



**Universitat de les
Illes Balears**

Facultad de Educación

Memoria del Trabajo de Final de Grado

Influencia de la práctica psicomotriz en el desarrollo sano de la personalidad de niños provenientes de entornos socioculturales y económicos bajos.

Alba Cervera Gómez

Grado de Educación Infantil

Año académico 2017-18

Trabajo tutelado por José Antonio Pérez Castelló
Departamento de “Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació”

Se autoriza a la Universidad a incluir este trabajo en el “Repositori Institucional” para su consulta en acceso abierto y difusión en línea, con finalidades exclusivamente académicas y de investigación	Autor		Tutor	
	Sí	No	Sí	No
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Palabras clave del trabajo:

Práctica psicomotriz, construcción de la personalidad, necesidades humanas, expresividad motriz.

RESUMEN

Con este presente trabajo se pretende conocer en profundidad el concepto psicomotricidad y los beneficios que posibilita. También se tratará de concretar en la práctica psicomotriz vivencial y relacional conociendo las aportaciones de diferentes autores y destacando a André Lapiere y a Bernard Aucouturier como máximos representantes de esta. Además, analizaremos detalladamente los modelos de práctica que defiende para identificar cuan idóneos son para los niños sobre los que hablaremos. Además, se informará sobre las prioridades dentro de la tarea educativa para conseguir compensar las posibles carencias que estos niños acarreen.

Por otro lado, se sitúa el foco de atención en el desarrollo sano de la personalidad de los niños. Pero no todos los niños están en las mismas situaciones. Por ello se trata de esclarecer cuales son las circunstancias de los niños que viven en entornos en riesgo de exclusión y la influencia que estas tienen en el desarrollo de su personalidad. Según diferentes teorías ecológicas y educativas el entorno donde se desarrolla el niño influye drásticamente en su desarrollo. Teniendo en cuenta esto será necesario conocer que necesita el ser humano para desarrollarse y ser feliz.

Palabras clave: psicomotricidad vivencial y relacional; personalidad; necesidades; infantil; construcción de la identidad.

ABSTRACT

With this present work is tried to know in depth the concept psychomotor activity and the benefits that it makes possible. Also it will be a question of making concrete in the practice psicomotriz existential and relational knowing the contributions of different authors and distinguishing André Lapierre and Bernard Aucouturier as maximum representatives from this one. In addition, we will analyze detailed the models of practice that defends to identify cuan suitable are for the children on whom we will speak. In addition, it will report on the priorities inside the educational task to manage to compensate the possible lacks that these children transport.

On the other hand, the area of attention places in the healthy development of the personality of the children. But not all the children are in the same situations. Therefore, it is necessary to clarify the circumstances of children who live in environments at risk of exclusion and the influence they have on the development of their personality. According to different ecological and educational theories the environment where the child develops drastically influences its development. Taking into account this will be necessary to know what the human being needs to develop and be happy.

Keywords: experiential and relational psychomotricity; personality; needs; childish; identity construction.

ÍNDICE

ABSTRACT	3
ÍNDICE	4
1 JUSTIFICACIÓN.....	5
2 OBJETIVOS.....	7
3 METODOLOGÍA	8
4 MARCO TEÓRICO	9
4.1 El cuerpo, y la psicomotricidad. La práctica psicomotriz, Lapierre y Aucouturier.....	9
4.2 Las necesidades del niño como foco central de la educación.....	12
4.3 La influencia de la relación afectiva con el adulto en el desarrollo de la personalidad	15
5 PLAN DE INTERVENCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS INTEGRANDO TEORÍA	17
5.1 Práctica psicomotriz según Lapierre:	19
5.2 Práctica psicomotriz según los principios de Bernard Aucouturier:	28
5.2.1 SESIÓN MODELO	30
5.3 Mi propuesta.....	36
6 CONCLUSIONES.....	38
7 BIBLIOGRAFÍA.....	39

1 JUSTIFICACIÓN

La formación de Educación Infantil enseña que el cuerpo es la conexión del niño con el mundo que lo rodea y por eso, desde el nacimiento lo utilizan para explorar ese mundo y así aprender. Es vital tomar conciencia de la relevancia del desarrollo psicomotriz y como intervenir sobre el mismo para que favorezca las potencialidades del niño.

Actualmente, para algunos docentes la intervención psicomotriz es un tiempo de recreo más y no aprovechan esos momentos para contribuir en el desarrollo de los niños y enriquecer su relación con ellos. Otros centran su atención únicamente en los logros motrices de los infantes. Pero día a día los docentes se van concienciando más de la importancia de la psicomotricidad y de los importantes beneficios que su práctica aporta al desarrollo integral de los niños. No es suficiente saber que se puede hacer motrizmente sino conocerse en profundidad y valorarse.

Los alumnos siempre aprovechaban todas las intervenciones y la actividad psicomotriz para conocer y descubrir sus propias posibilidades y capacidades construyendo así su propio yo. Pero este necesita de las relaciones e interacciones que se establecen con el entorno y con los demás individuos porque son estas experiencias y valoraciones las que modifican y complementan la imagen que tienen de ellos mismos creando su personalidad.

Actualmente se asume que todo el mundo tiene su personalidad, su manera de ser, pero es necesario prestarle atención pues ésta se construye día a día. Como defiende Badillo (1998) cada individuo es “él mismo” pero su biografía y su experiencia modifican su desarrollo como persona. Por ello, las docentes deben tener en cuenta que no solo el presente afecta a los niños, el pasado también, y es necesario mirar más allá de las experiencias que tiene hoy para entender las huellas y carencias que le dejaron las de ayer. (pág. 3)

De esta manera, las maestras podrán diseñar las condiciones más idóneas para favorecer en los alumnos el desarrollo armonioso de su personalidad partiendo del desarrollo integral. Pero como se ha resaltado, sin pasar por alto su bagaje, ya que éste se verá reflejado en su conducta y alterará su correcto desarrollo. Pero ¿qué estilos de práctica psicomotriz funcionan mejor para alcanzar un desarrollo óptimo de la personalidad? Como la psicomotricidad no se reduce al movimiento, sino que abarca la globalidad del niño o la niña, y esta se refleja en su manera de ser, habrá que tener en cuenta las características individuales.

Es habitual observar el movimiento de los alumnos y quizás también como se relacionan, pero ¿realmente se contribuye a que la psicomotricidad les permita explorar todas sus posibilidades

(cognitivas, sociales, afectivas, motrices), conocerse mejor y elegir libremente sus actuaciones. Es importante crear un ambiente centrado en el fondo positivo de cada niño, un clima apacible y seguro que le permita vivir lo que es y desde lo que es, en el que pueda ser coherente consigo mismo, sin atender a las apariencias o a las expectativas de los otros (Fernández, 2006).

El mundo avanza a gran velocidad y la crisis económica que se extiende en España desde 2008, ha traído o ha agravado la situación de riesgo de exclusión en los hogares de muchos niños. “En los años de crisis se ha acentuado un proceso de rejuvenecimiento de la pobreza, que había arrancado ya antes, como se advertía también en otros países desarrollados” (OCDE, 2008; Marí-Klose y Marí-Klose, 2010; Marí-Klose y Martínez 2015) la infancia es uno de los colectivos que han visto incrementarse sus tasas de riesgo de pobreza de forma más significativa, con tasas de riesgo de pobreza muy altas en los años que preceden a la crisis. A veces esta situación se ve agravada por provenir de un entorno sociocultural bajo y otros problemas familiares que la escolarización se esfuerza por compensar.

Por ello es necesario tratar de paliar las posibles consecuencias que esta situación tenga sobre el desarrollo global (afectivo, social, cognitivo, etc.) de los niños desde la educación y una buena forma sería a través de la práctica psicomotriz. Tratando así de favorecer la adquisición de competencias que les ayuden a ser capaces de resolver situaciones complicadas y salir de ellas si es posible. Esta necesidad de contar con personas creativas se debe, entre otros motivos, a que estas personas buscan ideas nuevas y son capaces de encontrar soluciones eficientes a los problemas con los que se enfrentan y porque manifiestan un desarrollo más pleno de sus capacidades, mostrando un mayor grado de satisfacción y desarrollo personal (Gadner, 1999).

2 OBJETIVOS

- General:

- Comprender la influencia de la psicomotricidad en el desarrollo de una personalidad sana, armoniosa y creativa.

A través de este TFG se pretende recopilar información que explique el papel que tiene la psicomotricidad en el desarrollo de una personalidad óptima y única que permita al individuo afrontar cualquier tipo de situación y sentirse satisfecho y seguro de su forma de ser, de lo que hace y de lo que siente.

- Específicos:

- Reflexionar sobre el valor de la psicomotricidad en la construcción del “yo” y su relación con el desarrollo afectivo.

Consiste en tratar de discernir la importancia de la psicomotricidad en el desarrollo de la propia identidad. Además, se pretende esclarecer la relación que existe entre el correcto desarrollo afectivo y dicha construcción de “yo”.

- Conocer los elementos de la psicomotricidad que favorecen el desarrollo de la personalidad armonioso y sano.

Las diferentes tendencias y teorías que hablan de psicomotricidad se analizan para extraer los aspectos relacionados con el adecuado desarrollo de la personalidad o la identidad. Así se pretende concretar que tipo de intervención encaja más con los niños del foco seleccionado según sus características y desarrollo, contemplando los materiales empleados, la organización del espacio y el papel del adulto para fomentar la resolución de problemas en los niños y la total libertad de acción.

- Comprender las necesidades que impulsan al individuo a desarrollarse.

A través del análisis de las necesidades humanas se busca conocer los beneficios y consecuencias de satisfacerlas o no. Además de profundizar en como reconducir dichas consecuencias

3 METODOLOGÍA

En este TFG (Trabajo de Fin de Grado) se lleva a cabo una revisión teórica del tema. La mayoría del material bibliográfico se extrae de artículos de revistas académicas, científicas o educativas y varios libros, entre otros. Se han consultado unos 70 artículos de los cuales unos 40 han resultado de gran interés y utilidad. Pero cabe destacar que las cifras no están cerradas porque hay algunos artículos pendientes de revisar y discernir los más útiles y ricos en contenido. También se ha recurrido a la búsqueda en libros sobre todo de psicomotricidad como “El adulto frente al niño 0-3” de Lapierre, otros más de Aucouturier e inclusive alguno más relacionado con la psicología de la mano de Maslow. Como material complementario se ha recurrido a material audiovisual como alguna conferencia de Aucouturier presentes en YouTube.

La estrategia fue realizar una búsqueda online en Google Académico y en repositorios de artículos científicos o educativos como son Dialnet, ERIC, Scielo, Sistema de Información Científica Redalyc Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, entre otras. También se realizaron búsquedas en otras fuentes como la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales. Las palabras clave han sido: desarrollo psicomotriz, psicomotricidad vivencial y relacional, necesidades, carencias, desarrollo de la personalidad, personalidad, construcción de la identidad, el desarrollo del yo, educación infantil, niños en riesgo de exclusión, el cuerpo, expresividad motriz, etc. Los criterios que han servido de guía para excluir los artículos y otros materiales bibliográficos de menor utilidad han sido primero la franja de edad que abarcaban (máximo 6 años), pertenecer a otra disciplina o rama (educación física o deportiva, rehabilitación terapéutica, psiquiatría, arte, etc.), la escasez de referencias bibliográficas sobre la información.

El presente trabajo incluye la planificación y diseño de posibles intervenciones psicomotrices (espacio, materiales, rol del adulto, etc.) teniendo en cuenta el material recopilado y ajustándose a la línea defendida. Durante el TFG se expondrán dos estilos de practica psicomotriz, según Aucouturier y según Lapierre. A partir de la información se tratará de plasmar si es más idóneo el uso de una u otra práctica en función de la edad y el momento evolutivo en que se encuentren los alumnos y se planificará un proyecto o sesión modelo. Éste deberá ser coherente con las tendencias defendidas y será una hipótesis del desarrollo y progreso que se podría producir en los niños en el supuesto caso de aplicarse en un futuro. Dicha intervención no se pondrá en práctica en este momento, pero queda abierta su implementación para otra ocasión con las circunstancias oportunas o en caso de que otra persona decida llevarla a cabo.

4 MARCO TEÓRICO

4.1 El cuerpo, y la psicomotricidad. La práctica psicomotriz, Lapierre y Aucouturier

En la historia de la educación, el cuerpo siempre ha estado muy presente y ha desempeñado papeles diversos en la práctica educativa. Con el tiempo ha ido cambiando la noción de cuerpo considerado objeto, soporte o instrumento hasta llegar a la noción extendida y defendida en la actualidad, el cuerpo vivido. De la misma manera, la función de la educación psicomotriz ha ido variando pasando de un carácter más reeducativo y terapéutico a la tendencia con mayor auge actualmente la vivencial y relacional.

Partiendo de la gran importancia del cuerpo, de cómo lo vivimos y de cómo nos relacionamos a través de él, se hace imprescindible profundizar más e indagar sobre el desarrollo psicomotriz y la psicomotricidad.

Como dice Gómez (2009):

La vivencia, aplicada al cuerpo, a los objetos, al tiempo y al espacio, y entendida como un medio de exploración progresiva, es el instrumento natural de aprendizaje de que se vale el niño para dominar su cuerpo y el espacio. De esta forma se establecen las bases del desarrollo psicomotriz. (pág. 2)

Una vez entendida la estrecha relación entre vivencia y desarrollo psicomotriz se puede concretar más en la psicomotricidad trasladándola al ámbito educativo descubriendo no solo sus funciones sino también la infinidad de aprendizajes que posibilita.

La educación psicomotriz gira principalmente en torno a algunos temas específicos referidos a la experiencia vivida que parten del cuerpo para llegar, mediante el descubrimiento y uso de diversos lenguajes (corporal, sonoro-musical, gráfico, plástico, etc.), a la representación mental, al verdadero lenguaje y específicamente: a la emergencia y elaboración de la personalidad del niño, de su «yo» como fruto de la organización de las diferentes competencias motrices y del desarrollo del esquema corporal[...] (Boscaini, 1994, pág. 20).

“La psicomotricidad es una disciplina educativa/reeducativa/terapéutica, concebida como diálogo, que considera al ser humano como una unidad psicosomática” [...] (Muniáin, 1997, pág. 79). Partiendo de esta definición se entiende que el individuo realiza unas actuaciones físicas provocadas por unas respectivas causas emocionales y/o psicológicas. De esta manera, quedan interrelacionados el cuerpo, el movimiento y

factor afectivo/psicológico para alcanzar la finalidad última del ser humano, alcanzar el desarrollo integral de la persona.

Apoyando esta idea, Michel Bernard (1980) sostiene que el movimiento es una parte integrante e indivisible del comportamiento humano y únicamente a partir de él se llega a comprender el ámbito afectivo y asimilar los contenidos cognoscitivos. El movimiento sin considerar estos componentes (afectivo y cognoscitivo) sería absurdo y sin sentido.

Por esta misma razón:

La comunicación entre el «yo» y el «no yo», sea éste «el otro», un objeto o su contexto, no es sino la primera acción que permite una dinámica de adaptación. Esta comunicación se establece siempre en tres planos: tónico, gestual, verbal (Pastor, 2002, pág. 220).

Ballesteros (1982) diferencia dos caminos en la psicomotricidad educativa: la corriente psicopedagógica con Le Boulch, Picq y Vayer como representantes, y la educación vivencial representada por Lapierre y Aucouturier. Aunque ambas corrientes parten de la construcción global de la personalidad, Le Boulch (1969) y Vayer (1977a, 1977b) exponen un modelo más reflexivo y funcional, mientras que Lapierre y Aucouturier (1977a, 1977b, 1980) defienden una opción con mayor carga de lo afectivo y relacional. Citado en Mendiara (2008, pág. 206).

Rota (2015) señala que, para alcanzar un desarrollo armónico, es necesario la construcción de un «yo» que contempla tanto el cuerpo físico y las emociones que se viven en él, como la imagen que se tiene de él para construir posteriormente la identidad y sustentar la base de la personalidad y del aprendizaje.

Lapierre y Aucouturier (1967) se posicionaron en contra de la psicomotricidad instrumental afirmando que la realización de actividades escasamente programadas era el principio general y esencial de su trabajo. Defendían que únicamente así puede establecerse una comunicación directa, espontánea, improvisada y no mediatizada por un límite rígido que pauté la relación con los demás. Citado en Pastor (2002, pág. 221)

Basado en una visión global de la persona, el término "psicomotricidad" integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensorio-motrices 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 (Berruezo, 1996, pág. 60).

A través de esta metodología y forma de proceder Lapierre y Aucouturier (1980) dieron relevancia a la actividad espontánea en la infancia algo que para ellos suponía favorecer la creatividad, ya que permite expresar libremente los deseos, las emociones y el inconsciente, dejar que los/as niños/as se encuentren con su cuerpo, sus movimientos y los sentimientos que se asocian a ellos. Pastor (2002) establece que esta psicomotricidad no directiva o psicomotricidad vivencial/relacional propone al docente un papel menos condicionante. Su participación es de “*escucha*” de los intereses y necesidades del grupo para creación de propuestas.

Aunque Lapierre y Aucouturier tienen como punto de partida un mismo tipo de modelo basado en lo afectivo y relacional cada uno toma un camino diferente sobre todo en la práctica o intervención psicomotriz. Lapierre se inclina más por formar parte de la acción del niño integrándose como un objeto más con el cual el niño interacciona y se relaciona. Por otro lado, Aucouturier se decanta por acompañar el juego del niño, pero manteniendo una cierta distancia de la acción.

Lapierre (1997) expone una concepción psicoanalítica que facilita el contacto corporal, “fusión”, del educador con el niño. Considera estos contactos como una etapa decisiva para la estructuración de la personalidad. Se trata del «diálogo tónico» que ya formuló Wallon y que el niño prolongará con el adulto o con un objeto. También defiende la idea de la no represión de las pulsiones para poder descargarlas, superando así las conductas disruptivas y conseguir su extinción. Citado en Pastor (2002, pág. 225).

Por otro lado, Aucouturier (1979) estructura progresivamente su metodología con la que contribuye a descubrir una visión interdisciplinar que concreta en la construcción del pensamiento, partiendo de conceptos básicos contrastes, matices, estructuras y ritmos. Citado en Pastor (2002)

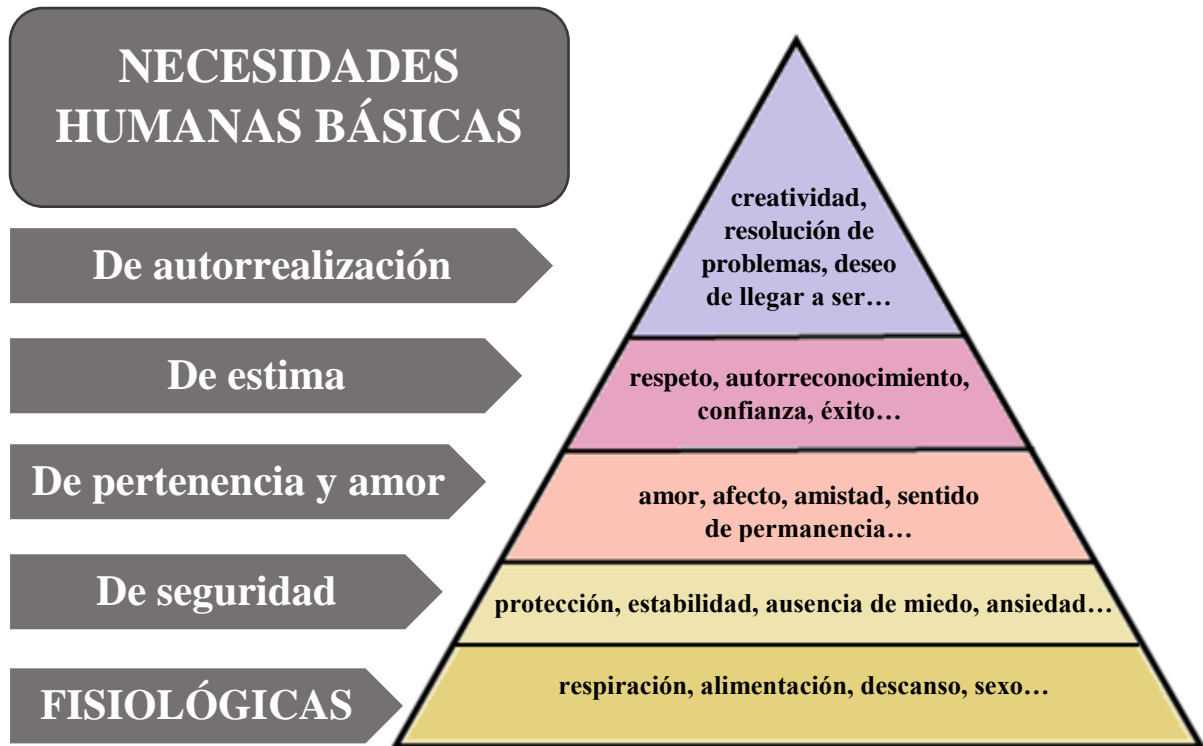
Según Pastor (2002) en el ámbito escolar se genera una relación que ha de plantearse como un diálogo entre el niño y el mundo, en el que, generalmente, se interpone un adulto con la doble función de procurar el desarrollo de la personalidad del niño facilitando los medios de integración en el mundo, en las condiciones más favorables.

Según Pastor (2002) “En este dialogo niño-mundo, es el alumno quien sugiere e impone el lenguaje que elija y sus respectivas formas de expresión (pág. 227).

4.2 Las necesidades del niño como foco central de la educación

Toda intervención educativa va encaminada a que los destinatarios desarrollen al máximo sus potencialidades y alcancen gran variedad de competencias. Por esta razón, en toda práctica educativa destinada a infantil el foco de atención será el niño y su correcto desarrollo. Para conseguir su implicación y que participe de forma activa es importante partir de sus intereses, pero el punto clave de toda práctica o intervención educativa debe ser proporcionarle aquello que realmente necesita. El niño al igual que el adulto se mueve por la vida impulsado por sus necesidades y el deseo de satisfacerlas de forma consciente o inconsciente. Partiendo de la clasificación de Maslow (1991) las necesidades humanas se denominan básicas y la no gratificación de ellas puede suponer la imposibilidad de desarrollarse como un ser humano sano y autorrealizado. Entonces se puede suponer que si la carencia o no gratificación de las necesidades provoca efectos negativos en un individuo como podría ser un niño, la gratificación de dichas necesidades también provocaría en él una modificación relevante en su carácter o personalidad. Además, la obra de Levy sobre el amor (1943, 1944) sugiere que “Parece evidente que muchos rasgos característicos del adulto sano se deben a la gratificación durante la infancia de las necesidades de amor, por ejemplo, la capacidad de permitir autonomía al amado [...], etc.” Maslow (1991, pág. 56)

Maslow (1991) establece que, en lo referente al orden de aparición y gratificación de las necesidades, las necesidades se pueden ordenar, por un lado, de forma jerárquica en función de lo fuertes que sean, es decir, según como afecte al individuo la carencia de una respecto a otra. Por otro lado, también de forma jerárquica, las necesidades se ordenan de inferiores a superiores según si son menos o más específicas del ser humano.



Maslow (1991) también defiende que para descubrir lo que los seres humanos necesitan y lo que son, se requieren condiciones especiales que fomenten la expresión de estas necesidades y que las hagan posibles. De la misma manera que será imprescindible una atmósfera permisiva, de aceptación y gratificación que anime y permita a los niños comunicar cuándo necesitan amor, protección, respeto o control.

Ofrecer a los niños multitud de posibilidades y dejarles decidir garantizaría la expresión libre. Pero el problema llega con la dicha expresión de las demandas, porque no se puede esperar a satisfacer o gratificar las necesidades cuando ya exista un lenguaje verbal comprensible. Esta espera generaría grandes carencias y situaciones traumatizantes que podrían convertirse en traumas. Entonces la actuación más urgente será observar el lenguaje corporal y el desarrollo motriz de los niños, ya que será a través de su cuerpo que conseguirá la satisfacción de sus necesidades, expresarse y vivir.

La infancia necesita de situaciones, relaciones y entornos adecuados (familia, escuela, etc.) para conseguir un buen desarrollo. Por ello, en la sociedad actual donde los constantes cambios alteran la estructura familiar y la vida de las familias hay que prestar especial atención a las necesidades de los niños para solventar riesgos para ellos.

En educación infantil priman las necesidades de los niños, pero puede que en la resolución y extinción de conductas sea necesario un enfoque diferente. Es frecuente ver como las conductas que se salen de la «normalidad» como **inactividad, agresiones, oposiciones**, entre otras, son tratadas a través de la expresión casi siempre verbal seguida de la reflexión. Pero es necesario saber si tiene sentido que sucedan estas conductas y si los niños necesitan que se les permita su aparición para que desarrollen su propia voz y como intervenir para reconducirlas de la mejor manera.

Este comportamiento agresivo y de oposición según Maslow (1991) aparece en todos los niños más o menos a la misma edad y obedece probablemente a una programación genética que debe tener una razón de ser. Se sitúa a nuestro entender como una etapa en este proceso de individualización necesario para la conquista de la identidad.

Lapierre (1997) manifiesta que para manejar esta agresividad “La limitamos cuando es necesario, la transformamos en juego, pero no la culpabilizamos, porque consideramos que la represión de esta pulsión agresiva no haría más que rechazarla al inconsciente sin permitir su elaboración.” (pág. 40)

Además, hoy en día la sociedad jerarquizada y competitiva impera, por esto Lapierre (1997) afirma que:

Es necesario que el niño aprenda a defenderse y elabore sus propias estrategias defensivas y ofensiva, con el mínimo de protección por parte del adulto. La sobreprotección de niño «débil» sólo le fragiliza más de cara al futuro. Esto no quiere decir que le dejaríamos ser martirizado. Las reglas del juego implican el saber controlar su agresión física para evitar hacer daño. (pág.43) Si los niños necesitan sacar esos impulsos fuera hay que encontrar la manera de darles cabida.

A veces en contextos de nivel sociocultural y/o económico bajo las familias no son el contexto más sano para el desarrollo de los infantes porque las carencias o situaciones que viven estas genera graves deficiencias en la satisfacción de las necesidades de los menores. Si el niño ve frustradas la gratificación de sus demandas puede optar por utilizar la inhibición o la conducta agresiva para canalizar su frustración y dar visibilidad a sus demandas y a su persona.

Por este motivo y como Sassano (2001) expone, es necesario comprender las conductas como la agresión, como un medio útil para confirmar la existencia y al mismo tiempo como una búsqueda profunda de un cambio hacia un «estar mejor». A través de la

agresión el niño nos dice: «Existo, pero existo mal; necesito que me ayudes a ser reconocido» y «Necesito estar en tu mirada, en tu deseo para crecer».

“La agresión es para el niño el medio de significarnos su rechazo; tiene el sentido de una llamada para ser oído, escuchado, reconocido, amado, pues en el fondo, se trata de una llamada a la comunicación” Aucouturier (1985), citado en Sassano (2001 pág. 46)

4.3 La influencia de la relación afectiva con el adulto en el desarrollo de la personalidad

El niño nace y crece en un determinado contexto que puede favorecer o entorpecer su desarrollo. Como es muy dependiente de las personas que le rodean y muy vulnerable, aunque tiene todas las posibilidades de llegar a ser un adulto y desarrollarse, necesita un clima material y humano que favorezca su crecimiento (PRH-Internacional, 1997). Citado en Fernández (2007, pág. 139).

Esta primera etapa de la vida, la infancia, viene marcada por la necesidad de depender de otro para sobrevivir y desarrollarse. El niño se desarrolla y aprende a través del contacto y la relación con el entorno, explorándolo y transformándolo con su acción. Como dice Ruiz de Velasco (2002) “Para transformar el exterior a través de la acción tiene que existir ese interior afectivo sólido y seguro. Ninguna transformación puede hacerse si no hay algo estable (apego) y algo mutable (distancia, identidad)” (pág. 43).

[...] es especialmente importante el primitivo diálogo tónico-emocional que mantiene el niño con su madre, que le permite expresar emociones y comunicarse. Este diálogo primitivo conducirá al establecimiento de relaciones de apego, que serán la base de las futuras relaciones interpersonales y de la construcción de la personalidad (Bowlby, 1990; 1993). Citado en Fernández (2007, pág. 140)

Este diálogo tónico según Camps (2007) se produce en el primer año de vida, las necesidades-displaceres del niño y sus satisfacciones-bienestar se manifestarán a través del tono muscular. Además, cualquier tipo de carencia, daño o necesidad se traducirá en el niño en una hipertonía (contracción fuerte) mientras que cuando esté satisfecho se produce la hipotonía, relajamiento tónico que permite el posterior descanso. Esta primera relación se transforma y a partir de ella se desarrolla el apego con sus padres, construyendo así un vínculo afecto niño-padres que le proporcionará la confianza y seguridad necesarias para distanciarse progresivamente y abrirse al mundo para

explorarlo. Según Camps (2007) “el proceso de identidad irá parejo al proceso de diferenciación del niño en relación con su entorno maternante”, siendo capaz de separarse de los otros sin angustias para construir su propio yo. (pág. 7)

Al igual que los padres, es importante que el psicomotricista consiga ser un referente para el niño y se vincule afectivamente a él a través de este dialogo tónico. Si lo consigue la intervención será más eficaz y el psicomotricista acogerá mejor al niño ya que la respuesta tónica, los gestos y su postura se ajustan al niño. Por eso es recomendable contar con gran variedad de recursos y estrategias que nos permitan dar una respuesta lo más cercana posible a las demandas de cada niño. El masaje en sesiones de relajación podría ser uno de estos recursos porque es un tipo de acción y estrategia muy útil en infantil ya que cómo dice Schneider (1991) facilita los vínculos afectivos, porque incluye los elementos principales para construirlos: contacto con la mirada, contacto piel a piel, sonidos, caricias, respuesta a los estímulos e interacción. La conexión a través de la mirada es un elemento muy importante porque la mirada del otro confirma la existencia a la persona, al tiempo que da a su experiencia en el mundo contenidos simbólicos y significativos, permitiéndole llegar a ser ella misma.

Defendiendo los ideales y principios de Emmi Pikler, Herrán (2013) afirma que:

El niño que se relaciona de manera estable y segura con un adulto de referencia se siente a gusto, crece en armonía, se autorregula y es proactivo, a la vez que cuidadoso en un entorno físico y humano favorable, adaptado a sus capacidades, gustos e intereses hasta los más pequeños detalles, en el que se le deja en completa libertad de acción y de movimientos. (pág. 40)

Esta completa libertad se traduce en confianza, el adulto de referencia confía en la capacidad infantil, por tanto, sabe que el niño se desplazará y jugará de forma autónoma familiarizándose con sus capacidades y desarrollándose continuamente. Cada niño irá asimilando aprendizajes significativos día tras día y aprender a convivir con sus iguales, es uno de ellos. A veces será más difícil la interacción, al igual que en el mundo adulto, pero progresivamente los niños aprenderán a gestionarse sabiendo que cuentan con ese cuidador/a, que son importantes para él y que está pendiente de ellos con miradas, palabras, sonrisas, etc.

El entorno humano para Bronfenbrenner (1982) es fundamental en el desarrollo porque al ser seres sociales no es posible llegar a ser persona sin el contacto con otros. Por esto

las personas que rodean al niño son tan importantes ya que pueden contribuir o dificultar su crecimiento.

El educador debe aprender a situarse ante el cuerpo del niño y sus mensajes, acompañándole en su crecimiento, intentando desvelar las vivencias, las emociones y los sentimientos de este para ayudarlo a crecer y desarrollarse en todo lo que es, en todas las potencialidades que le caracterizan, desde una actitud de escucha, comprensión y acogida. Y por ello es importantísimo reservar un espacio que permita a los niños expresar todas las dimensiones de su personalidad a través de su cuerpo (Lázaro 2000). Citado en Fernández (2007, pág. 146)

Pero también hay que plantearse que pasa cuando todo lo comentado no sucede de esta manera como en situaciones de desatención, maltratos, etc.

Se define el maltrato infantil como cualquier daño físico o psicológico no accidental contra un menor de dieciséis o dieciocho años -según el régimen de cada país- ocasionado por sus padres o cuidadores, que ocurre como resultado de acciones físicas, sexuales, o emocionales de omisión o comisión y que amenazan el desarrollo normal tanto físico como psicológico (y social) del niño (Fuster, Ochoa, 1999). Citado en Sassano (2001, pág. 36)

Según Maudire (1988) gracias a una relación adulto-niño de orden diferente a la relación de autoridad, de dominación y de desigualdad, la sala de psicomotricidad puede ser entre otras cosas un entorno de liberación, una «**válvula de escape**», lugar de regulación en que se derramaría los rencores acumulados frente a las frustraciones.

5 PLAN DE INTERVENCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS INTEGRANDO TEORÍA

En este apartado primero se contextualizará un marco general de la población en riesgo de exclusión. La información expuesta englobará diferentes factores como el nivel socioeconómico y cultural, la salud y conductas analizando contenido de investigaciones y estudios realizados.

También se presentará una comparativa del desarrollo de niños proveniente de entornos con diferente nivel socioeconómico analizando una muestra de un artículo. Así se extraerá un perfil hipotético más o menos ajustado de los niños de contextos más desfavorecidos.

El Informe de Sostenibilidad en España 2016, destaca a España en pobreza y desigualdad frente a Europa.

En 100.000 hogares los niños tienen graves carencias.

Pobreza infantil muy vinculada a la exclusión social y a la desigualdad afectando al crecimiento, el desarrollo y la salud de los niños y niñas.

Caso en un casal de un barrio de Barcelona donde se pone en práctica el método Aucouturier.

Problemáticas más visibles:

- Reclamo de atención.
- Dificultad de expresión verbal.
- Necesidad persistente de posesión.
- Deshabilidades motrices.
- Gran presencia de agresividad, frustración y abandono.

Se continuará profundizando en algún artículo que aplica la psicomotricidad vivencial en los destinatarios de nuestro foco. Aun así, cabe destacar que la cantidad de recursos que habla de este tema en concreto en infantil son escasos, pero hay más opciones si amplias la edad a primaria.

A través del siguiente material se tratará de defender la idea de la adecuación de utilizar la metodología de Lapierre en el primer ciclo de infantil y la de Aucouturier en el segundo ciclo, incluyendo obviamente una fusión de ambas para facilitar la transición de una a otra.

En un principio la práctica psicomotriz propuesta por André Lapierre estaba destinada a la reeducación psicomotriz de niños entre 6 y 12 años. Se sometían a dicha metodología, alumnos que etiquetados bajo el nombre de fracaso e inadaptación escolar trataban de superar las diferentes dificultades de aprendizaje que tenían mediante el uso de ejercicios psicomotores muy racionales. Así, Lapierre observó que muchos desordenes de aprendizaje van ligados a alteraciones del comportamiento acarreando diferentes problemas afectivos y emocionales, de relación con los demás o consigo mismo e incluso vinculados a la vivencia del cuerpo en el plano psíquico. Todos estos problemas tienen su origen en un momento pasado y sus repercusiones se manifiestan en el presente, por ello Lapierre reconoció la importancia de encaminar las actuaciones a prevenir esta situación y por tanto a actuar en edades más tempranas. Por esta razón, en el libro “El adulto frente al niño” Lapierre se dedica a exponer los motivos y razones de esta estrategia, las características de esta práctica y la descripción con

lujo de detalles de su experiencia real implementándola. Lapierre probó con niños de entre 3 y 6 años, pero las personalidades de estos ya estaban muy definidas y los comportamientos muy instalados y rígidos al cambio. Así llegó a la conclusión que era necesario trabajar con niños menores a 3 años.

5.1 Práctica psicomotriz según Lapierre:

Duración y temporalización

En referencia a la temporalización cuanto menor sea la edad más sesiones se realizarán y la duración será menor. La sesión será de aproximadamente 1 hora, seguida de una reunión de todas la monitoras o adultos que hayan intervenido en dicha sesión.

A continuación, se expone un esquema común de la evolución de los niños al pasar por diferentes fases. Por supuesto hay períodos que se alargan más o menos e incluso podría alterarse el orden de aparición, pero en definitiva todos los niños pasan en algún momento por las siguientes fases:

Primera fase: Inhibición

Suele presentarse en primer lugar, ya que el niño se enfrenta a una nueva y extraña situación donde los adultos no imponen ni proponen nada, simplemente ponen su cuerpo a su alcance sin ningún tipo de limitación. Se produce un estado de inactividad o incluso de refugiarse en actividades solitarias. Esta fase puede durar unos minutos o varias sesiones dependiendo de cada niño porque no saben como reaccionar por ejemplo a tener un adulto estirado en el suelo enteramente a su alcance y disposición. Se suele ofrecer la primera sesión sin objetos para ver la respuesta a la presencia del adulto. Los objetos serán el intermediario que permita la comunicación y relación a distancia hasta alcanzar el contacto directo.

Segunda fase: Agresividad

Inicialmente muchos niños pasan por este tipo de relación y otros se demoran más, pero todos tienen esos deseos agresivos y necesitan la comprensión y aceptación del adulto para expresarlos. La agresión contra el adulto no parece tener motivos racionales, es agredido por el símbolo (poder, autoridad, etc.) que representa y provoca una pulsión agresiva en el niño. El inconsciente del pequeño percibe al adulto a través de formas imaginarias como «el lobo», que cambian con el tiempo. Las tensiones agresivas se resuelven mediante el juego que cada vez se hacen más simbólicas.

Es cierto que en ocasiones la agresividad va escalando y se hace necesario establecer unos límites, pero después se retorna a momentos antes de pulsiones menos violentas o incluso a una alternancia entre el placer por el contacto y la pulsión agresiva. La agresión entre los niños suele ser debida a los celos por compartir al adulto, pero a no ser que crezca demasiado el grado de violencia es necesario mantenerse al margen y que ellos gestionen su disputa cediendo, tunándose, defendiendo su postura y/o aceptando compartir el cuerpo del adulto. Los llantos y gritos aparecerán, pero el adulto debe reaccionar a ellos y permanecer allí para ellos, pero sin tratar de mediar.

Tercera fase: Domesticación

Esta fase es una etapa hacia la conquista de la identidad, debido a que este reafirma su propio poder. A partir de la pérdida de poder del adulto durante una situación simbólica, el pequeño tiene la libertad de destruir, agredir y matar al educador simbólicamente, pero no lo hace realmente porque le necesita, necesita su amor. Entonces el niño invierte los papeles del principio de todo ahora él representa un símbolo o papel de poder y mantiene sometido al adulto del que cuida a la vez, así se alcanza la domesticación. Se establece así una relación de dominación-dependencia.

Cuarta fase: Fusionalidad

Esta fase suele producirse al principio en niños pequeños o dependientes y en el resto de los niños una vez descargada la pulsión agresiva. Una vez que el alumno ya no tiene necesidad de someter y dominar al adulto porque se siente seguro de su influencia neutral, se permite entregarse a sus deseos afectivos. El niño va en busca de placer corporal, calor afectivo y seguridad, acurrucándose con el adulto. Todo lo demás ya no le perturba y se dedica en exclusividad a cubrir esa pulsión y necesidad.

Quinta fase: Agresividad simbólica

Después de la fase de fusionalidad el niño debe liberarse de la dependencia del adulto que ha adquirido. Por esto, se recurre de nuevo a la agresividad, pero es una agresividad distinta ya que se ha construido una relación de confianza entre ellos. Ahora el niño domina su agresividad y convierte la agresión en un juego que le posibilita distanciarse del psicomotricista, jugar y relacionarse con los demás y volver al adulto para reencontrarse con afecto y mimos. Así, va alternando las diferentes situaciones según su preferencia y permitiendo que su personalidad evolucione de forma armónica, en lugar de bloquearse.

Sexta fase: Juego e independencia

En esta última etapa, los niños estructuran sus juegos y el adulto no es ya indispensable. Aunque siguen recurriendo a él y haciéndole participe de su actividad, la relación establecida es de igual a igual. Además, han integrado genial las diferentes fases por las que han pasado a su actividad habitual con magnífico control. Los niños ya han adquirido una identidad propia y una independencia que son capaces de vivir plenamente las situaciones e interesarse por los demás.

En cada sesión únicamente se ofrecen un tipo de objetos en concreto evitando así que los niños se dispersen y pasen de un objeto a otro sin centrarse en ellos. Después de explorar cada material individualmente podrán mezclarse dando paso a juego más creativos. Cada objeto provoca unas actividades diferentes y se producen entorno a la expresión de conflictos, deseos y carencias.

Materiales

- Balones: ligeros, de plástico y variados en color, pero con un tamaño medio. Este tipo de material es el más dinámico de todos ya que ruedan, rebotan, se escapan, etc. Gracias a que los balones son muy manejables, funcionan muy bien como intermediarios entre diferentes participantes, pero permiten mantener cierta distancia. Por esta razón, son muy útiles en primeras sesiones para que cada niño vaya construyendo poco a poco su relación con los demás. Características como su forma, su tacto agradable y su sonoridad incluso en cada pequeño impacto entre otras cosas favorece y provoca la actuación de los niños.
- Colchonetas: Éstas son de espuma de plástico y forradas de tela. Además, algunas de las acciones que posibilita son esconderse, huir, ahogar al adulto, aplastar y pisotear al otro a través del objeto y sentir así el cuerpo del otro de forma indirecta. También es un

material que propicia juegos dinámicos y alegres (volteretas, saltos, caídas voluntarias, etc.)

- Mantas de lana: Elemento de tacto suave y tibio ideal para la regresión, el contacto fusional, el arropamiento y juegos de desaparecer/aparecer entre otros. Aún así el material puede ser usado también con una finalidad más agresiva, como el juego simbólico donde el «lobo» persigue al resto que se esconde o similares situaciones.
- Grandes telas de colores: Estas son menos solidas que las anteriores, ligeras y sedosas que permiten muchísimas opciones. Los juegos más frecuentes que surgen son de desaparición/reaparición, con gran valor simbólico y balanceos, arrastres y todo tipo de movimientos regresivos que proporcionan gran placer y trasladan a los niños a las sensaciones de etapas intrauterinas.
- Pañuelos: Estos son similares a las telas, pero de tamaño mucho más reducido y fácil de manejar. Al igual que el anterior favorece que surjan juegos de esconderse o taparse, pero también se producen multitud de luchas por el material, acaparamiento o coleccionismo y juegos simbólicos como disfraces y actividades de maternaje.
- Cartones de embalaje: Son un material al alcance de todos de forma gratuita y podemos encontrar estas cajas de formas y dimensiones variadas, aunque no tienen demasiada resistencia y suelen acabar destrozadas. Estos cartones de embalaje causan gran interés en los niños y favorecen de juegos de desaparición, de cooperación y simbólico. Una sencilla caja puede ser un coche, una cueva, una casa o incluso un caparazón donde protegerse, acurrucarse, servir de medio para comunicarse y hasta descargar pulsiones violentas reprimidas sin sentir culpa alguna.
- Grandes cubos de madera: Estos son rígidos, pueden variar en el tamaño, pero es conveniente que su altura máxima este entre los 50-70 centímetros y están abiertos por una o dos caras. Debido a las características que tienen permiten actividades similares a las de las cajas, pero incorporan a su abanico de posibilidades la conquista de la altura, saltos desde arriba e incluso clasificar u ordenar estos elementos.
- Papel: Aunque existe una gran variedad de papeles es necesario no ofrecer cualquier tipo de papel ya que los niños de estas etapas se lo suelen llevar a la boca. El papel debe ser blanco, limpio y del tipo Kraft que es fino y muy resistente. Este material permite vivencias muy agresivas como pegar o envolver al otro con él y destruir el papel ya sea rompiéndolo, arrugándolo, etc. Una vez el ambiente queda destruido, el material resultante es una fuente de vivencias regresivas donde agitarse. Este momento es una

explosión liberadora y al acabar de descargar esta pulsión llega la calma debido al cansancio. Entonces se producen momentos de relación suaves y cariñosos donde el papel es como un nido donde surgen comunicaciones afectivas con los demás.

- **Cuerdas:** Estas son de alpinismo, de 2 metros de largo y de colores variados. Suelen despertar deseos de dominación como atar o rodear al otro, sobre todo al adulto, aunque si son mayores pueden probar con ellos mismos. Aunque a estas edades no saben hacer nudos y tal pulsión queda a veces reducida a la flagelación, es necesario controlar en algunos momentos la intensidad de las acciones. Por supuesto sin restringir de forma tajante si no tratando de redirigir un poco la acción hacia situaciones más seguras. También es un buen elemento mediador que permite conectar a los participantes y construir una relación, pero manteniendo si lo desean una distancia cómoda.
- **Aros:** Son objetos de plástico, de diferentes tamaños y colores. Aunque los niños se sienten atraídos por los objetos que ruedan en estas edades no suelen tener la suficiente habilidad para hacer rodar los aros. Aun así, los aros son espacios cerrados que les permiten introducir y sacar su cuerpo y el de otros de ellos. Usados con una tonalidad afectiva es una tarea cuidadosa por parte del niño, pero con una tonalidad agresiva destacan acciones como golpear y una acción similar a una captura donde aparece la huida, la dominación, la derrota y la oposición.
- **Anillas de goma:** Objetos agujereados, de un material duro, con 15 centímetros de diámetro y en varios colores. Favorecen juegos simbólicos donde las anillas adquieren por ejemplo el rol de sombreros y juegos de lógico-matemática como seriaciones por colores, apilamientos, clasificaciones y destrucción de dichas estructuras organizativas.
- **Tubos de cartón:** Estos tubos están al alcance de todos de forma gratuita y suelen provocar actividades agresivas similares a las de los palos, pero sin peligro de lastimarse debido a su composición y así se mantiene la acción dentro de lo simbólico.
- **Bloques lógicos:** Constan de cuadrados, rectángulos, triángulos y círculos en dos tamaños diferentes (grande y pequeño) y en tres colores (rojo, azul y amarillo). Están hechos de madera y de gran dimensión. Por esta razón, es un material que se debe ofrecer en las últimas sesiones para asegurar el máximo control de las pulsiones agresivas y así reducir riesgos. Las actividades que propician los bloques lógicos son lógico-matemáticas como seriación, construcciones y ordenaciones al igual que actividades espontaneas.

- Agua: Siempre que sea posible trabajar con el agua y dentro del agua favorece la relación corporal y tónica gracias al contacto piel con piel. Además, es un medio regresivo que guarda similitudes con el medio intrauterino.
- Tierra: La tierra y otros materiales similares como el barro o pasta de modelar permiten modificar su forma y deformarse. Además, por su aspecto es un sustituto de la «caca» y símbolo de lo sucio, elemento que llaman mucho la atención de los niños.
- Calzado: Debido a la gran actividad de las sesiones descalzarse es necesario, por ello los adultos lo hacen siempre, pero no se puede forzar a los alumnos a hacerlo. El hecho de descalzarse requiere confianza e intimidad así que deben ser los propios niños los que se descalcen cuando se sientan seguros. Mientras llega el momento en que los pequeños entren descalzados a la sesión hay que considerar el calzado como un material más, pero éste sí que tendrá un propietario. Por este motivo, hay que observar el uso que hagan los niños del calzado de otro ya que esto puede abarcar diferentes interpretaciones. También se debe prestar especial atención al momento de calzarse y al comportamiento de cada participante.
- El cuerpo: Los otros materiales son solo intermediarios en la aproximación con el otro y hasta que la relación directa sea posible. Pero no se debe olvidar que el cuerpo es el elemento más importante, el del adulto debe ser neutro y receptivo para que los niños puedan sentir la libertad expresar con el suyo sus fantasmas, angustias, miedos y deseos. Entonces el adulto observará todo esto y responderá de acuerdo con sus demandas.
- La comunicación no verbal: Aunque durante las sesiones, a los niños se les da total libertad para hablar y los adultos deben responderles, estas intervenciones serán las justas y necesarias. En esta práctica de psicomotricidad relacional lo realmente importante es escuchar los sentimientos profundos y a menudo inconscientes que dificultan la vida afectiva y la relación con los demás y que se expresan a través del cuerpo y de sus actividades motrices y lúdicas.

Elementos importantes en la sesión

La sesión irá enfocada a niños entorno a los 18 meses, aunque los grupos se organizan en función de su maduración. Es un grupo formado por 15 niños por cada dos adultos, aunque dependerá de lo demandantes que se muestren los niños.

La sala es uno de los elementos más importantes, en concreto el suelo es necesario que sea limpio, liso y de un material no demasiado frío. La vivencia del cuerpo en el suelo y con el

suelo es un factor de gran relevancia en la expresión de los deseos de los niños, además es el soporte donde tendrá lugar toda acción.

Los materiales utilizados serán previamente seleccionados en función de las conclusiones extraídas de la sesión anterior y de las intenciones pretendidas. Aunque estas intenciones no siempre son seguidas por los niños, deben ir modificándose con la evolución de los participantes.

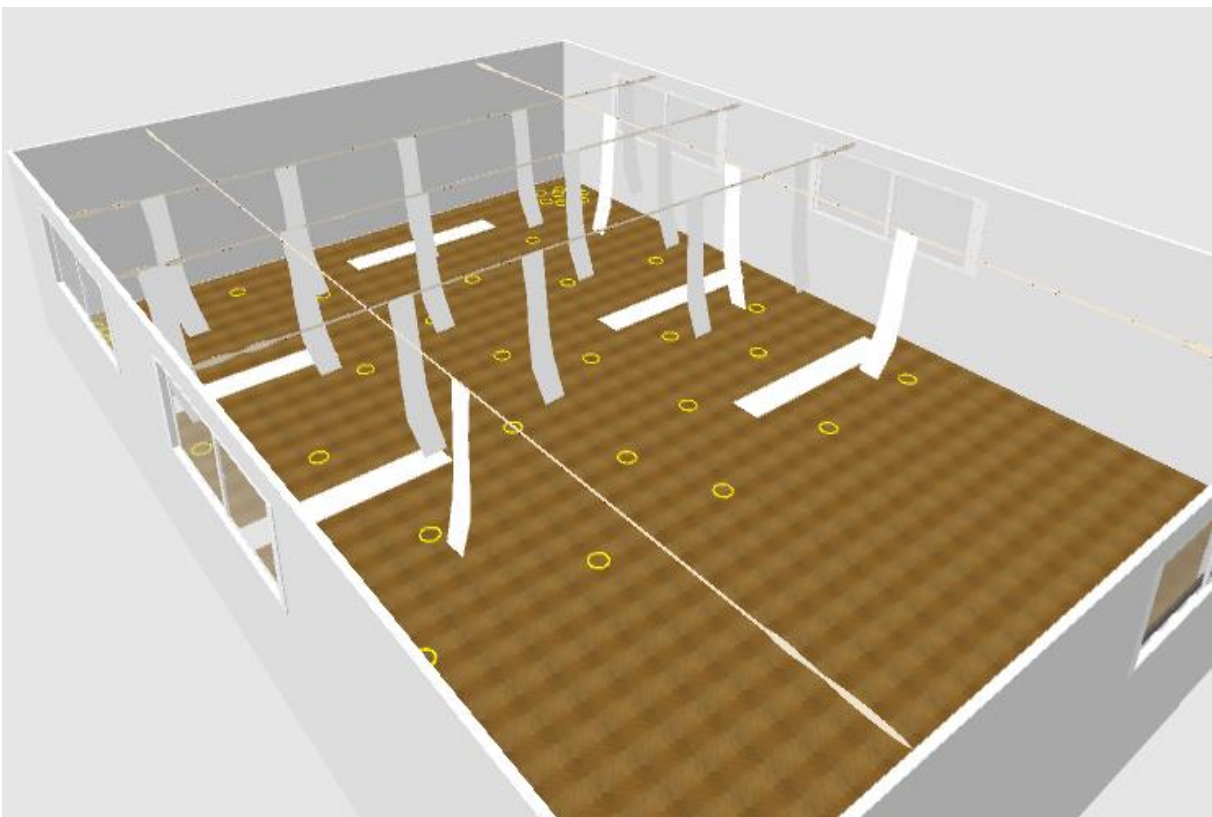
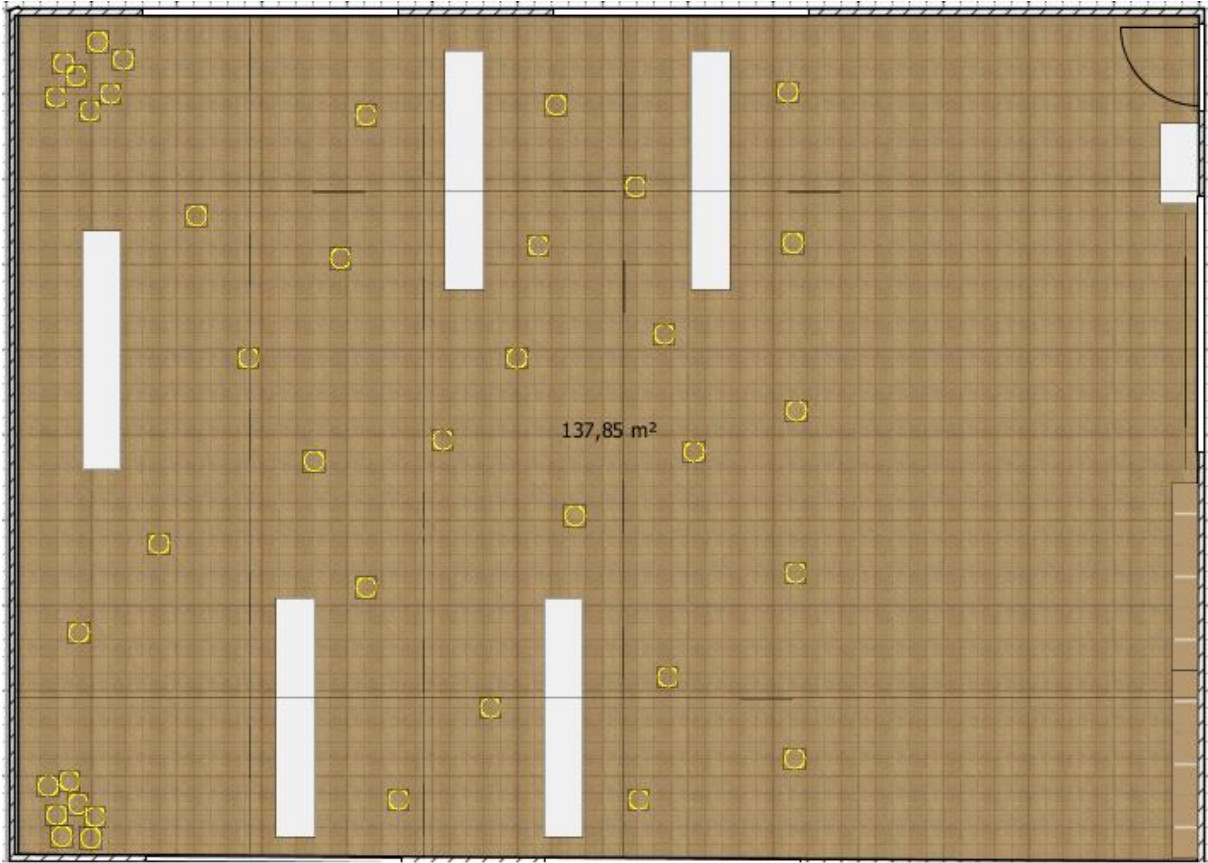
El material seleccionado para dicha edad son las anillas de goma y el papel porque favorece gran variedad de juegos y acciones. El material se presenta en rollos de papel Kraft blanco, de un ancho manejable, de unos 50 centímetros y estos se presentan unos colgando del techo y cayendo hasta el suelo y otros semiestirados en el suelo perpendiculares a las tiras del techo. Las anillas se disponen algunas entre las tiras del suelo y otras amontonadas en zonas de la sala.

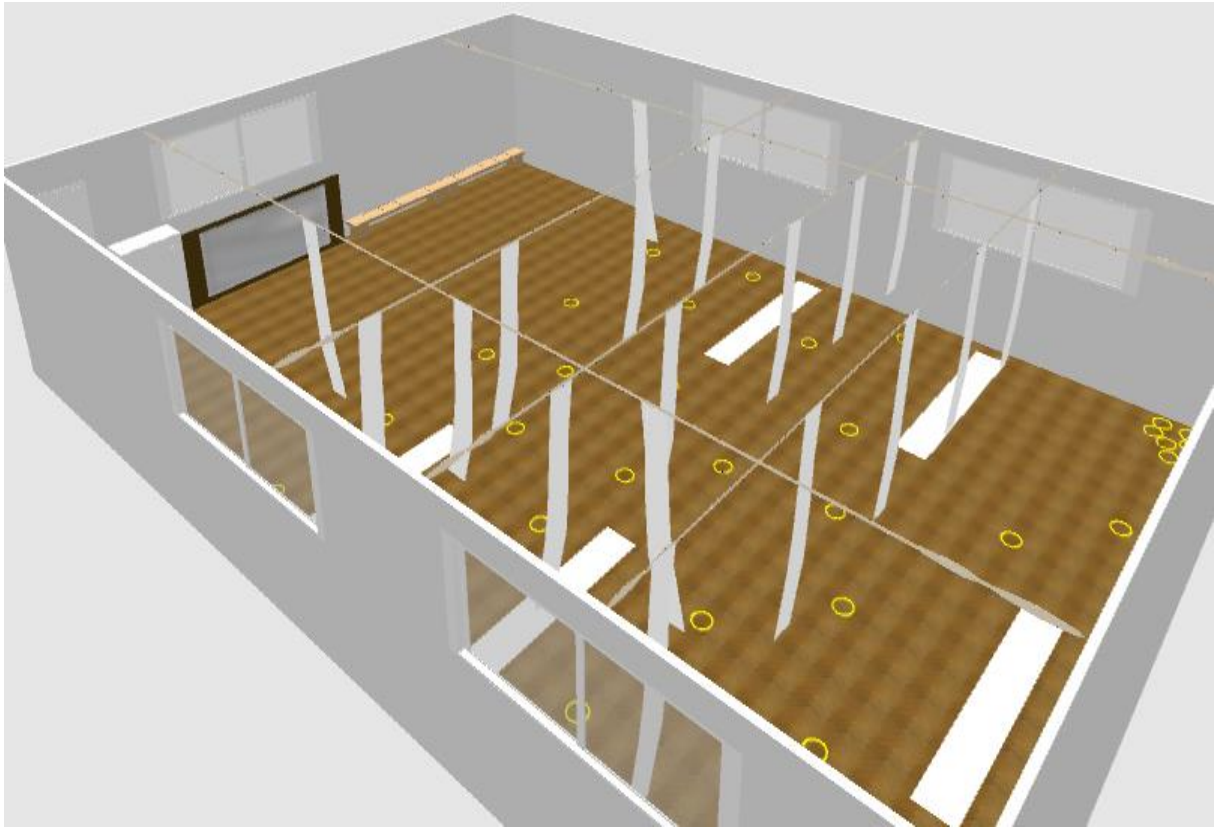
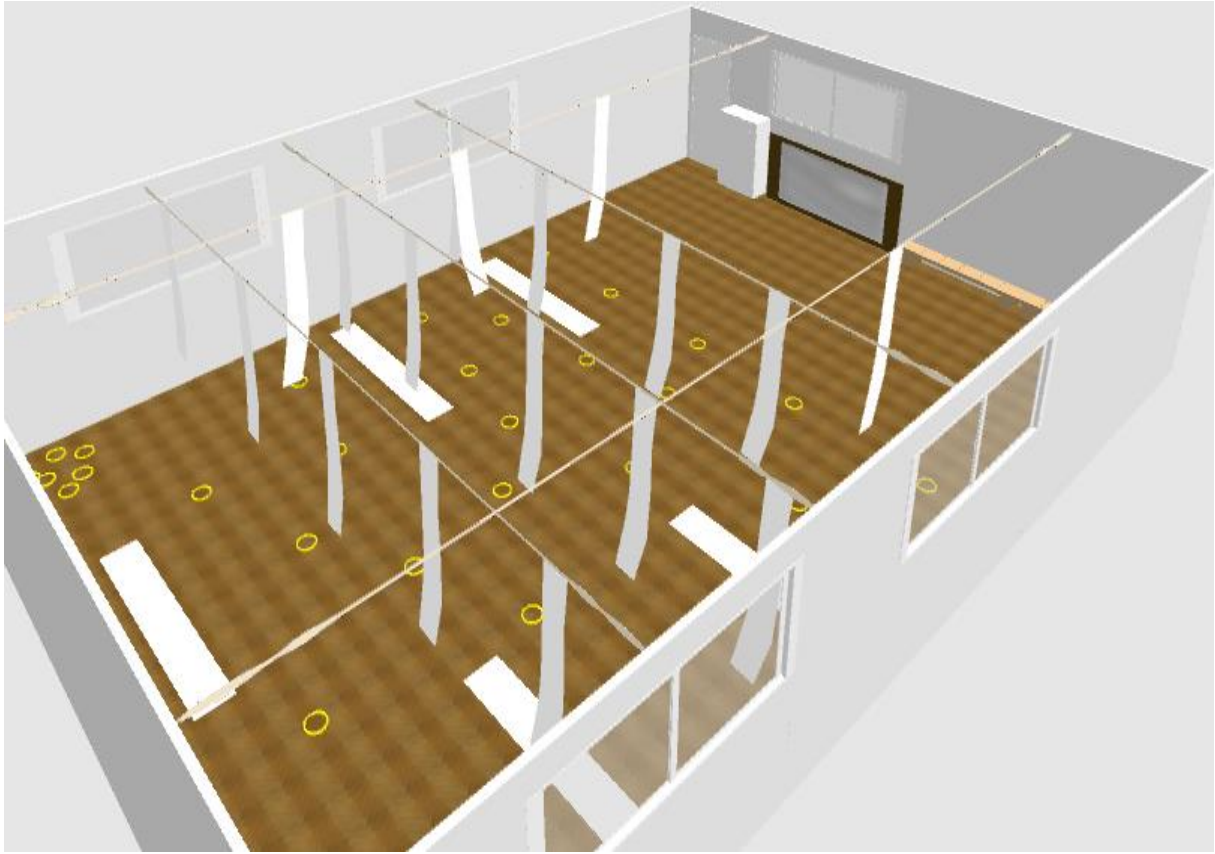
Papel del psicomotricista

El psicomotricista no impone nada, ni hace proposiciones o actuaciones que puedan llevar al niño a imitarle. El adulto se introduce o participa en la acción del alumno imitándole o respondiéndole de forma complementaria para entablar relación con él y no alterar sus actuaciones o comportamientos. Todas las actuaciones de los adultos van encaminadas a responder a las pulsiones y sentimientos más profundos de los niños. Así pretenden los adultos contribuir a su descargar y posterior superación para que los niños puedan desarrollar una identidad sana y única donde carencias o represiones anteriores provoquen problemas o desviaciones en su desarrollo. En definitiva, el psicomotricista observa, acompaña y se pone enteramente a disposición de las demandas internas de los niños tratando de ayudarlos y animarlos corporalmente a salvar los obstáculos para la construcción de una identidad propia.

Evaluación

La evaluación se realiza después de la sesión mediante una reunión donde se analizan las experiencias vividas y el progreso de los niños. Debido al formato de la sesión se hace imposible la recogida exhaustiva de datos durante ella si no es con una cámara o dispositivo autónomo. A pesar de esto la evolución real del niño no se podrá evaluar hasta final del curso, ya que es necesaria la puesta en práctica de esta metodología durante un plazo amplio.





5.2 Práctica psicomotriz según los principios de Bernard Aucouturier:

En cuanto al número de participantes, la cantidad conveniente es de un psicomotricista por cada diez o doce alumnos.

En el espacio se aprecia una cierta organización diferenciando dos zonas, la de expresividad motriz y la de expresividad plástica, gráfica y del lenguaje. El primer lugar es más espacioso porque alberga actividades de juego motor y el segundo es más reducido ya que se realizan actividades más estáticas.

En ambas fases el psicomotricista puede hacer propuestas al grupo, pero deben anunciarse en el ritual de entrada para que los niños puedan anticiparlo y sentirse seguros. Algunas de las propuestas son: jugar en silencio durante un corto tiempo, inmovilizarse durante unos segundos como «una parada de imagen» o el juego de las estatuas para que recuerden la postura en la fase de expresión y realizar una construcción conjunta.

Al comienzo de cada sesión la sala ya se encuentra preparada, siempre se mantienen las zonas nombradas, aunque las instalaciones, circuitos y materiales van variando ligeramente aun perteneciendo a la misma fase. Que siempre se mantenga una estructura similar proporciona seguridad a los niños, facilita la anticipación. Durante la sesión se invita al grupo a pasar del primer al segundo lugar.

El tiempo también es un elemento que requiere organización y la evolución de la sesión se dividen en: ritual de entrada, fase de expresividad motriz, fase de narración de una historia, fase de expresión plástica y gráfica, ritual de salida. Estas se explican más en detalle en el ejemplo de práctica de este modelo.

Duración

La sesión tiene una duración media de 1 hora que se acortará o ampliará en función de la edad de los destinatarios, alcanzando un máximo de 1 hora y media.

Materiales para la expresividad motriz

- Mobiliario:
 - Espejo grande, pizarra, armarios y cajas de plástico para tener el material ordenado; espalderas, toboganes, bancos suecos, mesas, cajones cerrados y movibles, todos estos preferentemente de madera y caballetes metálicos (o de

madera) que puedan soportar las planchas y construir estructuras que permitan trepar, equilibrarse, deslizarse, saltar...

- Material blando:
 - Bloques de espuma forrados con tela de colores y tamaños diferentes, mínimo dos piezas por niño. Los hay también cilíndricos que permiten movimiento como rodar. Este material ofrece grandes posibilidades para adaptarse a la imaginación de los niños ya que ha sido creado para esta práctica. Los bloques son ligeros, voluminosos, silenciosos y se utilizan para construir torres, casas, castillos, túneles... y también en el juego simbólico utilizándolos como coche, moto, caballo...
 - Colchonetas también de espuma y forradas con tela o material lavable que servirán para proteger las caídas en los toboganes, en las planchas o bancos y en el salto. Además, permiten construir grandes escaleras para los más pequeños, como cobertura del suelo para hacer volteretas y movimientos similares, como techo de las casas...
 - Telas de colores de diferentes tamaños, que se van a utilizar como cortinas, sábanas, techo de las casas o como disfraz...
 - Rulos de espuma que harían de espadas y animalitos de peluche, muñecas de trapo...
 - Cuerdas de algodón para atar, asegurar...
 - Pelotas pequeñas, también de espuma, para lanzar sin hacer daño, para llenar y vaciar... (los balones no se han de utilizar en práctica educativa).
 - «La bolsa», se trata de un saco grande con una abertura grande para entrar y salir, meterse, esconderse o descansar... evoca un gran envoltorio protector, uterino. En su interior se encuentra otro saco repleto de cojines de espuma.
- Material duro:
 - Anillas de caucho, plástico o madera.
 - Barreños y cubos de plástico de diferentes tamaños, para encajarlos o llenarlos con objetos diversos y transportarlos...
 - Instrumentos de percusión con baquetas que están siempre en un sitio fijo y que sólo se utilizan de vez en cuando durante la sesión.

Material para la expresividad plástica y gráfica

El espacio para esta actividad es mucho más reducido que el dedicado a la expresividad motriz y se destina al dibujo, al modelado y a la construcción.

- **Mobiliario:**

Se emplea el mismo material del momento de expresividad motriz o unas mesas y taburetes.

- **Material de dibujo:**

- Hojas de papel blanco, rotuladores de colores, lápices, lápices de colores.
- Carpetas para que los niños guarden sus producciones.

- **Material de construcción:**

Piezas de madera tratadas con barniz incoloro y que tienen diferentes medidas y grosores organizadas en su propia caja.

Es importante en esta práctica que el material no se vaya desplazando de un lugar a otro. Cada zona ofrece un material y esa norma se debe respetar.

El papel del psicomotricista

El psicomotricista debe crear las condiciones necesarias para que cada niño madure psicológicamente dentro del grupo y alcance así un desarrollo armónico. Esto es posible si el educador permite a los niños la exteriorización de la pulsión motriz y responde a ella para ayudar a que esta evolucione hacia el placer de hacer y el de crear con los demás.

Además, es muy importante que éste comprenda los mensajes no verbales de los niños y les de una respuesta ajustada a través de los gestos, de su calidad emocional y del lenguaje verbal.

También debe servir de ayuda al niño para asociar acciones en su mente, para comprender y llegar a controlar los hechos de su vida a través de la formulación de preguntas como: ¿Qué puedes hacer?, ¿Habrías podido hacer otra cosa?

Las actuaciones que realice deben favorecer la salida del niño de la etapa egocéntrica, dejando de centrarse en uno mismo, en sus sentimientos, para descentrarse y distinguir lo suyo de lo que pertenece a su entorno. Debe tener una actitud de acogida empática.

5.2.1 SESIÓN MODELO

La sesión durará aproximadamente un total de 1 hora y estará diseñada para niños de 4 años. Para hacer frente al volumen de alumnos y poder dar respuesta a sus demandas y necesidades se requerirá el apoyo de un auxiliar o monitor además del psicomotricista.

Antes de entrar en la sala de psicomotricidad se accede con los niños al lugar destinado para el cambio de ropa donde se descalzan o cambian la ropa por una más cómoda.

Siguiendo la estructura habitual de Aucouturier la evolución de la sesión estará dividida en los siguientes momentos:

- Ritual de entrada

Este momento comienza con la entrada del grupo a la sala, donde son recibidos por los adultos y donde se pasa lista de los asistentes y ausentes nombre por nombre. El espacio destinado a este cometido serán unos bancos, de preferencia situados frente a un espejo y con buena visibilidad del resto de la sala.

También se aprovecha este momento para recordar la sesión anterior, analizar el circuito o instalaciones presentadas y examinar similitudes entre la instalación presente y anteriores sesiones. Además, se pasan a repasar las fases de la sesión y las normas o reglas básicas de comportamiento como:

- No hacer daño a los demás ni a ellos mismos.
- El material no se puede mover de un sitio a otro

- Fase de expresividad motriz

En esta fase se potencia al máximo el movimiento del cuerpo y la capacidad expresiva que hay en él. Comienza este momento de la sesión con la destrucción conjunta de una especie de muralla creada con piezas de espuma que va de lado a lado de la sala. La señal de salida es la realización de una cuenta atrás del 1 al 3 acelerando o ralentizando según el estado de los niños para crear expectación. A través de la destrucción reiterada de construcciones incentivada por los adultos se desculpabiliza dicha acción. Una vez derrumbada la muralla, los adultos reconstruyen una pequeña parte y ofrecen resistencia hasta que se dejan vencer por los alumnos. Así, los adultos tratan de favorecer que los niños reafirmen su propia identidad con la oposición a la figura del adulto.

A partir de los primeros momentos de actividad de la sesión, el grupo se dispersa, unos se quedan en la zona de los bloques de espuma durante más tiempo y otros deciden ir a explorar los demás espacios. Estas otras zonas ofrecidas son: una zona para las telas en su respectiva caja de ordenación; un circuito duro compuesto por una escalera doble de madera conectada a una mesa cuadrada por una balda de madera; instalación de salto compuesta por una escalera que se une a un plinton para saltar desde ahí sobre una colchoneta muy gruesa;

puede en equilibrio montado sobre las barras paralelas con cuerdas; instalación de trepar por una rampa de colchoneta gruesa usando una cuerda y conectada a una mesa cuadrada para bajar por un tobogán; red.

Aparecen gran variedad de juegos en la zona dedicada a esta fase, que equivale a casi la totalidad de la sala, algunos de ellos son: juegos de construcción y destrucción; juegos de envolverse, ser arrastrado o balanceado; juegos de esconderse, perseguir o ser perseguido; juegos de llenar y vaciar, reunir y separar...

Otro de los tipos de juegos que surgen durante la sesión, es el juego simbólico también llamado de «hacer como...» que permite expresarse sin temor a la culpa y a la censura ya que su propio yo se distancia de la acción. Además, tiene un efecto liberador y de descarga porque así consigue transformar la realidad desde la fantasía. El psicomotricista debe mantenerse un poco al margen del juego de los niños, si estos son realmente autónomos que quieren la participación del adulto.

- Fase de narración de una historia

Este momento de cuentos tiene lugar después de la fase de expresividad motriz y es visto a veces como un juego dramático a través del lenguaje. Si el adulto hace una correcta expresión y representación, variando el tono y ritmo de su voz y usando su habilidad gestual, crea momentos de espera, suspense y sorpresa que captan la atención de la audiencia. Sin embargo, el narrador deberá ajustar su manera de hacer a los niños más frágiles del grupo.

La historia debe tener:

- Un aumento de la angustia que da dramatismo a la narración basada en «temas de miedo»: a ser devorado, destrozado, perseguido, atrapado, abandonado, perdido... Temas del inconsciente y que se refieren a la angustia de persecución y de ser destruido y también a la angustia de pérdida de la madre.
- La vuelta a la seguridad emocional. Todos los niños se identifican con el héroe de la historia por eso es muy importante que este venza al enfrentarse al enemigo: el lobo, el ogro, la bruja... (Nadja, 1997).

El inicio de esta fase comienza con el traslado de los participantes (niños y adultos) al interior de la zona destinada a la expresión plástica compuesta por unos bancos creando un cuadrado. El grupo se sitúa en el interior, sentándose en círculo sobre una alfombra que delimita el área. Por todas estas características el uso de cuentos tradicionales son una

opción muy idónea. En esta sesión y aprovechando la gran relevancia que tienen la construcción y destrucción de construcciones en la sesión, el cuento seleccionado es «**Los tres cerditos**». Esta historia contiene varios componentes angustiosos como son la persecución e intento de devorar por parte del lobo a los cerditos, la destrucción y pérdida de la casa. Además de finalizar con la derrota del lobo y la victoria de los cerditos. El hecho de que en la historia guarde similitudes con la sesión por la temática de construir posibilita que se identifiquen aún más con los protagonistas.

- Fase de expresión plástica y gráfica

En el comienzo de esta fase, el grupo se traslada del interior del cuadrado creado por los bancos, al exterior, utilizando los bancos a modo de mesas. Hay dos condiciones que hay que resaltar y cumplir: los niños escogen libremente si prefieren construir o dibujar y se ha de esperar la producción creativa de los pequeños sin prisas. Preferentemente las construcciones deben hacerse en el suelo y los dibujos se hacen sobre bancos, mesas o un plano elevado.

El adulto se limita a acompañar a cada niño del grupo durante su producción y a pedir a cada niño que hable sobre su dibujo preguntándole «¿Qué has dibujado?» o «¿Me puedes contar la historia de tu dibujo?» para verbalizar así las relaciones entre sus creaciones y buscarles un sentido. Mediante el dibujo libre se proyecta la historia afectiva y los conflictos relacionales del niño. Por esto, se escriben las respuestas de los alumnos claramente permitiendo dejar constancia del punto en que se encuentra, su evolución y los aspectos que destaquen.

Para dibujar, se pueden utilizar colores (lápices, ceras o rotuladores) pero desde los cuatro o cinco años conviene utilizar el lápiz o el bolígrafo, así el niño abandona lo estético en beneficio de la calidad gráfica. En cambio, el material de construcción ofrecido son piezas de madera barnizada en color natural, sin parámetros estéticos que distraigan y así se preocupen tan solo por la forma y las dimensiones.

Además, no se debe interrumpir una producción ya sea individual o colectiva por el placer de acabar una obra y porque interrumpiría la simbolización de la representación de sí mismo y de su historia relacional. De la misma manera no se permite la destrucción de las construcciones, las construcciones se deben desmontar pieza por pieza.

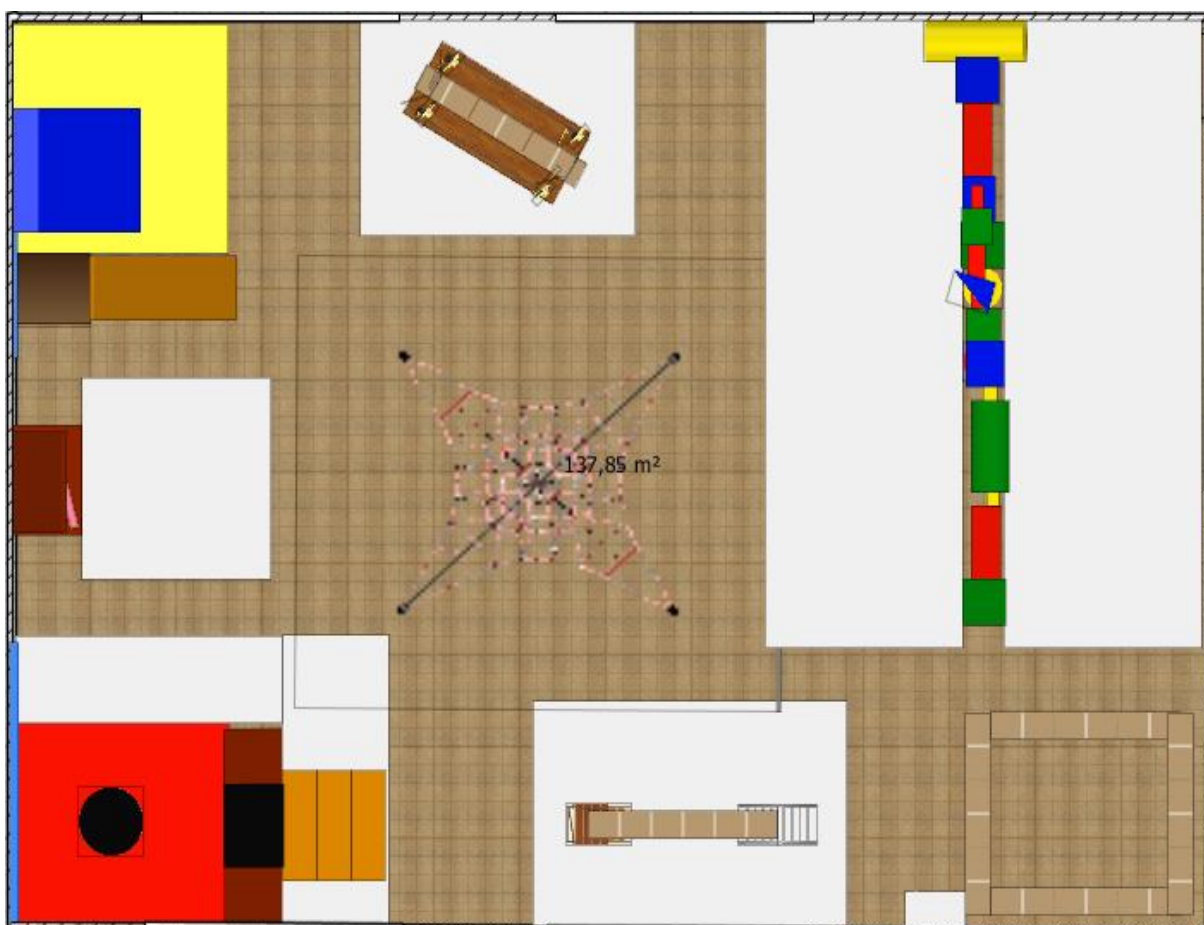
- Ritual de salida

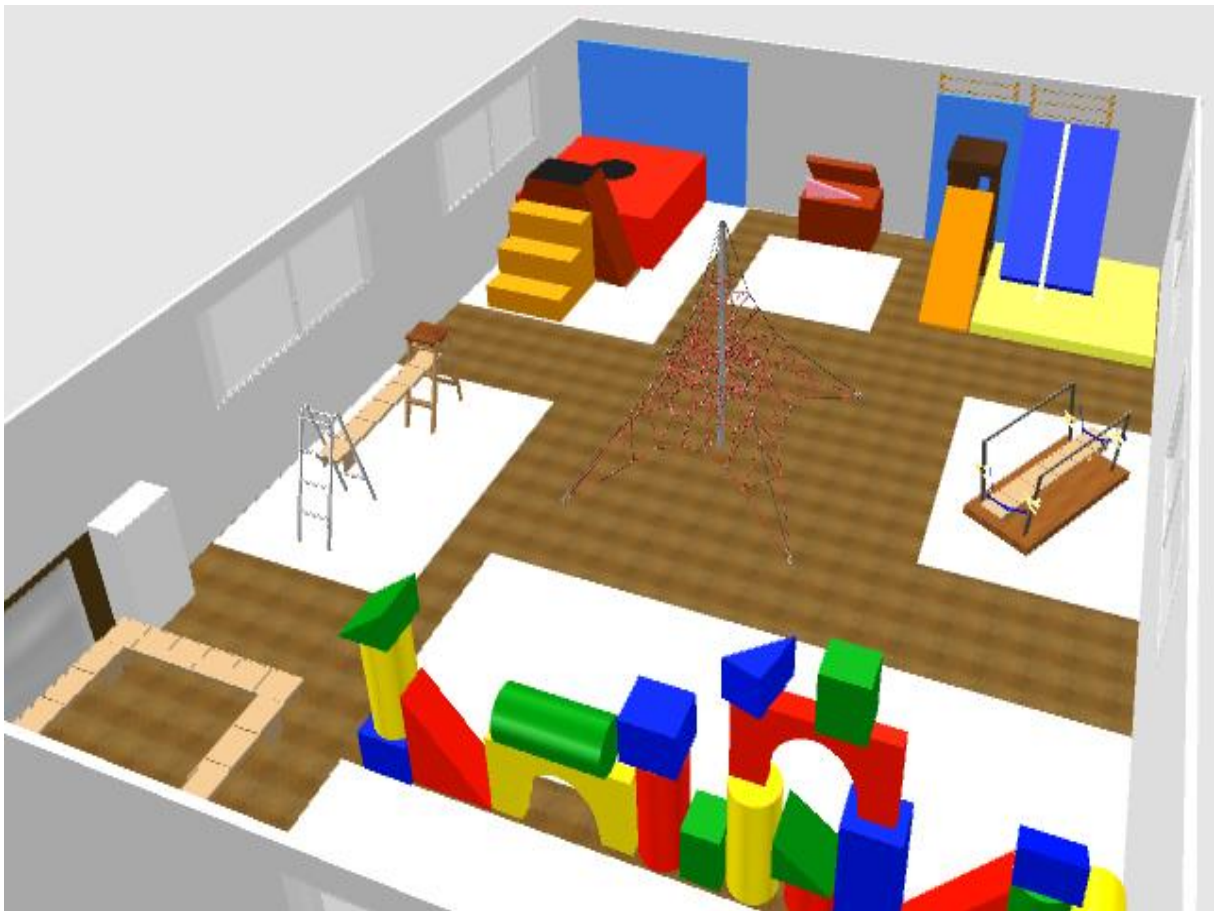
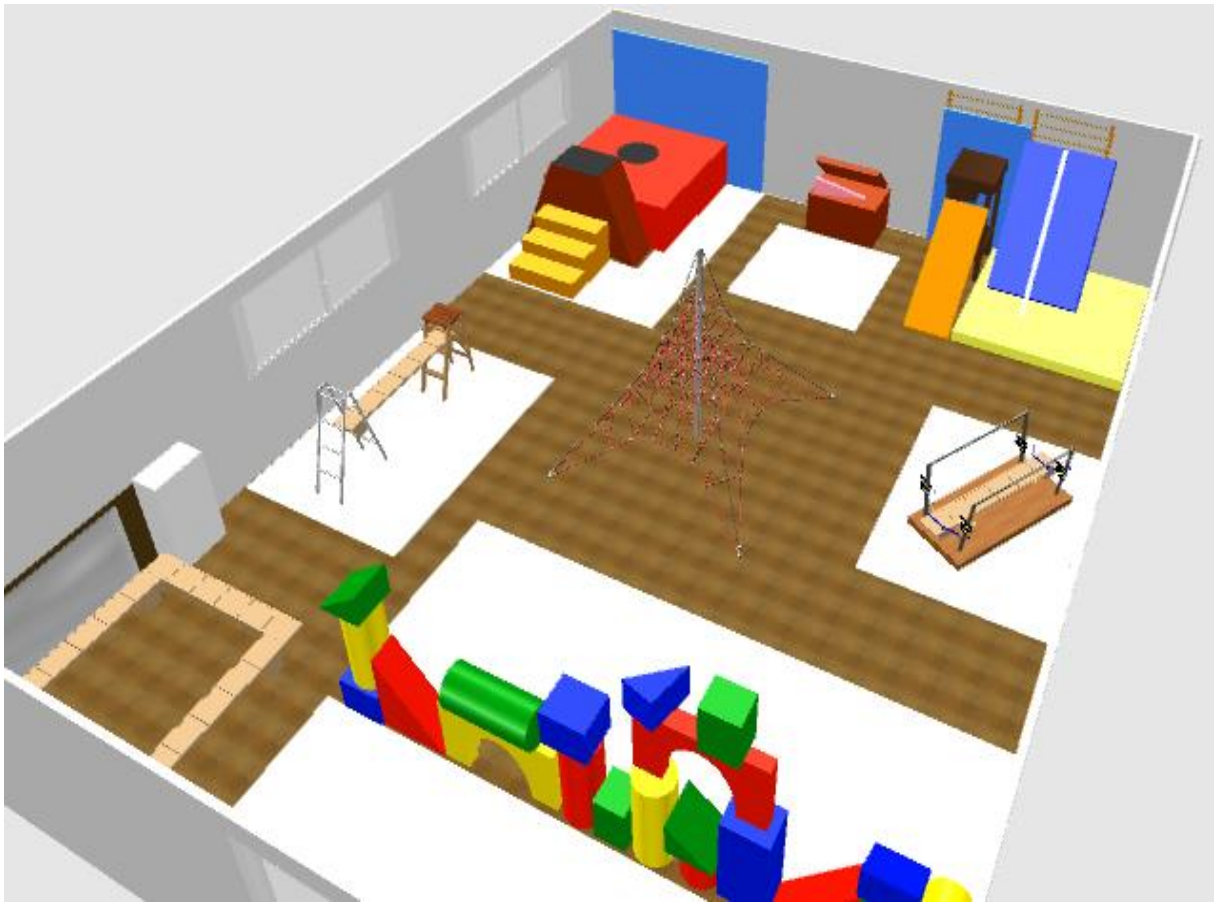
El cierre de la sesión se inicia con la construcción del muro que se encontraron al principio de la sesión

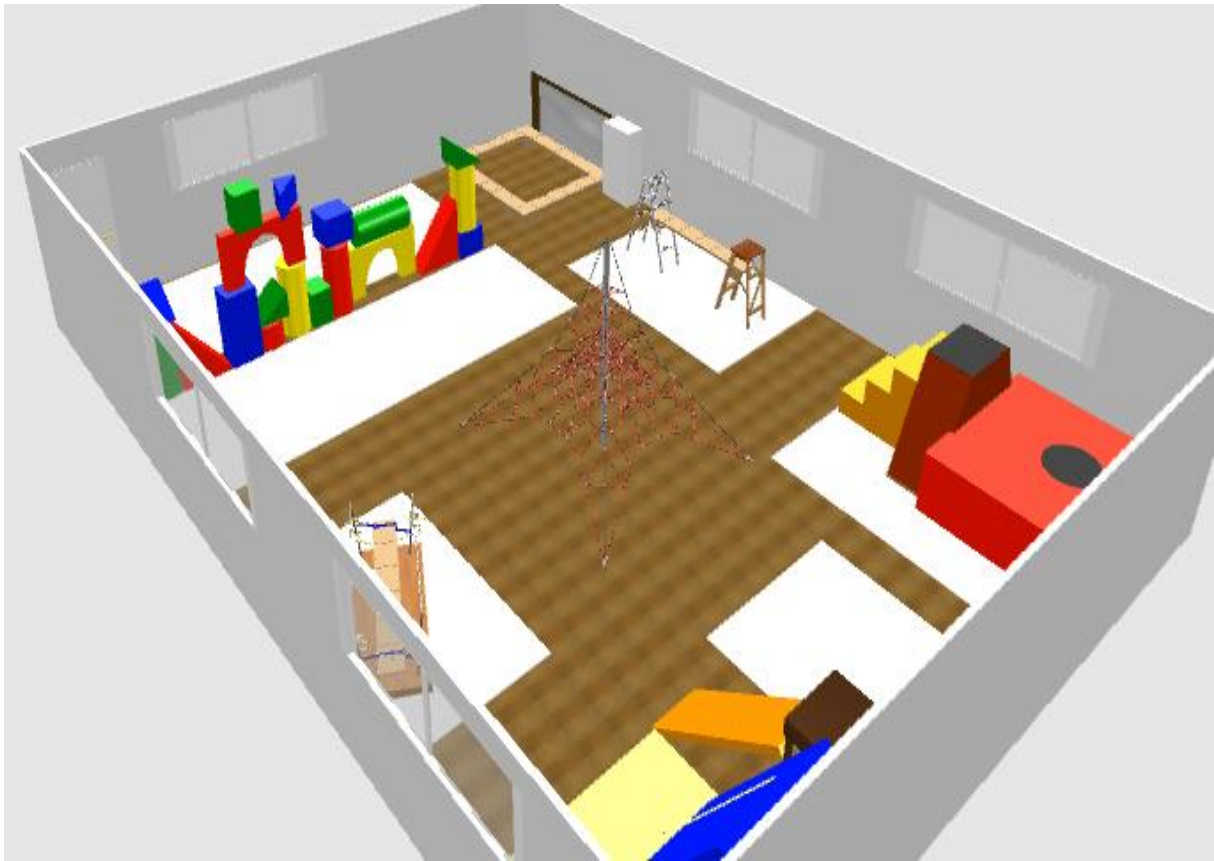
Después el ritual de salida varía según la edad de los niños y puede llevarse a cabo una canción de corro, una agrupación final o acción colectiva, una despedida de cada uno frente al resto para ser reconocido, etc. En esta sesión, cada niño después de presentarse y despedirse frente al resto de compañeros se marcha de la sala saltando, a gatas o bailando.

Evaluación

La evaluación se realiza a partir de una cámara o dispositivo de video autónomo y de dos tipos de registros en papel diferentes. Uno de los adultos rellena un registro más sistemático con algún comentario relevante y el otro un registro anecdótico donde recoger las secuencias de juego más significativas y demás anotaciones. Finalmente, lo pondrán en común para realizar una evaluación conjunta.







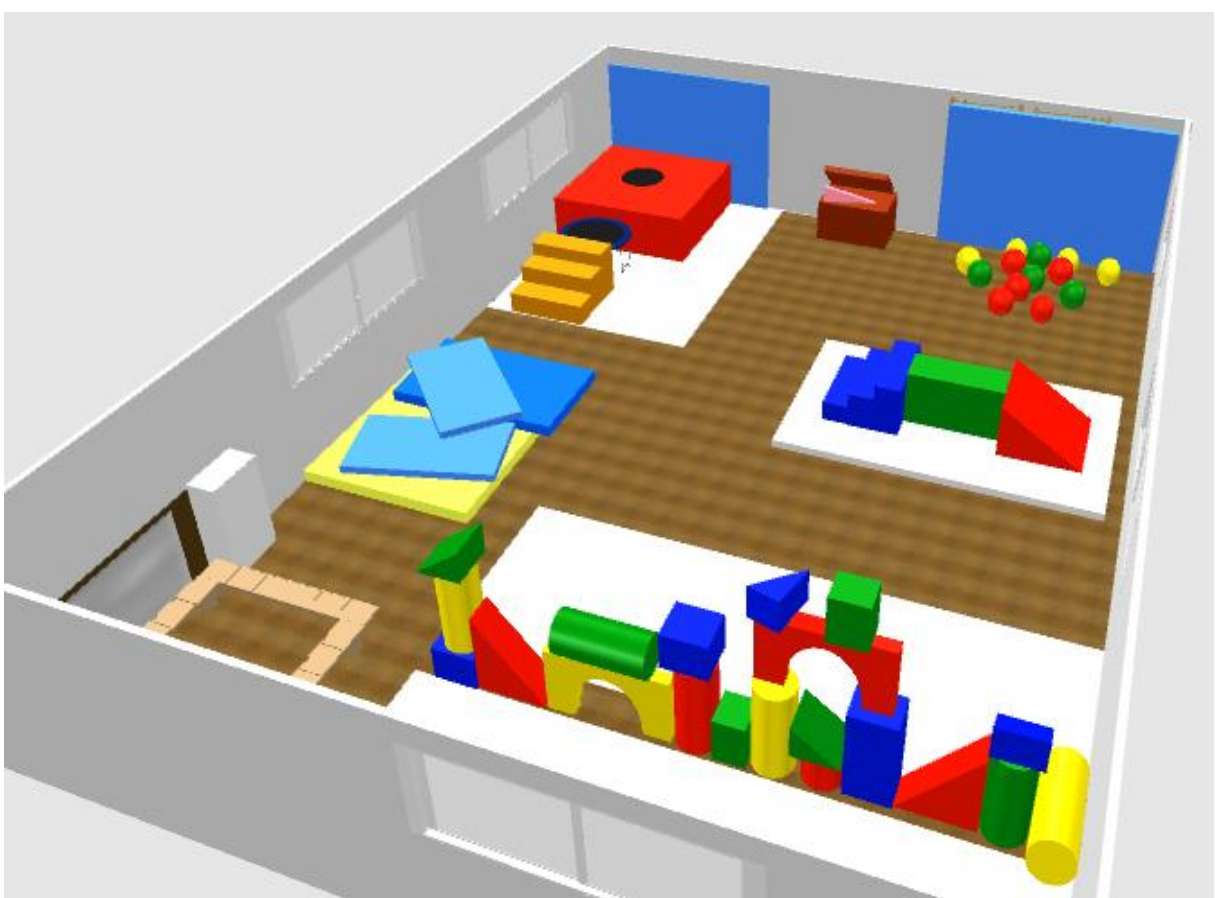
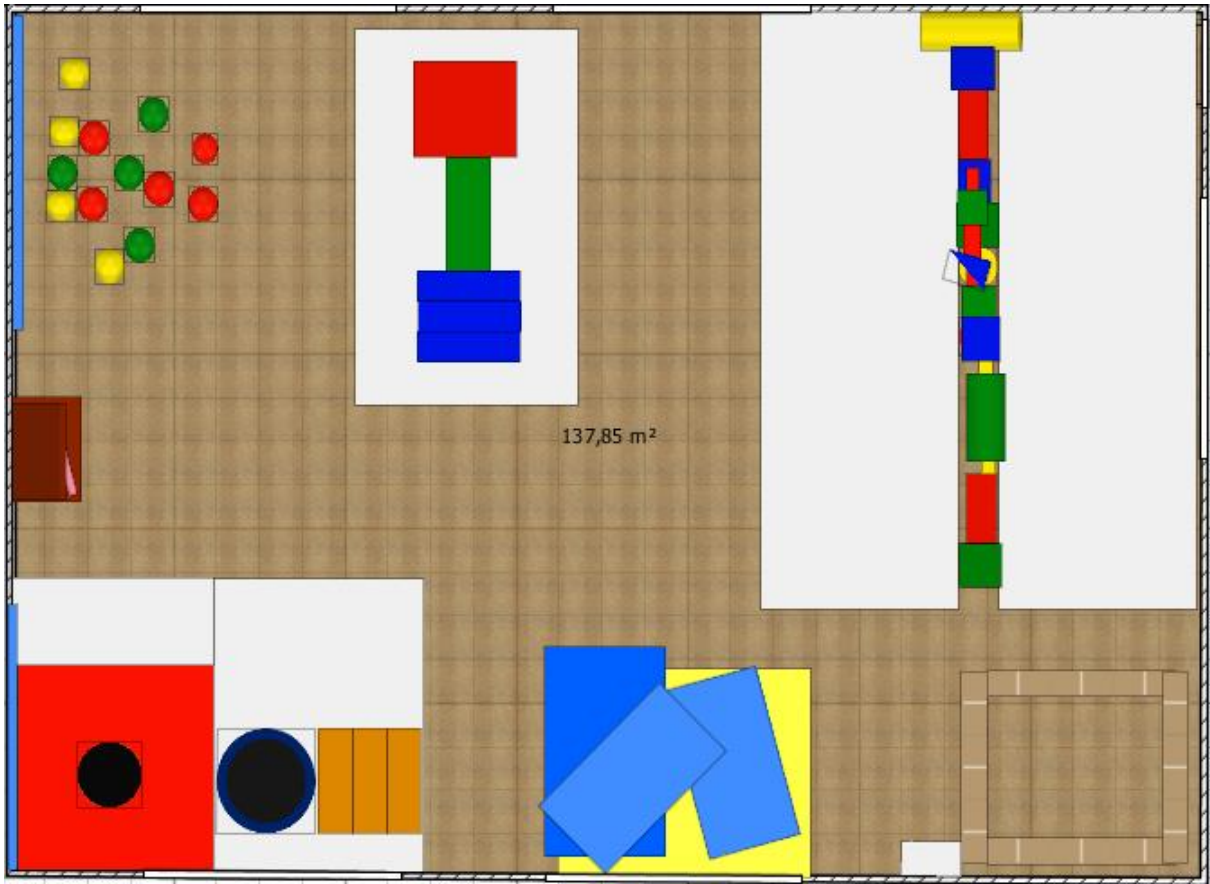
5.3 Mi propuesta

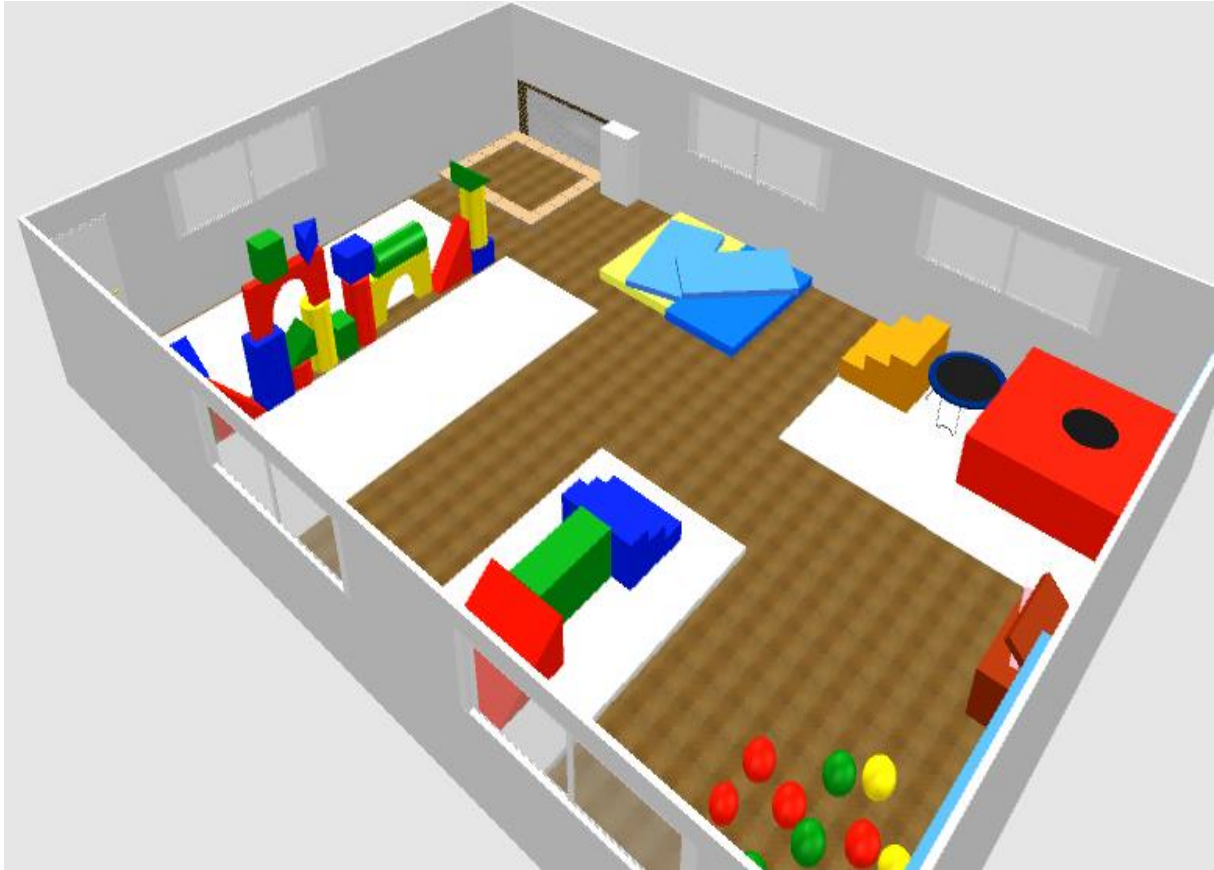
Mi propuesta consiste en crear una transición de la metodología de Lapierre a la de Aucouturier ya que cada una de ellas tiene características mucho más idóneas para los dos tramos de infantil. En 0-3 años la impulsividad motriz prima y hay que dejarla salir para no generar emociones reprimidas y en 3-6 años destaca el gran aumento de autonomía. Si se combinan ambas, se solventarán los problemas en edades tempranas para llegar en mejores condiciones emocionales y relacionales a la siguiente etapa y ayudar así a desarrollar la mejor versión de ellos mismos, con confianza y seguridad.

Esta propuesta se destina a los 3-4 años, la duración de la sesión mixta seguiría siendo de 1 hora y los participantes aproximadamente 10 por adulto.

Presentaríamos el espacio inicial de tumbar la muralla, un circuito blando y un espacio de salto (escalera, trampolín, colchoneta gruesa) de Aucouturier. Además se ofrece un lugar con materiales sencillos como en Lapierre para garantizar así variedad de opciones que permitan la actividad espontánea que cada niño necesite.

En cuanto a la estructuración del tiempo realizaríamos ritual de entrada y de salida. Pero el resto de la sesión el adulto está a disposición de cualquiera y a su nivel, como en el modelo Lapierre.





6 CONCLUSIONES

Tras la realización de este trabajo podemos defender que conforme el niño va creciendo los problemas o conflictos internos se instauran más profundo y la eficacia de cualquier actuación se va reduciendo. Por tanto, es necesario ayudar a los niños a superar dichos conflictos cuando mayor plasticidad tienen, antes de los 3 años.

A partir de los 3 años, los niños tienen bastante definidas las características de su personalidad y pueden actuar con autonomía y elegir. Por eso la metodología de Aucouturier que se sustenta en la acción autónoma es la más indicada.

7 BIBLIOGRAFÍA

- Ajuriaguerra, J. (1986). Organización neuropsicológica de algunas funciones: de los movimientos espontáneos al diálogo tónica-postural y a las formas precoces de comunicación. *Revista Psicomotricidad*, 23, 17-34.
- Ardanaz, T. (2009). La Psicomotricidad en Educación Infantil. *Revista Digital Innovación y Experiencia Educativa*, 16.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz* (BIBLIOTECA DE INFANTIL) (Spanish Edition) (Posición en Kindle2356-2358). Grao. Edición de Kindle.
- Aucouturier, B. (1985). *La práctica Psicomotriz*. Barcelona: Editorial Científico Médica.
- Ballesteros, S. (1982). *El esquema corporal (Función básica del cuerpo en el desarrollo psicomotor y educativo)*. Madrid: Tea.
- Bernard, M. (1980) *El cuerpo*, Paidós, Buenos Aires.
- Berruezo, P.P. (1996). La Psicomotricidad en España: de un pasado de incomprensión a un futuro de esperanza. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*. n° 53; 57-64.
- Boscaini, F. (1994b). La educación psicomotriz en la relación pedagógica. *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*, 46, 17-22.
- Bowlby, J. (1990). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1982). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Camps, C. (2007). El diálogo tónico y la construcción de la identidad personal. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, n° 25, 7 (1), 5-30.
- Fernández, M. (2007). El cuerpo en la estructura de la personalidad: PRH como modelo de referencia. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, n° 25, 7 (1), 133-152.
- Gadner, H. (1999). *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gómez, I. (2009). La psicomotricidad: una formación de base para el desarrollo infantil. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, n° 23. Recuperado de <https://goo.gl/cAZqWv>
- Gracia, E.; Musuti, G. (1993). *El maltrato infantil. Un análisis ecológico de factores de riesgo*. Madrid: Ministerio de Acciones Sociales.
- Herrán, E. (2013). La Educación Pikler-Lóczy: Cuando educar empieza por cuidar. *RELAdEI Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2 (3), 37-56.
- Herrero, A. (2000). Intervención psicomotriz en el Primer Ciclo de Educación Infantil estimulación de situaciones sensoriomotrices. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 37, 87-102. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118060>

- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1967) *La simbología del movimiento*. Barcelona: Científico Médica.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1977a). *Educación vivenciada* (3 volúmenes). Barcelona: Científico-médica.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1977b). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Científico-médica.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1980). *El cuerpo y el inconsciente*. Barcelona: Científico-médica.
- Lapierre, A. y Lapierre, A. (1997). *El adulto frente al niño 0-3*. Madrid: DOSSAT 2000
- Lázaro, A. (2000). *Nuevas experiencias en educación psicomotriz*. Zaragoza: Mira Editores
- Maslow, A. (1991). *Motivación y Personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Maudire, P. (1988). *Los exilios de la infancia*. Barcelona: Paidotribo.
- Mendiara, J. (2008). La Psicomotricidad Educativa: un enfoque natural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (2), 199-220. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/274/27414780012/index.html>
- Muniáin, J.L. (1997). “Noción/Definición de Psicomotricidad”. *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias*. 55: 53-86.
- Nadja (1997): *Le Livre des créatures*. Paris: L'École des loisirs.
- Pastor, J. L. (2002). El concepto de educación vivenciada y las posibilidades interdisciplinarias de las actividades físicas. *Pulso: revista de educación*, 25, 217-230. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=244115>
- PRH-Internacional (1997). *La persona y su crecimiento. Fundamentos antropológicos y psicológicos de la formación PRH*. Madrid: PRH.
- Rogers, C. (1987). *El camino del ser*. España: Kairos.
- Ruiz de Velasco, A. (2002). La unión-separación, un proceso clave en la construcción de la identidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, nº 8, 39-50.
- Sassano, M. (2001). Agresividad y violencia. Aportes de la Psicomotricidad para la niñez y la adolescencia en riesgo. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, nº 3, 33-56.
- Wallon, H. (1976). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Grijalbo.
- Wallon, H. (1979). *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.