

linas tía

REVISTA ESPECIALIZADA
EN PSICOMOTRICIDAD



PUBLICACIÓN SEMESTRAL

JUNIO 2013

NÚMERO 31 pvp: 6 €



- UNA PROPUESTA DE JUEGO COOPERATIVO Y CREATIVO PARA NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN INFANTIL.
- ANALIZANDO LAS ACTITUDES DEL PSICOMOTRICISTA QUE DESARROLLAN EL VÍNCULO Y PROMUEVEN LA RESILIENCIA EN ADOLESCENTES.
- CONTEMPLANDO LA FAMILIA DENTRO DEL CENTRO ESCOLAR EN EL GRUPO DE ADAPTACIÓN, PARTIENDO DEL PROGRAMA *ANIMA'T, JUGA AMB ELLS*.

- UNA EXPERIENCIA ENTRE REJAS.
- LA OBSERVACIÓN SISTEMATIZADA EN LA INVESTIGACIÓN EN PSICOMOTRICIDAD.
- LA MEDITACIÓN EN LA SALA DE PSICOMOTRICIDAD.
- LA PATOLOGÍA EMOCIONAL DEL NIÑO A TRAVÉS DE LA HOMEOPATÍA.
- LA CONEXIÓN EMOCIONAL.

Un proyecto de ayuda psicológica

Nuestros principios terapéuticos parten de la actividad motriz espontánea y lúdica, y se reflejan en la construcción de la identidad y de la socialización.



TARIQA
PSICOMOTRIU

IOLANDA VIVES I PEÑALVER
psicòloga, psicoterapeuta corporal i psicomotricista
especializada en ajuda terapèutica

LOLA BOSCH I GRAU
psicòloga, psicomotricista
i psicoanalista

JOSEP MA ORDÓÑEZ I EDO
mestre d'educació especial
i psicomotricista especialitzat en ajuda terapèutica

NÚRIA MARTÍNEZ I SÁNCHEZ
educadora social i psicomotricista
especialitzada en ajuda terapèutica

ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN

- Espacio psicoterapéutico
 - Espacio psicopedagógico
 - Espacio familiar
 - Espacio preventivo
- Atención individual y en pequeños grupos a la infancia, adolescencia y adultos

TARIQA PSICOMOTRIU S.L.

Malgrat 116, planta baixa · 08016 Barcelona
Tel.: 93 3520219 · Cif: B 65316648
tariqa.psicomotriu@gmail.com

MARTA PASCUAL I CURIA

mestra d'educació infantil
i psicomotricista especialitzada en ajuda terapèutica

Í N D I C E



"Mi familia", dibujo infantil, Judith

Consejo editorial

Rikardo Acebo, Maria Fortuny, Helena Herran, Manel Llecha, Sara Manchado, José Ángel Rodríguez, Josep Rota y Isabel Vidal

Colaboraciones

Guillermo Basauri, Meritxell Blanco, Montse Castellà, Maite Garaigordobil, Margalida Gelabert, Sara Manchado, Alexandra Moreno, Crescencia Pastor, Cristina Rubio

Redacción, suscripciones y publicidad

HOTEL D'ENTITATS
Pere Vergès, 1-6ª
08020 Barcelona
e-mail: secreteriaapp@orange.es

La revista dispone de espacios publicitarios para las personas o instituciones interesadas.

Diseño gráfico

Jaume Esteve

Maquetación

Caterina Roca

Depósito legal

B-17.092-97

ISSN 1575-0841

Impresión

Imprenta ITÁLICA
Mn. Cinto Verdaguer, 73
08922 Santa Coloma de Gramanet

Edita

Asociación Profesional de Psicomotricistas

Esta publicación no asume necesariamente las diferentes formas de pensar que se reflejan en ella.

número 31 · Junio 2013

EDITORIAL 4

DOSSIER

Una propuesta de juego cooperativo y creativo para niños y niñas de Educación Infantil. 5
Maite Garaigordobil

Analizando las actitudes del psicomotricista que desarrollan el vínculo y promueven la resiliencia en adolescentes. 13
Alexandra Moreno, Crescencia Pastor

Contemplando la familia dentro del centro escolar en el grupo de adaptación, partiendo del programa *Anima't, juga amb ells*. 20
Montse Castellà, Meritxell Blanco

Una experiencia entre rejas. 27
Margalida Gelabert, Cristina Rubio

ELLOS Y ELLAS OPINAN

La observación sistematizada en la investigación en psicomotricidad. 32
Alexandra Moreno, Crescencia Pastor

ESPACIO ABIERTO

La meditación en la sala de psicomotricidad 35
Simone Brageot

OTRAS TÉCNICAS

La patología emocional del niño a través de la homeopatía. 37
Guillermo Basauri

LECTURAS

La conexión emocional. 38
Sara Manchado

Masaje Infantil

porque la piel es el primer lenguaje

AEMI es una asociación sin ánimo de lucro que a través del Masaje Infantil promueve el diálogo corporal y afectivo entre padres e hijos y cuidadores, ayudándolos a comunicarse y a estrechar vínculos.

Áreas

- Prematuros
- Necesidades especiales
- Familias en general (niños de 0 a 7 años).

Formación

- Programa IAIM
- Programas ampliación y especialización (necesidades especiales, prematuros, adopción, etc.)
- Programas específicos para escuelas infantiles
- Charlas, talleres, conferencias y seminarios.

Comunidades Autónomas con créditos reconocidos. Infórmate.

Aeini Asociación Española de Masaje Infantil

web: www.masajeinfantil.es

tel/fax: 93 43 66 745 e-mail: aemi@masajeinfantil.es

Asociación sin ánimo de lucro. Reg. Nal. n.º 123446 Reg. Dept. Bienestar Social n.º E02524



E D I T O R I A L

Nuevamente estamos aquí. Contentos. Cada revista es, en una u otra medida, una construcción...se nos ocurre ahora la satisfacción del niño o la niña ante una construcción con maderas levantada...y la satisfacción nuestra, de los adultos, ante el trabajo hecho... quién sabe si no serán unas mismas sensaciones, unas mismas emociones...

Reiteramos que la revista es un trabajo colectivo. Y también os pedimos vuestra participación, vuestra vinculación, obviamente, en la medida de vuestros deseos, vuestras posibilidades, vuestro convencimiento...en suma: os pedimos que escribáis. Y destacamos su importancia respecto a nosotros mismos y respecto a los demás, a las personas que nos lean. Respecto a nosotros mismos por lo que supone de “poner orden” (en el mejor sentido de la expresión) en nuestras vivencias, en nuestra experiencia, en nuestras ideas, en nuestra práctica...Respecto a los demás porque los hacemos potencialmente partícipes...y “participamos” anticipadamente de lo que ellos o ellas hagan en su momento. No es nada nuevo...recordamos una respuesta que dio el profesor Bernard Aucouturier en una ocasión: “...las personas hablan de su trabajo...”. Así, al escribir, al leer lo escrito por otras personas compartimos el “trabajo”, el “saber” y en su medida nos hacemos partícipes de algo colectivo, algo que va más allá de nosotros mismos... genéricamente hablando: del saber que comporta la profesión de psicomotricista.

También queremos situarnos en el apoyo a las conclusiones del pasado V Congreso Europeo de Psicomotricidad:

Conocimiento-intercambio-debate-colaboración.

Formación continuada y reflexiva.

Investigación fundamentada y compartida.

Redes profesionales.

Perfil profesional.

Reconocimiento de la profesión.

Implicación de la Administración.

Este es el “viaje-construcción”, no exento de pasión, en el que estamos inmersos...no quisiéramos hacer buena la frase de Séneca mencionada al final del Congreso: “Si uno no sabe hacia qué puerto navega, no hay ningún viento que le sea favorable”. Preferimos el “viaje-construcción” apasionante..., porque estamos de acuerdo con Francisco Mora cuando nos decía al empezar el Congreso: “Sin pasión no hay emoción y sin emoción no hay aprendizaje”. Y, en suma, porque hacemos nuestro también el lema: “La psicomotricidad una disciplina y el psicomotricista una profesión”.

Y por último en este número centramos el dossier en el acompañamiento del niño y su entorno familiar, a través de una relación de ayuda vinculante. En nuestro deseo está que os sea útil y grato tanto el dossier como el resto de las aportaciones. Manifestamos también nuestro agradecimiento hacia los autores de las mismas por el trabajo hecho y hacia los lectores y suscriptores por la confianza en la revista..., y os reiteramos en el mejor de los tonos posibles: escribid...

FE DE ERRATAS: Queremos corregir dos errores que aparecieron en el número anterior y que la autora quiere que se rectifique. En la sección de Aportaciones Interdisciplinarias, pag. 34, después de la firma, la autora es presentada como psicóloga, y no como maestra. En la sección de Sumaris pag. 54, también hay un error, en vez de 27 – 28, ha de leerse 28 - 29.

D O S S I E R

Una propuesta de juego cooperativo y creativo para niños y niñas de Educación Infantil

MAITE GARAIGORDOBIL

Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco

En este artículo se exponen las principales directrices del Programa JUEGO 4-6 años, un programa de intervención basado en el juego cooperativo-creativo para niños y niñas de 4 a 6 años (Garaigordobil, 2007), que ha sido implementado y evaluado experimentalmente en sus efectos en diversos factores del desarrollo psicomotriz, intelectual, social y afectivo-emocional. El programa forma parte de una línea de intervención psicoeducativa configurada con 4 programas de juego (Garaigordobil, 2003b, 2004, 2005) para grupos de 4 a 12 años. El artículo identifica la fundamentación teórica del Programa Juego 4-6 años, describe sus características, el procedimiento de implementación con un grupo, el estudio empírico de evaluación realizado y los resultados obtenidos (Garaigordobil y Berruero, 2007, 2011; Garaigordobil y Fagoaga, 2006).

Fundamentación teórica del programa Juego, conducta prosocial y creatividad

El programa se fundamenta teóricamente sobre las conclusiones que se derivan de tres grandes líneas de investigación: Juego, conducta prosocial, y creatividad.

La primera línea de investigación que subyace en esta propuesta de intervención está relacionada con los estudios que se han realizado sobre el juego infantil, y desde los que se ha confirmado que el juego, esa actividad por excelencia de la infancia, es una actividad vital e indispensable para el desarrollo humano, ya que contribuye de forma relevante al desarrollo psicomotor, intelectual, afectivo-emocional y social. Las investigaciones sobre la contribución del juego al desarrollo infantil han confirmado que el juego es un importante motor para el desarrollo humano, ya que desempeña un relevante papel en el desarrollo psicomotor (fomenta el desarrollo del cuerpo y los sentidos), el desarrollo intelectual (estimula el desarrollo del pensamiento y la creatividad), el desarrollo social (potencia la

D O S S I E R

socialización, la comunicación y la cooperación con los iguales) y el *desarrollo afectivo-emocional* (permite la expresión y el control emocional, favorece el equilibrio psíquico, y la mejora del autoconcepto).

El juego es una pieza clave en el desarrollo integral del niño, ya que guarda conexiones sistemáticas con lo que no es juego, es decir, con el desarrollo del hombre en otros planos como son la creatividad, la solución de problemas, el aprendizaje de papeles sociales, etc., con numerosos fenómenos cognoscitivos y sociales. El juego es una necesidad vital, porque el niño necesita acción, manejar objetos, relacionarse, y esto precisamente es lo que hace en el juego. El juego no es sólo una posibilidad de autoexpresión para el niño, sino también de autodescubrimiento, exploración y experimentación con sensaciones, movimientos, relaciones, a través de las cuales llega a conocerse a sí mismo y a formar conceptos sobre el mundo. Las actividades lúdicas que los niños y niñas realizan a lo largo de la infancia, les permiten desarrollar su pensamiento, satisfacer sus necesidades, elaborar experiencias traumáticas, descargar sus tensiones, explorar y descubrir, el goce de crear, colmar su fantasía, reproducir sus adquisiciones asimilándolas, relacionarse con los demás, ensanchar los horizontes de sí mismo, etc. Por ello, el juego es una actividad preventiva, de desarrollo y también terapéutica.

La segunda línea de investigación que subyace en el programa de intervención está relacionada con la realizada sobre la conducta prosocial (conducta social positiva: dar, ayudar, cooperar,

compartir, consolar, etc.). La investigación de la conducta prosocial ha confirmado los importantes beneficios de las experiencias cooperativas lúdicas o de aprendizaje, para diversos factores del desarrollo personal y social. En concreto, los estudios que han analizado los efectos de cooperar frente a competir en contextos educativos han permitido observar un positivo efecto en el *desarrollo social* (fomenta la cohesión grupal, ayuda a reducir conflictos intergrupos, estimula conductas prosociales dentro del grupo, disminuye las conductas sociales negativas, incrementa la aceptación de los miembros del grupo y la tolerancia hacia personas de razas diferentes y hacia personas con discapacidades físicas e intelectuales, mejora el clima del aula y las relaciones interpersonales, aumenta las habilidades sociales, la capacidad para resolver problemas, y el desarrollo moral en general), el *desarrollo emocional* (estimula la empatía, el descentramiento emocional y mejora la autoestima) y el *desarrollo intelectual* (incrementa el rendimiento académico, la memoria, fomenta una percepción más positiva del aprendizaje y de la tarea, y un incremento de la motivación intrínseca).

La última línea de investigación que fundamenta el programa se refiere a los estudios realizados sobre la creatividad, desde los que se ha confirmado la eficacia del entrenamiento en esta importante dimensión del desarrollo humano. El análisis de los efectos de diversos programas de juego constata resultados positivos ya que se ha confirmado que el juego fomenta la creatividad verbal, gráfico-figurativa, creatividad motriz, etc. En síntesis, la evidencia empírica ha puesto

D O S S I E R

de relieve que el juego cooperativo y creativo le permite al niño desarrollar su pensamiento, satisfacer necesidades, explorar y descubrir, el goce de crear, elaborar experiencias, expresar y controlar emociones, ampliar los horizontes de sí mismo, aprender a cooperar, etc., por lo que se puede afirmar que estimular la actividad lúdica positiva, simbólica, constructiva y cooperativa es sinónimo de potenciar el desarrollo infantil.

Una integración de las contribuciones del juego al desarrollo puede revisarse en Garaigordobil (2003a).

El Programa Juego 4-6 años: Una propuesta de intervención para fomentar el desarrollo en edades tempranas

Las actividades cooperativas-creativas que configuran el programa tienen tres objetivos generales:

- 1) Prevenir problemas de socialización.
- 2) Potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas que no presentan dificultades en su crecimiento, incidiendo especialmente en diversos aspectos socio-emocionales y en el desarrollo de la creatividad.
- 3) Tratar, ya que tienen una función terapéutica, porque con estas experiencias de juego se intenta integrar socialmente a niñas y niños que presentan dificultades en la interacción con sus compañeros, y/o dificultades en otros aspectos de su desarrollo.

En su conjunto, los juegos que contiene el programa estimulan la comunicación, la cohesión,

la confianza y el desarrollo de la creatividad, subyaciendo en ellos la idea de aceptarse, cooperar y compartir, jugando e inventando juntos. Los juegos seleccionados para configurar este programa tienen 5 características estructurales:

- 1) **La participación**, ya que en estos juegos todos los miembros del grupo participan, no habiendo nunca eliminados, ni nadie que pierda; el objetivo consiste en alcanzar metas de grupo, y para ello cada participante tiene un papel necesario para la realización del juego.
- 2) **La comunicación y la interacción amistosa**, porque todos los juegos del programa estructuran procesos de comunicación intragrupo que implican escuchar, dialogar, tomar decisiones, negociar, etc. Los juegos de este programa estimulan la interacción amistosa multidireccional entre los miembros del grupo, la expresión de sentimientos positivos en relación a los otros, para progresivamente potenciar procesos de cooperación.
- 3) **La cooperación**, ya que muchos juegos del programa estimulan una dinámica relacional que conduce a los jugadores a darse ayuda mutuamente para contribuir a un fin común, a una meta de grupo. En estos juegos los objetivos de los jugadores están estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos puede alcanzar sus objetivos sólo si los otros alcanzan los suyos. Los resultados que persigue cada miembro del grupo son, pues, beneficiosos para el resto de los compañeros con los que está interactuando.
- 4) **la ficción y creación**, porque en los juegos del programa se juega a hacer el "como si" de la

D O S S I E R

realidad, como si fuéramos pintores, magos, fantasmas, mariposas..., y a combinar estímulos para crear algo nuevo (por ejemplo, unir partes del cuerpo de diversos animales para configurar un animal de fantasía).

5) **La diversión**, ya que con estos juegos tratamos de que los miembros del grupo se diviertan interactuando de forma positiva, constructiva con sus compañeros de grupo.

El programa para educación infantil (4-6 años) contiene 140 juegos que se distribuyen en 2 grandes módulos o tipos de juegos:

- 1) Juegos de comunicación y conducta prosocial (juegos de comunicación, cohesión grupal, ayuda, confianza, cooperación).
- 2) Juegos de creatividad estructurados en base a interacciones cooperativas (creatividad verbal, gráfico-figurativa, dramática, plástico-constructiva). A modo de ejemplo, se presenta la ficha técnica de un juego del programa, el juego “puzzles con nuestros retratos” mostrando algunas fotos del proceso



de realización del juego por los miembros del grupo. (ver a la pág. 9).

La aplicación del programa de juego con un grupo implica tres fases. En primer lugar, la fase de evaluación pretest que se lleva a cabo durante las primeras semanas del curso escolar, y tiene por finalidad explorar diversas variables del desarrollo infantil, sobre las que se hipotetiza que el programa va a tener un efecto positivo. En segundo lugar, se desarrolla la intervención, consistiendo ésta en la ejecución de una sesión de juego semanal de 75 minutos de duración durante todo el curso escolar. La sesión de juego se configura con una secuencia de 2 ó 3 actividades lúdicas creativo-cooperativas y sus subsiguientes debates. Cada sesión se estructura en tres fases: apertura de la sesión, desarrollo de la secuencia de juego y cierre. La intervención se realiza en el mismo espacio físico, un aula grande libre de obstáculos, y el mismo día y hora de la semana. Dirige la experiencia de juego un adulto que suele ser el profesor o pro-



D O S S I E R

40. PUZZLES CON NUESTROS RETRATOS

Objetivos: Comunicación. Cohesión grupal. Cooperación.

Desarrollo Afectivo	<ul style="list-style-type: none"> • Placer de conseguir la meta, placer de ayudar y ser ayudado. • Sentimientos de aceptación: cada jugador tiene un papel necesario para la realización del juego. • Autoafirmación del Yo.
Desarrollo Social	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperación: reconstruir rompecabezas de sus propias fotografías. • Comunicación verbal: hábitos de escucha activa. • Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia.
Desarrollo Intelectual	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de síntesis: configuración de un todo mediante la integración de partes. • Atención.
Desarrollo Psicomotor	<ul style="list-style-type: none"> • Funciones psicomotrices: coordinación visomotora, percepción visual, anticipación a la relación partes-todo, orientación espacial, lateralidad.

Descripción de la actividad

En este juego se solicita que cada equipo reconstruya cooperativamente cuatro fotografías de los miembros del grupo. Después de formar equipos de 4 jugadores, se entrega a cada jugador un sobre que contiene 3 piezas de distintas fotografías y se da la siguiente consigna de juego: *“Jugando en cada equipo debéis de construir unos puzzles de fotografías de niños y niñas de esta clase. Voy a daros a cada uno un sobre que contiene 3 piezas de las fotos. Distribuidas entre los cuatro sobres están las piezas que pueden formar 4 fotografías de niños o niñas de esta clase, fotografías como ésta (se muestra una fotografía modelo). Cada uno debe formar una fotografía en frente de él, pero el juego termina cuando entre los 4 consigáis construir las 4 fotografías. Pero para ello debéis dar piezas a los compañeros del equipo y recibir piezas de ellos. Además tenéis que seguir las siguientes reglas: Podéis dar piezas que tenéis a vuestros compañeros de equipo a los que les pueda hacer falta para completar su fotografía, pero no podéis quitar piezas a los otros. Podéis pedir piezas si veis que otro compañero del equipo tiene un trozo de fotografía que necesitáis, pero tenéis que esperar a que os ceda la pieza voluntariamente. Es muy importante que estéis atentos para ver que piezas no necesitáis y ofrecerlas a quien le pueda ir bien para la foto que está reconstruyendo”*. Al final todos los miembros del grupo observan los puzzles. Notas: Las fotografías serán traídas por los miembros del grupo y serán de cuerpo entero. El adulto se encargará de fotocopiar en color y ampliar las fotos (tamaño folio). Puede plastificar las fotografías antes de convertirlas en puzzle de 3 piezas o utilizar el siguiente procedimiento: recortar un cartón al mismo tamaño que la fotografía; pegar ésta sobre el cartón; darle la vuelta y dibujar en el reverso del cartón las líneas por donde se recortará el puzzle; y recortar los 3 trozos siguiendo estas líneas. Variante: Nuestra familia. El juego se realiza con el mismo procedimiento pero con fotografías de familia de los miembros del grupo. La variante implica mayor dificultad.

Debate

¿Cómo os habéis sentido en este juego? ¿Ha sido divertido? ¿Ha sido fácil compartir las piezas para reconstruir vuestros retratos? ¿Qué ha ayudado para conseguir el objetivo del juego? ¿Cómo os habéis sentido al ver terminadas vuestras fotografías? ¿Ha habido algún problema? ¿Cuál? ¿Cómo se ha resuelto?

Materiales

Por equipo: 4 fotografías de color de 4 miembros del grupo en tamaño folio (cada una de las cuales se cortará en 4 trozos) y 4 sobres.

Tiempo

30 minutos

Estructura grupal

PG

D O S S I E R

fesora habitual del grupo, con la colaboración de un observador u observadora. Finalmente, en tercer lugar, durante las últimas semanas del curso escolar se opera nuevamente una evaluación postest, en la que se administran los mismos instrumentos que en la fase pretest, con la finalidad de evaluar el cambio en los factores del desarrollo medidos.

El estudio empírico de evaluación del programa: Resultados y conclusiones

Para evaluar los efectos del programa dirigido a grupos de educación infantil se administraron varios instrumentos de evaluación con garantías psicométricas de fiabilidad y validez, antes y después de la intervención para medir un abanico de variables sociales, emocionales, madurativas e intelectuales (ver cuadro 1).

El programa dirigido a niños y niñas de educación infantil (Garaigordobil, 2007) se validó experimentalmente a través de un estudio realizado con 86 participantes de 5 a 6 años de edad, distribuidos en 5 grupos. De los 86 niños y niñas que componen la muestra, 53 fueron expuestos al programa de juego (3 grupos) y 33 desempeñaron la condición de control (2 grupos). La intervención consistió en la realización de una sesión de juego cooperativo semanal de 75 minutos de duración durante todo el curso escolar. La evaluación del programa confirmó que esta experiencia de juego había estimulado significativamente una mejora del desarrollo infantil. Desde el punto de vista del desarrollo social y emocional el programa estimuló un aumento de:

- 1) La *conducta prosocial altruista* con los compañeros del grupo.
- 2) La capacidad de *resolución prosocial de problemas interpersonales*.
- 3) La *normatividad* o conocimiento y cumplimiento de las normas sociales indicadas por los adultos.
- 4) La *madurez afectiva* o capacidad para dar respuestas afectivas acordes al nivel evolutivo (tendencial).

Desde el punto de vista del desarrollo cognitivo y psicomotor el programa promovió un aumento de:

- 1) La *inteligencia verbal* (CI Verbal) y de la *inteligencia global* (CI global: tendencial).
- 2) Factores de madurez neuropsicológica como la *fluidez verbal*.
- 3) La *coordinación sensomotriz* (tendencial).
- 4) La *creatividad verbal* (fluidez, flexibilidad, originalidad).
- 5) La *creatividad gráfico-figurativa* (abreacción, elaboración, fluidez, originalidad).
- 6) *Conductas y rasgos propios de las personalidades creadoras*.
- 7) El *pensamiento creativo asociado al análisis de una imagen* (capacidad de percibir detalles inusuales o raros, fluidez y originalidad para identificar problemas y buscar soluciones a estos problemas) (Garaigordobil y Fagoaga, 2006; Garaigordobil y Berrueco, 2007, 2011).

Los resultados obtenidos apuntan en la misma dirección que otros estudios que han confirmado los positivos efectos del juego en diversos

D O S S I E R



Cuadro 1. Instrumentos de evaluación del Programa JUEGO 4-6 años

VARIABLES EVALUADAS	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Estrategias cognitivas de resolución prosocial de problemas interpersonales	Test de resolución de problemas interpersonales. Garaigordobil y Berrueco (2007)
Altruismo: Compartir con iguales y con adultos	Evaluación del altruismo. Leighton (1992)
Estabilidad Emocional	El test del dibujo de la figura humana. Koppitz (1976)
Autoconcepto	Escala de autoconcepto. Garaigordobil (2005)
Conductas: Adaptabilidad. Agresividad. Ansiedad. Atipicidad. Depresión. Hiperactividad. Habilidades sociales. Problemas de atención. Somatización. Retraimiento.	Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes. Reynolds y Kamphaus (1992)
Inteligencia Verbal. No-verbal. Total.	Test breve de inteligencia. Kaufman y Kaufman (1994/1997)
Lenguaje Comprensivo. Visopercepción. Memoria icónica. Fluidez Verbal. Atención.	Cuestionario de madurez neuropsicológica infantil. Portellano et al. (2000)
Reacción afectiva. Desarrollo somático. Desarrollo sensorial. Reacción motriz. Coordinación sensomotriz. Contacto y comunicación. Conceptuación. Normatividad.	Escala observacional del desarrollo. Secadas (1988/1992)
Conductas y rasgos de personalidad creadora	Escala de conductas y rasgos de personalidad creadora. Garaigordobil y Berrueco (2007)
Creatividad verbal y gráfico-figurativa:	Test de Pensamiento Creativo: Batería verbal y gráfica. Torrance (1974/1990)
Pensamiento Creativo: Atención a detalles. Inconformismo. Identificar y solucionar problemas.	Test de pensamiento creativo Garaigordobil y Berrueco (2007)

factores del desarrollo infantil. El trabajo aporta una herramienta de intervención y además evidencia empírica de las contribuciones del juego cooperativo y creativo al desarrollo infantil en edades tempranas. Además, los resultados ratifican la perspectiva de muchos profesionales de la psicología y la educación que enfatizan la inclusión de actividades lúdicas grupales como instrumento preventivo y de desarrollo en contextos clínicos y educativos.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Garaigordobil, M.** (2003a). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M.** (2003b). *Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M.** (2004). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M.** (2005). *Programa Juego 6-8 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M.** (2007). *Programa Juego 4-6 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M., y Berruero, L.** (2007). Efectos de un programa de intervención en niños de 5 a 6 años: Evaluación del cambio proactivo en factores conductuales y cognitivos del desarrollo. *SUMMA Psicológica UST*, 4 (2), 3-19.
- Garaigordobil, M. y Berruero, L.** (2011). Effects of a play program on creative thinking of preschool children. *Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 608-618.
- Garaigordobil, M., y Fagoaga, J. M.** (2006). *Juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros educativos: Evaluación de programas de intervención para educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE. Colección Investigamos.

Analizando las actitudes del psicomotricista que desarrollan el vínculo y promueven la resiliencia en adolescentes

ALEXANDRA MORENO

Psicomotricista, pedagoga y doctora en pedagogía.

CRESCENCIA PASTOR

Doctora en Pedagogía. Profesora titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona.

Introducción

Este artículo ha sido extraído de la tesis doctoral "La promoción de la resiliencia en el vínculo establecido entre adolescentes y educadores en la práctica psicomotriz educativa", trabajo construido empíricamente a partir de una experiencia teórica y práctica con base en los presupuestos de los estudios de la resiliencia, del vínculo y de la práctica psicomotriz educativa y ayuda terapéutica, realizado con un grupo reducido de adolescentes en riesgo personal y social. En breves palabras intentaremos explicar los puntos claves que unen resiliencia, vínculo y psicomotricidad, considerando el rol del psicomotricista como una pieza fundamental para la promoción de la resiliencia en el espacio psicomotor.

D O S S I E R

Las demandas emocionales del adolescente hacia la psicomotricista

De acuerdo con la investigación realizada y considerando las características del grupo observado, estando éste compuesto por adolescentes en riesgo personal y social, provenientes de hogares desestructurados en su gran mayoría, tal población presentó un cuadro de carencias afectivas y emocionales, exigiendo del profesional conocimientos y habilidades específicas para lograr el bienestar del grupo, el desarrollo de la práctica psicomotriz dirigida a adolescentes, la promoción de la resiliencia y el establecimiento del vínculo seguro entre los participantes y el adulto referente del proceso. En el proceso de desarrollo humano la expresividad motriz y la expresividad emocional están intrínsecamente conectadas; con ello las carencias afectivas generan angustias, tensión corporal y agresividad. La raíz de tales conductas está en la experimentación de una globalidad corporal que va siendo construida, poco a poco, ya que el cuerpo está en construcción desde la fecundación; tal globalidad da el sentido práctico de que el cuerpo ocupa un lugar en el espacio ayudando al ser humano a encontrar el eje de sí mismo. Una vez completado el tiempo necesario en el vientre materno, el cuerpo ya está completamente formado; el ser humano disfruta de esta globalidad de forma placentera. El nacimiento marca el cambio de ambiente; la persona pasa a formar parte de un mundo desconocido y, en la medida en que la criatura crece y va conociendo las condiciones

que presenta su entorno, se da el empobrecimiento del cuerpo: toda aquella globalidad que ha sido vivenciada en la vida intrauterina es amenazada por obstáculos que uno va encontrando en el contexto en que vive. En esta trayectoria el adulto es un soporte esencial en este proceso de desarrollo.

Ante este cuadro destacamos el desarrollo de la seguridad de los participantes al compartir el espacio de juego, la posibilidad de relacionarse con el adulto a través del juego, construyendo un vínculo seguro a través del movimiento y del contacto corporal. En diferentes ocasiones los participantes asumieron un rol infantil para vivenciar etapas de sus vidas que no fueron vivenciadas de forma placentera, para después presentar significativas señales a través de la práctica psicomotriz. Sobre resiliencia recordamos que *“es un proceso dinámico que se centra en la capacidad humana de seguir adelante, superar y comprender situaciones traumáticas, conflictivas y estresantes”* (Moreno y Pastor, 2012:16).

A partir de la identificación de las carencias afectivas que generan inestabilidad emocional, se ha observado también la necesidad de liberar corporalmente la descarga agresiva en el espacio psicomotor; dificultad en comprender, aceptar y reconocer límites, cohibiendo el proceso de autorregulación de los participantes del grupo. En el grupo observado, los chicos presentaron comportamientos menos resilientes que las chicas; necesidad de expresar ideas, sentimientos, deseos y emociones a través de la palabra.

D O S S I E R

El posicionamiento de la psicomotricista hacia el adolescente

Frente a las características presentadas por el grupo, la psicomotricista adoptó actitudes y estrategias para llevar a cabo el proceso propuesto. Destacamos que al adoptar actitudes en el espacio psicomotor, hay que considerar el rol del profesional como el adulto referente del proceso y, al tratarse de resiliencia, citamos el término *tutor de resiliencia*. Con ello recordamos: *“El psicomotricista también puede asumir la función de tutor de resiliencia en la medida en que ayuda, estimula, fortalece y asegura el proceso de crecimiento personal de niños, niñas y adolescentes dentro del espacio psicomotor”* (Moreno y Pastor, 2012:18).

a) Actitud firme y objetiva basada en observaciones

- El proyecto de psicomotricidad de promoción de la resiliencia dirigido a adolescentes ha sido iniciado después de cuatro sesiones de adaptación de los participantes al espacio psicomotor. Una vez iniciado el proceso, las observaciones se intensificaron dando seguridad a la psicomotricista para actuar de forma firme y objetiva frente al grupo. De acuerdo con tales observaciones, el ritmo del juego y algunas de las conductas (carencias, necesidad de vivenciar acciones de la etapa infantil, contacto corporal a través del juego, necesidad de ser escuchado) de los participantes han sido respetadas, con lo que el adulto referente

se ha hecho presente en el grupo como un compañero de juego y como figura autora-reguladora del proceso.

b) Intervención progresiva a través del juego que ha fortalecido el vínculo con los adolescentes.

- En la práctica psicomotriz educativa y de ayuda en grupo, el adulto referente del proceso es a la vez compañero simbólico y la persona que pone las reglas en la sesión; de acuerdo con esta postura el adulto va conquistando la confianza de los participantes.
- Tal vínculo es desarrollado de forma progresiva en el espacio de juego. En el proceso la psicomotricista ha hecho diferentes intervenciones en el espacio de juego respetando el ritmo del grupo, lo que ha favorecido un acercamiento no invasivo para los adolescentes, permitiéndoles desarrollar una relación de confianza con la figura de un adulto referente. La construcción del vínculo forma parte de un proceso que engloba diferentes actitudes del adulto hacia el adolescente; es un proceso de conquista por parte del adulto. El adolescente, por su parte, va probando para saber hasta dónde puede llegar en esta relación. En este momento entra la acción de regular el proceso por parte de la educadora-psicomotricista, transmitiéndole estructura, organización y seguridad en el espacio psicomotor.

c) Promoción de los pilares de la resiliencia a través del juego

- Los pilares o factores resilientes fueron introducidos en el espacio de juego de forma

D O S S I E R

vivencial y espontánea. Sobre los pilares de la resiliencia comprendemos que:

“Los factores resilientes son los pilares fundamentales para la construcción de la resiliencia, son las características y rasgos que se presentan en el proceso de construcción de la resiliencia” (Moreno, 2011:201).

- En la charla del ritual de entrada la psicomotricista aprovechó diferentes temas de la vida cotidiana de los participantes para hacer conexiones con la explicación de los pilares de la resiliencia. Siguiendo la sistemática de la sesión, en los juegos sensorio motores los pilares de la resiliencia fueron vivenciados a través del juego; en la medida en que la psicomotricista observaba el juego de los participantes, ella participaba del juego e incentivaba a los adolescentes a reaccionar, a resolver problemas planteados por el propio movimiento de juego, a desafiar sus límites y a establecer una relación de igualdad en el grupo. La postura corporal de levantar la cabeza y afrontar obstáculos ha sido trabajada en la medida en que cada participante mostraba fragilidad y falta de seguridad en sí mismo durante el juego. En el momento de la descarga agresiva y de los juegos de oposición, la educadora-psicomotricista siempre estuvo presente jugando, incentivando, animando, proponiendo y, en determinadas situaciones, provocando, defendiendo a los más débiles y fortaleciendo el vínculo.

- En este proceso la psicomotricista utilizó constantemente la palabra *¡reacciona!* en el sentido de ser una forma rápida y objetiva

de llamar la atención del participante para posicionarse frente al otro participante a través del juego, con lo que se estimularon los pilares de autoestima, iniciativa e independencia.

d) La constancia de actitudes hacia los participantes fortaleció el vínculo

- De acuerdo con la pautas establecidas por Sánchez y Llorca (2008) para evaluar el rol del psicomotricista, la investigación constató que la capacidad de observación, la capacidad de escucha, la expresividad en el juego, el mantenimiento de la seguridad del grupo, las intervenciones en el ritual de entrada, las intervenciones en los juegos sensorio motores, las intervenciones al final de la sesión, las intervenciones en la representaciones verbales y la competencia para elaborar de manera creativa y ajustada diferentes escenarios para la práctica psicomotriz, fueron actitudes constantes de la psicomotricista, transmitiendo un posicionamiento firme, seguro, habilidoso, paciente y observador en el espacio de juego. En esta dinámica la utilización de los mediadores de comunicación fueron adecuados al ritmo del proceso: la mirada, el lenguaje, los gestos, el acercamiento corporal y las negociaciones a través de los objetos utilizados, fueron aspectos significativos en la conquista del adulto con relación al adolescente participante y ello ha resultado en el establecimiento del vínculo entre ambos.

e) Utilización de diferentes estrategias y competencias para elaborar de manera creati-

D O S S I E R

va y ajustada diferentes escenarios para la práctica psicomotriz

- De acuerdo con las actitudes de la psicomotricista, los resultados destacan la capacidad para utilizar las diferentes estrategias y competencias para elaborar de manera creativa y ajustada diferentes escenarios para la práctica psicomotriz.

- Tal aspecto ha sido observado de acuerdo con la capacidad de negociación de los límites con el grupo, en la forma de potenciar la descarga agresiva a través del juego y de la relación establecida con los objetos, en los circuitos montados con el material disponible del centro para incentivar el juego sensorio motor de los adolescentes, la valoración del rincón de pensar como forma de estimular la introspección y la capacidad de observación de los participantes, la forma de tratar los desequilibrios emocionales de los adolescentes que afloraron en la sala de psicomotricidad, la manera espontánea de estimular la relación entre iguales a través del juego y, sobre todo, por los diálogos con el grupo que fueron intensificados gradualmente. O sea, disponibilidad, iniciativa, creatividad y seguridad de su rol como referente fueron características expresadas en el proceso por la psicomotricista.

f) La flexibilidad en establecer las reglas

- A lo largo del proceso analizado, la psicomotricista, en determinados momentos, ha sido firme en su autoridad, repetidora constante de las reglas de la sesión y firme con los participantes del grupo, pero en otros

ha sido permisiva y cómplice de conductas que podrían ser consideradas inadecuadas por parte de los participantes, pero como se trataba del espacio psicomotor, la aceptación de determinadas situaciones eran necesarias.

- Esta modulación de actitudes por parte de la psicomotricista favoreció el desarrollo de las sesiones, el establecimiento de un vínculo seguro y los objetivos del proyecto propuesto. Recordamos que desafiar las reglas es una característica pertinente de la adolescencia que, por otro lado, también presenta la necesidad de tener como referente las actitudes de un adulto que ponga límites. De acuerdo con este presupuesto, la psicomotricista flexibilizó las reglas de la sesión en situaciones protagonizadas por los participantes del grupo, haciendo intervenciones ajustadas a las demandas de los participantes.

g) La estructuración sistemática de la sesión de acuerdo con la comprensión de los límites y el respeto por el espacio psicomotor, han sido elementos fundamentales para el desarrollo de la autorregulación en el proceso.

- La sistematización de una sesión de psicomotricidad ya estimula la adaptación y la autorregulación en el espacio psicomotor.

- En el proceso realizado la trayectoria se desarrolló de forma progresiva y con ello se lograron aspectos de la comprensión práctica de la autorregulación. Ante las actitudes de los participantes la psicomotricista adop-

D O S S I E R

tó actitudes firmes o permisivas siempre teniendo en cuenta el cumplimiento de los diferentes rituales que componen una sesión de psicomotricidad. La psicomotricista funcionó como factor regulador del grupo y a la vez dejó que el grupo se autorregulase, o sea, cuando el grupo no conseguía autorregularse era el adulto quien tenía que asumir este rol. Esto es educar sin anular un vínculo seguro existente, o sea, establecer un vínculo no significa la anulación de la figura del educador, ni tampoco dejar que su individualidad y su rol de adulto referente se anule. El adulto, cuando asume el papel de agente regulador del grupo en el momento adecuado, fortalece el vínculo establecido, pero cuando el sentido regulador del adulto es utilizado de forma autoritaria en momentos innecesarios, las bases afectivas del vínculo se desestabilizan estableciendo una relación distanciada entre educador y adolescente. Lo que el adolescente busca en el adulto es un referente de autorregulación y la acción de mantener la seguridad del grupo por parte de la psicomotricista contribuyó al desarrollo de la confianza y con ello se desarrolló el vínculo.

h) Estimular el diálogo, escuchar al adolescente

- La representación verbal de los adolescentes fue incentivada por la psicomotricista en la medida en que dio espacio para la palabra, lo que estimuló a los adolescentes a hablar y a analizar sus problemas personales. Estimular el diálogo y escuchar a los

participantes del proceso fue el primer paso para el desarrollo de la confianza existente en el grupo: en consecuencia se estableció el vínculo y se intensificó la promoción de los pilares de resiliencia en el espacio de juego.

Conclusión

De acuerdo con los resultados de la investigación realizada podemos afirmar que la observación constante favoreció la seguridad de acción de la psicomotricista frente al grupo de adolescentes. Con ello la relación establecida a través del juego se fue estableciendo de forma progresiva; esto favoreció la construcción de un vínculo seguro con el adulto y la promoción de los pilares de resiliencia. Destacamos que el posicionamiento firme, constante y seguro de la psicomotricista en el espacio de juego contribuyó al establecimiento del vínculo con los adolescentes y que la disponibilidad de asumir el rol de adulto referente participante del proceso ha sido reflejada en actitudes, en la utilización de diferentes estrategias y en la competencia para elaborar de manera creativa y ajustada diferentes escenarios para la práctica psicomotriz. La psicomotricista ha sido un elemento regulador del proceso, estimulando en los adolescentes el respeto por el espacio psicomotor, la comprensión de los límites y el vínculo. Otro punto que destacar es que la flexibilización de las reglas en determinadas situaciones es un factor fundamental para el desarrollo de un proyecto de psicomotricidad dirigido a adolescentes.

D O S S I E R

Sin duda, dentro del espacio psicomotor, el psicomotricista es un tutor de resiliencia que se hace presente a través de sus actitudes, por su respeto hacia el otro y por sus palabras. La comunicación clara y objetiva para los adolescentes es algo fundamental, sobre todo, cuando las palabras son transmitidas con seguridad, reflejando así experiencia profesional y de vida.

BIBLIOGRAFÍA

- Moreno, A.** (2011). *La promoción de la resiliencia en el vínculo establecido entre adolescentes y educadores en la práctica psicomotriz educativa*. Tesis doctoral. MIDE: Universidad de Barcelona.
- Moreno, A. y Pastor, C.** (2012). Resiliencia, vínculo y psicomotricidad. *Entre Líneas*, 29, 14-18.
- Sánchez Rodríguez, J. y Llorca Llinares, M.** (2008). *Recursos y estrategias en psicomotricidad*. Málaga: Algibe.



Contemplando la familia dentro del centro escolar en el grupo de adaptación, partiendo del programa Anima't, juga amb ells

MONTSE CASTELLÀ

Maestra, psicomotricista, pedagoga sistémica, creadora del programa Anima't, juga amb ells, terapeuta del Centre Kairós psicomotriu de Castellar del Vallès (Barcelona). Socia de la APP.

MERITXELL BLANCO

Psicóloga y psicomotricista del Centre Kairós psicomotriu de de Castellar del Vallès (Barcelona), maestra de prácticas del postgrado de Desarrollo psicomotor de 0-8 años de la Universidad Autónoma de Barcelona.

El propio cuerpo, fuente de aprendizaje

“El cuerpo del niño es un medio fundamental tanto para conocerse a sí mismo como para conectar con los demás y con el mundo que lo rodea. De ahí que la práctica psicomotriz pueda ser considerada un referente básico en las primeras edades y deba estar integrada en el marco de coherencia psicopedagógica que representa la escuela, dando al niño la posibilidad de actuar y pensar, desde una óptica de placer que debería impregnar todos los ámbitos de la escuela (Aucouturier, 2004; Arnaiz, 1988). Esta práctica ofrece al niño la posibilidad de realizar un itinerario madurativo que va del placer de actuar al placer de pensar, por lo que la escuela debería propiciar este recorrido desde un marco de seguridad afectiva y educativa, y ser un lugar de emoción, comunicación y desarrollo tanto para los niños como para los profesores y las familias.

Sólo desde un planteamiento de trabajo de esta índole estaremos garantizando la seguridad afectiva del niño, y su deseo de aprender y de ser feliz, al hacerle descubrir que la escuela es un lugar donde se pueden desarrollar experiencias y vivencias a partir de la acción con el propio cuerpo, puesto que este se constituye como una fuente de aprendizaje para él. Asimismo, estaremos eliminando bloqueos cognitivos y permitiendo que el niño acceda sin ningún problema a aprendizajes instrumentales. La escuela se convertirá, así, en un lugar de emoción y aprendizaje“ (Arnaiz, 2000).



Desde los inicios de la Escuela Mestra Pla, de Castellar del Vallès (Barcelona), se contempla la intervención en psicomotricidad educativa en parvulario y, contemplando la atención a la diversidad, hace aproximadamente unos ocho años, se llevan a cabo pequeños grupos de ayuda en parvulario y ciclo inicial. En este curso 2012/2013, el equipo de infantil valora positivamente la propuesta de incluir la psicomotricidad, vinculada al programa Anima't, juga amb ells, como facilitador en el proceso de adaptación a la escolarización para padres y madres, niñas y niños y maestras y maestros. Así mismo en esta escuela, alumnado, familias y equipo docente viven de forma conjunta el proceso de

adaptación, dentro del horario escolar. Durante los tres primeros días del curso comparten juegos en la sala de psicomotricidad, para despejar los temores y las incertidumbres que el inicio de la vida escolar genera a unos y otros, y para fortalecer las relaciones con el centro. Somos conscientes de que para una criatura ir a la escuela implica, en cierto grado, tener que separarse de los padres y madres, integrarse en un espacio nuevo y desconocido, relacionarse con personas adultas que no le resultan familiares y con un grupo de niñas y niños a los que tampoco conoce, y hacerlo en un tiempo, unos ritmos y unos horarios nuevos, y con normas y actividades diferentes. En muchas ocasiones,

D O S S I E R

las criaturas se encuentran con situaciones tan alejadas de su cotidianidad que pierden los puntos de referencia que les otorgan seguridad, y pueden entrar en estados de ansiedad o de desequilibrio emocional. Pero también es cierto que superar conflictos y afrontar nuevas situaciones y experiencias, nos abre un nuevo campo hacia la socialización y el desarrollo de nuestras capacidades. Es imprescindible acompañar en este proceso a las niñas y niños y a sus familias.

Con el programa *Anima't, juga amb ells*, planteamos un nuevo canal de comunicación para fortalecer las relaciones con las familias, compartir el objetivo común que supone la educación de las niñas y niños, y mitigar las incertidumbres que genera el inicio de la vida escolar. Los ejes del programa son la interacción, la comunicación afectiva y el análisis de esta interacción entre padres e hijos. *Anima't, juga amb ells* parte de una metodología lúdica y creativa, y recurre al juego, la psicomotricidad y los lenguajes expresivos como elementos dinamizadores. Generalmente, la institución escolar acoge el sentimiento de las niñas y niños que acuden al centro, pero no suele hacer lo propio con las familias. Sin embargo, en la Escuela Mestre Pla, un centro público de doble línea que lleva más de diez años en funcionamiento, no entendemos la escuela sin las relaciones que se establecen en el núcleo familiar, por lo que creemos que el proceso de adaptación ha de dar una respuesta globalizada a toda la familia. De este modo, se establece una comunicación fluida que da paso a la construcción de un ambiente de confianza mutua; a una relación que nace del profun-

do respeto a la diversidad, a las personas y a los diferentes estilos familiares; que favorece la escucha, que no juzga, que aporta confianza y permite el reconocimiento; que aporta seguridad en las personas que constituimos el nuevo grupo y que intervenimos en él. Pretendemos acompañar a las familias en su saber hacer como primeros educadores de sus hijas e hijos. Y el espacio que proponemos para hacerlo es la sala de psicomotricidad. Uno de los signos de identidad de la metodología de nuestra escuela y de los profesionales que la conforman, entendiendo la escuela como la suma de las personas que la habitan y en especial de Educación Infantil, es el lugar que ocupa la psicomotricidad, es decir, cómo miramos y entendemos lo que nos está diciendo y expresando el niño. Porque su expresividad motriz no sólo nos habla del movimiento y de la acción, sino que nos refleja su forma de ser y estar en el mundo; nos presenta la forma en que se relaciona y establece diversas conquistas; nos plantea su inmenso mundo emocional, su universo cognitivo, y nos enseña el camino del placer en el juego, del placer de hacer que se dirige hacia el placer de pensar. El *Anima't, juga amb ells* favorece el proceso de individualización dentro de un grupo, y a su vez, la importancia de la consciencia grupal: “yo y el grupo, el grupo, y el grupo y yo”, iluminando los diferentes momentos de la sesión (ritual de entrada, placer sensoriomotor, representación gráfica y ritual de salida).

La actividad está dinamizada por tres profesionales que compartimos el grupo durante el mes de septiembre: la tutora, la maestra de Educa-

D O S S I E R

ción Especial y la técnica de Educación Infantil. Esta es la estructura que se viene aplicando durante los más de diez años de funcionamiento de la escuela. Y es perfecta para el desarrollo del programa *Anima't, juga amb ells*. Padres, hijos y maestras desarrollamos una actividad compartida durante una hora: jugamos en la sala de psicomotricidad. La actividad se plantea en un marco de contención y seguridad para unos y otros, con un ritual de entrada que favorece la contextualización y la motivación al ofrecer a cada uno un lugar significativo que lo haga sentir parte del grupo y, a la vez, un sujeto singular al que se pregunta y que expresa su propio deseo de juego. En esta actividad se incide en el respeto en el acompañamiento de este deseo de juego del niño, en una actitud sensible a sus intereses y a su propio ritmo, para que pueda elaborar su proyecto bajo la complicidad de sus madres y padres.

Después del juego, en espacios diferenciados y durante treinta minutos, los adultos reflexionan sobre los aspectos más significativos de la sesión, relacionándolos con la educación cotidiana. Hablamos de sus expectativas con respecto a la escuela, de las dificultades, de las preocupaciones, de los temores, etc. Mientras tanto las niñas y niños también parten de la vivencia compartida con sus padres para elaborar representaciones plásticas o con otros lenguajes expresivos. Para finalizar, un momento mágico de reencuentro, en el que las niñas y niños comparan las producciones con sus madres y padres. Esta experiencia justifica su razón de ser en el deseo de ofrecer a niñas y niños un desarrollo

integral de sus capacidades, buscando en la interacción la máxima coherencia entre el ámbito familiar y escolar. La psicomotricidad es la vía desde la que se ajustan las necesidades cognitivas, afectivas y motrices de los participantes en el programa.

Anima't a jugar amb ells intenta facilitar a las madres y padres un espacio desde el que fortalecer sus competencias, implicándolos como agentes activos, sensibilizándolos en su papel de primeros educadores, siempre desde el respeto a la singularidad de cada uno.

Los objetivos de este programa, por tanto, se centran en el desarrollo infantil y en la mejora de las prácticas educativas familiares. En este espacio se ofrece a las niñas y niños un contexto de desarrollo que completa y amplifica las experiencias vividas en el núcleo familiar, al tiempo que se refuerza la función educativa de la familia al ofrecer a los adultos la posibilidad de compartir experiencias que propicien la propia estima y confianza en sí mismos como personas, padres, madres y primeros educadores. Acompaña a las familias a descubrir, valorar y facilitar el crecimiento madurativo de las niñas y niños desde actitudes de presencia, disponibilidad, respeto y comprensión, en una dinámica de placer. *Anima't, juga amb ells* es una metáfora de amor, tal como lo han expresado diversos autores: “La madre tiene la impresión de que el niño la mira con sus ojos, creando de esta manera un lazo con ella”, escribe Daniel Stern (1978). “Los ojos de la madre le sirven al infante para reconocerse”, afirma Jorge Luis Tizón García (1982), que añade: “La madre o figura permanente que

D O S S I E R



realiza el rol materno ha sido para todos el primer objeto percibido e interiorizado (parcial o totalmente) y proporcionará los fundamentos de nuestra realidad mental, la estructura donde se apoyarán nuestras significaciones: otros objetos internos, otras fantasías, pensamientos, sentimientos o emociones. El objeto interno madre ha de servir como punto básico de sedimentación de los objetos internos y de las significaciones individuales”.

Niñas y niños nos piden también una mirada que les proporcione seguridad física y emocional, que les permita experimentar y mostrarse tanto en sus capacidades como en sus dificultades, en una escucha y aceptación incondicional de sus expresiones, de manera que puedan afirmar sinceramente su presencia entre nosotros, ma-

nifestando quiénes son, qué tienen y qué puede hacer, lo mejor de sí mismos, la manifestación de su persona.

Nos piden una mirada atenta, que no juzgue, que no sancione, que no censure, para que su manifestación espontánea no se vea alterada.

Nos piden una mirada que haga posible la manifestación de su deseo. El deseo implica vacío, una falta, una pérdida en juego. La satisfacción de la demanda de la niña o niño no siempre lleva implícita la satisfacción de su deseo; puede esconder la búsqueda de agradar al adulto, de satisfacer las expectativas que se supone que se tienen de ellos. Ante una demanda no existe la no comunicación. La no respuesta es ya una comunicación. Uno de los axiomas de la teoría de la comunicación humana, de Paul Watzlawick,

D O S S I E R

Quiero compartir mi vivencia personal. Soy Eva, madre de Daniel.

Comenzamos P3. Viernes. Primer contacto con la clase, la maestra, los padres y madres, y los niños y niñas. Me siento un poco insegura porque no sé cuál será la reacción de Daniel, aunque durante todo el verano con la ayuda del librito de la escuela, nos hemos aprendido los nombres de los nuevos compañeros y ahora los podemos reconocer.

A Daniel le cuesta entrar en la clase. Con la ayuda de su padre, José, lo convencemos para que pinte en un mural; accede, y comienza a pasárselo bien. Tiene curiosidad por los juguetes y juega con algunos de los compañeros. ¡Bien!

Conozco a Montse, una de las maestras. La primera impresión, positiva; recibo seguridad. ¡Estoy contenta! Hago un reconocimiento de la clase: está organizada y limpia. El lavabo también está limpio. Todo está bien. La noche del viernes comienzo a sufrir insomnio. Pasan los días, aparecen emociones y sentimientos a los que no puedo poner palabras. Me siento... No sé cómo me siento.

Miércoles. Comienza la adaptación. Hacemos las presentaciones a través del juego; Daniel se lo está pasando muy bien y yo también. Jugamos en el aula de psicomotricidad. Mi hijo está muy emocionado, no para ni un segundo. Me siento muy desbordada, aún no soy consciente de lo que me está pasando...

Jueves. Hacemos exactamente lo mismo, nos presentamos a través del juego y jugamos en el aula de psicomotricidad. Hoy los niños están un poco más tranquilos, aunque no paran de jugar, y los padres y madres también estamos más tranquilos.

Cuando los padres y madres salen de la sala con los niños y niñas, Montse y yo tenemos una pequeña conversación. Sólo recuerdo una pregunta de una sola palabra: “¿Sufres?”

Esta palabra resuena dentro de mí con tanta fuerza que siento como si atravesara mi alma. No puedo controlar las lágrimas. Intento recomponerme lo más rápido posible, no puedo permitirme que mi hijo me vea llorando, y menos en la escuela. Montse me deja unos segundos sola, tiempo suficiente para secarme las lágrimas y conseguir frenarlas. Por suerte Daniel se entretuvo fuera con sus compañeros y no ha estado presente.

Durante prácticamente todo el día no he podido parar de llorar, pero comienzo a comprender qué me está pasando... Mi hijo se hace mayor y yo ya no puedo protegerlo de todo. Comprendo que es él quien ha de bailar con sus propias dificultades porque es la única manera de que aprenda y crezca en lo personal. También comprendo cuál es mi lugar en su vida: estar a su lado sólo para cuando él me necesite. Ahora ya puedo poner palabras a lo que he sentido estos días y que aún siento: miedo y dolor.

Viernes. Último día de la adaptación. Hoy veo las cosas de otro color y me siento más segura, más tranquila. Aunque aún siento miedo y dolor. Me decido a compartir con el grupo de padres y madres, junto a Montse, lo que he vivido estos días. Me siento bien haciéndolo. Ahora ya me siento preparada para que Daniel comience la escuela. ¡Ahora sí!

Gracias a los padres y madres de P3 del grupo 3 de la escuela Mestre Pla, porque gracias a su actitud y a su manera de actuar me han ayudado para que yo haga mi propia adaptación. Gracias a las maestras Montse, Cristina y Dolors, por hacer más fácil esta etapa. Montse, gracias.

¡Ah!, por cierto, el segundo día de curso he podido volver a dormir y por primera vez Daniel duerme solo en su habitación. Daniel comienza una nueva etapa en su vida, y yo también.

Eva Rodríguez Carreté

D O S S I E R

afirma que es imposible no comunicar. Una de las características del lenguaje corporal en relación con el proceso de comunicación es que el silencio no existe. El silencio convoca a una pregunta sobre el deseo del otro: ¿Qué quiere? ¿Qué es lo que quiere de mí? Es una pregunta que a su vez retorna como pregunta del propio deseo: ¿Qué es lo que yo quiero?

Niñas y niños también nos piden una mirada desde el juego como favorecedor del proceso de separación o individuación. El contacto ocular, el contacto desde la distancia –que ha de significar desde nuestra intervención reconocimiento, valoración, interés y capacidad de entusiasmo y de sorpresa– inicia a la criatura en la atención compartida conjunta: “Me interesas-te intereso”. Este diálogo tónico enriquece el proceso de diferenciación o separación.

Para concluir, queremos destacar el carácter educativo y preventivo de este programa ya desde sus inicios, y la apuesta por la comunicación y relación con y para las familias desde el entorno escolar.

También queremos significar nuestro agradecimiento a la Escuela Mestra Pla y a su equipo docente para incorporar la mirada de la psicomotricidad en nuestro proyecto educativo.

Anima't juga amb ells se lleva a la práctica desde diferentes espacios: comunitarios con el Ayuntamiento de Montcada i Reixac (Barcelona) y con el de Sabadell (Barcelona) en horario extraescolar, y en el ámbito privado como en Centre Kairós psicomotriu de Castellar del Vallès (Barcelona).

BIBLIOGRAFÍA

Arnaiz Sánchez, Pilar (1988): *Fundamentación de la práctica psicomotriz de Bernard Aucouturier*. Madrid: Seco-Olea.

Arnaiz Sánchez, Pilar (2000): “La práctica psicomotriz: una estrategia para aprender y comunicar” en *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales* nº 0.

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

Autoría compartida (1998): *Entre infants i grans. III Jornades d'innovació en l'etapa d'educació infantil*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Univeritat Autònoma de Barcelona.

Autoría compartida (1999): *El joc de 0-6 anys. IV Jornades d'innovació en l'etapa d'educació infantil*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Univeritat Autònoma de Barcelona.

Autoría compartida (2003): *La comunicació a les primeres edats. VI Jornades d'innovació en l'etapa d'educació infantil*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Univeritat Autònoma de Barcelona.

Hellinger, Bert (2008): *Los órdenes del amor*. Barcelona: Herder.

Stern, Daniel (1978): *La primera relación madre-hijo*. Madrid: Morata.

Tizón García, Jorge Luis (1982): *Apuntes para una psicología basada en la relación*. Barcelona: Hora.

D O S S I E R

Una experiencia entre rejas

MARGALIDA GELABERT

Maestra y Psicomotricista.

CRISTINA RUBIO

Educativa Infantil, Enfermera y Psicomotricista.

Cada martes a las 17'15h se abre una barrera mecanizada, vigilada desde la oficina de control de la Unidad... Un montón de ojos abiertos, expresivos, unos cuerpos inquietos con deseos de expresar, sentir, vivir, y unas bocas sonrientes y expresivas gritan “psico, psico”. Es el recibimiento semanal de nuestra sesión de psicomotricidad en la Unidad de Madres (UdM), Centro de Cumplimiento Penitenciario para Madres con Niñas y niños situado en Palma de Mallorca. Este proyecto surge tras la realización de un “Postgrado básico en Psicomotricidad” por parte de una trabajadora de la Unidad de Madres y de una voluntaria de dicha entidad (maestra y psicomotricista), que tras aunar una serie de criterios, empiezan a dar forma a las sesiones de psicomotricidad semanales. Comienzan con un grupo de niñas y niños previamente seleccionado, en un espacio poco adecuado para el fin que se perseguía y con un material algo escaso y

reciclado con ayuda de las madres de la unidad. La finalidad es la búsqueda de medios y maneras de facilitar la expresión de las emociones y del pensamiento; dotar de un lugar de ayuda al menor para hacer posible la representación, la comunicación de emociones y la resolución de conflictos, que de otra forma son incontenibles. Muchos son los instantes en que los pequeños de la Unidad de Madres permanecen juntos, ocupando un mismo espacio que no pertenece a ninguno; juguetes y juegos que compartir sin ninguna propiedad... Tan sólo un espacio y un tiempo... Sobre todo, un tiempo.

Pero a pesar de ciertas carencias que se hacen latentes en este espacio tan desconocido para la población en general, nos encontramos con niñas y niños muy sociables pero con problemas de relación en el grupo de iguales, siendo en ocasiones relaciones agresivas, al no tener las herramientas necesarias para resolver de forma idónea los conflictos que surgen.

Quizás todo ello venga generado por estar sometidos a una carga emocional intensa por parte de sus madres. Todas las alegrías, tristezas, frustraciones, etc., que tiene sus progenitoras, recaen de alguna manera en estas niñas y niños, que son, en la mayoría de los casos, la única figura a la que están vinculadas de manera emocional. Les imponen patrones consumistas, a veces motivados por el sentimiento de culpa que ellas tienen por haberlos arrastrado a esta situación y premiándoles, comprándoles todo lo que les piden de la manera que ellas pueden. En ocasiones, son utilizados como meros instrumentos para conseguir cosas en su propio beneficio.

D O S S I E R



Además les toca convivir en un lugar donde los horarios para entrar y salir, jugar, comer o permanecer en la casa, los imponen otros que ni siquiera son sus madres. Se ven sometidos por ellas a absurdas exigencias, dependiendo de las propias alianzas que establezcan con el resto de las compañeras. Sin embargo, las niñas y niños establecen lazos de unión entre ellos que van más allá de la propia amistad, creando vínculos de fraternidad.

En la UdM nos hemos encontrado con niñas y niños que presentan bloqueos en el ámbito cognitivo y muchos tienen dificultades en poner distancia a las emociones. Son menores que se mueven por el espacio de una manera agitada y tienen dificultades para pararse; muestran agitación motriz y son inestables, inhibidos, hiperactivos. Son menores que presentan conductas invasoras y que no pueden ritualizar sus relaciones. Presentan fragilidad emocional, relacional e intelectual, con dificultades para establecer relaciones entre las acciones que viven y sus pensa-

mientos. Generalmente no están suficientemente asegurados en cuanto a sus angustias, dificultando asumir un proceso de autonomía adecuado. Presentan relaciones tónico-emocionales muy frágiles en su interacción con el otro. Suelen ser muy inseguros; algunos, muy inhibidos y otros, muy agresivos. Suelen presentar ausencia o carencia de la vinculación materno-filial.

En resumen, presentan una falta de continuidad del pensamiento en cuanto a lo cognitivo, consecuencia de la falta de continuidad de la acción. Es una angustia excesiva que se presenta cuando la totalidad estructural está desorganizada.

Paso a paso entre estos muros

Desde el principio de las sesiones determinamos que las niñas y niños que asistirían a psicomotricidad serían los mayores de tres años, dado que era la población mayoritaria en aquel momento. Empezamos con un grupo inicial de 11 menores, que posteriormente se fue incrementando por necesidades de la Unidad y de los propios criaturas. Después se produjeron bajas debido al paso de algunas madres a la libertad condicional o definitiva.

Inicialmente empezamos en un espacio muy pequeño (aula de formación) y con material elaborado por las propias madres (cojines de espuma forrados, colchones y una rampa con una madera reciclada). El lugar era tan reducido que no permitía correr con libertad, sin que se produjeran choques o invasiones de los distintos espacios. La falta de espalderas no permitió el salto en profundidad y la irregularidad de los

D O S S I E R

cojines hacía que las construcciones cayeran dando lugar a cierta frustración en las niñas y niños. Tras nuestra experiencia en esta primera etapa, llegamos a la conclusión que la labor que se pretendía realizar dentro de la sala de psicomotricidad se vio muy limitada por la cantidad de niñas y niños, el espacio poco adecuado y el material ineficaz.

Posteriormente la institución nos cedió el gimnasio, contando con dos espalderas y mucho más espacio de juego y, a través de una aportación económica importante por parte de la Asociación de Práctica Psicomotriu de les Illes Balears (APPIB), se consiguió una cesión de diferentes materiales (estructuras de madera: tobogán, equilibrio, escalera, construcciones y cojines de diferentes colores), que permitieron crear un espacio mínimamente adecuado.

La reducción en el número de niñas y niños ha promovido el trabajo más individualizado, y una observación más directa de las características



y necesidades individuales de cada menor. Del mismo modo, la adecuación del espacio y de los materiales permiten una actuación más clara y concisa sobre la problemática de cada uno, dado que en un principio, debido al volumen de menores, nuestra actuación estaba más encauzada hacia los más movidos, disminuyendo las actuaciones directas con aquellos más inhibidos o que pasaban más desapercibidos.

Destacamos como lo más significativo la falta de límites claros que tenían y la manera de saltárselos continuamente, dando lugar a lo largo de las primeras sesiones a marcar constantemente las normas que rigen la sala. Cabe destacar que según hemos avanzado con las sesiones, se ha visto una evolución muy positiva en la dinámica general, iniciándose de manera espontánea juegos de grupo y respetando de forma más clara las normas establecidas.

Caminando hacia la libertad

Hay veces en que se acerca el momento de la marcha y que se nos hace partícipes de ese proceso. En otras ocasiones el momento de partir de la Unidad llega de manera inesperada, impredecible, y hace que no podamos trabajar con los niños y niñas ese cambio que se va a dar en su vida, y que supone una ruptura con el medio que conocen, para poder adentrarse en otro mundo quizás más abierto, pero más complicado por las repercusiones que en ellos tiene. Siempre que nos es posible, trabajamos cada una de las bajas individualmente con las niñas y niños y sus madres. Invitar a la madre a ob-

D O S S I E R

servar una sesión, se convierte en un acto de cortesía, en el que la niña o niño decide si quiere o no hacer participe a su mamá de formar parte de una de las sesiones, de ese mundo que en un principio les está vetado. Nunca hemos obtenido una negativa: todos están deseando que llegue el momento en que sus madres puedan cruzar el umbral hacia la sala de psicomotricidad, para observar el juego de sus hijos y sus compañeros. Ellas tienen claro que no pueden intervenir y miran con curiosidad como se desarrollan las distintas escenas, en ese mínimo espacio de tiempo en el que pasan de ser las observadas para ser las observadoras.

La parte grata de estos momentos es poder compartir con ellas una reflexión, un gesto, una mirada e incluso un pensamiento, del que creemos que no son conscientes de todo el significado que lleva implícito. Quizás, porque en la mayoría de los casos son mujeres que han sido poco escu-



chadas, poco queridas e incluso poco valoradas. Todas esas frases, pensamientos en voz alta, son absorbidas por nosotras con gran respeto y con gran curiosidad, porque todas ellas marcan una forma de vivir la psicomotricidad en un breve instante, con una intensidad que nos emociona.

Algunas de las reflexiones de las madres después de la sesión:

“En el patio han aprendido a jugar así”.

“Aquí arriba son ellas”.

“Cuando mi hijo hacía las cosas (juego, movimiento) me miraba”.

“Aquí respetan el espacio de cada uno y abajo no (refiriéndose al patio comunitario)”.

“Mi hija tiene que ser niña ya que yo no lo fui”.

“Me han dado ideas para montar “psico” en mi casa”.

“Me gustaría que me hija defendiera su propio yo”.

“Al principio tenía miedo de que se lastimaran, me ahogaba estando sentada” (las madres solamente observaban, no podrán intervenir; generalmente los niños montaban su construcción al lado de su mamá y la invitaban a participar:

“toma un café”, “mira la tele conmigo”).

“No sé por qué no lo hacen abajo, en el patio cuando juegan juntos”.

“Con cuatro cosillas hacen muchos juegos”.

“Me ha encantado verle abrazado con... (nombraba una pequeña de la unidad), porque abajo siempre le pega”.

“Nunca había visto a mi niño pedir perdón a...” (nombró a otra niña de la unidad).

“Nunca había visto a mi niño pedir perdón a...” (nombró a otra niña de la unidad).

D O S S I E R



La manifestación general de las madres cuyas hijas e hijos han asistido a psicomotricidad, ha sido muy positiva, informándonos sobre el entusiasmo con el que las niñas y niños esperaban la sesión y agradeciendo que el nivel de ansiedad y de conflictos de los menores en el patio hubiese disminuido desde que participaban en ellas.

Aunque las devoluciones a las madres han sido breves y muy limitadas por falta de tiempo, hemos intentado dar una respuesta clara a sus preocupaciones e inquietudes.

Cuando todo acaba y todo empieza

Podemos afirmar que son muchos los cambios que se dan en el día a día. Todos ellos conllevan una mejor adaptación al medio y un aumento del respeto hacia el otro y nos hacen ver que la psicomotricidad:

- Mejora las relaciones de los menores en el espacio de juego libre del que disponen en el centro.
- Mejora su capacidad para solucionar pequeños conflictos partiendo de los recursos aprendidos en las diferentes sesiones de psicomotricidad.
- Mejora las relaciones entre las madres.
- Conciencia a las madres de la evolución del menor, siempre desde el punto de vista conciliador, evolutivo, en el que se pone de manifiesto el vínculo materno-filial. Las madres se han manifestado más tranquilas hacia la conducta de sus hijas e hijos y la resolución de conflictos entre ellos ha mejorado.
- El placer que produce la participación de los menores en dicha actividad.
- Existe una valoración positiva a nivel relacional de los menores por parte de los diferentes profesionales que trabajan en los centros educativos a los que asisten los pequeños.

El camino recorrido junto a los pequeños y sus progenitoras nos hace valorar todos estos cambios. Porque es aquí donde acaba y comienza el trabajo de fortalecimiento de estas pequeñas personas y su enfrentamiento a la sociedad, que no será fácil en muchos casos, y que se extiende más allá de la barrera que se abre cada martes a las 17,15.

La observación sistematizada en la investigación en psicomotricidad

ALEXANDRA MORENO

Doctora en Pedagogía y máster en Psicomotricidad por la Universidad de Barcelona. Ha realizado su tesis doctoral "La promoción de la resiliencia en el vínculo establecido entre adolescentes y educadores en la práctica psicomotriz educativa" también por la Universidad de Barcelona.

CRESCENCIA PASTOR

Doctora en Pedagogía, profesora titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del Grup de Recerca en Intervencions Socioeducatives en la Infància i la Joventut (GRISIJ). Psicomotricista. Desde 1998 sus investigaciones se han centrado en el análisis de necesidades de la infancia en situación de vulnerabilidad y sus familias, así como en la elaboración de materiales dirigidos a profesionales de atención a tal población para la intervención.

Introducción

El trabajo de investigación que se presenta ha sido realizado con base en una red de relaciones que ha involucrado diferentes temáticas: vínculo, práctica psicomotriz, etología humana moderna, resiliencia, y el desarrollo de un proyecto de psicomotricidad dirigido a adolescentes en situación de riesgo social en Barcelona.

Una vez identificado nuestro objeto de estudio, surge el punto clave para el desarrollo del proceso de investigación: ¿Cómo detectar la promoción de la resiliencia en la relación con el adulto en sesiones de psicomotricidad? ¿Cómo analizar tal proceso? Teniendo en cuenta las necesidades presentadas en esta investigación, basamos nuestro proceso de investigación en la metodología observacional.

1. Objetivos

Nuestra prioridad ha sido observar el vínculo existente entre el adolescente y la psicomotricista considerando la promoción de la resiliencia, punto que estamos resaltando en la presente comunicación.

2. Diseño metodológico

Teniendo en cuenta tales aspectos, hemos definido dentro del universo de los diseños observacionales el nuestro: *Seguimiento/Idiográfico/Multidimensional (S/I/M)* (Anguera, Blanco y Losada, 2001; Anguera, 2003). *Seguimiento* por el hecho de plantear un proceso

continúo de observación mediante una serie de sesiones de psicomotricidad, cuyo objetivo mayor se centró en la interacción, en el vínculo adolescente y psicomotricista. *Idiográfico* por observar la acción de un grupo reducido de adolescentes, considerando que la relación entre iguales contribuye a la convivencia y desarrollo educativo, social y psicológico. *Multidimensional* por observar diferentes dimensiones en la relación establecida entre adolescentes y la psicomotricista, generando datos de multievento (*multievent*).

3. Los participantes del proceso

El grupo participante ha estado compuesto por 13 adolescentes, de los que 7 participaron del grupo A donde, fueron realizadas las grabaciones y los análisis, y los 6 restantes participaron del grupo B, que ha sido grabado sólo una vez con su respectivo análisis, siendo ésta la prueba piloto de nuestro formato de campo.

4. Estrategias de recogida de información

a) *Observación participante y Observación sistemática*

Además de observar nuestra propia actuación, observamos también la participación de los educadores del centro que ayudaron y reforzaron nuestras actitudes ante los adolescentes en las sesiones y en la institución.

b) *Grabaciones analizadas y codificadas*

Hemos realizado 20 sesiones, de las que 10 fueron grabadas con el grupo A y 1 sesión con el

grupo B para ser utilizada como sesión piloto: en total las sesiones grabadas fueron 11. Posteriormente tales grabaciones fueron analizadas y registradas en el diario de la psicomotricista, y después codificadas a través del formato de campo formulado a partir de pautas de fichas de observaciones (Sánchez y Llorca, M. 2008). Las codificaciones fueron realizadas a través del programa SDIS-GSEQ, versión 4.1.3 (Bakeman y Quera, 1996).

4.1 Instrumentos de observación elaborados ad hoc

El instrumento elaborado *ad hoc* significa que su construcción ha sido realizada de acuerdo con las necesidades del proceso; o sea, cada estudio observacional presenta características específicas, y a partir de tales aspectos el investigador elabora el instrumento que va a permitir la observación del objeto de estudio deseado (Anguera, 2003). En nuestro caso, hemos elaborado 1 formato de campo compuesto por 3 macrocriterios considerando que nuestro objeto de estudio se trata del vínculo establecido entre adolescentes y psicomotricista, y del resultado de esta relación: la promoción de la resiliencia.

5. Discusión

Una tesis doctoral es el registro del aspecto técnico de un proceso de investigación. De acuerdo con lo que hemos analizado, explicado y afirmado, creemos que quedan claros los aspectos que apuntan el uso pertinente de la observación sistematizada en un proceso de investigación que se basa en la práctica psicomotriz educativa

y de ayuda terapéutica, así como los aspectos que estructuran la utilización de instrumentos de observación elaborados *ad hoc*.

Nuestra metodología ha sido desarrollada a partir del planteamiento de un diseño observacional pertinente a la temática abordada. Con ello hemos intentado investigar nuestro objeto de estudio de la forma más eficaz posible, logrando sacar provecho de todo lo que fuera posible ser captado. La vivencia, la emoción y la satisfacción de promover la resiliencia en sesiones de psicomotricidad con adolescentes no ha sido posible ser totalmente registrada, ya que ello ha sido reservado para los participantes activos del proceso. En nuestro caso ha sido imposible traducir en forma de registro técnico el brillo de una mirada, la fuerza de la palabra, el calor humano, la sonrisa y actitudes resilientes que surgieron en el espacio de juego promovidas por el vínculo establecido entre psicomotricista y adolescentes. Pero ante ello, el proceso realizado ha sido capaz de producir un informe científico dentro de los parámetros actuales de investigación.

Recordamos que no existe un trabajo de tesis que consiga abarcar todos los matices emocionales que surgen en el proceso; eso es un privilegio para aquél que participa, que investiga y que aprende con el proceso realizado. Lo que queda es nuestra labor de estimular el acto de investigar en psicomotricidad para que profesionales y psicomotricistas puedan estar incluidos en el conjunto de productores de ciencia que exige nuestra contemporaneidad.

6. Conclusión

Recordamos que en la realidad vigente, una producción de carácter científico tiene un significativo valor en diferentes ámbitos. Con ello se abre un mayor campo de actuación para los profesionales en psicomotricidad. Sin duda, nuestra intención es hacer que la presente muestra del proceso que hemos realizado sea un estímulo para futuras investigaciones que aborden temáticas referentes a psicomotricidad.

Concluimos este texto afirmando que el desarrollo del trabajo referido posibilita la creación de una línea de investigación con base en la metodología observacional y en los estudios de la práctica psicomotriz.

BIBLIOGRAFÍA

- Anguera, M. T. (2003). La observación. En: C. Moreno Rosset (Ed.), *Evaluación psicológica: Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (271-308). Madrid: Sanz y Torres.
- Anguera, M. T.; Blanco, A. y Losada J. L. (2001). Diseños observacionales, cuestión clave en el proceso de Metodología Observacional. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3, 135-161. Barcelona: AEMCO.
- Bakeman, R. y Quera, V. (1996). *Análisis de la interacción: Análisis secuencial con SDIS y GSEQ*. Madrid: Ra-Ma.
- Sánchez, J. y Llorca, M. (2008). *Recursos y estrategias en psicomotricidad*. Málaga: Algibe.

La meditación en la sala de psicomotricidad

SIMONE BRAGEOT

Maestra y Psicomotricista.

Hace tres años, en el número 25 de esta misma revista, expliqué que en mi práctica con las niñas y niños de mi grupo en la escuela, en las sesiones de psicomotricidad introduje un aspecto nuevo que llamé el cuarto espacio.

Lo vi necesario tras observar el esfuerzo que tenían que hacer las criaturas para separarse del juego espontáneo, donde se dan los juegos sensorio motores y simbólicos, y que para ellos son tan difíciles de abandonar acabando en el espacio de la distanciaci3n afectiva.

A partir del momento que creé este espacio donde les daba la oportunidad de inmovilizar su cuerpo y su mente durante unos pocos minutos, dichos juegos iban teniendo sentido en la medida que iban apropiándose de una simbología compleja que les permitía crear y crearse en un acto de donaci3n a los demás. Estábamos jugando a

meditar y éste es el objeto del artículo que hoy me he animado a escribir.

Hice un ejercicio de reflexi3n a través de la observaci3n que siempre las y los psicomotricistas practicamos, y me planteé una hipótesis sobre los efectos en el cuerpo de las niñas y niños de dicha propuesta.

Durante toda la sesi3n, el niño se podía ir afirmando, podía ir construyendo poco a poco un “yo” complejo, que podía ir mostrando durante la verbalizaci3n, con el acompañamiento de la mirada, de la palabra, de la postura, del contacto de la psicomotricista. Yo iba dando sentido a lo que ellos iban experimentando, favoreciendo el crecimiento de su conciencia.

Esta propuesta consistía en la toma de conciencia, inmovilizando el cuerpo y la mente; niñas y niños se abrían naturalmente a una atenci3n interior mediante la reducci3n de sus movimientos, en posici3n sentada, con la espalda recta, las piernas cruzadas, formando un círculo donde nos podíamos ver y coger de las manos, con la consigna de concentrarse solamente en el silencio, en la respiraci3n, en las sensaciones interoceptivas como el picoteo de las manos, el calor, o bien en los números que ellos habían elegido –en principio contábamos hasta 20 y llegamos hasta 120– que yo iba contando lentamente y a media voz, acabando con un solo gran grito colectivo para compensar la contenci3n que habían tenido durante la propuesta.

Efectivamente la palabra “meditaci3n” alude a prácticas muy diversas. Yo opté por una experiencia colectiva e individual a la vez. Recibían sensaciones e impresiones involuntariamente, que les llenaban de paz, alegría y sosiego. Está-

bamos irrumpiendo de manera natural en el dominio de la meditación.

Antes de proponérsela a las niñas y niños, comprobé esta experiencia conmigo misma para saber de qué se trataba. A través de mi experimentación y de la consulta literaria de los grandes maestros, fui indagando sobre lo que se conocía de la quietud y el silencio y también de sus beneficios. Se trataba simplemente de activar el hemisferio derecho de nuestro cerebro, que da lugar a una pasividad receptiva que permite, a su vez, el asomo de una comprensión global favorable a un crecimiento pacífico, que equilibra las pulsiones que se manifiestan durante la sesión.

Los autores que consulté introducían los conceptos de inconsciente, de intuición entendida como una comprensión global que no pasa por el pensamiento lógico-deductivo, de regeneración corporal y mental energética para el hinduismo, de vacuidad cargada de manifestación no revelada para el budismo. Me ayudaron especialmente los libros escritos por los maestros Taisen Deshimaru que introdujo la filosofía Zen en occidente (concretamente en París), Ikemi Yujiro, Chauchard, Melloni, maestros y médicos a la vez, que me aportaron las experiencias llevadas a cabo en el cerebro de personas durante los momentos de meditación.

Descubrí que la meditación favorecía el desarrollo del hemisferio derecho del cerebro, sede de una aprehensión global de la realidad, concretamente de la intuición, casi totalmente olvidada por los organismos educativos actuales.

Durante este momento privilegiado que complementaba armoniosamente las vivencias de las niñas y niños en los tres espacios anteriores,

seguían viviendo el placer de la exploración y la experimentación y percibiendo el presente y una regeneración de su equilibrio emocional.

La pulsionalidad descargada en un primer momento daba paso a una integración pacífica del “yo”, ensanchado en una dimensión superior positiva de tipo espiritual: el “sí-mismo” de signo resueltamente positivo.

La meditación, llevada de manera rigurosa, desembocaba en un crecimiento de la conciencia de las realidades internas y externas, de la sabiduría intuitiva y del auto-control que se reflejaba en el dominio paulatino de las pulsiones.

El grupo-clase se benefició años tras años de una armonía y serenidad visibles para todos los que visitaban la clase. Los resultados concretos fueron del orden de los vínculos entre ellos, que favorecieron una relación más fuerte, más armónica, más grupal, sin motivos para peleas, un mayor autocontrol y una serenidad que acompañaba durante más tiempo en otros momentos de la vida escolar. Los niños se mostraban felices y tranquilos. No tuve ningún problema de disciplina con ningún niño en los últimos 15 años de mi profesión.

BIBLIOGRAFÍA

- **Deshimaru Taisen y Ikemi Yujiro.** (1990) *Zen y auto-control*. Editorial Kairos
- **Deshimaru Taisen y Chauchard.** (1994) *Zen y cerebro*. Editorial Kairos
- **Melloni Xavier.** (2011) *Hacia un tiempo de síntesis*. Editorial Fragmenta.

La patología emocional del niño a través de la homeopatía

GUILLERMO BASAURI

Médico homeópata y osteópata.

Cuando miramos a un niño con los ojos de la Homeopatía nos interesa entender “quién es” y “dónde está”, cuál es su temperamento y su carácter y cómo se están expresando en ese momento.

Y en esa búsqueda del medicamento homeopático que ayude a armonizar su mundo mental y emocional, nos tenemos que dejar impresionar por esos aspectos de su comportamiento que dominen el cuadro o el momento.

Los terrenos en Homeopatía definen la forma en la que los seres humanos interactuamos con el medio, cómo respondemos ante los estímulos del medio. El terreno de una persona nos habla de su dinámica emocional, mental y fisiológica ante la vida. Y así definimos cuatro terrenos generales: la Psora, el Tuberculinismo, la Sicosis y la Luesis.

La **Psora** es el terreno del **equilibrio**. Son niños con una gran capacidad de adaptación al medio. Ante una agresión desarrollarán respuestas emocionales, mentales y fisiológicas que les devolverán a un nuevo estado de equilibrio. Responden y resuelven.

El **Tuberculinismo** es el terreno de la **labilidad emocional**. Son niños muy impresionables, a quienes cuesta relativizar las experiencias: viven en los absolutos. Son soñadores, agitados, curiosos, dulces o irritables según las circunstancias. Tienden a las actividades creativas y a la empatía. Son seres emocionales.

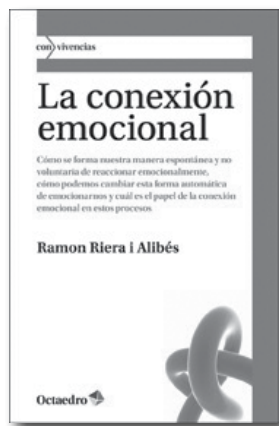
La **Sicosis** es el terreno de la **lentitud** y el **control**, físico, mental y emocional. Sus mentes son lentas en la adquisición de habilidades. Son niños poco activos y más “fríos” emocionalmente. Prefieren la seguridad al afecto. Lo mental domina lo emocional, por eso son niños más indecisos y miedosos, pero también tenaces y perseverantes. Y por último, la **Luesis**. Es el terreno de la **desestructuración**. Aquí domina la precipitación y la agresividad. Coléricos, destructivos, dispersos en el tiempo y en el espacio, no tienen ningún control sobre sus pulsiones. Pueden llegar a ser, incluso, vengativos y crueles.

La Homeopatía, sabiendo que estos terrenos no son compartimentos estancos sino que, en muchas ocasiones, se solapan y se contaminan, puede ser un elemento de gran valor, dentro de una estrategia terapéutica integrativa para estos niños necesitados de un apoyo y un acompañamiento en su camino de crecimiento y de maduración, cada uno desde su dinámica física, mental y emocional, desde su terreno.

LECTURAS

La conexión emocional

Autor: Ramón Riera i Alibés
 Editorial: Octaedro
 Barcelona, 2011



Recensión de Sara Manchado

Este libro nos sitúa en el mundo de las emociones. Resalta su importancia para el desarrollo integral de la persona y nos muestra la relevancia de los avances neurológicos que se están realizando en este campo a través de las nuevas tecnologías. Muchos de los descubrimientos imposibles de detectar sin estos cambios tecnológicos habidos en estos dos últimos siglos, han facilitado descubrir las conexiones neuronales y también la reproducción de éstas durante toda la vida; también han desvelado que tenemos unas neuronas llamadas “neuronas espejo”, que nos hacen entender la capacidad del ser humano para empatizar y conectar de forma intersubjetiva con otro ser humano. Aquí podríamos decir: “yo siento que tú sientes lo que yo siento”.

Las emociones, nos dice el autor, son elementos que tenemos los humanos para podernos adaptar y relacionar con el medio; a través de ellas podemos reaccionar con seguridad y energía o con pequeñez y desánimo. Las emociones sirven de termómetro de nuestro estado de ánimo; por tanto, son herramientas que utilizamos para ser seres sociales.

Ramón Riera utiliza explicaciones sencillas para entender la complejidad del tema; utiliza un aforismo que se le atribuye a Einstein: “no entiendes realmente algo a menos que seas capaz de explicárselo a tu abuela”, lo que nos da a entender que él ha procurado recurrir a un lenguaje entendible para todos.

Las emociones están dentro del mundo de los afectos y del psiquismo humano, por ello son de gran complejidad y al mismo tiempo de gran flexibilidad.

Nos dice que nada está determinado, aunque contemos con una base congénita y otra base ambiental. Ambas tienen muchísima importancia para que se realicen las conexiones neuronales, tomando en cada individuo particularidades diferentes.

Es un libro muy recomendable para los padres, que son los primeros educadores y los primeros que se tienen que vincular con sus hijas e hijos. Para podernos vincular contamos con las emociones. De la misma manera, es muy recomendable para profesionales de la educación, de la salud, y terapeutas de distintos ámbitos: psicomotricistas, fisioterapeutas, psicólogos, pediatras, etc.

Os animo a leerlo: es una buena lectura.

INFORMACIONES

FORMACIÓN · EN · PSICOMOTRICIDAD

MASTER UNIVERSITARIO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN. Especialidad arte, cuerpo y movimiento. Univ. Autònoma de Barcelona.
 Referente: Lurdes Martínez
 e-mail: master.recerca.educacio.expressio@uab.cat

POSTGRADO EN FORMACIÓN DE ESPECIALISTAS EN PSICOMOTRICIDAD • UNIVERSITAT RAMON LLULL
 Referente: Joaquim Serrabona i Mas
 Tel: 932533006. E-mail: fpceefc@blanquerna.url.edu

POSTGRADO DE INTERVENCIÓN PSICOMOTRIZ PREVENTIVA • UNIVERSITAT DE VIC
 Referente: Montserrat Rizo.
 E-mail: montserrat.rizo@uvic.cat

POSTGRADO PSICOMOTRICIDAD • UNIVERSITAT DE BARCELONA
 Formación presencial y semipresencial
 Referente: Montse Costa. Tel: 934035010

MASTER EN EDUCACIÓN Y TERAPIA PSICOMOTRIZ • UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI DE TARRAGONA
 Referente: Misericòrdia Camps
 Tel: 977558207. E-mail: formacio@fundació.urv.cat

ANUAL DE PRÁCTICA PSICOMOTRIZ EDUCATIVA Y PREVENTIVA Organiza: Grupo de formadores de psicomotricidad de la AEC.
 Referentes: Anna Luna y Iolanda Vives
 Tel: 629334277. E-mail: aecassociacio@gmail.com

SEMINARIO DE FORMACIÓN PERMANENTE
 Análisis de casos de ayuda terapéutica.
 Organiza: Grupo de formadores de psicomotricidad de AEC.
 Tel: 629334277. E-mail: aecassociacio@gmail.com

FORMACIÓN EN PRÁCTICA PSICOMOTRIZ EDUCATIVA
 FORMACIÓN EN AYUDA PSICOMOTRIZ
 Escuela de Psicomotricidad de Bergara (Gipuzkoa)
 Secretaria: Marixa Berriozabal
 E-mail: info@bergara.uned.es
 Web: www.uned.es/ca-bergara

XI POSTGRAU DE DESENVOLUPAMENT PSICOMOTOR DE 0 A 8 ANYS
 Departament de didàctica de l'expressió musical, plàstica i Corporal de la UAB. Tel. 93 58 12 674
 Referente: Lurdes Martínez
 E-mail: lurdes.martinez@uab.cat

CURSOS DE PRÁCTICA PSICOMOTRIZ REEDUCATIVA
 Organiza: CEFOPP – Madrid
 Referente: M^a Ángeles Cremades
 Tel: 915641234. E-mail: cefopp@telefonica.net

ASOCIACIONES · DE · PSICOMOTRICISTAS



acapsi

ASOCIACIÓN CANARIA de PSICOMOTRICIDAD
 C/ Gara y Jonay, 1. 38010 - Santa Cruz de Tenerife
 Teléfono: 649524238 · Fax: 922299368
 Web: www.acapsi.org
 E-mail: info@acapsi.org



fapee

FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE PSICOMOTRICISTAS DEL ESTADO ESPAÑOL
 Web: www.psicomotricistas.es
 E-mail: fapee@psicomotricistas.es



aep

ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE PSICOMOTRICISTAS
 C/ Bayona, 1 · 28028 Madrid
 Teléfono: 913614097 · Fax: 913614553
 Web: aep-psicomotricistas.es
 E-mail: aepsicomotricistas@gmail.com



apee

ASOCIACIÓN de PSICOMOTRICISTAS del ESTADO ESPAÑOL
 Apdo. 146 · 28230 Las Rozas (Madrid)
 Teléfono y fax: 916346021
 Web: www.apee.es



app

ASOCIACIÓN PROFESIONAL de PSICOMOTRICISTAS
 Hotel d'Entitats, C/ Pere Vergés, 1-6 · 08020 Barcelona
 Teléfono: 655101355 · Fax: 932780294
 Web: app-psicomotricistas.net
 E-mail: secretariaapp@orange.es



apsi

Asociación de Psicomotricidad de Integración
 c/ Clot 15-19, 3º 8º · 08018 Barcelona
 Teléfono: 606871724
 E-mail: apsiassociacion@yahoo.es

S U M A R I S 2 9 - 3 0

SUMARIO Nº 29

EDITORIAL

DOSSIER:

Alex, un niño llegado de Ucrania. *Assumpció Roqueta Sureda*

La intervención psicomotriz. *Josep Rota Iglesias*
Resiliencia, vínculo y psicomotricidad. *Alexandra Moreno, Crescencia Pastor*

ESPACIO ABIERTO

La construcción del tiempo en la sala de psicomotricidad. *Gil Pla Campas*

APORTACIONES INTERDISCIPLINARIAS

Valoración e intervención psicopedagógica en casos de niños y niñas adoptados. *Assumpció Roqueta Sureda*

LECTURAS

Hemos leído
Reseña bibliográfica: Psicomotricidad, casi una historia

TEMAS DE PSICOMOTRICIDAD

Léxico. *Víctor de Fontseca*

INFORMACIONES

SUMARIO Nº 30

EDITORIAL

DOSSIER:

La observación del psicomotricista. *Lurdes Martínez y Xavier Forcadell*

Mirar, escuchar y acompañar a los más pequeños. *Carmen Lopez y Sara Manchado*

Las familias entran a la sala de Psicomotricidad. *Montse Castellà y Manel Llecha*

La observación aplicada a la práctica. *Gemma Heras y Iolanda Vives*

Observar la relación interactivamente. *Josep Rota y Teresa Godall*

El grupo de ayuda escolar, una pieza significativa. *Dolors Rovira y Meritxell Blanco*

APORTACIONES INTERDISCIPLINARIAS:

La importancia de una mirada atenta en la familia. *Sara Manchado*

ESPACIO ABIERTO:

Una estrategia de observación y comunicación: el álbum de psicomotricidad. *M. Mir, Ll. Urtasun, E. Gayà, P. Morey, S. Morell, P. Sierra, A. Reus*

OTRAS TÉCNICAS:

¿Qué es la homeopatía? *Dr. Guillermo Basauri*

LECTURAS:

L'enfant terrible.

TEMAS DE PSICOMOTRICIDAD:

Léxico. *Víctor de Fontseca*

EDITORIAL OCTAEDRO

ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN

Libros sobre educación artística y lenguajes corporales
Bailén, 5. 08010-Barcelona. Tel.: 932464002. www.octaedro.com

NOVEDADES INVIERNO 2012-2013

Temas de salud y de educación

Apropiados para profesionales, profesorado y familias

