

La representación: una herramienta, un espacio, un momento, entre acción y cognición.

¿Facilitar el paso del cuerpo vivido al cuerpo representado mediante la representación en las sesiones de psicomotricidad favorece el desarrollo de los procesos cognitivos?

María del Carmen González-André

Pedagoga, maestra de Educación Infantil y psicomotricista. Doctoranda en Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona. Profesora asociada del Departamento de Didàcticas Aplicades, secció Educació Física, de la Universitat de Barcelona.

Lurdes Martínez-Mínguez

Doctora en pedagogía, maestra y psicomotricista. Coordinadora del Grup de Recerca en Educació Psicomotriu (2017-SGR-0137) y del Postgrado en Desenvolupament Psicomotor de 0 a 8 anys. Universitat Autònoma de Barcelona.

1. Introducción

El presente artículo surge de una tesis doctoral que pretende dar respuesta a la interrogante acabada de plantear. Busca abrir un espacio de reflexión en torno a la representación, para profundizar sobre el papel que juega el momento de la representación de las sesiones de psicomotricidad en el desarrollo cognitivo en niñas y niños de tres años. Un trabajo de investigación planteado desde el paradigma ecológico, dada la confluencia de psicomotricista, maestra e investigadora, en una misma persona.

Esta investigación nace de una inquietud al entender la sala de psicomotricidad como un espacio y un tiempo en el que se acompaña al itinerario madurativo de niñas y niños desde la motricidad, la afectividad y la cognición. Es una investigación nacida del interés personal y profesional de una psicomotricista que enmarca su trabajo en la Práctica Psicomotriz Aucouturier, y que reflexiona y crece a nivel profesional e investigador diariamente.

Reconociendo la sala de psicomotricidad como un espacio privilegiado para que las

niñas y los niños inicien la toma de conciencia de su cuerpo a partir del movimiento, y para que la persona adulta pueda profundizar sobre su quehacer diario para construir, plantear y replantear la actividad psicomotriz, sus funciones, objetivos, estrategias y materiales. La psicomotricista interviene acompañando el desarrollo madurativo de cada infante, ofreciendo propuestas pensadas desde las necesidades de las niñas y niños más pequeños, lejos de juicios y etiquetas.

Así pues, y partiendo de la propia práctica, a esta investigación le interesa indagar si trabajando desde el cuerpo vivido y desde el juego sensoriomotor (como vehículos para llegar al cuerpo representado dentro de la sala de psicomotricidad), se facilita la descentración emocional de los infantes y se favorece el desarrollo de los procesos cognitivos propios de cada etapa. La psicomotricidad es la herramienta pedagógica que promueve el paso del placer de actuar al placer de pensar, mediante la representación como momento dentro de la práctica; un momento en el que llega la inmovilidad

La representación: una herramienta, un espacio, un momento, entre acción y cognición.

del cuerpo, se detiene la emoción y niñas y niños se adentran en un nivel superior de simbolización, utilizando materiales que les permiten evocar las imágenes mentales construidas durante la actividad motriz, expresándolas mediante el lenguaje, el dibujo, el modelaje o la construcción (Lapierre, A., Llorca, M., Sánchez, 2015).

Se ha investigado desde una metodología mixta que ha permitido, desde la vertiente cuantitativa, la aplicación de la Batería Cognitiva del test Merrill-Palmer.R. en pretest y postest, para medir el desarrollo cognitivo de los infantes de la muestra participante, antes y después de realizar la intervención en las sesiones de psicomotricidad. Los grupos de clase investigados participaban de forma diferente ante el momento de la representación: un grupo control (en el que nunca se ha realizado fase de representación en las sesiones de psicomotricidad) y dos grupos con porcentajes 50 y 100 (que corresponde respectivamente a la mitad y a la totalidad de hacer representación en las sesiones de psicomotricidad). Se ha cumplido con los criterios éticos de la Comisión de Ética en la Experimentación Animal y Humana de la Universidad Autónoma de Barcelona (CEEAH), con la conformidad de la dirección pedagógica del centro escolar.

Desde la perspectiva cualitativa como instrumentos de investigación, la psicomotricista realiza un diario para hacer un seguimiento de cada una de las sesiones impartidas, y elaborar posteriormente una bitácora de las representaciones de cada una de las niñas y niños de la muestra.

Se ha triangulado la información de los diferentes instrumentos, para analizar de qué manera el momento de la representación favorece o no el desarrollo de los procesos cognitivos en infantes de P3 de una escuela concertada de Barcelona.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el presente artículo pretendemos presentar uno de los objetivos de la tesis, sobre establecer los parámetros específicos de la representación en las sesiones de psicomotricidad, y determinar de qué manera las representaciones favorecen el paso del cuerpo vivido al cuerpo representado.

2. Aportación conceptual sobre la representación

Después de revisar algunos autores (Aucouturier, 2004, Lapierre, Llorca, y Sánchez, 2015, Arnaiz, Vives, y Rabadán, 2001, entre otros), y bases de datos, no se encontraron estudios que revisaran cómo la presencia o ausencia de la representación contribuye al desarrollo cognitivo de cada infante. Por lo que se consideró interesante y necesario investigar sobre esta posible relación.

Reconociendo que el infante es un ser cuyo desarrollo motor-corporal, social, afectivo y cognitivo están íntimamente ligados, y cuyo desarrollo va evolucionando desde la globalidad a la diferenciación, desde la dependencia a la autonomía, y de la impulsividad a la reflexión (García, 1995), se busca ofrecer a niñas y niños un entorno educativo que les permita tomar conciencia de sí, a partir de las diferentes sensaciones, percepciones y experiencias que les rodean.

Martínez-Mínguez, Rota y Antón (2017) afirman que las niñas y niños desarrollan el placer de comunicar, de crear y de pensar dentro de marcos en los que se les garantiza la seguridad afectiva y la maduración psicológica.

Así pues, para avanzar hacia una reflexión sobre la propia práctica en la que el movimiento, el juego y la representación adquieran un papel protagonista, es necesario

Reconociendo que el infante es un ser cuyo desarrollo motor-corporal, social, afectivo y cognitivo están íntimamente ligados, y cuyo desarrollo va evolucionando desde la globalidad a la diferenciación, desde la dependencia a la autonomía, y de la impulsividad a la reflexión (García, 1995), se busca ofrecer a niñas y niños un entorno educativo que les permita tomar conciencia de sí, a partir de las diferentes sensaciones, percepciones y experiencias que les rodean.

María del Carmen González-André
Lurdes Martínez-Minguez

Etimológicamente la palabra “representación” plantea la posibilidad de “volver a presentar”. De acuerdo con Agüet (2007), representar implica un camino recorrido desde la concepción, a partir de los sentidos que, en un juego continuo, va transformando las primeras impresiones en percepciones. Representar no es una capacidad que aparece de repente, es el resultado de un proceso que reconoce antecedentes en el desarrollo de la persona.

considerar al cuerpo como una dimensión significativa de la identidad personal. Un cuerpo que además se considera un componente esencial en el conocimiento del mundo, de la sociedad, de uno mismo y de la capacidad de acción y de resolución de problemas a partir del cual se realicen intervenciones educativas. Una de estas intervenciones es la representación, que se fundamenta en la capacidad del sujeto para construir y organizar el mundo que está a su alrededor.

Etimológicamente la palabra “representación” plantea la posibilidad de “volver a presentar”. De acuerdo con Agüet (2007), representar implica un camino recorrido desde la concepción, a partir de los sentidos que, en un juego continuo, va transformando las primeras impresiones en percepciones. Representar no es una capacidad que aparece de repente, es el resultado de un proceso que reconoce antecedentes en el desarrollo de la persona.

Para Bruner (1988), la representación es un proceso complejo que se desarrolla mediante la acción del cuerpo en movimiento, en relación con la percepción, con la construcción del espacio y del tiempo, relacionados con aspectos emocionales, las experiencias que se han generado, y con los vínculos que se han establecido. La representación es un conjunto de reglas mediante las cuales se puede observar lo que hemos experimentado en diferentes eventos (Bruner, 1989), es decir, podemos representar sucesos por las acciones que las requieren mediante una imagen o mediante palabras o símbolos, diferenciando tres sistemas de representación:

- *Enactiva*: sobre acontecimientos, hechos y experiencias a partir de la acción. Es una representación muy manipulativa y relacionada con las sensaciones kinesté-

sicas y propioceptivas que tiene el sujeto al realizar acciones.

- *Icónica*: a partir de la imaginación, se utilizan imágenes y esquemas espaciales más o menos complejos para representar el entorno.
- *Simbólica*: va más allá de la acción y de la imaginación. Utiliza símbolos para representar el mundo; símbolos como abstracciones, que no necesariamente copian la realidad y se puede hipotetizar sobre objetos nunca vistos.

Siguiendo a Delval (1995), la capacidad de representación es la posibilidad de utilizar significantes para referenciar los significados. Se pueden encontrar tipos de significantes atendiendo a diferentes grados de conexión entre el significado y el significante:

- *Señales o índices*: el significante está directamente vinculado o indisolublemente atado al significado (o se producen a la vez o uno es consecuencia del otro).
- *Símbolos*: el significante guarda una relación motivada con el significado al que hace referencia. Pueden ser independientes, pero guardan cierta conexión.
- *Signo*: la relación entre significante y significado es totalmente arbitraria, no existe ninguna relación directa entre ellos.

Piaget (1969) analiza la toma de conciencia en niñas y niños como una conducta de reflexión sobre la acción, a partir de la cual se alcanza una conceptualización y una reconstrucción que lleva a “rehacer las operaciones de las que se han de tomar conciencia, pero simbólicamente, representándolas por un sistema de signos. De esta forma la imagen sustituye al acto, la palabra a la imagen” (p. 107). A través de este acto de simbolizar el mundo se pasa de la vivencia emocional a la configuración cognitiva, alcanzando un distanciamiento

La representación: una herramienta, un espacio, un momento, entre acción y cognición.

de las emociones y fomentando el pensamiento operatorio.

En psicomotricidad, se da un momento y un espacio para la representación, entendida como el paso del acto al pensamiento por medio de imágenes, figuras o palabras. Para Sánchez y Llorca (2008), la representación “es una forma de tomar distancia de la vivencia y expresar sus emociones o sentimientos, de recrear las situaciones vividas” (p. 59).

La representación (RAE) es la acción o efecto de representar; imagen o idea que sustituye a la realidad. Hacer presente a una persona o cosa en la imaginación mediante figuras o palabras. Para Arnaiz (2005), es el momento en el que las reproducciones de los infantes evidencian algunas dimensiones de aquello que pensaban mientras construían, y afirma que la representación es una actividad matemática que implica organizar y registrar una información con tal de explicarla.

Siguiendo a Conde y Viscarro (2006), “la función representativa es una capacidad específicamente humana que permite a las personas utilizar símbolos y signos para evocar (hacer presentes) objetos, personas, situaciones y experiencias ausentes o no directamente perceptibles (referentes)” (p. 29).

La representación se sitúa en un contexto imaginativo en el que se contiene una realidad a través de la cual el infante expresa su experiencia vital. Gracias a la expresión de las niñas y niños, el educador encuentra el marco idóneo para acceder a la realidad infantil (Serrabona, Muniani, Carol y Dalmau, 2000). Este acceso no constituye una aproximación directa, sino que requiere un acompañamiento lúdico a través de la impulsividad motriz del juego, cuyo efecto inmediato es la expresión afectiva. Jugar no sólo es una

acción corporal, es un momento emotivo de tipo cognitivo (Arnaiz, 2000). Con el juego se fomenta la vivencia emotiva de la propia realidad y con la representación se busca la configuración de lo experimentado, a partir de la utilización de una variedad diversa de materiales para dibujar, modelar y construir (Lapierre, Llorca, y Sánchez, 2015). A través de la representación lúdica, el infante se distancia de la acción apareciendo la emoción como reflejo de la actividad vivida. Los efectos psicológicos comienzan por evocar experiencias particulares, las cuales impulsan a plasmar y expresar el momento emotivo experimentado.

3. Evolución de las representaciones

Lapierre, Llorca y Sánchez (2015) distinguen seis etapas de representación en el periodo infantil:

- *Preliminar* (0-1 años). En el inicio de la etapa no existe capacidad de representación. Poco a poco irá tomando conciencia de su propia identidad corporal. Aparece el pre-garabateo con ausencia de noción de espacio y las marcas no son reconocidas como consecuencia de su acción.
- *Primeros indicios* (1-3 años). Al aumentar las posibilidades de exploración del espacio, de manipulación de objetos y de la creación de una estructura lingüística, comienza a crear pequeñas estructuras a partir de las cuales va adquiriendo mayor capacidad de simbolización.
- *Etapas formal* (3-4 años). Caracterizada por ser un periodo en el que se consolida la toma de conciencia de la propia identidad y de las relaciones espaciales y temporales. En esta etapa se expresa libremente sobre qué hace, lo que le gusta y lo que le disgusta. Sus intereses representativos comienzan a expresar los con-

Para Sánchez y Llorca (2008), la representación “es una forma de tomar distancia de la vivencia y expresar sus emociones o sentimientos, de recrear las situaciones vividas” (p. 59).

La representación se sitúa en un contexto imaginativo en el que se contiene una realidad a través de la cual el infante expresa su experiencia vital. Gracias a la expresión de las niñas y niños, el educador encuentra el marco idóneo para acceder a la realidad infantil (Serrabona, Muniani, Carol y Dalmau, 2000).

Las niñas y niños son capaces de representar la realidad y las imágenes internas mediante el dibujo, considerado como una imitación exteriorizada realizada por el propio sujeto. Para Marín (1988, p. 17), "el dibujo es una manifestación del individuo, a través de la cual puede evidenciar su manera de pensar y comprender lo que le rodea, así como reflejar su propia personalidad, sentimientos e intereses".

tenidos dinámicos de sus pensamientos. Acepta y participa en los juegos tanto libres como dirigidos. Se empiezan a explicar historias simples o eventos en los que se ha participado.

- *Etapa pre-esquemática* (4-5 años). Aquí el infante tiene mayor dominio de su realidad interior, acentuándose los intereses personales. Esto se refleja en las representaciones en donde se enfatiza lo importante y se ausenta lo que carece de interés afectivo.
- *Etapa esquemática* (5-7 años). El niño se reconoce como un ser singular distinto al mundo, advierte su independencia y su condición de único; se consolidan las habilidades manipulativas y aumenta la capacidad simbólica.
- *Realismo subjetivo* (8-10 años). La explicación de aquello que realiza ayuda a entender e indagar sobre el significado de aquello que representa. El dibujo adquiere características de narración gráfica; hay producciones más elaboradas.

3. Evolución de las representaciones

Las diferentes formas de representación están condicionadas por los diferentes materiales utilizados. De acuerdo con Sánchez y Llorca (2008), los materiales posibilitan el desarrollo de habilidades manipulativas, y el acceso a conceptos pedagógicos, como color, volumen, cantidad, simetría, asimetría, etc. Siguiendo a Arnáiz, Rabadán y Vives (2001), existen diferentes formas de representación que pueden realizarse de forma individual, en pequeño grupo o de forma colectiva. Las más generalizadas son:

a) Dibujo

El dibujo es diversión, medio de exploración, de descubrimiento, de expresión y

de libertad. Las niñas y niños son capaces de representar la realidad y las imágenes internas mediante el dibujo, considerado como una imitación exteriorizada realizada por el propio sujeto. Para Marín (1988, p. 17), "el dibujo es una manifestación del individuo, a través de la cual puede evidenciar su manera de pensar y comprender lo que le rodea, así como reflejar su propia personalidad, sentimientos e intereses". Para Lowenfeld (1980, p. 39), "cada dibujo refleja los sentimientos, la capacidad intelectual, el desarrollo físico, la aptitud perceptiva, el factor creador implícito, el gusto estético, e incluso el desarrollo social del individuo". Arnáiz (2005) afirma que el dibujo es una manera de re-pensar, donde cada infante ha de resolver el problema de escoger la perspectiva desde donde representará y explicar así los aspectos más relevantes de su producción.

El dibujo aparece antes que el lenguaje oral y escrito. Para Delval (1995), el dibujo ayuda a expresar los sentimientos y emociones antes del dominio de la lengua escrita; es a través del dibujo como el infante proyecta su historia afectiva y muestra los conflictos relacionales (Aucouturier, 2004). Además, es una gran oportunidad para ayudar al control muscular y la motricidad fina a través de la grafomotricidad acercándole a la escritura.

b) Construcciones

Para Aucouturier (2004), las construcciones representan la posibilidad de unir y alinear objetos iguales, y permiten llegar a la reflexión sobre el deseo de la realización de un proyecto y la ejecución de esta. El material para la construcción son maderas de diferentes formas y medidas, que favorecen las operaciones lógicas. Son preferiblemente de color natural para permitir la inducción de parámetros más cognitivos que sensoriales en la elección de las piezas.

Para Aucouturier (2004), las construcciones representan la posibilidad de unir y alinear objetos iguales, y permiten llegar a la reflexión sobre el deseo de la realización de un proyecto y la ejecución de esta.

La representación: una herramienta, un espacio, un momento, entre acción y cognición.

El lenguaje que se utiliza en las construcciones es un lenguaje espacial. Cada sujeto expresa una determinada relación entre formas, medidas y distancias. En cada construcción se expresa su situación ante el espacio y el propio cuerpo. Construir favorece el acceso al pensamiento operatorio en la medida que niñas y niños se quedan en el exterior de la construcción y son capaces de observarla y hablar sobre ella de acuerdo con sus parámetros cognitivos.

El estudio realizado por Alorda et al. (2007) entre 2000 y 2003 distingue cinco fases de evolución de acuerdo con las principales características de las construcciones:

1. Primera fase (más o menos 2 años): llenar, vaciar; alineación en el suelo de forma horizontal y aparece la verticalidad sin serie; construcciones sin simetría; acumular con la intención de construir; apilar sin series; buscar la altura de un piso.
2. Segunda fase (más o menos 3 años): aparece la alineación horizontal sin serie; alinear; apilar con seriación y sin seriación. Construcción en equilibrio de pocos pisos; construcciones abiertas que dan paso a algunas cerradas y vacías.
3. Tercera fase (más o menos 4 años): aparecen construcciones con más altura y disminuye la alienación, el apilamiento; surge la simetría en la mitad de las construcciones y se inician las construcciones totalmente cerradas y generalmente vacías.
4. Cuarta fase (más o menos 5 años): fase en la que básicamente se construye en altura y aumenta el número de pisos, hasta seis; aparecen construcciones en simetría y algunas construcciones se empiezan a llenar.
5. Quinta fase (más o menos 6/7 años): fase en la que sigue aumentando la altura en número de pisos; aumentan las construc-

ciones más bajas, pero más complejas en número de piezas y con riqueza de elementos; vuelven las alineaciones; aparecen los planos inclinados pero con funcionalidad; construcción en simetría.

c) Modelado

Modelar se entiende cómo dar forma o manipular con barro, plastilina, cera o alguna otra materia plástica a una figura u objetos a través de experimentar con el material. Para Arnaiz, Rabadán y Vives (2001), la utilización de plastilina o barro durante la representación permite experimentar la transformación de la materia a través de una acción directa.

Con el modelado se favorece la manipulación del material, que poco a poco irán fraccionando, troceando, realizando formas compactas dejando huellas, construyendo una cabeza, cabeza y extremidades, partes del cuerpo por separado hasta evolucionar en la figura humana (Sánchez y Llorca, 2008).

d) Expresión verbal

Es muy importante que las niñas y niños pongan palabras a los sentimientos, emociones y experiencias vividas durante las sesiones de psicomotricidad.

A nivel evolutivo, en niñas y niños de menor edad, es la o el psicomotricista quien describe lo que le ha visto hacer con el objetivo de que cada cual se sienta reconocido e integre como suyas las experiencias desarrolladas. Se trata de narrar sus gestas y anécdotas. Progresivamente son las niñas y niños quienes van poniendo palabras a las experiencias vividas durante la sesión y la o el psicomotricista y sus compañeros le ayudan a recordar. Más adelante y a medida que siguen evolucionando, serán capaces de describir por sí mismos de forma ordenada las diferentes actividades realizadas durante la sesión, creando una estructura temporal con sus experiencias y emociones.

El lenguaje que se utiliza en las construcciones es un lenguaje espacial. Cada sujeto expresa una determinada relación entre formas, medidas y distancias. En cada construcción se expresa su situación ante el espacio y el propio cuerpo. Construir favorece el acceso al pensamiento operatorio en la medida que niñas y niños se quedan en el exterior de la construcción y son capaces de observarla y hablar sobre ella de acuerdo con sus parámetros cognitivos.

María del Carmen González-André
Lurdes Martínez-Mínguez

La expresión oral adquiere una importancia significativa, ya que el infante puede expresar y poner palabras a las experiencias vividas a partir de la cual sigue un proceso de reconocimiento y manifestación de su propia experiencia. También la o el psicomotricista utilizará el lenguaje verbal para explicar historias o narraciones dónde los protagonistas serán los infantes, como una forma de reconocerles (Sánchez y Llorca, 2008).

la primera sesión con representación, la última corresponde a la última sesión de la intervención de la investigación.

La investigación nos ha permitido observar el progreso de las representaciones de las niñas y niños que han formado parte de la muestra. En el caso del dibujo, y siguiendo a Lapierre, Sánchez y Llorca (2015), podemos observar el progreso cuando se da el paso del pensamiento kinestésico, representado por los movimientos, al pensamiento imaginativo, representado por las figuras.

5. La representación en niñas y niños de 3 años

Debido a que este estudio se centra en niñas y niños de 3 años, pasamos a continuación a hablar de la representación concretamente en esta edad.

Siguiendo a Lapierre, Sánchez y Llorca (2015), en la clasificación de la evolución de las representaciones de las niñas y niños de 3 años, podemos decir que se encuentran en el final del período de los primeros indicios y en el inicio de la etapa formal.

La investigación nos ha permitido observar el progreso de las representaciones de las niñas y niños que han formado parte de la muestra. En el caso del dibujo, y siguiendo a Lapierre, Sánchez y Llorca (2015), podemos observar el progreso cuando se da el paso del pensamiento kinestésico, representado por los movimientos, al pensamiento imaginativo, representado por las figuras. La descarga pulsional ya no está presente y el trazo es menos intenso; crea nexos gráficos entre las figuras (unidades formales para Lapierre, Sánchez y Llorca, 2015); aparecen formas circulares que se cierran y que se van asociando con otras formas, mostrando un avance grafomotor por la utilización de formas geométricas. En la figura 1 se puede observar claramente la evolución a través de cuatro dibujos: la primera registrada en

Figura 1. Evolución del dibujo



1. Dibujo en primera etapa representado en movimiento. Autor: D. 22/11/2017



2. Dibujo en segunda etapa representado por el progresivo control del trazo. Autor: D. 29/11/2017



3. Dibujo en tercera etapa, control del trazo, aparición de formas circulares, figuras y nexos. Autor: D. 10/1/2018



4. Dibujo en el final tercera etapa expresa contenidos dinámicos de su pensamiento. Autor: D. 18/04/2018

La representación: una herramienta, un espacio, un momento, entre acción y cognición.

En el dibujo 1 se observa la aparición de las primeras unidades formales, en este caso con estructura irregular rectilínea y curvilínea; unos primeros trazos de barrido; la discontinuidad y violencia, un garabateo indiscriminado con una descarga pulsional.

En el dibujo 2 hay una evolución de la representación, en la que se observa un progresivo control del trazo, con unidades cerradas y abiertas.

En el dibujo 3 se observa un mayor control del trazo y la aparición de figuras, dando paso a las representaciones preesquemáticas, apareciendo figuras combinadas y con nexos entre ellas, creando diferentes espacios.

El dibujo 4 nos muestra las figuras y aparición de nexos entre ellas, así como elementos esquemáticos, reflejando primeras escenas, personajes que ocupan un espacio y en un orden.

Continuando con las representaciones de los infantes, en este proceso de formación del autoconcepto, se observa la evolución a partir de la construcción con piezas de madera de distintas formas y tamaños. La realización de las construcciones favorece el acceso al pensamiento operatorio en la medida en que el infante se queda en el exterior de la construcción, es capaz de observarla, hablar sobre ella según sus parámetros cognitivos, mostrando su experiencia en el espacio y su situación actual frente al espacio y a su propio cuerpo.

En la siguiente figura, la 2, se puede observar en la construcción 1 un final de primera etapa, en la que el infante hace una agrupación, una unión de elementos similares. En la construcción 2 se observa la colocación de las piezas de forma vertical siguiendo una simetría para finalmente, en la construcción 3, aparecer una construcción en equilibrio de pocos pisos sin simetría.

Se puede observar, a partir de la representación con bloques de construcción, que el niño va ampliando el espacio, busca el equilibrio, poniendo las piezas en vertical, busca la altura y en una segunda etapa explora el espacio a partir de las diferentes formas y tamaños, poniendo de manifiesto sus habilidades manipulativas y perceptivas; los proyectos empiezan a ser más complejos. Busca la alternancia en la colocación de las piezas: aparecen progresivamente situaciones de llenar/vaciar, esparcir, alinear, apilar, conquistar la verticalidad, seriaciones, contrastes, simetrías, construcciones compactas, diferentes planos o volúmenes. El niño va desarrollando la capacidad de planificar proyectos más elaborados, poniendo de manifiesto habilidades manipulativas, perceptivas, de planificación, de ajuste a la realidad, entre otras (Sánchez y Llorca, 2008).

Cuando se utiliza material para el moldeado como la plastilina, se observa también una evolución en los diferentes momentos del proceso. En un primer momento el material es aplastado; aparecen bolas o churros dando lugar a primeras unidades formales cerradas; busca amasar y golpear. En un segundo momento aparecen las conexiones entre unidades cerradas. Sigue un proceso de troceado de la pasta y ejecución de formas compactas, hasta la realización de las partes del cuerpo, empezando por la cabeza y las extremidades para luego representar el tronco, hasta la aparición de la figura humana.

En la figura 3, en un primer momento, como se puede observar en el modelado 1, el objetivo es la acción del infante sobre la materia: inspección del material al manipularlo, trocearlo, amasarlo y golpearlo, teniendo como resultado una masa compacta. En el modelado 2 se puede observar cómo se produjeron acciones más simbólicas.

Figura 2. Evolución de la construcción.



1. Alineación en el suelo.
Autor: M. 24/01/2018



2. Aparición de apilar con serie.
Autor: M. 21/02/2018



3. Construcción en equilibrio de pocos pisos sin simetría.
Autor: M. 14/03/2018

María del Carmen González-André
Lurdes Martínez-Mínguez

Figura 3. Evolución del modelado.



1. Primer momento, aplastamiento del material. Autor: J. 31/01/2018



2. Aparición de primeras unidades formales. Autor: J. 11/04/2018

cas, anexionando detalles y buscando alguna semejanza con el mundo real.

La evolución del modelado lleva al infante a la representación en la figura humana, que se irá enriqueciendo con elementos corporales (Sánchez y Llorca, 2008).

Cuando se da espacio y tiempo a la verbalización oral, el infante pone palabras a las experiencias y emociones vividas. Se constata la progresión que hace el niño, pasando por hablar de aquello que más le ha gustado o satisfecho, a elaborar una descripción de las actividades realizadas, ampliándolas con los roles jugados (Arnaiz, Rabadán, Vives, 2001). En la figura 4 se puede observar el proceso. Se han transcrito las palabras del infante:

Figura 4. Evolución de la expresión oral.

1. "La sala"

En las primeras sesiones habla del espacio donde ha estado.

Autor: D. 22/11/2017

2. "Una torre con..." (y señala)

Verbaliza qué ha hecho y señala con quién ha estado; la psicomotricista dice el nombre del infante que señala.

Autor: D. 13/12/2018

3. "Jugar con pelotas"

Explica qué ha hecho y el material con el que ha jugado.

Autor: D. 28/02/2018

4. "He saltado, he jugado con las pelotas"

Personaliza la acción en ella utilizando "he", amplía la explicación.

Autor: D. 23/03/2018

Se observa en las diferentes transcripciones cómo el infante poco a poco va construyendo su explicación, pasando de lo más simple a lo más complejo, poniendo nombre al espacio hasta evolucionar poniendo nombre a lo que hace y, en ocasiones, con quién lo hace, dándole significado para organizar y expresar la percepción que tiene de sí mismo. Citando a Lapierre, Llorca y Sánchez (2015), habla de su vida afectiva y relacional.

6. Conclusiones

La finalidad de dar a las niñas y niños un espacio a la representación es conseguir reforzar su capacidad expresiva de todo aquello que han vivido, a través del dibujo, del modelado, de la construcción o de la expresión oral, ya que:

- Se adentran en un nivel superior de simbolización, utilizando materiales que les permiten retomar las imágenes mentales construidas en el juego durante la actividad motriz, y expresarlas a través de cualquiera de los materiales, para comunicarlo a los otros.
- Se advierte que en ese proceso de construcción y organización del mundo que les rodea, desde el juego corporal, el juego sensoriomotor y la posterior representación de esa actividad (ya sea desde modelado, la construcción, el dibujo o la expresión oral), se ponen en marcha procesos cognitivos de base, como la percepción, la atención, la memoria y el lenguaje, que crean estructuras mentales.

La representación: una herramienta, un espacio, un momento, entre acción y cognición.

- Mediante la representación, exploran activamente con todos los sentidos, manipulando, transformando y combinando materiales, descubriendo los atributos y propiedades de las cosas; adquieren nuevos conocimientos que son claves para el desarrollo cognitivo; conocen los objetos al actuar sobre ellos y transformarlos, construyendo así una nueva estructura.
- De esta manera, a partir del juego en las sesiones de psicomotricidad, se abre un campo de trabajo y de investigación, dando un espacio a las representaciones después de cada sesión para que el infante, de acuerdo con su etapa evolutiva, vaya elaborando procesos cognitivos.

Bibliografía

- Arnaiz, P., Vives, I., Rabadán, M. (2001). *La psicomotricidad en la escuela. Una práctica preventiva y educativa*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2000). La práctica psicomotriz: una estrategia para aprender y comunicar. *Revista Iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*. 0, 5-15.
- Arnaiz, V. (2005). Dibujar: una manera de repensar. *Guix d'infantil*. 28, 11-13.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicológica.
- Lapierre, A., Llorca, M., Sánchez, J. (2015). *Fundamentos de intervención en psicomotricidad relacional. Reflexiones desde la práctica*. Málaga: Aljibe.
- Llorca, J., Sánchez, M. (2008). *Recursos y Estrategias en Psicomotricidad*. Gardners Books. http://cercabib.ub.edu/iii/encore/record/C__Rb1916484__Spsicomotricidad__P1,33__Orightresult__U__X6?lang=cat
- Martínez-Mínguez, L., Rota, J., Antón, M. (2017). *Psicomotricidad y currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Mas, M., Anadon, I., Pla, I., Alba, A. (2016). La representación: de la vivencia a la simbolización a través del arte. *Entre líneas. Revista especializada en psicomotricidad*. 37, 15-18.
- Serrabona, J., Muniani, J., Carol, M., Dalmau, M. (2000). Representación verbal en psicomotricidad de integración. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. 0, 85-102.

