DOSSIER

la psicomotricidad como propuesta de intervención educativa (2ª parte)

MIGUEL LLORCA LLINARES

Profesor del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento, Universidad de La Laguna

Este artículo forma parte de la ponencia presentada en el Máster de Psicomotricidad de la Universidad de La Laguna. Publicado en: **Llorca; M. y otros.** (2002) *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento.* Málaga: Ediciones Aljibe.

Los mediadores corporales en la relación

El lenguaje corporal es arcaico porque está basado en estructuras arcaicas, innatas, transmitidas de generación en generación. Estas estructuras neuro-psicomotrices pertenecen al patrimonio genético de la humanidad. La especie humana, como cada especie animal, tiene sus códigos gestuales y sus rituales de comunicación. Hay incluso cierta analogía entre los códigos gestuales de distintas especies, lo que puede permitir al hombre y al animal entenderse cuando expresan sentimientos primarios. No hay a nivel corporal una "torre de Babel" (Lapierre y Aucouturier, 1977).

Hasta ahora hemos hablado de la concepción del cuerpo como vehículo de expresión y comunicación con los otros. En este sentido, nos hemos referido a la importancia de la escucha, de la disponibilidad corporal del psicomotricista para entrar en relación con los otros. El cuerpo, pues, se convierte en instrumento de trabajo para entablar una relación educativa con los niños y niñas o con las personas adultas.

El psicomotricista debe ser una persona sensible a todas las manifestaciones corporales del niño, permaneciendo a la escucha de todas las producciones corporales como lo estaríamos a la escucha de sus palabras, dejándole hablar antes de responderle, mostrándose totalmente disponible al otro.

Situado a distancia, el psicomotricista utiliza el cuerpo, las posiciones de su cuerpo como reclamo, como provocación a la acción del niño. Ofrece su cuerpo como lugar simbólico de acogida, de proyección de sus fantasmas, lugar de seguridad o angustia, lugar a investir, a amar, a dominar o a destruir (Lapierre y Aucouturier, 1980).

Los principales mediadores corporales que utiliza el psicomotricista para entrar en relación son:

El gesto que acompaña, prolonga o completa el gesto del otro (Lapierre y Aucouturier, 1980). El gesto puede ser un acompañamiento directo o a distancia, depende del momento evolutivo del niño y sus necesidades. Con relación al gesto, Montagner (1995) hace referencia al papel de la imitación en el comportamiento espontáneo de los niños entre ellos; imitar el gesto del niño es entrar en acuerdo con él, permitirle entrar simbólicamente en nuestro cuerpo, supone una primera comunicación de aceptación, de identificación o de fusión. El psicomotricista aprende a ralentizar sus gestos, a convertirlos en un lenguaje que acoge las producciones del niño, haciendo de espejo frente a su agresividad, su alegría, su miedo, etc.

D O S S I E R

La mímica, expresión motriz de la cara, traducirá en el bebé, de manera muy inconsciente al principio, las tensiones emocionales, convirtiéndose rápidamente en un lenguaje para el otro. La mímica del rostro y del cuerpo, en sus actitudes –de abandono, de seducción, de repliegue, de apertura, de defensa– supone un mensaje al que respondemos también de forma primaria con gestos y actitudes.

En los casos de niños y niñas con dificultades en el lenguaje receptivo, la gestualización, incluso exagerada, que acompaña a la palabra puede ser un facilitador para la comprensión.

La voz es el mediador más arcaico, es percibida por el niño desde el quinto mes de vida intrauterina. El grito, como todos los sonidos vocales que salen del cuerpo, entra en el cuerpo del otro, restableciendo así una penetración simbólica (Lapierre y Lapierre, 1982). El intercambio de sonidos vocales supone un intercambio de tensiones afectivas y corporales, supone en definitiva la resonancia de un cuerpo dentro de otro cuerpo, El ritmo de la voz puede convertirse en un equivalente de acunamiento.

La voz hacia los dos años se irá convirtiendo en lenguaje, en palabras a través de las que traducir nuestros deseos, sentimientos, pensamientos... Sin embargo, al igual que para el niño pequeño, al margen del sentido de las palabras, la voz continúa teniendo una tonalidad, una vibración que nos manifiesta las tensiones afectivas y emocionales que han quedado grabadas en nuestro cuerpo y en nuestro inconsciente. El ritmo de la voz puede recrear un acuerdo tónico a distancia.

La mirada es también un medio de "penetrar" en el otro. La mirada fija, prolongada e inquisidora de los niños muy pequeños impresiona en muchas ocasiones a los adultos. Hasta alrededor de los 9 meses, el bebé no es consciente de la globalidad, de la unidad de su cuerpo ni del cuerpo del otro. Lo que percibe del adulto es una cara, unas manos, un seno, objetos parciales. Lo que atrae especialmente su interés en la cara del adulto son la boca y los ojos, orificios de la comunicación, que explora largamente con la mirada antes de explorar con las manos. La fascinación de la mirada del bebé es una de las comunicaciones más profundas que se pueden establecer con él. La penetración recíproca y simultánea puede provocar el establecimiento de una comunicación e incluso de una fusión.

La vista permite al niño conocer cosas externas al cuerpo de manera inmediata y global: esto le permite anticipar lo que puede suceder a nivel táctil, mediante lo cual puede decidir el comportamiento a adoptar en los encuentros con objetos o personas que se relacionan con él.

La dimensión de la mirada se articula a través de tres ejes: ver, ser visto y verse (Boscaini, 1984). "Ver" el espacio, los objetos, los otros; acciones en que el ojo cae sobre el cuerpo o la acción. Ver quiere decir hacer, crear, existir, pero también destruir, devorar, volatizar. "Ser visto" observado por, donde el ojo es vivido como crítico, tolerante, complaciente, valorizante, etc. Ser visto quiere decir conversación, existencia, reconstitución. "Verse" en el espejo, en el otro, dentro de sí, donde el otro se convierte en espejo de mi existencia, donde el otro puede ser reasegurador, destructivo, narcisístico, manipulador. A cada modalidad de ver en distintos momentos y situaciones corresponde toda una serie de expresiones de las emociones. Según las emociones, los sentimientos y la intención miramos de manera distinta: mirada fija, perdida, de través, al aire, hacia la tierra, huidiza, con el rabillo del ojo, etc.

Hacer un diagnóstico psicomotor supone conocer mediante la mirada, quiere decir esencialmente mirar y observar específicamente algunas características del niño, supone también, observar su mirada como portadora de una historia individual, a la vez que se construye lentamente una nueva historia

D O S S I E R

relacional en un espacio y tiempo estructurado. El psicomotricista está en la sala para enseñar al niño a servirse de sus propios ojos, de su cuerpo, de sus sentimientos y acciones. A través de las distintas modalidades de la mirada, de su calidad y utilización afectiva y relacional, el psicomotricista hace sentir al niño su disponibilidad y escucha, favoreciendo todas las experiencias sensomotrices que el niño hubiese necesitado o deseado hacer.

La mirada está en el espacio transicional entre el psicomotricista y el niño, espacio en el que se instaura la comunicación, la acción y la representación. El uso consciente de la mirada quiere decir estar a la escucha del otro, estar presente, y el psicomotricista está presente en la sesión si su mirada tiene en cuenta no sólo lo que hace el otro, sino lo que él mismo hace en función de lo que ha visto y de lo que puede prever (Boscaini, 1984). Esto quiere decir que hay una doble mirada, sobre sí y sobre el otro, como actor y espectador atento; una mirada sobre el presente y una sobre el antes y el después.

El psicomotricista debe aprender a mirarse en el espejo, en su gesto, en el otro, en el dibujo, en las producciones plásticas y sonoras... Debe, además, aprender a mirar el propio trabajo antes y después del desarrollo de la sesión, para comprender todo lo que tiene lugar dentro y fuera de la sesión misma. Debe saber que el control de la mirada quiere decir control motor, control de las emociones, del tiempo, del espacio real y vivido, del objeto y de la acción. Control que se hace fundamental para dejar de escucharse a sí mismo, de expresar sus sentimientos y emociones y ponerse a la escucha del otro. Aprender a mirar requiere de una formación de base y permanente para todo personal médico o educativo que se proponga ayudar a otro a través de una relación.

D O S S I E R

Fases en la evolución de la relación niño-adulto

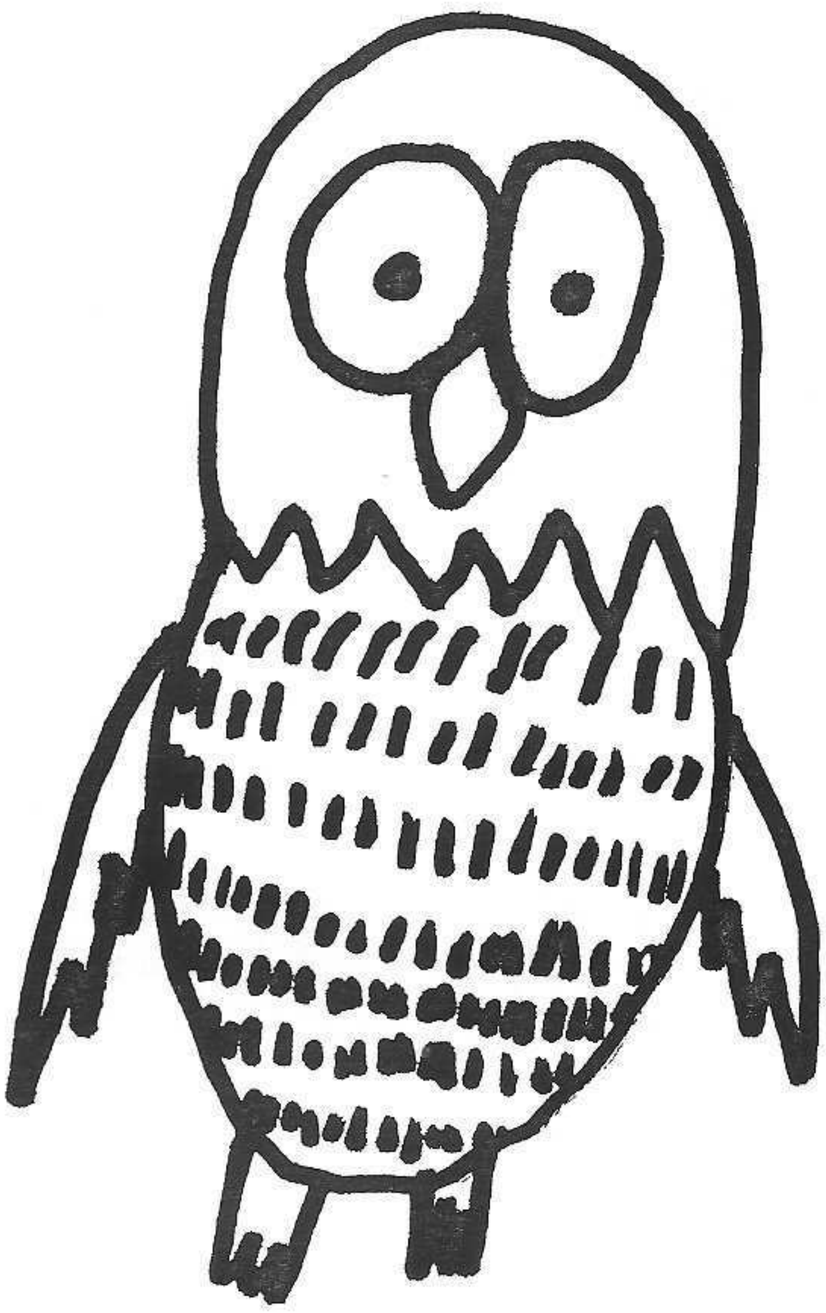
André y Anne Lapierre en su libro "El adulto frente al niño de 0 a 3 años" analizan la evolución de los niños y niñas de estas edades en su relación con el adulto. Es evidente que cada niño o niña en función no solo de su edad, sino también de su historia personal, puede tardar más o menos tiempo en conquistar su autonomía.

Nos parece muy interesante que nos detengamos a plantear estas fases de la relación porque describen perfectamente cuál debe ser el papel de adulto para guiar al niño hasta su independencia.

Las fases descritas por estos autores son el fruto de una experiencia desarrollada durante dos años con niños y niñas de guardería, llegando a la conclusión de que hay un esquema de evolución común al conjunto del grupo, al conjunto de los niños. Evidentemente ese esquema no es lineal ni monolítico; en todos los niños hay períodos de ambivalencia, de regresión, hay ritmos diferentes de uno a otro, evoluciones bloqueadas, retrasadas y atípicas. Pero de esta diversidad se desprende, no obstante, una cierta coherencia que puede servir no de norma, pero sí de línea directriz, jalonada de fases muy características.

Porque nos parece que en el citado libro (Lapierre, A y A. 1982) se describe perfectamente cuál debe ser el papel del adulto para guiar al niño hasta su independencia, recomendamos su lectura detenida; por nuestra parte vamos a resumir sus reflexiones, como ayuda para nuestra propia reflexión y debate.

1ª fase: inhibición. Inhibición frente a lo inhabitual de la situación, frente a unos adultos que no imponen nada, no proponen ninguna actividad y ponen su cuerpo a su alcance, en el suelo. Prudente distancia del cuerpo del adulto, siendo la única comunicación la de la mirada.



SARA

2ª fase: agresividad. Se es agredido por ser adulto. Símbolo de poder, de autoridad y de frustración del deseo del niño.

Para poder instituir un verdadero diálogo es necesario que en ciertos momentos el niño sea reconocido en su propio deseo, garante de su identidad y que él puede imponer al adulto, desacralizando el personaje del adulto. De todas formas, nuestro cuerpo continúa siendo, en sus fantasmas, el símbolo de poder que el adulto tiene sobre él. No puede, por tanto, establecer una relación de igualdad con nosotros. Por otro lado, nosotros no le imponemos ya nuestros deseos, por lo que él se siente libre para expresar los suyos. Sería libre si, al menos, no tuviese la presencia de ese cuerpo que él vivencia siempre como soporte de lo prohibido y al

que teme. Pero al haber renunciado a su poder, ya puede intentar agredirlo, destruirlo; agresividad por la posesión del adulto o de un objeto.

3ª fase: domesticación. Siente necesidad de domesticar al adulto porque ya no resulta peligroso, ni amenazador. De esta manera se sentirá libre aunque sigue necesitando al adulto.

Una vez destruido el adulto, el niño afirmará su propio poder, invirtiendo los papeles. Manipula al adulto domesticado, llegando a darle de comer, mostrando la importancia de la oralidad, del poder que posee el que da de comer sobre quien recibe el alimento.

4ª fase: fusionalidad. Cuando el niño está seguro de que el adulto no le impone ya su deseo, él no necesita agredirlo, ni dominarlo; ya puede, por tanto, abandonarse a sus deseos afectivos y fusionales sin el temor de ser "poseído", buscando momentos de ternura, de seguridad, de refugio afectivo, regresión fusional.

Es un contacto muy íntimo con nuestro cuerpo, acurrucado, con el dedo en la boca se hecha sobre el cuerpo del adulto y busca el contacto con su cara, busca su posición y se relaja. Las únicas sensaciones son el peso del cuerpo, el calor y la respiración.

Estas relaciones se repiten hasta que el niño deja de manifestar su necesidad fusional. Hasta que no haya cubierto esta necesidad, no podrá adquirir plenamente su autonomía.

5ª fase: agresividad simbólica. El placer fusional ha llevado al niño a una cierta dependencia del adulto, de la que debe liberarse y surge nuevamente la agresividad, que es diferente a la del principio, ya que aquí el niño ya no necesita destruir al adulto (tiene confianza), sino que siente deseos de marcar simbólicamente la distancia de su independencia.

La agresión se convierte en juego, controla sus gestos, amenaza a distancia, aparece el grito. El adulto pasa a un segundo plano y establece entre ellos relaciones de intercambio, de juego, de amistad.

6ª fase: juego e independencia. El adulto ya no es indispensable. Juegan entre ellos y, de vez en cuando, invitan al adulto a participar. Estructuran los juegos entre ellos y son capaces de interesarse por los de otros.

La relación con los objetos

El ser humano vive en un mundo de objetos, y la mayoría de sus actividades consisten en utilizar y desplazar dichos objetos. Los objetos y/o materiales que ponemos a disposición de los niños en la sala de psicomotricidad pueden ser de tres tipos:

- Materiales facilitadores del juego sensoriomotor y que propician el desarrollo de habilidades y destrezas corporales, como pueden ser el banco sueco, las espalderas, el minitramp, las colchonetas, las diferentes formas de gomaespuma, etc.; materiales que con su utilización, además de su contenido simbólico y posibilidades exploratorias, procuran el desarrollo de las coordinaciones motrices, los equilibrios y desequilibrios, el control postural, etc.

- Materiales facilitadores del juego simbólico que, en función de la edad o nivel de desarrollo, pueden ser evocadores de la realidad (juguetes como los cochitos, calderitos, muñecas...) posibilitando un juego funcional, o materiales menos estructurados que propician el desarrollo de la creatividad en un juego más elaborado, dejando en suspenso las propiedades reales de los objetos y las situaciones, lo que permite crear juego de ficción (las telas, los palos, los aros, las cuerdas ...).

D O S S I E R

- Materiales para la representación, que además de la manipulación pueden propiciar un mayor nivel de abstracción, previa planificación de lo que se quiere representar (los legos, las maderas, las pinturas...).

Debido a que un mismo material puede ser utilizado de múltiples formas y con diferente intencionalidad, pasaremos a detallar las posibilidades de algunos de los que más habitualmente nos podemos encontrar en una sala de psicomotricidad.

Las espalderas que propician la trepa y el placer de conquistar la altura. La afirmación que supone llegar a lo más alto y que nos lo confirman cuando nos llaman para que les miremos y puedan sentirse reconocidos.

El banco sueco favorecedor de los deslizamientos cuando lo situamos en forma de plano inclinado, además del placer de subir y bajar corriendo, poniendo a prueba sus destrezas; o situado horizontalmente, separado del suelo, a diferente altura, para incitar al salto, vencer los miedos y sentir el equilibrio.

El minitramp que les permite ponerse a prueba, arriesgándose cada vez más, intentando diferentes formas de saltar y perfeccionando las caídas.

Las colchonetas, elementos fundamentales para asegurar el espacio y amortiguar las caídas, para favorecer los equilibrios y desequilibrios en función de los desplazamientos por superficies de diferente grosor y densidad. Apiladas o amontonadas propician juegos dinámicos y alegres, caídas voluntarias, volteretas y payasadas. Puede ser también un material muy regresivo que evoca el contacto corporal, aunque también puede servir para esconderse o tapar al adulto, aplastándolo y pisoteándolo o echarse encima para "sentir" el otro cuerpo a través del objeto (Lapierre y Lapierre, 1982).

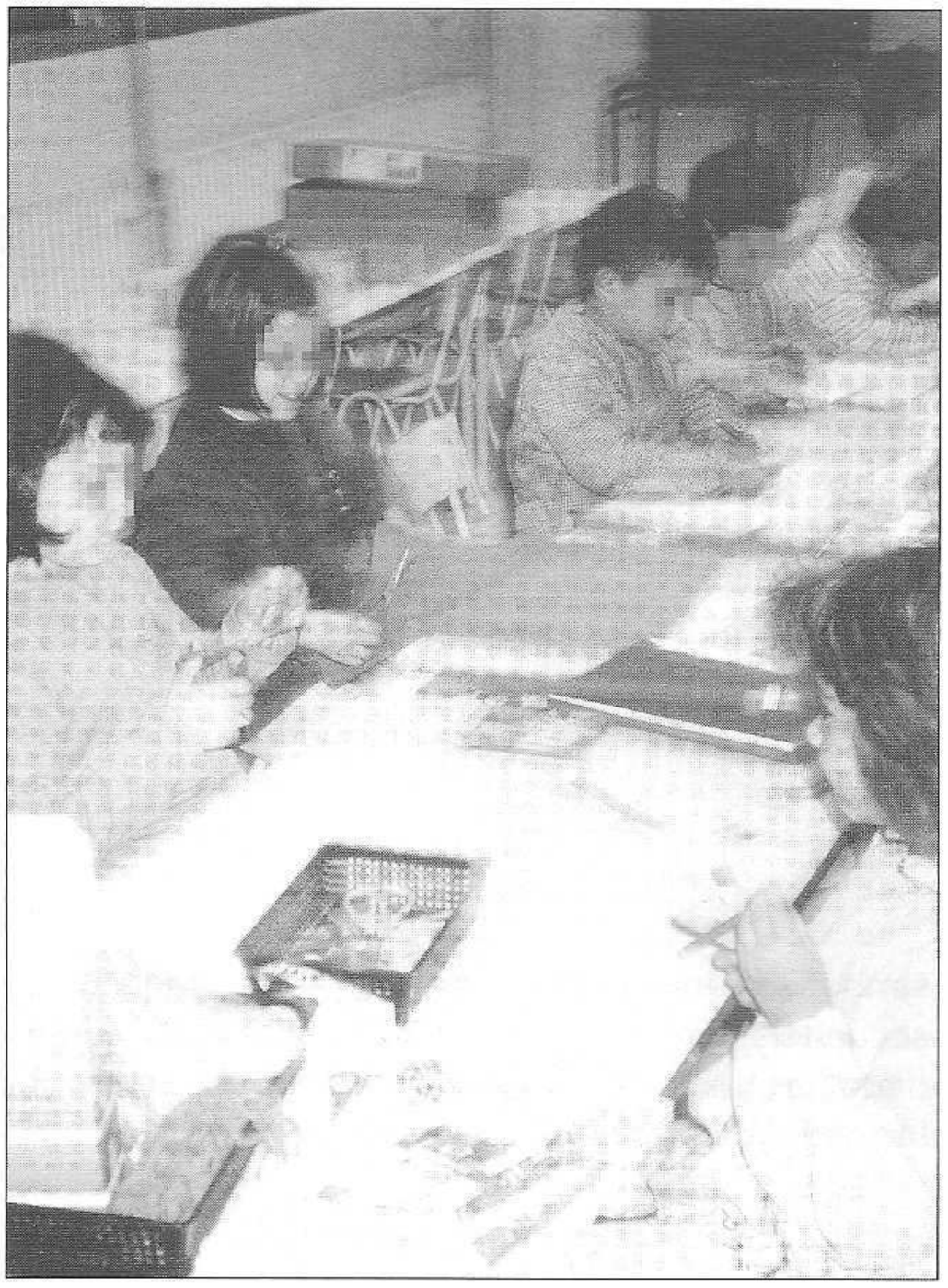
Los cubos y otras formas de gomaespuma que utilizan para realizar todo tipo de desplazamientos y construcciones, apilan para luego tirar, construyen espacios cerrados que les dan seguridad o espacios abiertos para compartir.

Las pelotas de diferentes tamaños, texturas y colores. Son objetos con un dinamismo propio: ruedan, se escapan, rebotan... Con ellas hacen múltiples juegos y en ocasiones las utilizan para agredir, para golpear al adulto cuando todavía no se atreven a hacerlo corporalmente. Constituyen, por su forma y su contacto agradable, excelentes objetos sustitutivos, con los cuales buscan los niños contactos sensuales y afectivos (Lapierre y Lapierre, 1982). Su manejabilidad las hace ser unas buenas mediadoras en los intercambios a distancia, y por otra parte hacen ruido al lanzarlas contra el suelo o cuando se las golpea, lo que puede dar origen a ritmos colectivos. Las que son grandes de tamaño permiten vivenciar los balanceos y servir de asientos elásticos en los que resulta agradable saltar en cadencia, sólo o con los demás.

Las telas que emplean para disfrazarse y adoptar diferentes roles (superman, la princesa, la mamá embarazada...), también para hacer desaparecer al adulto, taparle la cara para suprimir su mirada, permite agredirlo más fácilmente, así como tocarlo y extenderse sobre su cuerpo y manipularlo. Un adulto oculto bajo la tela puede convertirse en monstruo con el que se juega a tener miedo, mezclado de deseo de ser "devorado" para encontrarse así con él y luego identificarse adoptando el niño el papel de monstruo.

También las telas ofrecen posibilidades de acción dinámica; los niños adoran hacerse arrastrar por el suelo, solos o en grupo, por los adultos. Siempre hay luchas para montarse en el "barco" o la "guagua", aceptando con alegría los contactos corporales que en esta situación se producen. Cuando cansados, pedimos ayuda, son muchos los

D O S S I E R



niños que vienen a prestar voluntariamente su cooperación, colaboración que apenas tiene efecto en cuanto a eficacia, pero cuyo valor simbólico nos parece indiscutible en el plano de la socialización.

El balanceo y el acunamiento en las telas son también placeres muy buscados, y algunos niños vienen a ayudarnos acunar a los otros, sintiendo un gran contento de poder proporcionar placer a los demás. Esta es una de las primeras manifestaciones de ese "altruismo egoísta" que se halla en el origen de cualquier relación de ayuda.

Los cartones sirven para realizar "casas" en las que introducirse y desarrollar todos los roles familiares. Hay quienes no están dispuestos a compartir ese espacio y otros que, en ocasiones, permiten entrar al adulto mientras los otros se agitan alrededor, estableciéndose estrechas relaciones de complicidad y fusionalidad.

Las cajas de cartón, con la apertura hacia arriba pueden ser una cuna o un coche, o un lugar cerrado con un incesante deseo de entrar y de salir. Si tiene tapa puede servir para encerrarse o encerrar a otros. Golpeando en sus paredes, desde dentro y desde fuera, se establece una comunicación por el ruido y sin verse.

Con la abertura hacia abajo, las cajas se convierten en una especie de caparazón, produciéndose desplazamientos. Si el adulto participa en este juego, puede ser agredido y permitir la liberación, sin culpabilidad, de las pulsiones agresivas, ya que no los vemos y estamos protegidos de los golpes reales.

Una vez que han sido rotas y aplastadas las utilizan para saltar sobre ellas y jugar a caerse o deslizarse con gran júbilo.

Las cuerdas que podemos atar a diferentes alturas para facilitar la trepa y las suspensiones. En algunos despiertan deseos agresivos de dominación, rodear, atar, inmovilizar al otro. Otros, más sutilmente, las utilizan para domesticar y sacar de paseo al perro.

Las cuerdas sirven de unión a distancia, de "cordón umbilical", de mediador de contacto. Nos sirven para tirar de los niños, haciéndoles deslizar por el suelo y facilitando el oponerse al adulto, midiendo sus fuerzas, agrupándose para tirar del otro extremo, aunque hay quién se identifica poniéndose de nuestro lado.

Los aros que pueden hacer rodar o girar. Son espacios cerrados en los que puede incluirse el cuerpo para saltar, entrar y salir, no solamente en el suelo, sino también en el espacio de tres dimensio-

D O S S I E R

nes. Sucede en ocasiones que ciertos niños encogen su cuerpo en posición fetal dentro del aro.

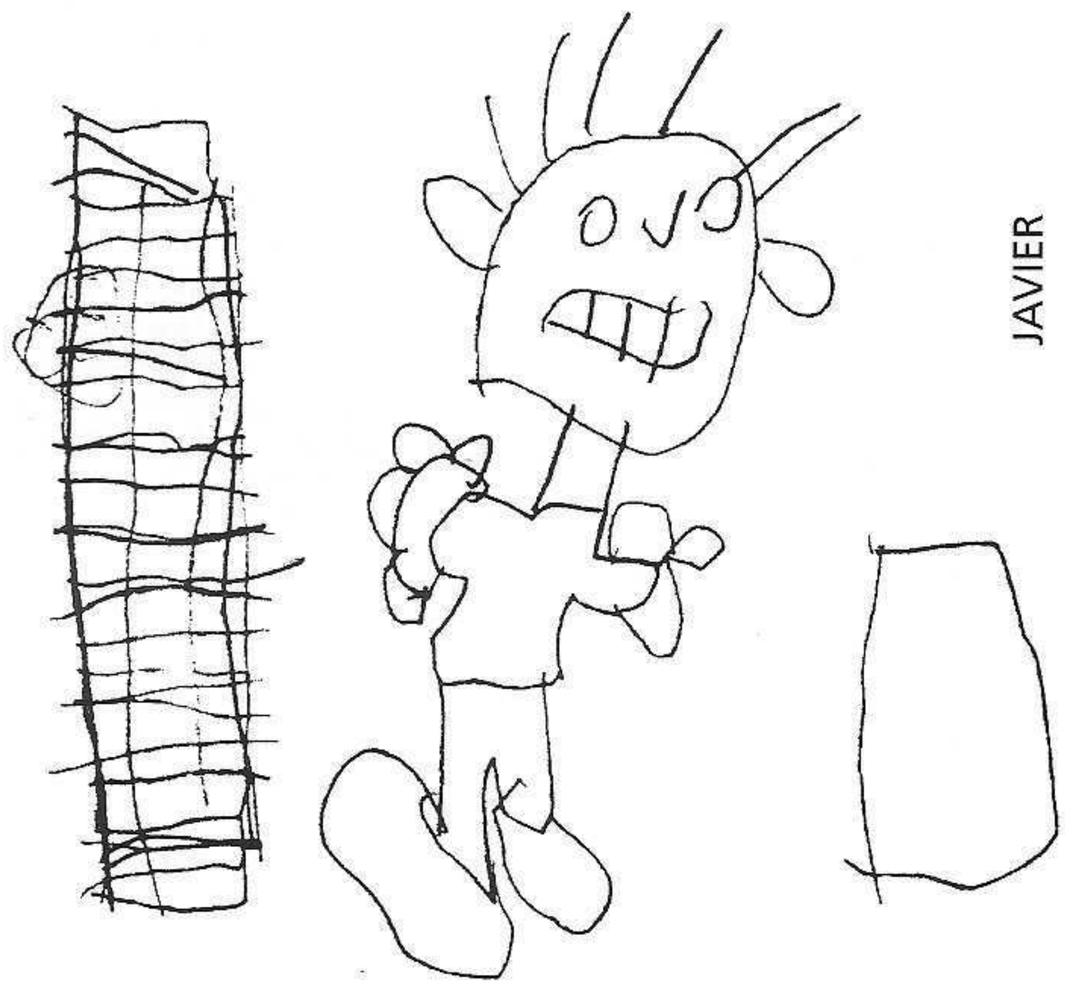
Son objetos que sirven para cazar al otro, sea adulto o niño. Esa "captura", particularmente la del adulto, tiene una tonalidad diferente de acuerdo con la problemática del niño; puede ser agresiva o, por el contrario, afectiva, seductora, cuando el niño viene cuidadosamente a pasarnos el o los aros por el cuello, con una mímica de ofrenda. Los coge después, marcando así su deseo de independencia.

Los aros, objetos duros y fácilmente manejables, se prestan bastante bien a otra actividad agresiva, el golpear. Golpear con ellos en el suelo para hacer ruido permite un desvío simbólico de las pulsiones agresivas, y de ahí puede nacer un ritmo, más o menos colectivo, acompañado a veces de gritos.

El papel de periódicos, que les permite una gran vivencia corporal, revolcándose en ellos, permite una destrucción y desestructuración que favorece liberar las pulsiones agresivas. También simbólicamente y en un espacio acotado es una piscina en la que zambullirse y rodar sobre los otros.

El agua, la pintura, la harina, la tierra, etc., que sirven de pretexto para desnudar el cuerpo y tener acceso al contacto de piel a piel, permitiendo el descubrimiento de sensaciones corporales agradables y vivencias regresivas normalmente satisfactorias.

Los juguetes que introducimos cuando el nivel de elaboración del juego es pobre para inducir a un uso funcional de los mismos o servir de ayuda para el desarrollo de contenidos más simbólicos. Los niños y niñas viven escenas familiares en las que se asumen roles de padre, de bebé, de león, de Papá Noel, etc. A partir de estos materiales, se realizan las primeras operaciones intelectuales seleccionando parámetros del objeto real (longitud, rigidez, proyección en el espacio) y desplazándolos al objeto



JAVIER

simbólico, iniciándose al mismo tiempo, en la secuenciación de una escena familiar que ha quedado grabada en su mente, a veces incluso de forma inconsciente (Lapierre, 1997).

Materiales para la representación, con los cuales las niñas y niños acceden al placer de pensar, tomando distancia de la vivencia. Las niñas y niños representan por medio de los materiales el movimiento, las emociones, creando construcciones en el espacio y utilizando los parámetros reales de los objetos como tamaños, volúmenes, y conceptos como la cantidad, la simetría, la igualdad, etc. Los materiales que se utilizan para la introducción y desarrollo de este momento han sido los bloques de encaje tipo legos, las maderas de distintas formas, tamaños y colores y material para dibujar, moldear o pintar.

A modo de conclusión

Hemos procurado a lo largo de nuestra exposición, dejar claro lo que entendemos por psicomotricidad y el papel del psicomotricista, pero por si no

D O S S I E R

ha sido suficiente queremos concluir con la definición acordada por el Forum Europeo de Psicomotricidad, celebrado en Alemania en 1995.

Basada en una visión global del ser humano, de la unidad del cuerpo y el espíritu, el término "psicomotricidad" integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y corporales en la capacidad de ser y de actuar del individuo en un contexto psicosocial. La psicomotricidad así definida desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la personalidad humana.

Con relación al perfil profesional del psicomotricista, la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español, constituida en 1999, considera que: el psicomotricista es el profesional que se ocupa, mediante los recursos específicos de su formación, de abordar a la persona, cualquiera que sea su edad, desde la mediación corporal y el movimiento.

La intervención del psicomotricista va dirigida tanto a sujetos sanos como a quienes padecen cualquier tipo de trastorno, limitación o discapacidad y su trabajo puede desarrollarse individual o grupalmente, en calidad de profesional libre o integrado en instituciones educativas o sociosanitarias.

Bibliografía:

- Ajuriaguerra, J. (1980). *"Ontogénese des postures. Moi et l'Autre"*. La Psicomotricité 4 (2). Pp. 45-51.
- Ajuriaguerra, J. (1985). *Psicología clínica del niño*. Madrid: Instituto de Ciencias del Hombre.
- Ajuriaguerra, J. y Angelergues, R. (1993). *"De la psicomotricidad al cuerpo en relación con el otro. A propósito de la obra de Enri Wallon"*. Psicomotricidad, 45. Pp. 7-19. Madrid: Citap.
- Aucouturier, B. (1985). *"Especificidad y originalidad de la práctica psicomotriz"*. I Congreso Iberoamericano de Psicomotricidad. Madrid.
- Aucouturier, B. (1992). *"La formación del psicomotricista"*. Curso de psicomotricidad, 23-25 de Abril. Asociación Canaria de Psicomotricidad. Tenerife.
- Aucouturier, B., Darrault, I., Empinet, J.L. (1985). *La Práctica Psicomotriz. Reeducación y Terapia*. Barcelona: Científico-Médica.
- Boscaini, F. (1988). *"Educación y/o reeducación psicomotora"*. Psicomotricidad, 29. Pp. 7-24. Madrid: Citap.
- Boscaini, F. (1994). *"La educación psicomotriz en la relación pedagógica"*. Psicomotricidad, 46. Pp. 17-23. Madrid: Citap.
- Coste, J. C. (1979). *Las 50 palabras claves de la psicomotricidad*. Barcelona: Médica y Técnica.
- García Núñez, J.A. (1993). *"Intervención en la lateralidad manual contrariada"*. Psicomotricidad, 44. Pp. 23-33. Madrid: Citap.
- Lapierre, A. (1990). *"El lugar del cuerpo en la educación"*. Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial, 1. Pp. 5-11. Buenos Aires: Ellea.
- Lapierre, A. (1991). *"Juego, contacto y relación"*. Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial. 7. Pp. 7-13. Buenos Aires: Ellea.
- Lapierre, A. (1997). *Psicoanálisis y análisis corporal de la relación*. Bilbao: Descleé de Brower.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1997). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Científico-Médica.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1980). *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*. Barcelona: Científico-Médica.
- Lapierre, A. y Lapierre, A. (1982). *El adulto frente al niño de cero a tres años*. Barcelona: Científico-Médica.
- Le Boulch, J. (1982). *La educación por el movimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Montagner, H. (1995). *"Apego, ternura y vicisitudes. Las competencias zócalo en el niño"*. Psicomotricidad, 51, pp. 23-51. Madrid: Citap.
- Mucchielli, R. y Bourcier, A. (1979). *La dislexia: causa, diagnóstico y tratamiento*. Madrid: Cincel-Kapeluz.
- Sassana, M y Bottini, P. (1992). *"Psicomotricidad, antecedentes y realidad actual"*. Psicomotricidad, 40. Pp. 51-64. Madrid: Citap.