales de investigación: De la acción a la creación.

Este módulo contemplará las aportaciones actuales de la investigación para el análisis de la interacción entre la psicomotricidad y las artes visuales. En él pretende exponer, analizar, contrastar y reflexionar sobre diferentes enfoques conceptuales y de investigación en los que partiendo de la acción, el juego, la experimentación y el movimiento, se alcanza el pensamiento, la representación y la creación.

Los bloques de contenido de este módulo se conforman a partir de: i) las perspectivas de investigación sobre cuerpo, juego y psicomotricidad, y sus aportaciones al análisis los procesos de creación de los múltiples lenguajes artísticos; ii) el análisis de proyectos de intervención desde las aportaciones de investigación que abordan la creación, contemplando enfoques interdisciplinares y multidisciplinares.

Las temáticas abordadas se refieren a: Investigaciones sobre el cuerpo, el juego y la psicomotricidad; Lenguajes artísticos y procesos de creación: fundamentos y tendencias actuales; y al Estudio y análisis de proyectos interdisciplinarios, innovadores e inclusivos.

Módulo 2 - Valores y diversidad en la escuela: Investigar desde el arte y la educación física.

En este módulo se estudian las epistemologías, metodologías y procesos de investigación sobre diversidad y valores en la educación de las artes visuales y la educación física en la escuela.

Los objetivos del módulo son: i) promover el conocimiento de las investigaciones contemporáneas sobre las artes y la actividad física en la sociedad y en la educación; ii) analizar críticamente las investigaciones sobre desigualdades y formas de exclusión en los discursos de la escuela; iii) explorar proyectos y modelos de investigación que incorporen la diversidad social, cultural y de género, en las artes y la actividad física.

Las temáticas abordadas se refieren a: Investigación en Diversidad cultural, social y de género en educación artística y educación física; Estética, valores e innovación, tendencias contemporáneas de la investigación educativa; y El/La educador/a como investigador/a y agente de cambio en el arte y la actividad física.

Módulo 3 - Experiencia e investigación: Espacios de creación y desarrollo de la persona.

En este módulo se investiga desde la psicomotricidad, el arte y la educación física, el espacio como lugar vinculado con la creación y el desarrollo de la persona, y su implicación en el cambio de paradigma que reclama la educación actual. Las metodologías de investigación abordaran: a) los cambios que se están produciendo en la comprensión, la movilidad y la conductas de habitar y crear espacios; y, b) los recursos y referentes de investigación para analizar, reflexionar y debatir estos cambios.

Las temáticas abordadas se refieren a: Investigar sobre el espacio corporal y contextos; La investigación como experiencia: Crear, pensar y habitar; y Espacios de aprendizaje e interacción: hacia un nuevo paradigma.

Valoración

Aunque en el momento de presentar esta comunicación todavía se han presentado ni defendido los *Trabajos Final de Máster*, creemos que sí podemos hacer una valoración general de la primera edición de la especialidad de Arte, Cuerpo y Movimiento.

Consideramos un éxito poder disponer del primer Máster Universitario de Investigación que incluye la Psicomotricidad y prepara para el doctorado en esta materia. Y no sólo es un buen resultado conseguir poner de acuerdo a profesorado, departamentos, decanato, universidad y agencias de calidad de Educación Superior para diseñarlo y aprobarlo, sino que ha contado con 9 estudiantes matriculados (2 más del mínimo necesario) para desarrollarlo y evaluarlo en su primera edición.

También consideramos positivo el trabajo en equipo generado con profesorado de diferentes unidades departamentales y departamentos que no estaban acostumbrados a trabajar juntos. Se ha conocido la forma de pensar y trabajar de compañeros cercanos con los que no se había tenido muchas oportunidades de compartir ni la docencia ni la investigación. Se ha realizado un gran aprendizaje en defender, negociar, reflexionar y actuar en el bien de la mayoría.

También damos un alto valor a que 3 estudiantes están investigando en su *Trabajo Final de Máster* con una temática relacionada con la Psicomotricidad, lo que nos da confianza de que interesa, y de que puede que algunos de ellos prosigan su trayectoria investigadora hacia el tercer ciclo con el doctorado profundizando todavía más y se pueda contribuir a aumentar el número de tesis doctorales sobre Psicomotricidad.

Respecto a los módulos obligatorios de la especialidad creemos que es enriquecedor para el estudiante la complementariedad y amplitud que proporciona la interrelación entre el ámbito corporal y artístico. Esta doble mirada amplia la visión y ayuda a profundizar en el que sea su ámbito de referencia y en el que va a centrarse como investigador/a. El alumnado les ha otorgado como puntuación media un 7,5 entre 0 a 10 (9+8+9+7+4+9+7+7+8/ 9).

Respecto a los diferentes indicadores que se ha pedido a los estudiantes que evaluaran de los módulos de la especialidad los resultados (entre Nada, Poco, Bastante y Mucho) han sido que dan:

- BASTANTE respuesta a sus expectativas y necesidades.
- El contenido y nivel de cada módulo ha estado de MUCHA calidad.
- Las interacciones entre profesorado y estudiantado han estado MUY satisfactorias.
- Las interacciones entre el estudiantado han estado MUY satisfactorias.
- La metodología empleada ha estado BASTANTE acertada.

- La documentación aportada ha estado BASTANTE adecuada.
- Se ha dedicado POCO tiempo a las diferentes temáticas.
- Las actividades de evaluación han estado BASTANTE acertadas.

Destacamos los siguientes comentarios de la evaluación del estudiantado:

- Se dispone de poco tiempo para algunos apartados de los módulos.
- Las finalidades, la estructura general y el método de evaluación, no han quedado suficientemente claros en todos los módulos.
- Se necesita más conexión entre en contenido y todo el profesorado del mismo módulo
- El contenido es muy rico pero debería aumentar su carácter investigador.

CONCLUSIONES

En esta comunicación se ha presentado y valorado la primera edición de la especialidad de Arte, Cuerpo y Movimiento del Máster Universitario de Investigación en Educación de la UAB, tanto a nivel de estructura y organización, como de contenido.

Es muy costoso preparar y llevar a la práctica un Máster Universitario de Investigación. Los mínimos requisitos sobre doctorado y tramos de investigación de su profesorado creemos que son todavía difíciles de alcanzar por la mayoría de docentes del área de Psicomotricidad en una sola universidad. Por eso consideramos que puede ser una vía de solución ofrecer Másteres conjuntamente con otras áreas o con otras universidades. Porque es absolutamente necesario que haya más oferta oficial si queremos aumentar la categoría profesional y científica de la Psicomotricidad.

Pero por otro lado, esta oferta conjunta de compartir entre dos áreas, aporta algunas ventajas que deben mantenerse e inconvenientes que deberían mejorarse. Como ventajas destacamos el enriquecimiento y amplitud que provoca abrir horizontes y aumentar el conocimiento de temáticas y de formas de investigación no siempre propias de tu área de referencia. Pero para sacar realmente provecho de esta divergencia y para que no se convierta en inconveniente, por otro lado también debe permitirse conocer y profundizar suficientemente en tu campo y a la vez presentar los contenidos de forma conectada, coordinada por todo el profesorado que participa en el mismo módulo y bajo un objetivo global común.

Como conclusiones también apuntamos que es muy importante que la evaluación sea: progresiva a nivel de dificultad; útil por su relación con la investigación; adaptable a la temática de interés individual; realizable respecto a la dedicación temporal y dificultad; coordinada, singular y no repetitiva; y acompasada con los contenidos de los módulos específicos comunes de metodología de investigación (en nuestro caso *Investigar en Educación I, II y III*).

Como perspectivas de futuro, nuestro primer deseo es conseguir unos buenos *Trabajos Finales de Máster* que puedan seguir su camino hacia tesis doctorales sobre Psicomotricidad. Y estaríamos muy satisfechos de tener suficiente alumnado como para realizar la segunda edición de la especialidad de Arte, Cuerpo y Movimiento durante el curso 2014-2015, habiendo corregido los inconvenientes e mejorías detectados.

BIBLIOGRAFIA

BOE (2007). *Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Nº 260, 30 de octubre, pág.: 44037-44048. Extraído el 22 de mayo de 2014, de: http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf

BOE (2011). *Real Decreto 99/2011 por el que se regula las enseñanzas oficiales de Doctorado*. Nº 35, de 10 de febrero, pág.: 3909-13926. Extraído el 22 de mayo de 2014, de: http://www.boe.es/boe/dias/2011/02/10/pdfs/BOE-A-2011-2541.pdf

(Volver al índice de comunicaciones)

LA FORMACIÓN DEL DOCENTE EN PSICOMOTRICIDAD: PASADO, PRESENTE Y… ¿FUTURO?

Xavier Forcadell Drago

INTRODUCCIÓN

La psicomotricidad es una disciplina joven que ha ido evolucionando, desde que Ernest Dupré (1925) utilizara este término a principios del siglo XX.

Durante este periodo han aparecido diferentes corrientes y tendencias que han dificultado su desarrollo harmónico y concreción. Para unificar su visión, el Fórum Europeo de Psicomotricidad, en 1996 propone una definición de este término, la cual es revisada por la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español, deviniendo la siguiente (Berruezo, 1996):

Basado en una visión global de la persona, el término «psicomotricidad» integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensoriomotrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial. La psicomotricidad, así definida, desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad. Partiendo de esta concepción, se desarrollan distintas formas de intervención psicomotriz que encuentran su aplicación, cualquiera que sea la edad, en los ámbitos preventivo, educativo, reeducativo y terapéutico. Estas prácticas psicomotrices han de conducir a la formación, a la titulación y al perfeccionamiento profesional y constituir cada vez más el objeto de investigaciones científicas (p. 59).

En esta definición se resalta la especificidad de la psicomotricidad en relación a la concepción de la persona y a su forma de intervención. También se puede observar que una de las finalidades de la psicomotricidad debe ser que los profesionales que trabajen en los diferentes ámbitos en que interviene, puedan tener acceso a una formación inicial y permanente sobre esta disciplina, para mejorar su desarrollo profesional. Y se destaca la importancia de favorecer su presencia dentro del campo de la investigación y que ésta vaya aumentando.

Pero leyendo estas palabras se plantean una serie de preguntas, como:
· ¿Cuál es esta especificidad de la psicomotricidad?
· ¿Tienen los profesionales que trabajan en psicomotricidad un buen acceso a la formación inicial y permanente de esta disciplina?
· ¿Cómo debe de ser esta formación en Psicomotricidad?
· ¿Cuál es su presencia dentro del campo de la investigación?

Objetivos

A partir de las preguntas expuestas, la presente comunicación se plantea los siguientes objetivos:

- Describir la especificidad de la psicomotricidad.
- Definir las dimensiones de la formación en psicomotricidad.
- Analizar la presencia de la formación en psicomotricidad en la universidad, centrada en el ámbito educativo.
- Mostrar la presencia de la psicomotricidad en el campo de la investigación.

Metodología

La metodología utilizada se ha basado en la realización de diferentes análisis de documentación (Mayer i Deslauriers, 2000).

Primero se han analizado las aportaciones de diferentes autores [21]que han permitido definir el origen y la especificidad de la psicomotricidad y de su formación.

Después se han analizado diferentes estudios[22] que muestran cómo se introdujo la psicomotricidad en la formación universitaria y que definen y valoran cómo ha ido evolucionando su presencia en la formación inicial y permanente del docente hasta la actualidad. También se han revisado los planes de estudios actuales de los grados dónde aparece la formación en psicomotricidad educativa[23] y la oferta de postgrados y másteres de las universidades españolas (FAPee, 2011).

Para terminar, y centrándose en el campo de la investigación, se ha consultado la base de datos de Tesis Doctorales TESEO (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014), para averiguar las tesis doctorales defendidas en las universidades españolas, relacionadas con la psicomotricidad. Y también se ha buscado la presencia de esta disciplina en másteres universitarios de investigación y en grupos de investigación.

RESULTADOS

1. **La especificidad de la psicomotricidad.**

Si se analizan las aportaciones de diferentes autores[24] que han definido la psicomotricidad, se puede llegar a la conclusión, según Camps (2009), que la especificidad de la psicomotricidad se delimita alrededor de tres aspectos:

[21] Los autores consultados fueron: Aucouturier (1985, 2004), Berruezo (2000, 2008), Bottini (2000), Camps (2009), Camps, y Mila (2011), Dupré (1925), Mila (2002, 2005, 2008), Sánchez, y Llorca (2001), Sassano (2006).

[22] Los estudios analizados fueron: FAPee (2011), Fernández (2003), Palomero (2007), Quirós (2000), Viscarro (2010).

[23] Se han cogido como muestra las universidades catalanas en las que hay formación en psicomotricidad educativa dentro de su oferta de grados y se han consultado sus páginas web para analizar los planes de estudios (expuestas en la bibliografía).

[24] Los autores consultados son: Aucouturier (1995, 2004); Aucouturier, Darrault, i Empinet (1985); Berruezo (1995, 2000, 2008); Bottini (2000); Camps (2007); Contant, i Calza (1991); Llorca (2002); Mila (2000, 2005, 2008); Ravera (2001); Sánchez i Llorca (2008); Sassano (2006); Sassano i Bottini (1992, 2000); Declaración de Punta del Este (2006).

a) Globalidad:

La psicomotricidad considera la persona como un ser integral (a nivel motriz, cognitivo, afectivo, social), que se va formando con su interacción con los otros y que expresa su manifestación psíquica a través de su cuerpo y movimiento. Los cuáles se consideran que no están separados del psiquismo, ya que en él y para él tienen asiento emociones, sensaciones, afectos, conocimientos, acciones y expresiones (Bottini, 2000).

b) Relación tónico – emocional:

El niño, para su estructuración psíquica y desarrollo global, necesita una relación con un "otro", que además de los iguales o compañeros, en psicomotricidad, es el psicomotricista (Camps, 2009). La singularidad de su actuación radica en la calidad de acogida del niño y de su desarrollo, siendo capaz de captar el significado de la expresividad psicomotriz del niño, para poder ajustar su respuesta tónica, gestual y postural y abordarlo de forma global (Aucouturier, Darrault, i Empinet 1985; Sassano, 2006). El tono, según Berruezo (1995), es lo que da sentido a la psicomotricidad, ya que conecta el cuerpo y el espíritu, lo biológico y lo psicológico, el movimiento con el psiquismo.

c) Actitudes psicomotrices:

Las actitudes del psicomotricista remiten a la unión entre lo psíquico y lo motriz, e incluyen las siguientes: "escucha tónica, disponibilidad corporal y psíquica (a nivel tónico, pero también emocional, cognitivo), empatía tónica, contención o seguridad física y afectiva" (Camps, 2009, p. 10).
Se observan una serie de aspectos que serán fundamentales tenerlos asimilados a la hora de desarrollar la práctica psicomotriz. Estos pueden ser: la visión integral de la persona; la concepción del tono y del cuerpo y su relación con el psiquismo y lo emocional; la importancia de la relación con los otros; la actuación del psicomotricista. Para ello, será indispensable recibir una formación adecuada sobre esta disciplina.

2. La formación del psicomotricista.

El psicomotricista para llegar a intervenir con esta específica tecnicidad, necesita de una formación concreta que según Sánchez y Llorca (2001), se tiene que basar en:
Un trabajo amplio y recíproco que se fundamenta en los contenidos teóricos, prácticos o profesionales y el trabajo personal, combinándose estas tres dimensiones, de forma que haya una convergencia de conocimientos que faciliten la interiorización, la vivencia reflexiva y el ajuste personal (p. 57).

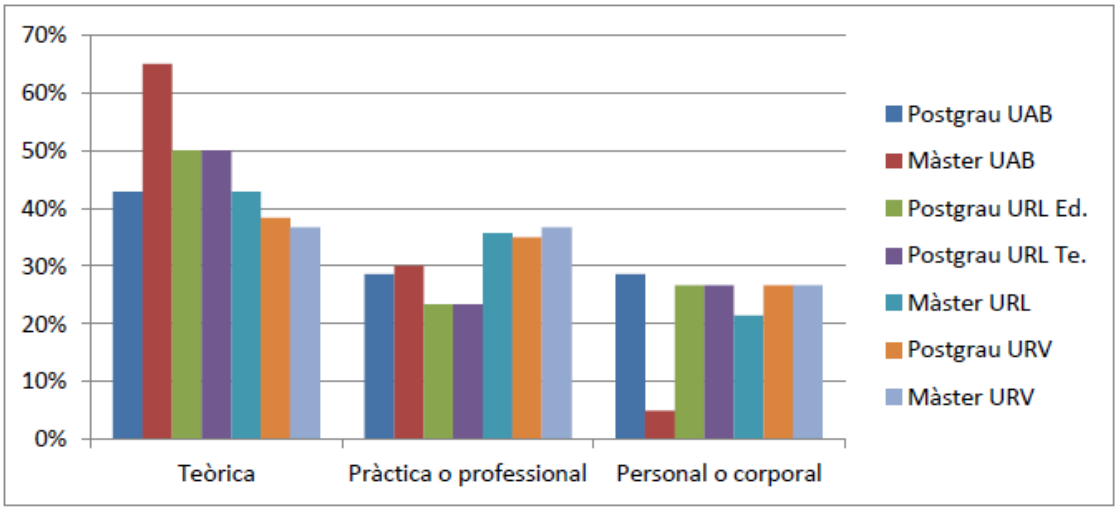
Como se puede observar, en la formación en psicomotricidad hay tres dimensiones:
- ***La formación teórica***: incluye los contenidos específicos de la psicomotricidad y de materias relacionadas, como la anatomía, la neurología, la psicología, la pedagogía, la neurosifisiología, la psicopatología, que servirán de base para poder entender el significado de la intervención psicomotriz y de su metodología.

- ***La formación práctica o profesional***: tiene por objetivo la elaboración, la participación y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos y el desarrollo de las competencias, mediante la elaboración de una memoria o proyectos y de su aplicación en centros educativos y otras instituciones.

- ***La formación personal o corporal***: busca, a través de un trabajo con el propio cuerpo y en interacción con los otros, la reflexión sobre aspectos de su psiquismo (historia afectiva, deseos, frustraciones) para favorecer el desarrollo de las actitudes, valores, capacidades y destrezas propias del rol del psicomotricista que le van a permitir poder dar sentido a las señales que muestra el cuerpo del otro y comprender así mejor su expresividad tónico–emocional y acompañarlo en sus vivencias, afectos y deseos y ayudarlo en su crecimiento integral.

Camps y Mila destacan la necesidad de trabajar estas dimensiones en la formación del psicomotricista porque entienden que son "los tres pilares de un recorrido que implica una construcción de tres tipos de competencias: la elaboración de conceptos y teorías, la adquisición de estrategias y herramientas metodológicas para la intervención y el desarrollo de actitudes y valores que pretenden, a través de un trabajo con el propio cuerpo y en interacción con los otros compañeros, el cambio de la persona" (2011, p. 16).

Como se puede comprobar en la siguiente gráfica[25] , la formación en psicomotricidad se suele dividir en estas tres dimensiones, variando el peso de cada una según la formación:



2. La formación de los docentes en psicomotricidad en la universidad.

La presencia de la formación en psicomotricidad en las universidades durante las últimas décadas ha sido escasa. Pero se valora su aumento en los últimos años, tal y como se puede ver en la siguiente tabla[26], donde se muestra la formación de los docentes en psicomotricidad:

[25] Información extraída de los diferentes másteres y postgrados que ofertan las universidades catalanas para el curso 2014 – 2015.
[26] Tabla elaborada a partir de los estudios: FAPee (2011), Fernández (2003), Palomero (2007), Quirós (2000), Viscarro (2010).

Período	Formación de los docentes en psicomotricidad
Principio años 70	En el ámbito educativo, se incorpora por primera vez, de forma experimental, una asignatura de psicomotricidad, en los planes de estudios de la universidad, dentro de la carrera de Maestro de Educación Preescolar.
Final años 70	Los planes de estudio de las universidades ya son definitivos y la presencia de la psicomotricidad se mantiene, variando el formato, según las universidades,
Años 90	En 1992 entra la nueva reforma de la formación del profesorado y determina siete titulaciones de Maestro. En la de Educación Infantil aparece la asignatura troncal y obligatoria en todo el estado: "Desarrollo Psicomotor". Las universidades empiezan a ofrecer postgrados y másteres de título propio, para cubrir la carencia formativa (FAPee, 2011)[7].
Principio del siglo XXI	Tiempo de incertidumbre y de transformación importante, a nivel organizativo y académico, ya que las diferentes universidades adaptan sus planes de estudio a las directrices que marca el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), diseñando su oferta formativa. En estos momentos de reestructuración, se valora la posibilidad de crear la titulación de Grado en psicomotricidad, a fin de aumentar su presencia en la formación universitaria y dar un impulso importante para su reconocimiento profesional. Después de que en diferentes universidades españolas se negociase su creación, sólo se logra en la Universidad de La Laguna. Pero este grado, actualmente está pendiente de iniciarse por la situación de crisis que se está viviendo. El siguiente paso es intentar crear una mención relacionada con la psicomotricidad, el cuerpo, las diferentes expresiones. Pero sólo algunas universidades lo consiguen en el Grado de Educación Infantil, como la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona (Mención en Educación Psicomotriz) y la Universitat de Barcelona (Mención en Motricidad Infantil). En relación a las asignaturas, en el caso de las universidades catalanas, en la mayoría de planes de estudio del Grado de Educación Infantil, ha desaparecido la asignatura anterior "Desarrollo psicomotor", manteniéndose sólo en dos. En las otras universidades se observa la presencia de asignaturas donde aparecen términos como "Educación Psicomotriz", "Educación Corporal", "Juego y movimiento", "Aprendizaje Motor", "Comportamiento Motor", "Expresión Corporal", "Educación Física", que habría que saber si incluyen contenidos de la psicomotricidad. La oferta de postgrados y másteres de las universidades de título propio, va creciendo durante estos años (FAPee, 2011).

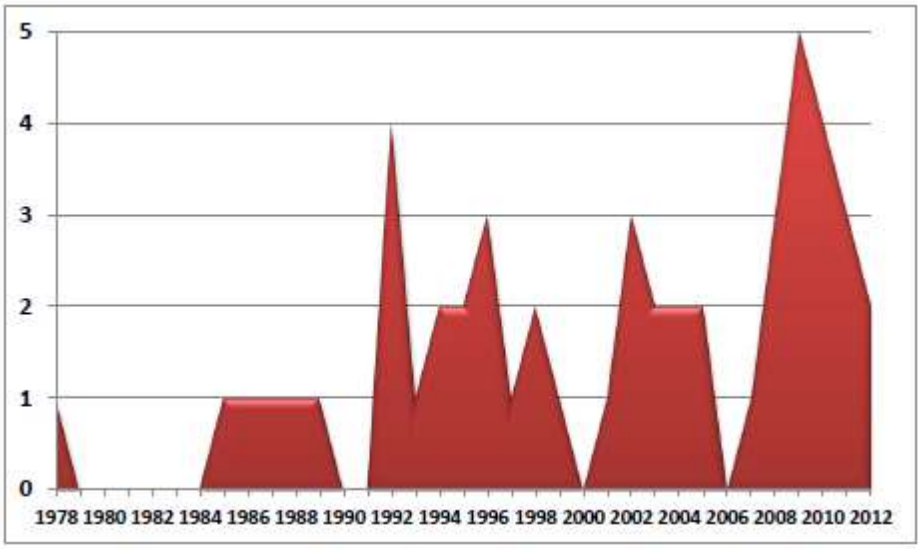
[7] La Federación de Asociaciones de psicomotricistas del Estado Español y representantes de las universidades elaboraron en 2011 un tabla con la oferta de postgrados y másteres en psicomotricidad realizadas en las universidades españolas hasta aquel momento (FAPee, 2011).

La psicomotricidad en el campo de la investigación.

En relación con las tesis doctorales vinculadas con la psicomotricidad, según la base de datos TESEO (Palomero, 2007), la primera de ellas es en 1978 de Carmen Ángel Ferrer, en la Universidad de Barcelona y la siguiente, en 1985, de Pilar Arnaiz Sánchez, en la Universidad de Murcia.

A partir de esta última, y tal y como se puede ver en la gráfica adjunta, se han ido defendiendo, de forma prácticamente ininterrumpida, tesis doctorales sobre esta materia en diferentes universidades españolas.

Siendo un total de 50 tesis8 en estos 36 años



CONCLUSIONES

Se considera que los objetivos planteados han sido alcanzados, ya que se han definido los tres aspectos que establecen la especificidad de la psicomotricidad, y se ha establecido cómo se estructura la formación en psicomotricidad, concretando las tres dimensiones que la caracterizan.

Se ha expuesto la oferta en psicomotricidad, para los docentes, a partir de los diferentes análisis realizados, que han permitido observar el aumento considerablemente de su presencia, en los últimos cuarenta años. Ya que se ha pasado de no estar incluida, a estarlo en grados (antes diplomaturas), postgrados, másteres y también en tesis doctorales.

En relación a la formación inicial de los docentes en psicomotricidad, se ha comprobado que actualmente se realiza principalmente a través de menciones y asignaturas en el Grado de Educación Infantil. Pero en el futuro se espera la posibilidad de ofertar el grado específico en psicomotricidad que ya ha diseñado la Universidad de la Laguna.

[8] Información extraída de la base de datos TESEO (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014). En el anexo 1 hay la lista de las diferentes tesis doctorales vinculadas con la psicomotricidad defendidas en las universidades españolas.

En la formación permanente profesionalizadora, su presencia es mayoritariamente mediante postgrados y másteres, principalmente de título propio de cada universidad. En el próximo curso se iniciará el primer Máster Universitario en Educación Física y Psicomotricidad de 0 a 12 años de la Universidad Ramón Llull, de Barcelona, que ha sido recientemente aprobado por ANECA.

Dentro del campo de la investigación, además de las tesis doctorales expuestas relacionadas con la psicomotricidad, existen en algunas universidades, grupos de investigación sobre la psicomotricidad, como:

· El Grupo de investigación de Educación Psicomotriz (2014 SGR 1662)[27], en la Universitat Autònoma de Barcelona.
· El Grupo de investigación en intervención psicomotriz y desarrollo psicológico[28], en la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona.

Y en el curso 2013-2014 se ha iniciado el Máster Universitario de Investigación en Educación, en la UAB que incluye la psicomotricidad en la especialidad de Arte, Cuerpo y Movimiento. Ha sido el primer máster oficial en investigación en el estado español en contemplar la formación en investigadores en Educación Psicomotriz.

Estos logros conseguidos durante este tiempo, deben ser el camino a seguir por otras universidades que incluyen formación en psicomotricidad, para que intenten conseguir también el poder realizar másteres y postgrados oficiales, tener grupos de investigación y/o poder ofertar un grado en psicomotricidad, como así parece que lo va a conseguir la Universidad de La Laguna.

De esta manera se favorecerá el aumento de trabajos de investigación sobre esta materia y ayudaran a conseguir el reto de que el psicomotricista sea una profesión reconocida en este país.

También hay que tener en cuenta el nuevo enfoque que marca el EEES, que resalta como finalidad de la educación superior, el dar respuesta a las necesidades laborales que existen en la sociedad. La psicomotricidad está presente en ámbitos, como el educativo, el social, el preventivo y el sanitario (Berruezo, 2008), por tanto, hay una necesidad laboral de formarse en esta disciplina que está siendo correspondida por una importante demanda en su formación y que justificarían también que fuese reconocida como profesión.

BIBLIOGRAFIA

Aucouturier, B., Darrault, I., y Empinet i J.L. (1985). *La práctica psicomotriz. Reeducación y terapia*. Barcelona: Científico Médica.

[27] El pasado mes de mayo fue reconocido como grupo de investigación emergente por la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR), de la Generalitat de Catalunya, en la convocatoria.
[28] Reconocido por la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona.

Aucouturier, B. (1995). La ayuda psicomotriz en la educació espacial. En *Actas XII Jornadas de Práctica Psicomotriz: La ayuda psicomotriz*, Barcelona: Escuela Municipal de Expresión y Psicomotricidad.

Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.

Berruezo, P.P. (1995). El cuerpo, el desarrollo y la psicomotricidad. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, 49*, 15-26.

Berruezo i P.P. (1996). La psicomotricidad en España: de un pasado de incomprensión a un futuro de esperanza. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, 53, 57-64.

Berruezo, P.P. (2000). Hacia un marco conceptual de la psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 37*, pp. 21-33.

Berruezo, P.P. (2008). El contenido de la Psicomotricidad. Reflexiones para la delimitación de su ámbito teórico y práctico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 62*, pp. 19-34.

Bottini, P. (comp.) (2000). *Psicomotricidad: prácticas y conceptos*. Madrid: Miño y Dávila.

Camps, C. (2007). El diálogo tónico y la construcción de la identidad personal. *Revista de Psicomotricidad y Técnicas Corporales* (25), 5 – 30.

Camps, C. (2009). La especificidad de la Psicomotricidad: un arte para la estructuración de la persona. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, 9 (1), Febrero 2009*, pp. 5-20.

Camps, C. y Mila, J. (coords.). (2011). *El psicomotricista en su cuerpo. De lo sensoriomotor a la transformación psíquica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Contant, M. y Calza, A. (1991). *La unidad psicosomática en psicomotricidad*. Barcelona: Masson.

Declaración de Punta del Este (2006). *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, nº 24, pp.5-6.*

Dupré, E. (1925). *Pathologie de l'imagination et de l'émotivité*. París, Payot.

FAPee. (2011). Formaciones de postgrado o máster realizadas en el estado español. Documento interno.

Fernández, A. (2003). Formación de Psicomotricidad en el Estado Español. Comisión de Formación FAPEE. *INDIVISA, Boletín de Estudios e investigación, Monografía II*, pp. 17-30.

Llorca, M. (2002). La Psicomotricidad como propuesta de intervención educativa. En: *La Práctica Psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento* (181-194). Málaga: Aljibe.

Mayer, R. y Deslauriers, J.P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative. L'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie. En Mayer, R. (ed.), *Méthodes de recherche en intervention sociale*, pp. 158-189. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeurs Ltée.

Mila, J. (2000). Formarse en intersdisciplina. En Bottini (comp.), *Psicomotricidad: prácticas y conceptos* (pp. 103 – 112). Madrid: Miño y Dávila.

Mila, J. (2005). La interdisciplina y los contenidos de la formación del psicomotricista. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, 19*, pp. 7-20.

Mila, J. (2008). *De profesión psicomotricista*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Palomero, J.E. (2007). La Psicomotricidad en España en el contexto de la Convergencia Universitaria Europea. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, 25, Febrero 2007*, pp. 117-132

Quirós, V. (2000). Psicomotricidad y formación docente. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, vol. 4 (nº 2)*, pp. 111-122.

Ravera, C. (2001). Una revisión crítica de la psicomotricidad como disciplina. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, nº 4, pp. 5-12.*

Sánchez, J. y Llorca, M. (2001). El rol del psicomotricista. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, vol. 3*, pp. 57-76.

Sánchez, J. y Llorca, M. (2008). *Recursos y estrategias en Psicomotricidad*. Málaga: Aljibe.

Sassano, M. (2006). De profesión Psicomotricista. La formación del Licenciado en Psicomotricidad en la Argentina. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, 24, Vol. 6 (nº 4)*, pp. 53-78.

Sassano, M. y Bottini, P. (1992). Psicomotricidad: antecedentes, evolución y realidad actual. *PSICOMOTRICIDAD. Revista de Estudios y Esperiencias*, nº 40 (1), pp. 51-64.

Sassano, M. y Bottini, P. (2000). Apuntes para una historia de la Psicomotricidad. Breve recorrido por los principales referentes, históricos y actuales, de la práctica y los conceptos de la psicomotricidad. En: Bottini, P. (comp.): Psicomotricidad: Prácticas y conceptos (pp. 13-36). Madrid: Miño y Dávila.

Viscarro, I. (2010). *Evolució de la psicomotricitat als centres d'educació infantil: el cas de les comarques de Tarragona*. [Tesis doctoral], Universitat Rovira i Virgili, Departament de Pedagogia, España. Recuperada de la base de datos Tesis Doctorals en Xarxa (TDX) (Dipòsit Legal: T-324-2011).

Páginas web:

Fórum Europeo de Psicomotricidad (2014). Recuperado el 15 de enero de 2014, de: http://www.psychomot.org

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). Base de datos de Tesis Doctorales (TESEO). Recuperado el 15 de enero 2014, de: https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do;jsessionid=C0DCDB1B39D20A1E37ABAE3C00848569

Universtat Internacional de Catalunya. (2014). Recuperado el 15 de enero 2014, de: http://www.uic.cat/

Universitat Autònoma de Barcelona. (2014). Recuperado el 15 de enero 2014, de: http://www.uab.cat/

Universitat de Barcelona. (2014). Recuperado el 15 de enero 2014, de: http://www.ub.edu/web/ub/ca/

Universitat Rovira i Virgili. (2014). Recuperado el 15 de enero 2014, de: http://www.urv.cat/

Universitat Ramon Llull. (2014). Recuperado el 15 de enero 2014, de: http://www.url.cat/

Universitat de Girona. (2014). Recuperado el 15 de enero 2014, de: http://www.udg.edu/

Universitat de Lleida. (2014). Recuperado el 15 de enero 2014, de: http://www.udl.cat/

Universitat Abat Oliva. (2014). Recuperado el 15 de enero 2014, de: http://www.uao.cat/

Universitat de Vic. (2014). Recuperado el 15 de enero 2014, de: http://www.uvic.cat/

(Volver al índice de comunicaciones)

"¿QUÉ APORTA LA FORMACIÓN PSICO-CORPORAL A LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INFANTIL?"

Cori Camps Llauradó y Lola García Olalla

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación presenta la valoración de la asignatura "Formación psicocorporal", del plan de estudios del Grado de Educación Infantil, en la mención de Educación Psicomotriz, de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología (FCEP), de la Universidad Rovira i Virgili. El plan de estudios de dicha titulación contempla las menciones de: idiomas (inglés), educación musical y danza, atención a la diversidad y educación psicomotriz; cada una de ellas con 27 créditos. La asignatura "Formación psicocorporal" se imparte el segundo cuatrimestre de 4º curso, y se recomienda haber cursado previamente la asignatura "Trabajo Corporal", de 3er curso. Las asignaturas que conforman la mención de Educación Psicomotriz son:

Asignaturas Mención Educación Psicomotriz	**Créditos ECTS**
Didáctica de la Educación Psicomotriz en la Educación Infantil	6
Desarrollo y Educación Psicomotriz	6
Trabajo Corporal	3
Planificación y Programación de la Práctica Psicomotriz en la Escuela	3
La Observación y la Evaluación del Juego del Niño	3
Educación Psicomotriz y Atención a la Diversidad en el Marco de la Escuela Inclusiva	3
Formación Psico-Corporal	3

La mención de Educación Psicomotriz se imparte en los tres campus de la FCEP: Tarragona (2 grupos mañana y 1 tarde), Terres Ebre (Tortosa), Baix Penedès (Coma-ruga). Los resultados que se presentan en esta comunicación corresponden a las valoraciones y memorias de los alumnos del curso 2013-2014, en los tres Campus. El nº de estudiantes matriculados este curso ha sido de 97: Tarragona (71), Coma-ruga (17), Tortosa (9).

Tal como especificamos en la presentación de la asignatura (Guia docent, curs 2013-14): "La formación del psicomotricista se articula en un proceso de tres dimensiones, tres pilares de un recorrido que implica una construcción de tres tipos de competencias:

- Formación teórica: elaboración de conceptos y teorías
- Formación pedagógica: adquisición de estrategias y herramientas metodológicas para la intervención
- Formación personal: desarrollo de actitudes y valores que pretenden, a través de un trabajo con el propio cuerpo y en interacción con otros compañeros, el cambio de la persona.

Se trata, por tanto, de una formación en tres dimensiones profundamente interrelacionadas, que se articulan desde el sujeto y su historia personal, una historia de relación vivida con los demás y que se reactualiza en su hacer profesional (Camps, C. y García, L., 2004).

La formación por vía corporal debe dirigirse a construir el rol del psicomotricista, dotándolo de herramientas para comprender al otro en su expresividad tónico-emocional, para decodificar y dar sentido a las señales del cuerpo, del gesto y del hacer del otro. La formación personal ofrece a los futuros/as psicomotricistas un espacio que permite transitar, cuestionarse y reconocerse a través de su cuerpo y sus acciones, por medio de su expresividad psicomotriz, como manifestación de su psiquismo. La formación corporal y personal facilita la oportunidad de vivir un descubrimiento de la dinámica personal, a través de la gestualidad, las implicaciones con el espacio, con el material y con las otras personas del grupo, para derivar en un cambio personal hacia la capacidad de comprender mejor al otro y a sí mismo, hacia la capacidad de escuchar, aceptar y contener al niño y ayudarle en su crecimiento integral. La formación personal parte de la persona y tiende a su cambio y transformación (Camps, C.; Mila, J.; García, L.; Peceli, M. y Tomás, I., 2011, p.16). La asignatura Formación psico-corporal pretende vehicular parte de este recorrido de formación personal.

En la guía docente se explican las competencias a desarrollar por parte del estudiante, los contenidos de la materia, las metodologías - actividades de enseñanza- aprendizaje para fomentar las competencias, así como los criterios de evaluación y promoción. Se incluye también una planificación de las actividades de enseñanza – aprendizaje.

Además de las competencias específicas de la titulación (Conocer y valorar las posibilidades motrices del cuerpo y su vinculación al concepto de globalidad de la persona), transversales (aprender a aprender; trabajar de forma autónoma con responsabilidad e iniciativa, trabajar en equipo de forma cooperativa y responsabilidad compartida; comunicar información, ideas, problemas y soluciones de manera clara y efectiva en público o en ámbitos técnicos concretos), y nucleares (expresarse correctamente de manera oral y escrita en una de les dos lenguas oficiales de la URV, comprometerse con la ética y la responsabilidad social como ciudadano y como profesional), los contenidos de la asignatura se estructuran a partir de 6 competencias.

Tal como aparece en la guía docente de la asignatura:

"La formación personal parte de la persona y facilita su cambio en el despliegue profesional, construyendo actitudes y valores que la pongan en disponibilidad y escucha de las producciones de los/las niños/as, favorezcan su contención y les ayude en su evolución. Por ello, la asignatura se organiza en torno a las competencias nucleares en el rol de psicomotricista (García Olalla, L., Campos, C., Mila, J., Peceli, M., Tomás, E., 2011), imprescindibles en su ejercicio profesional. Estas competencias son:

- Respeto del encuadre de trabajo: Cumplimiento de los requisitos de la formación a nivel personal y en relación al funcionamiento del grupo.

- Expresividad psicomotriz: Disponibilidad a nivel corporal que se manifiesta a través del tono, la actitud corporal y los mediadores de la comunicación
- Cuerpo en relación: Actitud para decodificar el cuerpo del otro y realizar una intervención ajustada
- Disponibilidad para el trabajo en grupo: Disposición para trabajar por mediación corporal a nivel grupal
- Gestión emocional: Toma de conciencia y manejo de las propias emociones y de los conflictos interpersonales que emergen en la relación con los otros.
- Articulación teórica: Establecimiento de asociaciones y vínculos de lo vivido con la teoría psicomotriz
- -Articulación práctica: Transfiere y asocia su proceso de transformación personal a la práctica profesional. [29]

En relación a la metodología de la asignatura, de nuevo siguiendo la guía docente: "El proceso de formación se centra en la vivencia y experimentación en la sala de psicomotricidad, a partir de diferentes propuestas individuales, en grupo y en gran grupo, la verbalización en el trío, pareja o grupo, la representación simbólica y la reflexión posterior con la elaboración del diario de la sesión. Bajo esta propuesta, los/ las estudiantes se convierten en protagonistas y el centro de la formación, pues ésta parte de la persona, y se construye desde la propia manera de ser, hacer, crear y situarse en relación al otro, el espacio, el tiempo, los objetos, para desarrollar las competencias que exige el rol de psicomotricista".

La evaluación, como parte del proceso de formación, requiere la elaboración de una memoria personal de las sesiones realizadas en la sala de psicomotricidad y una reflexión y valoración final sobre el trabajo psico-corporal. Los elementos para la evaluación final de la asignatura son: asistencia, participación e implicación en las propuestas, presentación de una memoria personal de las sesiones, reflexión sobre 3 capítulos del libro de referencia con ejemplificación de las sesiones que han vivido y autoinforme final. Se pide además una valoración anónima de la asignatura, cuyos resultados se presentan en esta comunicación.

OBJETIVOS

1. Reflexionar sobre la importancia de la "formación psico-corporal" en el currículum del plan de estudios de Maestros de Educación infantil (mención de educación psicomotriz), a partir de las competencias planteadas y de sus propios relatos.
2. Analizar la valoración que los estudiantes hacen de la asignatura "Formación psico-corporal", en relación a: competencias trabajadas, contenidos, metodología, resignificación de la teoría, implicación para su práctica profesional, propuestas de trabajo corporal parecidas de otras materias del plan de estudios, ajuste trabajo autónomo-trabajo presencial, sistema de evaluación de la asignatura.

[29] En Camps, Mila, Garcia, Pecelli y Tomás, 2011, está detallada la definición de cada competencia, la descripción, los componentes, los indicadores y los instrumentos para su evaluación.

3. Ejemplificar, a partir de los relatos de los estudiantes, la conexión teoría-práctica, y la relación con los objetivos y competencias planteadas.

METODOLOGÍA

Los resultados que se presentan en esta comunicación son fruto del siguiente proceso metodológico:

- Elaboración de un cuestionario anónimo para la evaluación de la asignatura "Formación psico-corporal", organizado en nueve ítems cerrados y varias cuatro preguntas abiertas.

- Vaciado y análisis de los datos del cuestionario realizado por los estudiantes a final de curso. Las respuestas a los nueve ítems del cuestionario aparecen en el apartado "resultados". Se vaciaron también las preguntas abiertas de todos los cuestionarios y se procedió a su organización en categorías. Por falta de espacio no se incluyen todas las categorías de respuesta ni los gráficos correspondientes, pero sí que se comentan en el apartado "resultados" las respuestas que han tenido una mayor frecuencia.

- Análisis del contenido de las memorias de los estudiantes y del diario personal de las dos profesoras de la asignatura, en relación a los objetivos planteados en esta comunicación.

RESULTADOS

Figura 1. Puntuación media otorgada por los alumnos a cada ítem del cuestionario (total de alumnos de los tres campus de la FCEP)

Tal como aparece en la figura 1, la puntuación global en cada uno de los 9 ítems del cuestionario[30], es 4 o entre 4 y 5, a excepción del ítem nº 7. Por tanto, podemos afirmar que los alumnos consideran que: la planificación de la asignatura ha sido adecuada para trabajar

[30] En el anexo se incluye el cuestionario, con la formulación correspondiente de cada uno de los ítems de respuesta cerrada y las preguntas abiertas.

las competencias planteadas al inicio; los contenidos trabajados en esta asignatura les han resultado interesantes y motivadores, y al mismo tiempo los consideran útiles en su formación en el campo de la educación psicomotriz y relevantes para su futuro profesional como maestros; la metodología empleada ha facilitado la vivencia de aspectos psicomotrices y su posterior reflexión; a partir del trabajo en las sesiones de formación psicocorporal, su verbalización y reflexión posterior, han podido comprender de forma significativa los conceptos teóricos implicados en la misma; en relación a propuestas metodológicas parecidas trabajadas en otras asignaturas del grado de educación infantil, han podido profundizar en los conceptos implicados y hacer nuevos aprendizajes; consideran que han sido eficaces para gestionar su trabajo durante esta asignatura, y se sienten satisfechos/as con los resultados obtenidos en relación al tiempo y esfuerzo invertido; creen que el sistema de evaluación ha sido coherente con el proceso de enseñanza/aprendizaje desarrollado a lo largo de la asignatura.

En la figura 2 pueden verse las respuestas a los distintos ítems, desglosadas por campus y grupos. Cada grupo de formación personal tiene su propia dinámica y nuestra experiencia nos muestra que hay diferencias en cuanto a la implicación y funcionamiento de los grupos de forma variable en los distintos campus y para cada curso académico.

El único ítem que aparece con una valoración inferior a 4 (3,52), y que además es el peor valorado en los tres campus, es el ítem 7 ("El tiempo de trabajo autónomo fuera del aula me parece que es razonable en relación al tiempo de trabajo presencial en el aula"). También aparece este aspecto en las respuestas abiertas del cuestionario en relación a puntos débiles de la asignatura y en las propuestas de mejora. Así, un total de 25 estudiantes han dicho como un punto débil que la asignatura implicaba mucho trabajo, y 13 han propuesto eliminar o reducir los diarios de cada sesión, o la vinculación con la teoría, en propuestas de mejora. Esta es una queja reiterada en distintas asignaturas de la mención, aunque creemos que el trabajo exigido se ajusta a los créditos ECTS de trabajo autónomo que los alumnos deben realizar.

En relación a las preguntas abiertas, destacamos las respuestas que han aparecido con mayor frecuencia. Sobre los puntos fuertes de la asignatura, citan (entre paréntesis aparece el nº de personas que han dado esta respuesta): la vinculación que permite la asignatura entre la teoría y la práctica de la psicomotricidad en educación infantil (EI) (17), la gran utilidad de las sesiones para su formación como maestros (9), la metodología de la asignatura (18), la relación entre la experimentación y vivencia corporal y las reflexiones teóricas al final de las sesiones por parte de las profesoras, a partir de las verbalizaciones de los estudiantes (29), el autoconocimiento y trabajo personal (16), la vivencia de las actividades y de los contenidos de la psicomotricidad, que les permite comprenderlos de forma significativa (26), comprender mejor el desarrollo infantil y lo que pueden sentir los niños (13), el tipo de sesiones prácticas llevadas a cabo (20), y las reflexiones sobre el rol y actitud del psicomotricista (9).

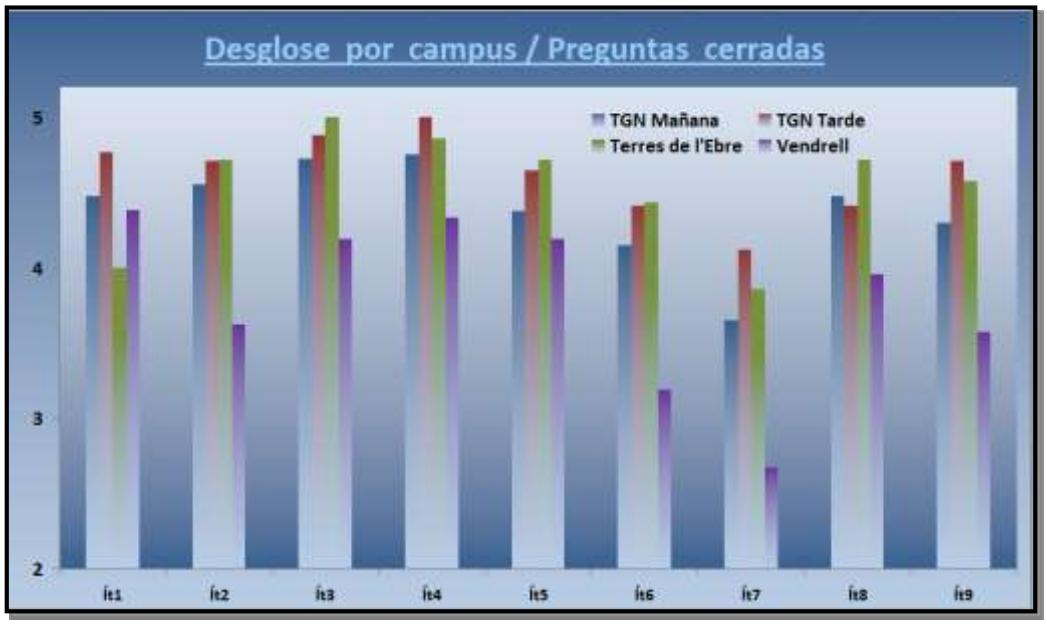


Figura 2. Puntuación media otorgada por los alumnos a cada ítem del cuestionario (desglosado para cada uno de los tres campus de la FCEP, y los dos grupos de Tarragona)

En cuanto a los puntos débiles, señalan: pocas horas de duración de la asignatura (14) (este aspecto lo comentan también muchos estudiantes en sus memorias, se quejan de lo mucho que les ha aportado la asignatura y su poca duración en créditos) y la repetición de propuestas similares a las hechas en otras asignaturas de la mención (25). En las respuestas abiertas sobre propuestas de mejora de la asignatura, hablan también de intentar evitar repeticiones con otras asignaturas (14 personas). Dado que este aspecto era uno de los que habíamos captado que los alumnos se quejaban en relación a las distintas asignaturas de la mención y en cuanto a las propuestas de trabajo de esta asignatura se ajustó ya con el resto de asignaturas a final del curso pasado (primero de impartición de esta asignatura) para evitar propuestas idénticas de trabajo corporal, una de las preguntas abiertas, se formuló precisamente en este sentido ("¿Cuál es tu opinión en relación a la repetición de algunas propuestas similares trabajadas en otras asignaturas?"). Muchos estudiantes hablan de las repeticiones, pero, después de leer el capítulo 6 del libro de referencia de la asignatura[31] y sobre el cual deben hacer una reflexión de tres de los capítulos en relación a su propia práctica, dicen que ahora comprenden la importancia de trabajar propuestas similares. En dicho libro, hacemos referencia a este aspecto: "A lo largo de la formación se da una continuidad de los temas propuestos. Los temas se repiten, a veces dentro de la propia sesión y otras en sesiones sucesivas, tendiendo, primero, a la investigación y exploración de las posibilidades de cada uno con su cuerpo, para convertirse, frente a la experiencia de la repetición, en una experiencia de profundización. Esta repetición y el proceso de supervisión de las sesiones ha permitido que ésta no se limite a la puesta en acto del recordar sino que posibilite una elaboración, y en este sentido, un cambio, una transformación. Este trabajo permite en muchos casos enlazar a nivel teórico, con los tres tiempos freudianos: recordar,

[31] Camps, C., Mila, J; Garcia, L.; Peceli, M.; Tomás, I. (2011)

repetir, reelaborar. O, si pensamos desde Lacan, con el instante de ver, el de comprender, el de concluir" (Tomás, García y Camps, 2010).

En las respuestas de los alumnos a la pregunta abierta del cuestionario sobre su opinión en relación a la repetición de propuestas similares, destacan estas respuestas: "ayuda a profundizar mucho más en los contenidos psicomotrices" (12), "el contexto es diferente y por tanto se aprenden cosas nuevas" (12), "he aprendido mucho al repetir temas similares" (8), "se podrían evitar algunas repeticiones" (24). Tal como dice una alumna en su memoria:

> *"Aunque al principio pensé, será la misma asignatura que el año pasado y realizaremos las mismas actividades. El tiempo me ha ido demostrando que todo lo contrario, porque aparte de realizar actividades diferentes, me he dado cuenta que no todos los días actúas de la misma manera a nivel corporal. Así pues entiendo que aunque hubiéramos realizado las mismas sesiones que el año anterior, siempre hubieran sido diferentes".*

CONCLUSIONES

Esta asignatura, dentro del recorrido curricular de la mención de educación psicomotriz, pretende que los estudiantes puedan profundizar en su propio psiquismo (autopercepción, autoconocimiento, estrategias de afrontamientos que utilizan, mecanismos de defensa, etc) y descubrir a partir de su propia escucha y de sus compañeros, las implicaciones del cuerpo y el psiquismo, para comprender la expresividad psicomotriz de los niños y poder acompañarlos en su proceso de desarrollo integral. A través de nuestro diario de sesiones y de las memorias de los alumnos, hemos podido confirmar la importancia que estas sesiones tienen para poder escucharse y comprenderse mejor a sí mismos y al otro, la repercusión de las mismas en relación a su profesión, la resignificación de la teoría vista a lo largo de la mención, así como la comprensión de aspectos vistos en las prácticas con los niños o trabajados en las sesiones de formación corporal de otras asignaturas. Todo ello nos confirma que esta asignatura permite desarrollar las competencias previstas en la guía docente, y que además su ubicación dentro del currículum del grado de EI y de la mención es ajustada, puesto que permite una profundización a nivel de las implicaciones cuerpo-psique, ayuda a resignificar la teoría y las prácticas desarrolladas en las distintas asignaturas y permite comprender el sentido del trabajo con los niños. Todo ello nos permite afirmar que la formación psico-corporal es clave para su futuro profesional como maestras, especialmente en relación a la psicomotricidad. Creemos que las palabras de nuestras alumnas en sus memorias ilustran de forma muy clara estos aspectos. A título de ejemplo, transcribimos algunos fragmentos de sus memorias:

"El primer día de clase se nos preguntó qué pensábamos que sería la "Formación Psicocorporal" y la verdad es que estuve muy equivocada. Creía que sería similar o idéntica al trabajo corporal que habíamos cursado el año anterior, pero a medida que íbamos realizando las diferentes sesiones y ahora, como conclusión final, puedo afirmar que no tienen mucho que ver. En esta materia nos hemos podido conocer mucho mejor a nosotros mismos, tanto por dentro como por fuera, pero sobre todo interiormente. Nos hemos dejado

llevar a lugares, espacios, recuerdos..., que para nosotras son significativos y que han acabado demostrando ser una parte de nosotras mismas que teníamos un poco abandonada, pero que hemos podido mostrar. Me siento más realizada que nunca porque nunca me había parado a pensar qué siento, simplemente me limitaba a sentirlo inevitablemente. Ahora, gracias a esta formación, me conozco mejor y soy consciente de lo que siento en cada momento y porqué lo siento, identifico más rápido mis frustraciones o limitaciones y me siento orgullosa de mis posibilidades y capacidades ante cualquier acción. Creo más en mí misma porque me conozco mejor y eso me hace sentir mejor, como persona y como futura psicomotricista".

"En un principio pensé que estas dos asignaturas serían iguales pero, hoy en día, puedo decir que son complementarias. La primera, trabajo corporal, me sirvió para conocer y concienciarme de mi propio cuerpo y de mis compañeras y ésta, formación psico-corporal, me ha servido para construirme profesionalmente, es decir, crecer en actitudes y valores que faciliten una mayor disponibilidad y empatía tónica con los otros, con las compañeras en este caso, y, en un futuro, con los niños".

"La psicomotricidad, no sólo es trabajar el cuerpo, como si fuera una clase de gimnasia, sino que es una asignatura donde se trabaja conjuntamente y interrelacionándose el cuerpo y la mente. Y esto es precisamente lo que nos han enseñado desde la práctica esta asignatura, partiendo desde la individualidad de cada uno a la hora de mencionar nuestros nombres para hacernos conscientes de que formamos parte de un grupo, hasta ser agentes activos de nuestro aprendizaje, desarrollándonos hacia la autonomía emocional, a través del trabajo individual, de la relación con el entorno y sobre todo de la relación con las compañeras. Además, poco a poco, he podido relacionar la teoría de estos años, los artículos leídos y los trabajos realizados con la práctica, tanto la que hemos experimentado con los niños a las prácticas, como las experimentadas con nuestro propio cuerpo en la sala."

"Primeramente, pensaba que esta asignatura sería similar a "Trabajo corporal" del curso pasado, pero fui viendo a medida que iban sucediendo las diferentes sesiones, que no tenían nada que ver. En esta he podido conocer más detalladamente y con mayor profundidad la importancia de formarte corporalmente y psíquicamente para ser una buena psicomotricista."

"Todo el trabajo realizado en esta asignatura, tanto las diez sesiones que hemos llevado a cabo en la sala, como cada una de las reflexiones que forman parte de mi memoria, puedo decir que me han ayudado a comprender mejor la finalidad de esta asignatura, ya que gracias a ella he conseguido ser más consciente de mi propio cuerpo y de las diversas maneras en que puedo comunicarme a través de él con los demás. También he podido comprenderme mejor a mí misma y a mis compañeras. Gracias a esta asignatura y sobre todo a través de las experiencias y sensaciones vividas durante todas las sesiones, he podido confirmar mi manera de ser,... Las sesiones me han permitido hacer una gran conexión entre mi cuerpo y mi historia personal, grabada en mi interior,... Gracias a las diferentes vivencias vividas en estas sesiones y a la relación con los demás, puedo decir que me he vuelto una persona más abierta, disfrutando al máximo de cada momento, dejando apartado mi miedo a hacer el ridículo y al rechazo…. Estoy muy satisfecha con este cambio interno que he experimentado,

ya que pienso que me ayudará en muchos aspectos de mi futuro porque esta angustia constante, lo que pensarán los demás, no me dejaba vivir tranquila…..Pienso que todo el trabajo que hemos llevado a cabo en esta asignatura ha sido muy enriquecedor como mejora de la propia persona, ya que me ha supuesto un gran cambio personal, conociendo mis propios límites y posibilidades, cogiendo confianza en mí misma, experimentando diferentes maneras de relacionarse con los demás y sobre todo me he vuelto una persona empática, ya que debido a mi historia personal, el hecho de ser hija única, ha condicionado que siempre me haya costado ponerme en el lugar de los demás ..... y sobre todo un aspecto muy importante que he mejorado ha sido el saberme ajustar a otras maneras de ser y de pensar de mis compañeras. De esta mejora estoy muy orgullosa, ya que soy una persona de ideas fijas y me cuesta mucho cambiar de opinión y aceptar que me he equivocado. ..... Pienso que gracias a la realización de las diferentes sesiones, me he vuelto una persona más positiva en relación a mi misma y con el resto del mundo que me rodea, fijándome más en mis puntos fuertes y no tanto en los mis puntos débiles. Puedo decir que mi autoestima ha aumentado y que veo la vida de otra manera…. Por último decir, que esta asignatura no ha sido sólo una asignatura corporal, sino también psicocorporal, ya que hemos intentado unir lo psíquico con lo corporal. He podido profundizar más en el conocimiento de mí misma (mis miedos, inseguridades, etc) para luego, de cara a mi vida profesional, poderlo trabajar con los niños. Todo hace referencia a nuestra historia, tanto en los aspectos conscientes como inconscientes. Todos tenemos competencias y dificultades y todos tenemos que hacer un crecimiento que no se acaba nunca. También decir, que estoy muy contenta con la dinámica de esta asignatura, ... Pienso que todo el trabajo que se ha llevado a cabo en la sala, sobre todo el buen trabajo del sistema de actitudes, es fundamental para intervenir con los niños en la sala de psicomotricidad y llevar a cabo unas buenas sesiones con estos".

"Personalmente he experimentado un cambio interior durante este periodo, tanto a nivel personal como a nivel profesional y educativo hacia los aprendizajes que he vivido y descubierto. Prácticamente todos los conceptos, objetivos y contenidos tratados en esta asignatura ya habían sido tratados en otras asignaturas de la mención. Lo que ha sido realmente innovador es la manera cómo se han tratado y la forma en que nos han repercutido, provocando reflexiones realmente interesantes y profundas. Después de cada sesión, durante la conversación final, llevábamos a cabo una reflexión en la que la profesora nos mostraba aspectos que hasta ahora no habían sido descubiertos en este ámbito; maneras de observar, analizar, expresar y simplemente estar en este entorno. Es una lástima la corta extensión de esta asignatura porque para mí es una de las que más me ha enseñado y marcado para mi futura práctica psicomotriz y personal. A nivel de la valoración de las competencias de la asignatura me gustaría remarcar que las puntuaciones que he ido dando a lo largo de cada una de las sesiones son generalmente altas por el grado de relevancia que ha adquirido ese concepto en el momento de la ejecución. Todas las sesiones han tenido un vínculo estrecho y claro con la teoría y la práctica educativa y han provocado un trabajo y un acercamiento a nivel de grupo que no resulta nada irrisorio. La asignatura de formación Psico-corporal ha hecho eco en mí y en lo que había aprendido a lo largo de la mención, reforzando los aprendizajes y dándoles un sentido nuevo y profundo que me permitirá ejecutar mis propias

sesiones de psicomotricidad y observar desde una perspectiva más analítica, transformadora y de acompañamiento."

BIBLIOGRAFÍA

Camps, Cori y García, Lola (2004) La formación personal del psicomotricista como proceso de cambio y transformación. Entre Líneas, nº 7, p. 7-16

Camps, Cori; Mila, Juan; García, Lola; Peceli, Mariela; Tomás, Inés (2011) *El psicomotricista en su cuerpo. De lo sensoriomotor a la transformación psíquica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Guía docent asignatura "Formació Psico-corporal", curs 2013-14, FCEP (URV)

Tomas, I.; García, L.; Camps, C. (2010) Dar-se cuenta. La supervisión en los grupos de formación personal. En: CD Abstracts III Congreso Estatal de Psicomotricidad, FAPEE, p. 112-121

(Volver al índice de comunicaciones)

Anexo:

CUESTIONARIO DE LA ASIGNATURA: FORMACIÓN PSICO-CORPORAL (CURSO 2013-14) (ANÓNIMO)

	Completamente en desacuerdo	**Bastante en desacuerdo**	**Ni de acuerdo ni en desacuerdo**	**Bastante de acuerdo**	**Completamente de acuerdo**
	1	2	3	4	5
La planificación de la asignatura ha sido adecuada para trabajar las competencias planteadas al inicio.					
Los contenidos trabajados en esta asignatura me han resultado interesantes y motivadores					
Considero que los contenidos trabajados en esta asignatura son útiles en mi formación en el campo de la educación psicomotriz y relevantes para mi futuro profesional.					
La metodología empleada ha facilitado la vivencia de aspectos psicomotrices y su posterior reflexión.					
A partir del trabajo en las sesiones de formación psicocorporal, su verbalización y reflexión posterior, he podido comprender de forma significativa los conceptos teóricos implicados en la misma.					
En relación a propuestas metodológicas parecidas trabajadas en otras asignaturas del grado de educación infantil, he podido profundizar en los conceptos implicados y hacer nuevos aprendizajes.					
El tiempo de trabajo autónomo fuera del aula me parece que es razonable en relación al tiempo de trabajo presencial en el aula.					
Considero que he sido eficaz para gestionar mi trabajo durante esta asignatura, me siento satisfecho/a con los resultados obtenidos en relación al tiempo y esfuerzo invertido.					
El sistema de evaluación ha sido coherente con el proceso de enseñanza/aprendizaje desarrollado a lo largo de la asignatura.					

Enumera los **puntos fuertes** de esta asignatura:

Enumera los **puntos débiles** de esta asignatura:

Enuncia **propuestas de mejora** para esta asignatura:

¿Cuál es tu opinión en relación a la repetición de algunas propuestas similares trabajadas en otras asignaturas?

CONSTRUYENDO UNA DISCIPLINA: FORMACIÓN Y PROFESIÓN

Dr. Joaquim Serrabona Mas

INTRODUCCIÓN

La construcción de una disciplina supone el avance en aspectos conceptuales, sociales y profesionales, en nuestra comunicación nos centramos en el terreno de la formación y la profesión, ya que resultan interdependientes, por lo que presentamos dos iniciativas que suponen un paso cualitativo en la configuración de nuestra disciplina. Vamos a ver como el nuevo marco de formación universitaria, nos obliga a pasar de las formaciones tradicionales de postgrado (actuales diplomados o masters) a las de master universitario reconocidos por la ANECA, (AQU en Cataluña) y las ventajas e inconvenientes que ello supone. En un segundo momento de la comunicación expondremos el proceso de acreditación como Psicomotricistas, impulsado por el grupo de trabajo de Psicomotricidad y APSI (Asociación de Psicomotricidad de Integración), en el Colegio Oficial de Psicólogos de Cataluña, lo que supone un reconocimiento oficial para los psicólogos con la cualificación suficiente para ejercer en el ámbito preventivo/educativo y/o terapéutico como Psicomotricistas, con la intención de establecer unos criterios de calidad en la actividad profesional. Pretendemos que ambas iniciativas ya aprobadas por los correspondientes organismos oficiales nos permitan dar respuesta a una intervención profesional adecuada, tanto en el marco educativo como terapéutico.

> *"Todo práctico de la psicomotricidad ha de recibir una formación polivalente, que le permita conocer todas las dimensiones de la psicomotricidad, de manera que pueda responder con la mayor eficacia a la demanda, a los deseos y necesidades del niño, en función de las significaciones múltiples que él puede dar a su gestualidad, a su obrar" (Lapierre, A. y Aucouturier, B. 1980:60*).

AVANCES EN LA FORMACIÓN

La formación psicomotriz a finales del siglo XX que se podía recibir en nuestro país, en general, estaba en manos de escuelas o centros privados y sus diplomas, concebidos normalmente como formaciones de postgrado, carecían de validez oficial, a efectos de habilitación profesional. Como indica Berruezo (2000: 21) *"la psicomotricidad no es una carrera universitaria, ni existe titulación oficial alguna que faculte para el desempeño de la profesión de psicomotricista".*

Pero hemos visto en los últimos veinte años cambios positivos, ya que en muchas facultades se ha ido abordando el tema de la psicomotricidad, tanto integrada en el currículum de algunas materias, como en formaciones de postgrado y masters que son organizados por instituciones u organismos oficiales y/o de prestigio. Actualmente existe una importante oferta formativa que ha ido aumentando durante estos últimos años (ver pág. Web FAPEE).

El incremento de formaciones, es la consecuencia lógica de un avance real de la Psicomotricidad a nivel de su valoración socio-educativa, así como fruto de los esfuerzos en investigación y profesionalización tanto en el terreno teórico como práctico.

Actualmente las formaciones en psicomotricidad se encaminan en las siguientes direcciones:

a) Dentro de la formación universitaria, en estudios de Grado vinculados a la salud y a la educación, especialmente en estudios como Educación y Psicología, aunque actualmente también existen acercamientos a la psicomotricidad en Fisioterapia o Terapia Ocupacional. Esta vía formativa, generalmente suele ser a través de alguna optativa lo que resulta insuficiente para llegar a unos niveles de especialización, necesaria para llevar a término un trabajo psicomotor
b) Otra vertiente formativa actual, es la de los Ciclos formativos de grado medio, específicamente el de "Técnico en educación infantil", donde el 80 % de la formación, son contenidos psicomotrices. Aun así, consideramos que la formación de base resulta insuficiente para asumir la responsabilidad de realizar y llevar a término una programación psicomotriz en el campo educativo.
c) Otra vía formativa son los cursos organizados por el Instituto Nacional de Empleo o sus similares, en las Comunidades autónomas con competencias propias y con la ayuda de los Fondos de Cooperación Europeos.
d) Donde parece que se ha dado más respuesta y viabilidad a la formación en Psicomotricidad son los cursos de master, diplomados y de expertos universitarios. Estos cursos han ido evolucionando de forma positiva en estos últimos años, creciendo en número de horas de formación y sobretodo en coherencia interna y profundización de los contenidos, gracias a la experiencia formativa acumulada. También resulta interesante como estos cursos se han ido incorporando al ámbito universitario lo que les da un mayor reconocimiento social. Ejemplo de ellos se pueden mencionar dos de los más antiguos y consolidados, entre otros, como serian el Master de Psicomotricidad de la URV y el postgrado en "Especialista en psicomotricidad" de la Universidad Ramón Llull con dieciocho ediciones formativas continuadas.
e) Actualmente, con el plan Bolonia resulta necesario, para reforzar la profesión el que los Masters sean aprobados por la ANECA, lo cual provoca ventajas e inconvenientes. Pero la psicomotricidad no puede alejarse de la realidad institucional (aunque veamos contradicciones e inconvenientes en ella). Ya que es necesario poder ejercer nuestra disciplina dentro de un contexto normalizado. Exponemos a continuación la presentación del primer Master Universitario en Educación Física y Psicomotricidad de 0 a 12 años. Universidad Ramon Llull, aprobado en junio del 2014 por la ANECA.

1.1. Presentación Master.

El Máster Universitario en Educación Física y Psicomotricidad de 0 a 12 años de 60 créditos ECTS de duración, pretende proporcionar una formación específica y profesionalizadora en Educación Física y Psicomotricidad, con el objetivo de que los maestros/as sean capaces de liderar el trabajo motriz en las escuelas de educación infantil y de educación primaria.

Este máster pretende dar respuesta a la necesidad educativa y a la demanda formativa de profundización en el conocimiento del niño, de su expresividad psicomotriz y de sus diversos momentos evolutivos, especialmente en la etapa de infantil y de primaria, para estrategias de intervención en el terreno preventivo / educativo / y de atención a la diversidad

Desde el ámbito profesional, cada vez más se pone de manifiesto la necesidad de conocer y utilizar formas de intervención que partan del cuerpo, de las sensaciones, de los movimientos y juegos para responder adecuadamente a la atención requerida tanto por los niños / as de educación ordinaria como niños / as con necesidades educativas especiales.

2.2. Destinatarios: Graduados en Educación Primaria, Graduados en Educación Infantil, Graduados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Diplomados en MEF y otros titulados superiores con interés y experiencia en el ámbito de la educación y la actividad motriz. Titulados extranjeros de titulaciones similares impartidas al Espacio Europeo de Educación Superior o bien de otros países reconocidos.

2.3. Competencias que se alcanzarán:

- Diseñar y evaluar propuestas educativas innovadoras desde el ámbito de la educación física y de la psicomotricidad.

- Ser capaz de realizar una intervención adecuada, ajustando la tipología de la actividad física y el tiempo de duración de la misma, en función de la edad y características de los niños y niñas.

- Aplicar los fundamentos científicos de la intervención educativa desde la educación física y psicomotricidad.

- Programar, diseñar y evaluar progresiones educativas coherentes en el ámbito psicomotriz en los periodos de 0 a 6 años y de 6 a 12 años.

- Analizar y evaluar el desarrollo motriz de los niños y niñas de 0 a 12 años.

- Diseñar, gestionar y promover proyectos educativos globales que favorezcan la concienciación de la importancia de la actividad física para una vida saludable entre los niños y niñas.

2.4. Salidas profesionales:

Especialistas en psicomotricidad en los centros escolares. Coordinadores psicomotricidad en los centros escolares y extraescolares. Especialista en psicomotricidad en actividades preventivas y educativas en el ámbito psicosocial. Investigador en el ámbito de las Ciencias de la Educación y la Actividad Física. Profesor universitario en Ciencias de la Educación.

2.5. Esquema programa Master

Descripción de los diferentes campos formativos previstos en el Master:

Esquema ESTRUCTURA DEL CURSO

FORMACION TEORICA

FORMACION PRÀCTICA

FORMACION CORPORAL ESPECÍFICA

Módulo 6: Prácticas observación y coparticipación (9 ECTS)

Sistema de actitudes: la observación y la escucha para comprender la situación educativa y poder intervenir de forma ajustada.

BLOQUE COMÚN:

Módulo1: Desarrollo psicomotor y aprendizaje (6 ECTS)
Módulo 2: Salud y Bienestar (6 ECTS)

*Módulo 3:*Recursos *para intervención motriz* (9 ECTS)

BLOQUE ESPECÍFICO PSICOMOTRICIDAD:

Módulo 5: Psicomotricidad de 0-6 años (12 ECTS)

EVALUACIÓN

BLOQUE ESPECÍFICO ED. FISICA

Módulo 4: Enseñanza comprensiva del deporte de 6 A 12 AÑOS (12 ECTS)

INVESTIGACIÓN

Fundamentos epistemológicos y metodológicos de la investigación
Módulo 7: Trabajo fin de Máster (6 ECTS)

2. Conclusiones sobre la formación

Después de realizar esta presentación de la situación actual de la formación en psicomotricidad, consideramos que dicha formación debe evolucionar en las siguientes direcciones:

a) Mayor formación psicomotriz en carreras universitarias, como Educación, Psicología o Pedagogía, a través de la potenciación de la mención en Psicomotricidad en Educación Infantil, de manera que algunos alumnos puedan, posteriormente, ser capaces de asumir la responsabilidad del trabajo psicomotor en la escuela, dentro de la etapa de educación infantil.
b) La potenciación del Master Universitario en Psicomotricidad (vinculado o no a la educación física), que permita dar una formación específica y profunda en este campo profesional, es decir, acompañar al alumno desde una formación teórica sólida hacia una formación práctica que le posibilite para ejercer la responsabilidad del trabajo psicomotor.
c) Mantener y fomentar títulos propios que permitan cierta flexibilidad formativa y favorezcan la especificidad psicomotriz.

3. Especificidad de la profesión

Estamos convencidos de que hay una especificidad en el ámbito de trabajo y en el tipo de planteamiento psicomotriz, lo que justifica plenamente la existencia de un profesional con competencias propias (Boscaini 1987, 1988, 1990,1992; Sassano y Bottini 1992). Su trabajo se desarrollaría en el campo de la prevención o la educación y en el de la reeducación y terapia.

La administración debería incorporar a los psicomotricistas tanto en servicios de sanidad, como en la educación o servicios sociales.

También, sería conveniente homologar la profesión con los países de la Comunidad que si tienen titulación y están reconocidas como profesión, como son, entre otros: Francia, Alemania, Holanda, Bélgica, Dinamarca, Italia e incluso Luxemburgo. En otros países como Austria, Suecia o España aún no existe una profesión reglada.

La Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español, en su definición del perfil profesional del psicomotricista (Berruezo 1996) propone las siguientes áreas de competencia: Diagnóstico, prevención, educación, terapia y área de formación, investigación y docencia, cuya finalidad es la capacitación para el desarrollo de la actividad profesional, la profundización en sus ámbitos de competencia y la trasmisión de los contenidos ligados a esta práctica. Resume el perfil profesional de la siguiente forma:

> "*El psicomotricista es el profesional que se ocupa, mediante los recursos específicos derivados de su formación, de abordar a la persona, cualquiera que sea su edad, desde la mediación corporal y el movimiento."…" La intervención del psicomotricista va dirigida tanto a sujetos sanos como a quienes padecen cualquier tipo de trastorno,*

limitación o discapacidad y su trabajo puede desarrollarse individual o grupalmente, en calidad de profesional libre o integrado en instituciones educativas o sociosanitarias." (Berruezo 2000: 26)

Así pues vemos el campo de actuación en dos frentes:

a) Cuerpo pedagógico, donde se encuentra la actividad educativa/reeducativa del psicomotricista con un determinado propósito: lograr llevar al individuo hasta la consecución de sus máximas posibilidades de desarrollo, de habilidad, de autonomía y comunicación (Fernández 1990)
b) Cuerpo patológico: se realiza una actividad rehabilitadora/ terapéutica que se orienta hacia la superación de los déficits o las inadaptaciones que se producen por trastornos en el proceso evolutivo provocados por diversas causas, orgánicas, afectivas, cognitivas o ambientales (Berrezo 2000: 31)

Estamos de acuerdo con Berruezo (expresidente de la FAPEE) en que

> *"La psicomotricidad debe proponer dos líneas de trabajo bien diferenciadas que se corresponden con las dos vertientes aquí expuestas. Por una parte debe ser un instrumento educativo en mano de maestros y educadores o pedagogos que contribuya a establecer adecuadamente las bases de los aprendizajes y de la personalidad de los niños/as. Por otra debe caracterizar una figura profesional específica, el psicomotricista que se encargue de abordar, con un peculiar enfoque, los trastornos y disfunciones que podemos denominar psicomotrices*" (Berruezo 2000: 33)

APSI surge a partir de la inquietud de los psicomotricistas formados, año tras año; en el curso de **Especialista en Psicomotricidad de Integración**, organizado primero en el Colegio Oficial de Psicólogos de Cataluña y posteriormente en la Universidad Ramón Llull de Barcelona, cursándose actualmente la dieciocho edición, y entre sus objetivos se establece el conseguir el reconocimiento profesional de la psicomotricidad y velar por la calidad de la profesión en los diferentes ámbitos de intervención. Por lo que coincide con la FAPEE, tal como señala el capítulo 7 de sus estatutos sobre la finalidad y objetivos de la Federación, son los establecer un marco de relación entre asociaciones para promover el desarrollo de la Psicomotricidad y de las competencias profesionales de los psicomotricistas, y promover el reconocimiento oficial del psicomotricista.

> *"Desde las asociaciones estamos convencidos de que hay especificidad en el ámbito de trabajo y en el tipo de abordaje, lo que justifica plenamente la existencia de un profesional con competencias propias. Su trabajo se desarrollaría tanto en el campo de la prevención y /o educación, como en el de la reeducación y la terapia".* (Berruezo1996: 63)

Por ello hemos potenciado la aprobación de la acreditación como Experto en Psicomotricidad por el COPC (Colegio Oficial de Psicólogos de Cataluña)

4.1. Justificación:

El Psicomotricista, tiene un marco competencial de actuación que requiere de una especialización para poder ejercer en los diferentes centros y en los diferentes ámbitos.

Esta tarea profesional tiene una repercusión directa en la sociedad. Es por esta razón que se hace imprescindible que desde el COPC, se vele por garantizar que los profesionales que intervienen tienen, no sólo los conocimientos necesarios adquiridos, si no el desarrollo competencial necesario para dar respuesta a las diferentes demandas y necesidades que se le pueda presentar a un psicomotricista en el ejercicio de su profesión. Una de las tareas más importantes de un Colegio Profesional es la de proteger los intereses de los profesionales y los usuarios, velando para que los diferentes servicios profesionales se presten en un contexto de fiabilidad científica y técnica.

La tendencia que se manifiesta en Europa, y también en diferentes contextos profesionales de nuestro país, es que las asociaciones y los colegios profesionales trabajen para establecer acreditaciones que avalen la competencia en un área determinada, con el objetivo de garantizar un servicio especializado, que responda adecuadamente a los intereses y derechos de los usuarios.

Así, el Colegio Oficial de Psicólogos de Cataluña (COPC) ha iniciado un proceso de acreditación de Experto en Psicomotricidad, que supondrá el reconocimiento científico y social de la capacitación profesional, en este ámbito, de todos los psicólogos psicomotricistas que disponen de los conocimientos y competencias consideradas adecuadas y necesarias en esta disciplina, enmarcando una praxis profesional de calidad, en parámetros compatibles con acreditaciones internacionales existentes.

4.2. Competencias:

El psicomotricista debería llevar a cabo las tareas de prevención, detección de necesidades, evaluación, diagnóstico, orientación, asesoramiento e intervención psicomotriz en las diversas etapas evolutivas y en los diferentes ámbitos de actuación, reconocidas por la FAPEE (educativo y terapéutico). Debe ser capaz de tener las competencias necesarias para la realización de las siguientes tareas, sin perjuicio de las que llevan a términos otros profesionales afines, y que podrían denominarse competencias genéricas**.**

4.2.1. Competencias genéricas del psicomotricista:

- Asesoramiento a individuos, grupos e instituciones a partir de sus conocimientos especializados en psicomotricidad.
- Intervención en diferentes contextos: escolar, sanitario, socio-comunitario, etc
- Evaluación y diagnóstico psicomotriz, elaboración de informes y orientaciones o propuestas de intervención.
- Prevención, detección precoz y seguimiento de los problemas de desarrollo.

- Intervención desde un enfoque global desde el que se aborde al sujeto en relación a su contexto personal.
- Potenciación del proceso y promoción del desarrollo integral de cada persona.
  Diseño, planificación y selección de técnicas y recursos de intervención e investigación.
- Respuesta a las demandas de las instituciones y de las administraciones educativas relativas a informes y dictámenes, especialmente aquellos referentes a alumnado y/o usuarios con necesidades educativas especiales.

4.2.2. Competencias específicas del psicomotricista en el ámbito preventivo /educativo:

1. Diseñar, implementar y evaluar acciones de prevención psicomotriz.

2. Usar las técnicas e instrumentos de exploración propios de la profesión y registrar, sintetizar e interpretar los datos aportados integrándolos en el conjunto de la información.

3. Comunicar de manera oral y escrita sus observaciones y conclusiones al alumno/a, a sus familiares y al resto de profesionales que intervienen en su atención.

4. Establecer los objetivos y etapas de los programas aplicados a la educación infantil.

5. Adaptar su actuación a las diferentes etapas evolutivas del ser humano

6. Diseñar actividades encaminadas al desarrollo de las habilidades motrices

7. Ser capaz de diseñar, aplicar y evaluar actividades y materiales que fomenten la creatividad infantil.

8. Potenciar en los niños/as el conocimiento y control de su cuerpo y sus posibilidades motrices, así como los beneficios que tienen sobre la salud

9. Ser capaz de crear, seleccionar y evaluar materiales curriculares destinados a promover el aprendizaje a través de actividades con sentido para el alumnado de estas edades.

10. Conocer las estrategias metodológicas para desarrollar nociones espaciales, temporales y del desarrollo del pensamiento.

11. Guiarse por el principio de globalización a la hora de programar las actividades y tareas educativas de 0 a 6 años.

12. Ser capaz de utilizar la observación sistemática como principal instrumento de evaluación global, formativa y continua de las capacidades de los alumnos.

13. Efectuar una detección temprana y el diagnóstico de trastornos del desarrollo.

14. Realizar una intervención psicomotriz con el alumnado que presente discapacidades sensoriales y motoras que lo precisen.

15. Realizar una intervención psicomotriz con alumnado o con grupos en situaciones de conflicto relacional.

4.2.3. Competencias específicas del terapeuta psicomotriz:

1. Saber analizar les demandas y las necesidades de personas, grupos u organizaciones en diferentes contextos.

2. Saber establecer las prioridades, las metas y los objetivos de la intervención.

3. Proponer criterios, estrategias y los instrumentos para la valoración del cumplimiento de los objetivos establecidos.

4. Formular y contrastar hipótesis sobre les demandas y las necesidades de los destinatarios.

5. Valorar, contrastar y tomar decisiones sobre la elección de los métodos y de los instrumentos de medidas adecuados en cada situación o contexto de evaluación.

6. Ser capaz de detectar los principales trastornos asociados a las diversas etapas del desarrollo.

7. Identificar les variables (individuales, ambientales, etc.) que pueden influir en una intervención y detectar los signos de resistencia al cambio.

8. Ser capaz de diseñar, planificar y desarrollar intervenciones o tratamientos.

9. Aplicar los métodos o las estrategias recogidas en el plan de intervención.

10. Responder y actuar de manera adecuada y profesional, teniendo en cuenta el código ético y deontológico de la profesión, en todos y cada uno de los procesos de intervención.

11. Desarrollar un plan para evaluar la intervención de acuerdo con los objetivos establecidos.

12. Seleccionar y aplicar los instrumentos adecuados para evaluar el plan de intervención.

13. Analizar los resultados, valorar los progresos de una intervención psicomotriz y, si es necesario, volver a definir los objetivos.

14. Redactar informes sobre los resultados de la evaluación, la intervención o el servicio demandado.

4.3. Procedimiento para obtener la acreditación

Podrán obtener la acreditación de Experto en Psicomotricidad los colegiados/as que estén interesados y que reúnen los siguientes requisitos:

1. Tener la licenciatura o Grado de Psicología, u otro título homologado o declarado equivalente.

2. Estar colegiado / a en el COPC y estar al corriente del pago de las cuotas colegiales.

3. Acreditar un mínimo de 3 años de experiencia profesional, en el ámbito de la Psicomotricidad educativa y/o terapéutica.

4. Acreditar haber hecho un programa formativo específico y profesionalizador de tercer grado en el ámbito de la Psicomotricidad con un mínimo de 250 horas.

5. Superar una entrevista con la comisión de expertos / as, en la que se evaluará, entre otros aspectos, la trayectoria y orientación en la buena práctica de la psicomotricidad terapéutica. Incluye superar una prueba situacional de un caso práctico de intervención profesional como psicomotricista, ante el Comité Técnico del COPC

Las solicitudes se pueden presentar en la web del COPC, o personalmente, en la sede del COPC en Barcelona, o en las delegaciones territoriales. La solicitud y documentación requerida se presentarán dentro del plazo comprendido entre el 1 de febrero de 2015 y el 28 de febrero de 2015 (ambos incluidos). Se creará una comisión de expertos / as, formada por profesionales reconocidos / as, con el fin de estudiar los expedientes presentados. Las personas que lo integrarán serán nombradas por la Junta de Gobierno del COPC, y estará constituida, al menos, por:

• Un miembro de la Junta de Gobierno del COPC.
• Un miembro de la Sección de Educativa y/o clínica
• Tres reconocidos expertos/as en psicomotricidad ajenos a la junta del COPC.

La comisión comunicará la resolución tomada cada solicitante en el plazo de tres meses, desde la presentación de la documentación y mediante correo certificado.
Para la elaboración del presente documento se ha tenido en cuenta los estatutos del COPC, la normativa específica de la sección de Psicología de la Educación, los estatutos del Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos de España y el Reglamento de Régimen Interior de la División de Psicología de la Educación del Consejo, así como la normativa establecida por la FAPEE y el Fórum Europeo de Psicomotricidad.

4. Epilogo:

Evidentemente el camino iniciado es lento y supone una gran implicación por parte de los interesados. Esfuerzo que se distribuye en diversos campos:

1. Epistemológico y delimitador.
2. Formativo.
3. Institucional y legal.
4. Investigador.
5. Valoración social.
6. Valoración profesional

El trabajo que se realice en estos órdenes debe ser recogido, vigilado y potenciado por las diversas asociaciones y la Federación realizando una labor de ordenación, de motivación y de resonancia.

Personalmente, creo en la necesidad de consolidar estas vías de dialogo, uniendo fuerzas en este proyecto de confirmación de la psicomotricidad como disciplina. Y poder cruzar la puerta del reconocimiento institucional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berruezo, P.P. (1996). "La psicomotricidad en España: de un pasado de incomprensión a un futuro de esperanza". Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias, nº: 53, vol.2: 57-64. Madrid: CITAP.

Berruezo, P.P. (1999). "El psicomotricista, un profesional para las necesidades especiales". En LINARES, P.L: y ARRAEZ, J.M.: Motricidad y necesidades especiales. Granada: AMNE: 330-340

Berruezo, P.P. (2000). "Hacia un marco conceptual de la Psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y España". Revista Ínter universitaria de Formación del Profesorado, nº: 37, Psicomotricidad y educación: 21-33. Zaragoza.

Boscaini, F. (1987) "La especialización del psicomotricista". Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias, nº: 26: 9-18. C.I.T.A.P. Madrid

Boscaini, F. (1988) "Educación y/o reeducación psicomotriz". Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias, nº.29: 9-18.

Boscaini. F. (1990). "Terapia psicomotriz y competencia del terapeuta de la psicomotricidad. Propuestas para una definición del perfil profesional". Revista de estudios y experiencias. nº: 34: 69-74. Madrid. CITAP.

Boscaini F. (1992*): "*Hacia una especificidad de la psicomotricidad". Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias, n:40, 5-49, Madrid. CITAP.

Fernández, J. M. (1990). Educación infantil en preescolar y ciclo inicial. Madrid: Narcea.

Lapierre, A y Aucouturier, B. (1980). El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia. Barcelona. Científico Médica.

Muniain, J.L. y Serrabona J. (2006) Manual de educación psicomotriz para educadores creativos.

Sassano, M. Y Bottini, P. (1992), "Psicomotricidad, antecedentes evaluación y realidad actual". Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias, nº: 40, 51-63. Madrid: CITAP.

Serrabona; J 2006**:** La intervención psicomotriz en la escuela. Un programa de actuación psicomotriz. La Psicomotricidad de Integración (PMI) en el marco educativo. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales. Vol 6 , nº 22; 139-152, mayo 2006

(Volver al índice de comunicaciones)

HABLAR EL CUERPO – JUGAR EL GRUPO

De la jungla, el caos, hacia el ajuste, la comunicación, la sociedad
Psicomotricidad a partir de los 8 años

Josep Mª Ordoñez Edo

INTRODUCCIÓN

Tariqa ha basado esta presentación en un trabajo de investigación desde la práctica, el día a día ya que no es fácil encontrar bibliografía de trabajo terapéutico para esta edad intermedia.

Por eso nos hemos atrevido a presentar esta colaboración donde el cuerpo del paciente y el cuerpo del terapeuta son el camino y la herramienta.

Las edades comprendidas entre los 8 y los 13 hacen frontera entre la infancia con su necesidad de límites y fronteras y la edad adulta con la necesidad de libertad e independencia. Dicha ambivalencia tiene su expresión en conductas agresivas, caóticas en las que se adoptan las posiciones más extremas con la finalidad de experimentar y probar los límites.

Vemos como en estas edades hay niños/as, chicos/as que presentan actitudes, acciones y defensas fijadas. Es un momento donde las fijaciones y repeticiones, en la construcción de las pulsiones primarias oral y anal, dan unos síntomas dentro del masoquismo, del sadismo, de las fobias, de las identificaciones sexuales lábiles, y síntomas más psicosomáticos como el umbral de dolor físico, la piel atópica, los dolores de cabeza y digestivos. Es por este motivo que en los espacios familiar, escolar y relacional se muestran a partir de una alta angustia o de una depresión.

El perfil de niños que hacen uso de este tratamiento es, mayormente, aquellos que en el patio del colegio no acostumbran a estar en grupo, no participan de actividades regladas y aquellos que se suelen mostrar des de la inhibición o la impulsividad; conductas disruptivas.

Para hablar sobre la tipología de niños que forman mayoritariamente los grupos de un centro de psicología y los tratamientos psicomotores a partir de 7/8 años hacemos referencia a Bernard Aucouturier en su último libro "L'enfant terrible" que nos aclara desde la introducción que esta infancia terrible (terribilis: aterrador, espantoso), sin presentar trastornos graves de personalidad hace difícil la convivencia escolar e incómoda la función de enseñar de sus profesionales.

La inestabilidad conductual como reflejo, síntoma de la inestabilidad psíquica, de la discontinuidad e inmadurez de pensamiento y lenguaje de estos niños. El origen plurifactorial nos debe hacer tener en cuenta que:

- los lóbulos prefrontales son los responsables de la atención y el control e inhibición motriz y emocional
- la vida perinatal puede haber una fragilidad del bebé y de la disponibilidad de los padres
- la unidad corporal se construye a partir de "buenas condiciones de interacción, de transformación recíprocas y de placer compartido"
- la base psicológica de esta clase de niños mantiene una depresión latente encubierta de agitación motriz hay una carga de tensión agresiva acumulada desde su origen y dirigida a las figuras parentales por las necesidades que sintió no cubiertas.

Aucouturier profundiza en aspectos relacionados con l'enfant terrible que nos pueden ayudar a su comprensión: campo sensorial con funcionamiento deficitario; intersubjetividad no suficientemente vivida;

"hiperkinesia como reductora de tensiones pero que simultáneamente las perpetua"; manifestaciones por la vía somática; comportamientos histeroides; falta de identidad primaria; alteraciones en las nocionescognitivas de permanencia, conservación, anticipación a causa de "la búsqueda insaciable del objeto- madre", no hay un yo construido y emancipado. ([32])1

La sala de psicomotricidad en terapia relacional (un setting), la formación de un sistema de actitudes (un holding) y el trabajo en grupo (transferencias laterales, relaciones plurales) dan respuesta a los problemas clásicos de la psicoterapia con púbers y adolescentes. Si invertimos, variamos, flexibilizamos la progresión de las fases sucesivas: espacio, tiempo, uso de materiales propias de los 3 a 8 años. Volvemos al lugar des de donde se origina el lenguaje: el cuerpo y las acciones.

Es así como damos la oportunidad de reescribir las experiencias vividas facilitando un nuevo engrama que permita una relación más estable con uno mismo y con los demás.[33]

OBJETIVOS:

La dinámica del grupo como continente, que tiene básicamente un eje de construcción del yo y de reparación del narcisismo (en déficit) sostiene lo específico e individual de cada uno nos centramos en:

- Favorecer la confianza y la autoestima personal para facilitar la expresión del propio deseo.
- Afianzar habilidad y competencias para aumentar estrategias de escucha de lo propio y del otro.
- Acceder a las propias emociones como recorrido individual así como puente para reconocer las de los demás.

[32] Aucouturier B. L'enfant terrible: Pág. 17 – 45.
[33] Aucouturier B.: los fantasmas de acción. Pág. 21 - 33

- Organizar las capacidades que fomentan la actividad mental, el pensamiento y la creatividad generando herramientas más constructivas y eficaces.
- Facilitar la modulación de excesos y déficits del comportamiento y de la actitud.
- Reconocer y reconocerse de manera autónoma responsabilizándose del propio impulso.
- Elaborar las temáticas psíquicas que perturban y bloquean el desarrollo y el aprendizaje.

METODOLOGÍA:

Los terapeutas psicomotores proponemos situaciones no verbales de acuerdo con las posibilidades tanto del grupo como de los individuos. En un principio nuestra posición es de escucha, con una mirada indirecta, donde nos situamos en descentración del grupo, no acogemos todas las demandas, preguntas, quejas…. Dejamos evolucionar las dinámicas y las situaciones de las propuestas del grupo. Esto nos permite observar la tendencia de cada uno a jugar y a construirse con los contrastes: libertad y directividad, implicación y retirada, individual y colectivo, seguridad y inseguridad. En este caso es importante no poner juicio en dicha observación: lo que queremos es liberar al niño/a, chico/a del deseo del adulto y de su juicio. Lo que importa no es des-culpabilizar el acto sino acceder al propio deseo.[34]
Para llevar a cabo dicha intervención diferenciamos dos etapas:

Etapa 8-10 años:

Esta etapa es el puente entre la pura práctica psicomotriz y el uso de la sala de psicomotricidad para la terapia relacional, donde hacemos el puente de una práctica psicomotriz a una práctica corporal. Hacemos uso del marco (ritual de entrada, sala, representación y ritual de salida) y los parámetros (sujeto y movimiento, relación que hace el niño/a con los objetos, tiempo, espacio, los otros y su cuerpo) siguiendo la línea de trabajo en la Practica Psicomotriz de Bernard Aucouturier y donde introducimos diferentes cambios para así ajustar la intervención terapéutica.

Dichos cambios son:

- Llevamos a cabo el marco psicomotor sin seguir el orden exacto de la sesión (ritual de entrada, sala, representación y ritual de salida). Manteniendo el ritual de entrada y el de salida se inviste, según la dinámica de la sesión, de manera diferente el espacio de expresión corporal y el espacio de expresión plástica. Dicho uso va en función de lo trabajado en la sesión anterior y de los pactos alcanzados en el recorrido.

  Ejemplo: En una sesión vimos que en el espació de representación les faltó tiempo para realizar su proyecto de construcción conjunta. Así que propusimos que para el siguiente día podían empezar la sesión des de este proyecto. La propuesta fue acogida por el grupo y a la siguientes cesión iniciaron el proyecto en la sala

[34] 3 - Rodríguez J.A.: La práctica Psicomotriz en el tratamiento psíquico. Pág. 219 - 220

ocupando todo el espacio con las construcciones y creando toda una historia ligada a vivencias más simbólicas.

- Las actitudes del psicomotricista como en la actitud de acogida empática (definida por Bernard Aucouturier) el terapeuta se sitúa también en una presencia/ausencia que permite dar espacio al ajuste y al acuerdo de las dinámicas de los propios niños. En este caso ya no estaríamos hablando de un acompañamiento simbólico propiamente dicho. Sino de un cuerpo del psicomotricista real, simbólico e imaginario en resonancia.[35]

Ejemplo: En el ritual de entrada se pacta aquello que los niños/as quieren hacer durante la sesión.
Entonces al entrar en la sala son los propios niños los activos en organizarse con los materiales, la actividad y entre ellos. Sería en este espacio donde el psicomotricista coge la "buena" distancia usando la mirada y la presencia de manera indirecta a partir de su bagaje.

En esta etapa la presencia y mirada del terapeuta psicomotor se muestra des de tres tempos situados en el cerca, lejos y cerca**.**
Cerca en el poder dar significantes, confianza, presencia, escucha y lejos para ofrecer la posibilidad de mostrarse sin buscar la aprobación, reacción o el "combate" con el adulto; se trata de que ellos mismos puedan encontrar el propio motor en el impulso y deseo. Es después que el adulto vuelve a estar cerca para acompañar la ley, asegurar los acuerdos hechos, facilitar la elaboración de lo vivido y de esta manera generar un nuevo espacio para inscribir lo vivido.

Etapa 10/11- 13 años:

Esta es la etapa de entrada en el setting de la sala de psicomotricidad como terapia relacional que explicamos al principio y donde hay una continuidad de la etapa anterior.
Es aquí donde estamos en dicha franja fronteriza entre la infancia con su necesidad de límites y estructura, y la edad adulta con la necesidad de libertad e independencia.
Dichas necesidades tienen su expresión a partir de conductas agresivas, caóticas y ambivalentes en las cuales se adoptan posiciones más extremas con el fin de experimentar y probar los límites para así hacerlos propios.

Un trabajo central en esta etapa es la expresión simbólica de los deseos de destrucción que permiten, si son aceptados, superarlos y posibilita el poder encontrar más allá de la pulsión vital, una nueva creación.

Favorecemos la agresión de forma simbólica: aceptar la agresividad y eliminar prohibiciones. [36]

[35] Aucouturier. : los fantasmas de acción. Pág. 202 - 206
[36] Aucouturier B.: los fantasmas de acción. Pág. 181 - 193

Es decir, entendemos la agresión como una demanda de relación. Si la agresividad es demasiado fuerte, la desviamos hacia el objeto (fuerte, rápido, gestos de agresión y de defensa, a través del grito, de la palabra, pelotas, cuerdas, ropas...) para satisfacer el reto personal. La agresión es para el niño/a el canal para significarnos su malestar: tiene el sentido de dar una señal para así ser oído, escuchado, reconocido, querido. En el fondo se trata de una demanda de comunicación, entendiendo así que la agresividad se nos aparece como una defensa y una búsqueda de la identidad.

- Ejemplo: Una lucha entre dos donde se prueban la fuerza, se tantean, se acercan y se alejan, donde empieza a aparecer el descontrol y la rabia. Es en un momento de este acercarse y alejarse donde uno le dice al otro: "Hijo de puta". El ofendido dice: cualquier insulto lo tolero, pero este no.

Lo dice temblando desde todo el cuerpo. Está pidiendo ley a la ley para así poner aquí un límite.

Una vez se ha podido parar la situación uno de los terapeutas le ofrece un espacio de relajación, respiración enfrente al espejo. El terapeuta acompaña y deja el espacio que facilita la entrada de la verbalización. Cuando consigue calmarse hace una explicación que viene a decir: con mi madre no.

Puede escuchar cualquier insulto pero no hacia su madre. Esta situación genero una nueva ley para todo el grupo: no se puede decir "hijo de puta".
El orden permite tanto al niño/a como al adolescente inscribirse en un sistema expectante. El orden es la ley de las cosas, la ley de la existencia, una garantía de permanencia, que contribuye a crear un clima de confianza y autonomía.

- Ejemplo: Así lo expresó un chico hace unos días: Tariqa Lliure!

En esta etapa la presencia y mirada del terapeuta psicomotor se sitúa en lejos, cerca y lejos. Lejos para facilitar el espacio a la pura expresividad, donde surgen los encuentros, los choques, complicidades, dificultades, males entendidos, rabia..., para así después poder estar cerca donde poder atender, acompañar, recordar los acuerdos, la ley y así volver a estar lejos y generar el espacio para la reescritura de lo vivido manteniendo el clima de confianza.

El aspecto fundamental a destacar dentro de esta construcción y adaptación metodológica es el trabajo interdisciplinar.

Están los terapeutas que trabajan con los preadolescentes en la sala, y el terapeuta que trabaja con las familias y coordina y traspasa la información con las escuelas/institutos, y si los hay, establece también coordinación con otros profesionales que los atienden (psiquiatras, SMIJ,...) liberando al chico/a de una carga, la familia, que lleva sobre sus espaldas.

En el [37] trabajo familiar donde elaboramos de manera individualizada el hacerse cargo de sus progenitores y a nivel de grupo reunimos a los padres para trabajar y compartir los conflictos y estrategias del día a día para sostener la posibilidad de bien acompañar a sus hijos.

CONCLUSIONES:

Este hablar el cuerpo en acción e interacción tanto del niño/a, chico/a y el del terapeuta como canal y herramienta es que se facilita el movimiento real, simbólico y imaginario de cada individuo[38].

La acción hacia darse el permiso facilita reeditar, construir engramas que generan y amplían la propia conciencia de si mismo y de lo que lo envuelve permitiendo el emerger del propio deseo. Un deseo compartido y jugado con otros. Es así que la no culpabilización y el no enjuiciar la acción favorece el espacio de creación de una nueva vivencia estabilizando los impulsos ambivalentes propios de dicha etapa de vida.

BIBLIOGRAFIA

Albert Gutiérrez, J.J. (2009). Ternura y agresividad. Caràcter: Gestalt, Bionergética y Eneagrama. Mandala Ediciones. Madrid

Aucouturier, B. (2004). Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz. Ed Grao. Barcelona

Aucouturier, B. (2012). L'enfant terrible. Ed Grao. Barcelona

Punta Rodolfo, M. (2005). La clínica del niño y su interior. Un estudio en detalle. Ed. Paidos. Buenos Aires

Rodríguez Ribas, J.A. (2013). La Práctica Psicomotriz en el tratamiento psíquico. Ed Octaedro. Barcelona

(Volver al índice de comunicaciones)

[38] Rodríguez J.A.: La práctica Psicomotriz en el tratamiento psíquico. Pág. 217 – 218

LA PRESENCIA DE LA PSICOMOTRICIDAD EN EL CURRÍCULUM DE PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN CATALUÑA

Mar Pérez

1. INTRODUCCIÓN-CONTEXTUALITZACIÓN

La educación infantil está concebida como una única etapa organizada en dos ciclos con identidad propia que debe tener como finalidad el desarrollo emocional, afectivo, físico y motor, social y cognitivo de los niños y niñas en colaboración con sus familias, proporcionándoles un clima de confianza.

Tras la publicación del Decreto 101/2010 de *3 de agosto de ordenación de las enseñanzas del primer ciclo de educación infantil* se fija que para este ciclo el currículum debe centrarse en los contenidos educativos relacionados con el desarrollo del movimiento, del control corporal, las primeras manifestaciones de la comunicación y el lenguaje, las pautas elementales de convivencia y relación social y el descubrimiento del entorno próximo de los niños y de las niñas facilitando que de manera progresiva elaboren una imagen positiva de sí mismos y que adquieran autonomía.

A pesar que el Decreto 101/2010 no habla explícitamente de psicomotricidad, desde las primeras líneas encontramos referencias claras a habilidades psicomotoras o motoras, al desarrollo afectivo, de movimiento, al progreso en el conocimiento y dominio del cuerpo, a la coordinación y a la creación de una imagen positiva de uno mismo. Además, la importancia que se detecta en el documento sobre el cuerpo, el movimiento, la acción y el juego como elementos indispensables para la construcción de aprendizajes y la práctica psicomotora entendida como un planteamiento global de la persona justifica el poder hablar de un Decreto impregnado de aspectos psicomotrices.

OBJETIVOS

Esta comunicación pretende en primer lugar identificar la presencia de la psicomotricidad en el actual currículum de 0-3 años de Cataluña mediante el trabajo realizado por los miembros del Grupo de Investigación de Educación Psicomotriz de la Universidad Autónoma de Barcelona.

El segundo objetivo que se plantea es contribuir al reconocimiento de la psicomotricidad como instrumento educativo utilizando como base el documento que es objeto de estudio: el Decreto 101/2010 de 3 de agosto de ordenación de las enseñanzas del primer ciclo de educación infantil de Cataluña.

METODOLOGÍA

Este trabajo de investigación se ha desarrollado en el seno del Grupo de Investigación de Educación Psicomotriz de la UAB que está compuesto por profesores/as que imparten docencia en diferentes Universidades catalanas mayoritariamente en la Universidad Autónoma de Barcelona en la titulación del Grado de Educación Infantil.

También forman el grupo psicólogos y maestros/as de educación infantil de primer y segundo ciclo, maestros de educación primaria, y especialistas de educación física (profesionales la gran mayoría que están trabajando en activo en diferentes escuelas a lo largo del territorio catalán y que colaboran de manera activa en el grupo de investigación).

La pluralidad de los integrantes del grupo proporciona la posibilidad de estudiar diferentes contextos educativos que facilitan la investigación y la posterior justificación del tema objeto de estudio, en este caso: la psicomotricidad en el currículum escolar.

La metodología de este trabajo se ha basado en el rastreo del currículum de primer ciclo de educación infantil (Decreto 101/2010 que ordena los aprendizajes de este ciclo) mediante un trabajo individual y una posterior puesta en común en los encuentros mensuales del Grupo de Investigación.

Las fases desarrolladas se refieren a:

1ª Fase: Rastreo del currículum de la etapa 0-3 para extraer palabras literales referidas a la psicomotricidad.

2ª Fase: Ordenar este material alrededor de las 8 capacidades del currículum de Educación infantil de Primer Ciclo.

3ª Fase: Análisis del “acompañamiento” y otras palabras consideradas “polémicas”

4ª Fase: Aplicar el programa informático “Wordle” para detectar las palabras más repetidas en el documento analizado.

5ª Fase: Ilustrar cada una de las frases encontradas con imágenes de la práctica psicomotriz.

RESULTADOS

A pesar de que el trabajo no está concluido podríamos afirmar que el estudio del Currículum del primer ciclo de educación infantil permite mostrar estos resultados:

Resultados 1ª Fase: En esta primera fase se buscaron palabras que estuvieran relacionadas con la psicomotricidad y que debían ser extraídas de manera textual del Decreto. Para ordenar este trabajo individual se creó una tabla que permitió clasificar estas palabras

claves relacionándolas con la capacidad a la que más se ajustaban y el desarrollo que se consigue en los niños y niñas en la sala.

La tabla 1 muestra un ejemplo de cómo se clasificaron las palabras son las 13 palabras extraídas textualmente del Decreto 10172010 y que se relacionaron con la primera capacidad: "Progresar en el conocimiento y dominio de su cuerpo, en el movimiento y la coordinación, tomando conciencia de sus posibilidades".

Tabla 1. Relación capacidades Currículum 0-3 años y la Psicomotricidad

Capacidad	Desarrollo	Palabras clave	Acompañamiento
1)Identificarse como persona, consolidando el grado de seguridad afectiva y emocional correspondiente a su momento madurativo, y esforzarse para manifestar y expresar las propias emociones y sentimientos.	Emocional y afectivo	-Manifestación y expresión de las propias emociones y sentimientos. - Identificarse como persona. - Identidad propia. - Individualización y singularidad. - Confianza. - Relaciones. - Vinculación afectiva. - Vínculo. - Crecimiento personal.	

Resultados 2ª Fase:

Las palabras que de manera individual aportaban los integrantes del Grupo fueron clasificándose, pero algunas de ellas podían colocarse en varias capacidades por lo que se hizo necesario volver a rastrear el documento para poder localizar el fragmento al que pertenecían las palabras. De esta manera se pasó a colocar en cada capacidad frases extraídas íntegramente del Decreto.

Un ejemplo de cómo se clasificaron las frases que contenían las palabras claves extraídas textualmente del Decreto 10172010 y que se relacionaron con la primera capacidad:

"Progresar en el conocimiento y dominio de su cuerpo, en el movimiento y la coordinación, tomando conciencia de sus posibilidades". Lo encontramos en la tabla número 2.

Tabla 2 Relación capacidades Currículum 0-3 años y la Psicomotricidad.

Capacidad	Desarrollo	Palabras-frases clave	Acompañamiento
1)Identificarse como persona, consolidando el grado de seguridad afectiva y emocional correspondiente a su momento madurativo, y esforzarse per manifestar y expresar las propias emociones y sentimientos.	Emocional y afectivo	1. En la estructura del sistema educativo se define la educación infantil como una etapa educativa única, organizada en dos ciclos, con identidad propia, que tiene que contribuir al desarrollo emocional y afectivo, físico y motor, social y cognitivo de los niños en colaboración con sus familias, proporcionándolos un clima y uno en torno a confianza. 2. Identificación como persona, conocimiento de algunas características personales propias para lograr el grado de seguridad afectiva y emocional correspondiente a su momento madurativo. 3. Una vinculación afectiva por parte de las personas educadoras y un entorno acogedor harán que los niños tengan confianza y se sientan atendidos y muy acogidos, y favorecerán un desarrollo progresivo de manera adecuada. 4. Hay que acogerlos y aceptarlos integramente con aprecio, conocerlos y comprenderlos desde el respeto y afectividad, y asegurar las relaciones de confianza y la creación de vínculos con las personas adultas y los compañeros y compañeras cercanos. 5. En el primer ciclo de la educación infantil se tienen que tener presentes los procesos de conocimiento y dominio del propio cuerpo y de individualización. 6. Los proyectos educativos que elaboran los centros tienen que ser basta flexibles para permitir concreciones individuales ajustadas a las características, los ritmos de desarrollo y aprendizaje y las singularidades de cada niño para que se pueda dar cumplimiento a primeros de atención a la diversidad. 7. Manifestación y expresión de las propias emociones y sentimientos, utilizando el lenguaje como medio de expresión y comunicación. 8. La acción educativa tiene que permitir el desarrollo afectivo, el crecimiento personal de los niños, la formación de una imagen positiva y equilibrada de ellos mismos.	

Resultados 3ª Fase: La lectura y rastreo del currículum permitieron reconocer algunos conceptos que se clasificaron como "Acompañamiento" ya que hacían clara referencia al papel del psicomotricista y que nos ayudaron a que la clasificación fuese aún más detallada y más clara.

También de manera paralela surgieron algunas palabras o frases que no encajaban en ninguna de las clasificaciones y que denominamos "polémicas" por tratarse de términos que pueden llevar a diferentes interpretaciones y que generaron algún tipo de debate entre los integrantes del grupo en las diferentes reuniones. Algunas de las palabras o frases consideradas "polémicas" fueron: constancia, relaciones afectivas positivas, responsables de sus propios actos, acompañamiento eficaz, orienta y modela. Ejemplo de las palabras que clasificamos como acompañamiento y que las relacionamos con la capacidad 1 es la tabla número 3 .

Tabla 3. Relación capacidades Currículum 0-3 años y la Psicomotricidad.

Capacidad	Desarrollo	Palabras-frases clave	Acompañamiento
1)Identificarse como persona, consolidando el grado de seguridad afectiva y emocional correspondiente a su momento madurativo, y esforzarse per manifestar y expresar las propias emociones y sentimientos.	Emocional y afectivo	1. En la estructura del sistema educativo se define la educación infantil como una etapa educativa única, organizada en dos ciclos, con identidad propia, que tiene que contribuir al desarrollo emocional y afectivo, físico y motor, social y cognitivo de los niños en colaboración con sus familias, proporcionándolos un clima y uno en torno a confianza. 2. Identificación como persona, conocimiento de algunas características personales propias para lograr el grado de seguridad afectiva y emocional correspondiente a su momento *madurativo. 3. Una vinculación afectiva por parte de las personas educadoras y un entorno acogedor harán que los niños tengan confianza y se sientan atendidos y muy acogidos, y favorecerán un desarrollo progresivo de manera adecuada. 4. Hay que acogerlos y aceptarlos integramente con aprecio, conocerlos y comprenderlos desde el respeto y afectividad, y asegurar las relaciones de confianza y la creación de vínculos con las personas adultas y los compañeros y compañeras cercanos. 5. En el primer ciclo de la educación infantil se tienen que tener presentes los procesos de conocimiento y dominio del propio cuerpo y de individualización. 6. Los proyectos educativos que elaboran los centros tienen que ser basta flexibles para permitir concreciones individuales ajustadas a las características, los ritmos de desarrollo y aprendizaje y las singularidades de cada niño para que se pueda dar cumplimiento a primeros de atención a la diversidad. 7. Manifestación y expresión de las propias emociones y sentimientos, utilizando el lenguaje como medio de expresión y comunicación. 8. La acción educativa tiene que permitir el desarrollo afectivo, el crecimiento personal de los niños, la formación de una imagen positiva y equilibrada de ellos mismos.	Contribuir al desarrollo integral de los niños y niñas. Contribuir al desarrollo integral de niños y niñas. Acogerlos y aceptarlos con cariño. Conocerlos y aceptarlos

Resultados 4ª Fase: Tras la aplicación del programa informático "Wordle" al texto resultado de la búsqueda de las palabras clave, los resultados muestran por tamaño las palabras más repetidas siendo: desarrollo, corporal, vivencias, emociones. Consideramos que algunas de ellas tienen una clara vinculación con el ámbito de la práctica psicomotora. Esta forma de presentar las palabras claves del currículum de manera visual y clara nos ayudó a determinar la importancia de algunos de estos términos en nuestra práctica diaria en la sala y relacionarlos con los contenidos del Decreto.

Imagen 1

- ***Resultados 5ª Fase:*** Una vez tuvimos clasificadas todas las palabras el trabajo consistió en buscar imágenes de les sesiones de psicomotricidad llevadas a cabo en las diferentes Escoles Bressol (Escuelas 0-3) de las que disponíamos de material fotográfico y el permiso pertinente para poder utilizarlas. Estas imágenes documentan los términos claves que se clasificaron y se relacionaron con las diferentes capacidades.

Esta fase del trabajo supuso una gran labor de clasificación del material así como una elección laboriosa y reflexionada de todas las imágenes descartando una gran cantidad de fotografías por su escasa calidad técnica o por no ajustarse a lo que se quería documentar.

Fotografía 1

La fotografía número 1 muestra una de las imágenes elegidas para documentar una de las palabras claves relacionadas con la primera capacidad: "En el primer ciclo de la educación infantil se tienen que tener presentes los procesos de conocimiento y dominio del propio cuerpo y de individualización"

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los resultados aportados en esta comunicación permiten afirmar que a pesar que en el Decreto 101/2010 de 3 de agosto de ordenación de las enseñanzas del primer ciclo de educación infantil de Cataluña no se hace mención explícita al término psicomotricidad, sí que hemos encontrado referencias claras a conceptos relacionados con la práctica psicomotriz.

Estos mismos resultados permiten afirmar que gran parte de los contenidos educativos fijados para esta etapa están relacionados con la psicomotricidad siendo les áreas de la "Descubierta de uno mismo y de los otros" y "Comunicación y lenguajes" donde más contenidos psicomotrices hemos encontrado. Muchas de las palabras extraídas de estas áreas de experiencia ponen de manifiesto la dimensión corporal del Decreto y podríamos asegurar entonces que el currículum trata la psicomotricidad como una forma de intervención relacionada con todas las áreas de experiencia.

Si en lo que nos basamos es en el análisis de las palabras rastreadas y clasificadas, son las palabras ***desarrollo, movimiento, cuerpo y emociones,*** tal como muestra la imagen 1 del "Wordel", las que más se repiten a lo largo del Decreto, todas las palabras ligadas a la acción motriz del niño/a.

En cuanto a las palabras que no se han podido clasificar en ninguna capacidad aún tratándose de términos relacionados con la práctica psicomotriz son importantes las que hemos denominado "acompañamiento" ya que ponen en relevancia el papel del psicomotricista como acompañante del proceso de aprendizaje de los niños/as.

A modo de conclusión creemos que trabajos como este rastreo del Decreto 101/2010 pueden ayudar a reconocer la psicomotricidad como instrumento educativo, como metodología que favorece el desarrollo integral de niños y niñas, por tanto se hace necesario seguir trabajando para poder reconocer como podemos trabajar otros aspectos curriculares mediante las vivencias que se dan en la sala de psicomotricidad.

Por otro lado este proceso de análisis profundo del currículum nos ha permitido reflexionar sobre nuestra propia práctica docente. Estas reflexiones confirman que un documento como el Decreto que ha sido objeto de estudio, puede convertirse en algo más que una normativa a la que tener en cuenta y que la psicomotricidad forma parte importante de su contenido.

PERSPECTIVAS DE FUTURO

Este trabajo exhaustivo que se ha mostrado sobre el currículum del primer ciclo de educación infantil será incluido en una publicación en la que trabaja en la actualidad el Grupo de Investigación en Educación Psicomotriz y que recogerá además, el segundo ciclo de educación infantil y el primer ciclo de educación primaria (hasta los 8 años de edad).

Consideramos que podrá ser un documento de interés para todos los profesionales de la psicomotricidad y maestros en general que necesiten encontrar la relación entre los contenidos del currículum y las bases de la disciplina que defendemos, y a la vez una ayuda a la hora de entender y dar sentido a las propuestas curriculares que llevamos a cabo con niños y niñas.

BIBLIOGRAFIA

DOGC. Decreto 101/2010 de 3 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments del primer cicle de l'educació infantil de la Generalitat de Catalunya Disponible en: http://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/PDF/5686/1104618.pdf

Llorca, Miguel (1998) Psicomotricidad y globalización del currículo de infantil. Ediciones Aljibe. Málaga.

Vizcarro, I Aspectos metodológicos en psicomotricidad y el currículo de educación infantil

Generalitat de Catalunya (2012) Currículum i Orientacions educació infantil Primer Cicle.

(Volver al índice de comunicaciones)

LA FORMACIÓN PERSONAL CORPÓREA EN LOS ESTUDIOS DE MAESTRO/A DE EDUCACIÓN INFANTIL EN CATALUÑA

Laura Moya

INTRODUCCIÓN – CONTEXTUALITZACIÓN

El problema de investigación parte de la realidad legislativa en la cual nos encontramos inversos actualmente en cuanto a la formación inicial de los Maestros de Educación Infantil (MEI) y sus funciones docentes en los centros educativos. Desde esta perspectiva, la legislación vigente otorga a estos profesionales las tareas educativas relacionadas con la corporeidad de los niños/as de 0 a 6 años, las cuales incluyen el desarrollo psicomotor de éstos/as. Actualmente esta labor la pueden realizar los/las MEI, los/las psicomotricistas y los/las maestros/as de Educación Física. Pero, ¿la preparación de los/las MEI y la de los/las psicomotricistas contempla la misma tipología de formación? En cuanto al ámbito de la corporeidad estos dos profesionales realizan en la realidad educativa las mismas funciones docentes por lo que su formación inicial debería asemejarse.

Camps y García (2004) apuntan que la formación del psicomotricista se contempla des de tres vértices: la formación teórica, la formación personal y la formación pedagógica. Y es totalmente necesario contemplarlas todas para realizar un proceso formativo completo (Aucouturier, Darault & Empinet, 1985).

En los últimos años la formación inicial de los/las MEI, como titulación de formación superior, se ha visto inmersa en un proceso de renovación pedagógica i académica basado en un modelo a través de competencias básicas, genéricas y específicas, de la mano del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). De estas competencias básicas se desprenden capacidades interpersonales que no se contemplaban en los anteriores modelos no competenciales. ¿Pero realmente se han producidos cambios substanciales con el cambio de la Diplomatura al Grado?

Zabalza (2004:288) adapta este modelo competencial a la titulación de MEI a través de tres tipos de formación:

- La formación científica (relacionada con el campo científico-doctrinal en el que tienen que mover-se: lengua, matemáticas, ciencias, plástica, educación física, etc.
- La formación pedagógica (relacionada con el desarrollo de aquellas competencias teóricas y prácticas que tienen que ver con el conocimiento de los alumnos, de la institución escolar i del currículum escolar, es decir, de todo aquello que les capacitará para poder enseñar).
- La formación personal (relacionada con el propio desarrollo personal de los profesores en cuanto a individuos: madurez y equilibrio personal, autoestima,

capacidad de relación, "normalidad" en los aspectos fundamentales de la personalidad y el carácter, etc.).

Para este autor este tipo de formación personal es imprescindible para la formación inicial de un MEI porque esta profesión tiene un alto grado de implicación personal. Pero, en ocasiones, la teoría descrita no se asemeja a la realidad ya que el peso de estos tres tipos de formación suele ser desigual en la titulación de los/las MEI debido a que prevalece por encima de cualquier otra la formación pedagógica, seguida de la formación científica y, finalmente la formación personal. Y además, esta formación personal corresponden, generalmente, a aspectos interpersonales relacionados con competencias emocionales y las habilidades sociales (Bernal y Cárdenas, 2009; Bisquerra i Pérez, 2007; Palomera, Gil-Olarte i Brackett, 2006; Palomera, Fernández-Berrocal i Brackett, 2008; Palomero, 2009) pero no se suele contempla la perspectiva corporal.

Mientras que en la formación los/las psicomotricistas se considera que existe un mayor equilibrio entre las tres tipologías formativas. La formación personal del psicomotricista se lleva a cabo desde una perspectiva global contemplando la multidimensionaldad de la persona, es decir, des de su corporeidad y no des de una dimensión exclusiva. Camps y García (2004:7) consideran que para llevar a cabo la formación personal en el ámbito de la corporeidad del futuro psicomotricista se deben realizan sesiones prácticas de vivencia psico-corporal porque:

> La formación personal ofrece al futuro psicomotricista la oportunidad de vivir un descubrimiento de su dinámica personal, aprehendida a través de la gestualidad, las implicaciones con el espacio, con el material y con las otras personas del grupo, para derivar en un cambio personal hacia la capacidad de comprender mejor al otro y a sí mismo, hacia la capacidad de escuchar, aceptar y contener al niño y a ayudarle en su crecimiento integral.

Ante esta situación, se plantean preguntas de investigación relacionadas con la formación en el ámbito de la corporeidad de los futuros MEI:

- ¿En las asignaturas relacionadas con la corporeidad de las titulaciones de Diplomado y Graduado en MEI en Cataluña se contempla la formación personal?
- ¿A partir de la entrada en vigor del modelo de enseñanza-aprendizaje competencial, se han realizado cambios cuantitativos y/o cualitativos relacionaos con la formación personal en el ámbito de la corporeidad en el Grado de MEI en Cataluña respecto a la anterior titulación? ¿Éstos se contemplan en los programas/guías de las asignaturas?

OBJETIVOS:

En la presente comunicación se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

- Dar a conocer los resultados obtenidos en la investigación realizada.

- Comparar cuantitativamente y cualitativamente la formación personal en el ámbito de la corporeidad que ofrecía la Diplomatura de MEI y la que ofrece el actual Grado en las universidades catalanas.

METODOLOGÍA:

El marco metodológico de la investigación llevada a cabo se enmarcar en el paradigma interpretativo des de una perspectiva metodológica de carácter multiforme ya que parte de un enfoque mixto de diseño incrustado concurrente de modelo dominante (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Este diseño consiste en recolectar y analizar los datos cuantitativos y cualitativos de manera simultánea pero uno de los dos métodos tiene una predominancia en el estudio. En este estudio, la predominancia es de carácter cualitativo.

Los datos recolectados por los dos métodos se comparan y se mezclan durante el análisis favoreciendo que el/la investigador/a tenga una visión más completa y holística del problema de investigación.

Para analizar los datos recolectados se ha utilizado una técnica de análisis documental. Concretamente el análisis de contenidos ya que lo que se pretende en esta investigación no es analizar el estilo del texto sino las ideas que expresa y el significado de las palabras, temas o frases (López, 2002). Este análisis se ha efectuado a partir de las "fases de análisis" descritas por Victoria (2002):

- Fase 1 "preanálisis". Se formulan los objetivos que pretende alcanzar la investigación y se seleccionan los documentos que se analizaran posteriormente.

- Fase 2 "elección de las unidades de análisis": Se realizan las operaciones de codificación y el sistema de categorías que se utilizará para el análisis (Anexo 1) y, también, se determinan la planificación del propio proceso de análisis.

- Fase 3 "exploración del material": Se lleva a la práctica la fase 2. En esta investigación se han planificado las siguientes sub-etapas de análisis:

  - Etapa 1: Se ha realizado el análisis cuantitativo y cualitativo de los programas/guías seleccionados a partir del programa informático NVIVO8® junto con una "tabla de análisis de asignatura" (Anexo 2) y una "rúbrica de análisis" (Anexo 3)[39]. Estos instrumentos se complementan con la "tabla de determinantes de la formación personal en el ámbito de la corporeidad del Maestro de Educación Infantil" (Anexo 1).

  - Etapa 2: Se ha procedido a analizar cuantitativamente y cualitativamente cada universidad catalana contemplando por un lado la Diplomatura de MEI y, por otro, el

[39] Basada en la utilizada por Lorente, E., Montilla, M. y Romero, M. (2013). Grado de definición y coherencia de los programas de expresión corporal en las titulaciones universitarias de educación física. *Revista de Evaluación Educativa*, 2 (1). Recuperado de http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current

Grado. Se ha empleado una "tabla de análisis de la formación personal en el ámbito de la corporeidad de la Diplomatura y el Grado de cada universidad" (Anexo 4).

- Etapa 3: Se han analizado todos los datos obtenidos de las Diplomaturas y los Grados para generar un análisis autonómico (Cataluña) de cada titulación desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa. Se ha utilizado una "tabla de análisis de la formación personal en el ámbito de la corporeidad de la formación del Maestro/a de Educación Infantil en Catalunya" específica para la Diplomatura y otra para el Grado (Anexo 5 y 6).
- Etapa 4: Se han utilizado los datos obtenidos en los análisis de la etapa 3 para comparar la formación personal en el ámbito de la corporeidad de la Diplomatura y el Grado de MEI en Cataluña.

- Fase 4 "sistematización e interpretación de los resultados obtenidos": Se han validado y dado significado a los resultados obtenidos y se han elaborado las conclusiones del estudio.

Por último, exponer que el contexto de estudio de esta investigación inicialmente se contemplaba como "población" ya que siguiendo los objetivos planteados se incluirían todas las universidades catalanas que impartían e imparten la titulación de MEI. Finalmente de la población total solo una universidad (Universitat Ramón LLull) no se ha podido incluir en el estudio debido a que no ha facilitado la información solicitada i, por lo tanto, se ha realizado la investigación en base a una "muestra accidental o causal" (Latorre, del Rincón y Arnal, 2003) compuesta por la UAB[40], la UB, la UdG, la UIC, la UdL, la URV y la UVIC. Dentro de este contexto, el objeto de estudio de la investigación han sido los programas y guías de las asignaturas relacionadas con la corporeidad de la Diplomatura y el Grado de MEI de dichas universidades.

RESULTADOS

A continuación se exponen los resultados obtenidos a partir del proceso de análisis de los datos. Primero se presentan los resultados cualitativos donde se ofrece la comparación obtenida para cada una de las partes de los programas/guías de las asignaturas que tienen en común como son los objetivos, los contenidos, la metodología y los sistemas de evaluación. Por lo que se refiere a las competencias se precisan junto al apartado de los objetivos. Seguidamente, se muestran los datos cuantitativos que nos ofrecen una visión más global de la complejidad del objeto de estudio:

Resultados cualitativos:

- **Objetivos:** Ambas titulaciones contemplan mayoritariamente los mismos indicadores los cuales son "consciencia corpórea", "expresión desde diferentes lenguajes" y "desarrollo de un sistema de actitudes". En cuanto a las diferencias encontradas, destaca que entre ambas titulaciones mientras que en la Diplomatura se contemplan indicadores de las dos dimensiones corpóreas y de sus respectivas variables, en el Grado no sucede lo mismo. En

[40] Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Barcelona, Universitat de Girona, Universitat Internacional de Catalunya. Universitat de Lleida, Universitat Rovira i Virgili y Universitat de Vic.

ésta titulación se contempla la dimensión "autoconocimiento corpóreo" y la variable "desarrollo de un sistema de actitudes" de la dimensión "habilidades sociales des de la corporeidad". Justamente las dos variables que no se encuentran presentes ("reflexión comunitaria y habilidades comunicativas" y "capacidad de trabajo en equipo y habilidades interpersonales") están contempladas en el apartado "competencias". El motivo de este suceso se explica debido a que la metodología de enseñanza-aprendizaje en la Diplomatura no se basaba en un modelo competencial y, por lo tanto, estos indicadores se contemplan en el apartado "objetivos".

- **Contenidos:** Destaca que ambas titulaciones contemplan prácticamente todos los indicadores (la Diplomatura 16 de 18 y el Grado 17 de 18). Otro aspecto a resaltar es que no todos los indicadores tienen el mismo protagonismo y ambas titulaciones coinciden también en aquellos que destacan más: la dimensión "autoconocimiento corpóreo" y la variable "desarrollo de un sistema de actitudes" de la dimensión "habilidades sociales des de la corporeidad". Por lo tanto, se puede apreciar que siguen la misma línea que los objetivos pero de una manera más completa.

- **Metodología:** Todas las asignaturas contemplan una práctica de vivencia corporal debido a que es uno de los requisitos imprescindibles para que la formación personal en este ámbito pueda llevarse a cabo.

- **Evaluación:** En la Diplomatura se contempla una evaluación reflexiva de la práctica de vivencia corporal en un 33% de las asignaturas que contemplan esta formación y en el caso del Grado un 40%. Se puede observar que en términos generales ambas titulaciones realizan bastante poco este tipo de evaluación debido a que suelen optar por evaluaciones más objetivas (participación, asistencia, ejercicios prácticos, etc.). Una posible explicación a este hecho es que evaluar una reflexión personal del estudiante comporta establecer una gran subjetividad por parte del evaluador/a y es complicado hacerlo de manera objetiva.

Resultados cuantitativos:

Se ha observado como el Grado ofrece un 95% más de asignaturas relacionadas con la corporeidad que la Diplomatura (de 23 a 45) y por lo que se refiera a las asignaturas que contemplan la formación personal corpórea éstas han aumentado un 25% (de 12 a 15).

En referencia al nombre de créditos[41] de las asignaturas relacionadas con la corporeidad éstos han aumentado un 66.18% en el paso de la Diplomatura al Grado (de 139 a 231) y los créditos de las asignaturas que contemplan la formación personal corpórea han aumentado tan solo un 1.42% (de 70 a 71).

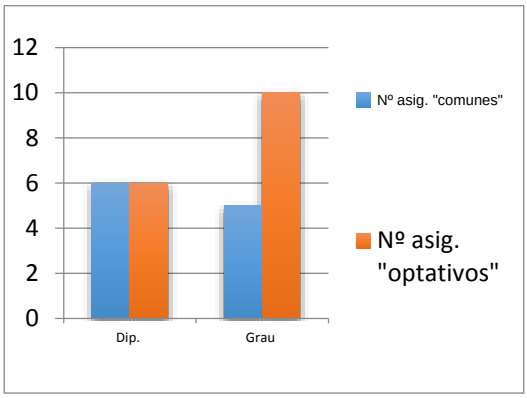
También es importante tener presente la tipología de las asignaturas que contemplan la formación personal en el ámbito de la corporeidad ya que se puede reinterpretar los datos des de una perspectiva más profunda y compleja. Al respecto cabe destacar que la Diplomatura ofrecía 6 asignaturas de tipo "común" (Troncal y Obligatoria) con un total de

[41] Cabe destacar que aunque los créditos en la Diplomatura correspondan a 10 horas totales y en el Grado a 25, finalmente se ha considero que ambos créditos equivalen a 10 horas debido a que en la nueva titulación 15 horas son de trabajo autónomo del estudiante. Por lo tanto, de horas presenciales cada crédito contempla tanto en la Diplomatura como en el Grado 10 horas.

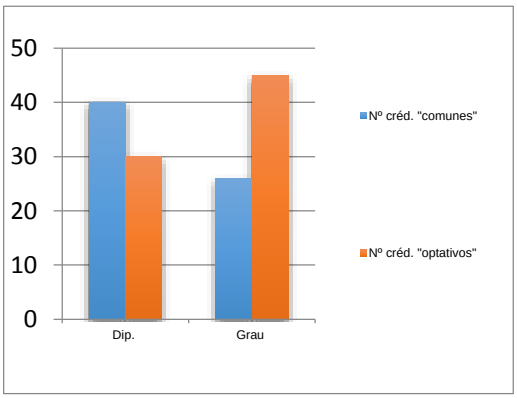
40 créditos mientras que en el Grado se ofrecen 5 asignaturas de tipo "común" (Formación Básica y Obligatoria) con un total de 26 créditos. Esto supone que las asignaturas obligatorias para todo el alumnado ha disminuido en un 16.66% y en cuanto a los créditos de éstas se ha producido un descenso del 35%.

Por lo que se refiera a las asignaturas "optativas" es importante mencionar que en este caso el número de asignaturas que ofrece el Grado respecto a la Diplomatura ha aumentado en un 66.66% (de 6 a 10 asignaturas) y los créditos en un 50% (de 30 a 45 créditos).

Los datos relacionados con el número de asignaturas que reflejan la formación personal corpórea y sus respectivos créditos en la Diplomatura se muestran en la gráfica 1 y los éstos datos relativos al Grado se muestran en la gráfica 2:



Gráfica 1: Nº de asignaturas "comunas" y "obligatorias" que contemplan la formación personal en el ámbito de la corporeidad en la Diplomatura y el Grado de MEI en Cataluña.



Gráfica 1: Nº de créditos "comunes" y "obligatorios" que contemplan la formación personal en el ámbito de la corporeidad en la Diplomatura y el Grado de MEI en Cataluña.

Contemplado los datos expuestos respecto a la tipología de asignaturas se ha detectado que con el cambio de titulación aunque parezca que se ha mantenido de una manera bastante estable podemos considerar que no ha estado del todo así. El motivo de esta afirmación deviene a causa de la "obligatoriedad" de esta formación ya que si el estudiante tanto en la Diplomatura como en el Grado no realiza créditos optativos la formación actual en el Grado disminuye, tal y como ya se ha expuesto, en un 35%.

En el caso que el estudiante decida cursar créditos optativos (libre elección, mención, etc.) contemplando, obviamente que realiza los créditos obligatorios, entonces sí que la oferta que tiene disponible se asemeja a la de la Diplomatura ya que en cuanto a créditos, tal y como se ya se ha expuesto, solo ha aumentado un 1.42%.

En la siguiente tabla, se refleja el número de asignaturas y de créditos que pueden realizar los alumnos de estas titulaciones según si realizan o no créditos optativos (tabla1):

	Diplomatura de MEI a Catalunya		Grau de MEI a Catalunya	
	Nº asig.	Nº créditos	Nº asig.	Nº créditos
Si optan por no realizar créditos optativos que contemplan la formación personal en el ámbito de la corporeidad	6	40	5	26
Si optan por realizar créditos optativos que contemplan la formación personal en el ámbito de la corporeidad	12	70	15	71

Tabla 1: Nº de asignaturas y créditos que realizan los estudiantes de la Diplomatura y el Grado de MEI en Cataluña según si escogen o no optatividad relacionada con la formación personal en el ámbito de la corporeidad.

CONCLUSIONES

Consideramos que los resultados aportados en esta comunicación permiten conocer los cambios más destacables que se han producido en la formación personal en el ámbito de la corporeidad entre la Diplomatura y el Grado de MEI en Cataluña a nivel cuantitativo y cualitativo.

Destaca que se ha producido un aumento muy notorio por lo que se refiere a la oferta de asignaturas que contemplan el ámbito de la corporeidad (95% en el número de asignaturas y 66.18% en el número de créditos). Esto puede ser debido, en gran parte, por las menciones que se han creado en los Grados. En concreto en las universidades estudiadas dos de ellas no ofertan una mención en este ámbito, la UAB y la UdL. Y las demás contemplan las siguientes: UB - Motricidad infantil; UdG - Educación Física; UIC - Educación Física; URV - Educación Psicomotriz; y UVIC - El Cuerpo y la Música.

Pero aunque se haya producido este auge en el ámbito de la corporeidad podemos concluir que por lo que se refiere a la formación personal ésta se mantiene prácticamente igual con el paso de la Diplomatura al Grado. Solamente se han incrementado en 2 el número de asignaturas (que supone un 25% más que la oferta de la Diplomatura) y han aumentado en 1 los créditos (que supone un 1.42% más que la oferta de la Diplomatura). Aunque esta premisa varía dependiendo si el alumno realiza o no créditos optativos en el Grado. Esto puede suceder debido a que actualmente los créditos obligatorios relacionados con esta formación han disminuido en un 35% respecto a la Diplomatura. Con lo cual un estudiante de Grado solo realizará el mismo número de créditos que un estudiante en la Diplomatura si

decide realizar créditos optativos ya que podrá compensar la disminución de los créditos obligatorios.

En referencia al análisis de carácter cualitativo es importante destacar que, en general, toda la comunidad autónoma de Cataluña muestra similares contenidos de formación personal en el ámbito de la corporeidad en los diferentes apartados de los programas/guías de las asignaturas. Sobre todo se basan en el "autoconocimiento corpóreo" de uno mismo partiendo de una vivencia o re-vivencia corpórea (experimentando las propias posibilidades corporales, experimentando vivencias emocionales y explorando las relaciones tónico-emocionales con uno mismo, con los otros y con el entorno). Esta vivencia es necesaria para poder contemplar la propia autoconsciencia corpórea que se produce a partir de la escucha de uno mismo, de la conciencia corporal y la autorreflexión. Respecto a la simbolización tanto en el Grado como en la Diplomatura este aspecto no tiene un gran peso.

En cambio la creatividad y la expresión personal de lo vivido e interiorizado des de diferentes lenguajes sí. Otro aspecto que se muestra fundamental en esta formación es el desarrollo de un sistema de actitudes y valores que permiten al futuro maestro establecer con los niños/as una relación de transferencia positiva (Rota, 1993).

Es importante mencionar que los datos ofrecidos en la comparativa entre las dos titulaciones contemplan la información recogida de manera individual de cada titulación y de cada universidad estudiada. Por lo tanto, muestran la realidad des de la suma de las diferentes casuísticas que conforman el contexto autonómico. Sin duda alguna, el poder perfilar cada titulación y cada universidad de manera individual nos ha reflejado la enorme diversidad que existe por lo que se refiere a la formación personal en el ámbito de la corporeidad de los futuros MEI.

Cabe destacar que la riqueza que ha proporcionado a este estudio el uso de un método de investigación mixto ha permitido un mejor conocimiento y comprensión de toda la complejidad del objeto de estudio. Seguramente, si se hubiera realizado des de un único método los datos hubieran sido interesantes pero incompletos para encajar todas las piezas del puzle que corresponden a la realidad educativa analizada des de una perspectiva holística.

BIBLIOGRAFIA

Aucouturier, B., Darault, I., & Empinet, J.L. (1985). *La práctica psicomotriz. Reeducación y Terapia.* Barcelona. España: Científico médica.

Bernal, A., & Cárdenas, A.R. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado. En *Revista de Investigación Educativa, 27* (1), 203-222.

Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007*). Las competencias emocionales. En Educación XXI, 10,* 61-82.

Camps, C., García, L. (2004). La formación personal del psicomotricista como proceso de cambio y transformación. *Entre líneas: Revista especializada en psicomotricidad, 16,* 7-20.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación educativa*. México: McGraw-Hill.

Lorente, E., Montilla, M. y Romero, M. (2013). Grado de definición y coherencia de los programas de expresión corporal en las titulaciones universitarias de educación física. *Revista de Evaluación Educativa,* 2 (1). Recuperado de http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current

López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. En *XXI Revista de Educación, 4,* 167-179.

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M.A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. En *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 6* (15), 437-454.

Palomera, R., Gil-Olarte, P., & Brackett, M.A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. En *Revista de Educación, 341*, 687-703.

Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 12* (2), 145-153. Recuperado de http://www.aufop.com

Victoria, J. (2002). El análisis de contenido: una técnica para explicar y sistematizar información. En *XXI Revista de educación, 4*, 95-105.

Zabalza, M.A. (2004). ¿Qué tipo de formación requieren los profesionales de Educación Infantil?: ¿Qué hemos aprendido en los últimos años? En *La Educación Infantil y la formación del profesorado hacia el siglo XXI: integración e identidad.* Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba.

Lorente, E., Montilla, M. y Romero, M. (2013). Grado de definición y coherencia de los programas de expresión corporal en las titulaciones universitarias de educación física. *Revista de Evaluación Educativa,* 2 (1). Recuperado de http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current

(Volver al índice de comunicaciones)