

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales

NÚMERO 24
Noviembre de 2006

Dirección:

- Pedro P. Berruezo (España)
- Juan Mila (Uruguay)

Consejo de Redacción:

- Montserrat Anton (España)
- Pilar Arnaiz (España)
- Pablo Bottini (Argentina)
- Daniel Calmels (Argentina)
- Dayse Campos (Brasil)
- Blanca García (Uruguay)
- Alfonso Lázaro (España)
- Cristina de Leon (Uruguay)
- Miguel Llorca (España)
- Leila Manso (Brasil)
- Rogelio Martínez (España)
- Rosa María Peceli (Uruguay)
- Claudia Ravera (Uruguay)
- Ruth Rosental, (Argentina)
- Miguel Sassano (Argentina)
- Joaquín Serrabona (España)
- Begoña Suárez (México)
- Marcelo Valdés (Chile)
- Alicia Valsagna (Argentina)

Secretaría:

- Carmen Torcal (España)

Domicilio:

Apartado 146. E-28230.
Las Rozas (Madrid)

Edición:

- Pedro P. Berruezo (España)

E-mail:

revista@iberopsicomot.net

Web:

www.iberopsicomot.net

Edita:

- Asociación de Psicomotricistas del Estado Español
- Red Fortaleza de Psicomotricidad

ISSN: 1577-0788



SUMARIO

	<i>Página</i>
Editorial	3
Declaración de Punta del Este	5
Psicología de la Conciencia y Psicomotricidad: Piaget, Wallon, Merleau-Ponty (Emilio Ginés Morales)	7
Propuesta lúdica para la mejora de la movilidad articular en Educación Física (José Luis González, Demelsa Marín, Ana M^a Domínguez y Nélida Díaz)	25
Perfil motor de pré-escolares matriculados no ensino regular da cidade de Luís Eduardo Magalhães - Bahia (Aline Dill Winck e Francisco Rosa Neto)	35
Perfil psicomotor e os subtipos do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (Samantha Sabbag, Claudio Marcelo Tkac e Thais Silva Beltrame)	43
De profesión Psicomotricista. La formación del Licenciado en Psicomotricidad en la Argentina (Miguel Sassano)	53
Formación en la práctica: la adquisición de competencias profesionales en Psicomotricidad (Lola García y Cori Camps)	79
Naturaleza, manifestaciones y funciones del movimiento humano (Núria Franc)	93
La tarea lúdica y la disponibilidad corporal (Salvador Wanderley)	103
Resúmenes / Abstracts	109
Novedades bibliográficas	115
Normas de publicación	121

vol. 6 (4)



Editorial

Reunidos...

Creo que es justo reconocerlo: los psicomotricistas estamos ahora más unidos que nunca. Y ese es el sentido de la palabra «reunión»: volver a juntarse, a unirse, a conectarse con otras personas.

Nos hemos vuelto a unir, nos hemos reunido, nos hemos unido más y mejor con motivo del Primer Encuentro Iberoamericano de Académicos de la Psicomotricidad, organizado por la Universidad de la República (Uruguay), en Punta del Este durante los días 11 y 12 de septiembre de 2006, una vez concluido el IV Congreso Regional de Atención Temprana y Psicomotricidad, celebrado en Montevideo con gran éxito de público y de crítica.

Pero no sólo se produjo una reunión entre quienes por cuestiones de oportunidad estábamos en aquél lugar, sino que aquella unión se ha plasmado en una declaración que de manera firme, consensuada e inequívoca, establece nuestras convicciones respecto a la psicomotricidad como disciplina y como práctica, así como a la profesionalidad del psicomotricista como responsable de la intervención psicomotriz. Además, para buscar una mayor unión, esa Declaración de Punta del Este pretende recabar la adhesión de las instituciones y organismos vinculados a la psicomotricidad bien desde la formación o desde la representación de los psicomotricistas. Consecuentemente nos gustaría que todos los psicomotricistas del mundo, estuviéramos (re)unidos en torno a las ideas que se manifiestan en dicha declaración (que se incluye en este número de la revista, en las páginas siguientes).

El equipo de dirección y edición de la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales lleva años promoviendo «la unidad en la diversidad» de los psicomotricistas. Por ello estamos contentos de contribuir con nuestro trabajo y con nuestros esfuerzos a que esta unión sea cada vez mayor. Estamos convencidos de que sólo unidos podremos conseguir que la psicomotricidad sea algo relevante y reconocido en todos los lugares del mundo.

Esto nos ayudará a fortalecer nuestros vínculos y nuestra disciplina, a sentirla viva, a pesar de que algunos compañeros nos abandonen y perdamos su aliento en este empeño. Es el caso de Klaus Miedzinski, que acaba de dejarnos (falleció el 13 de octubre), creador de ideas y elementos para favorecer el desarrollo infantil en

entornos estimulantes generadores de experiencias a partir del movimiento. Desde los inicios ha estado apoyando la revista. En el número 0 publicamos un trabajo suyo, fue uno de los primeros suscriptores y su proximidad a la realidad latinoamericana, así como su dominio del español hicieron que nos sintiéramos respaldados por una persona grande en el mundo de la psicomotricidad, alguien que será recordado por su «Laboratorio del Movimiento» (Bewegungsbaustelle). Ha sido un trabajador infatigable y la prueba es que pocos días antes de morir apareció su último libro, que esperamos poder tener pronto traducido al español. Sirvan estas palabras como un sentido homenaje a su trabajo, y como una expresión de la enorme tristeza que nos produce su pérdida.

A pesar de todo, los logros son colectivos y el camino continúa con el empuje de todos, incluso de quienes van abandonándonos. La unidad que queremos nos provoca una gran emoción y la psicomotricidad y el psicomotricista entienden de emociones, por eso con gran emoción apoyamos la Declaración de Punta del Este y pondremos todo nuestro aliento para que llegue a las diferentes instancias de decisión política y universitaria. Estamos convencidos de que esta reivindicación de la psicomotricidad es justa y necesaria. Trabajamos y trabajaremos para conseguir lo que ese grupo de personas reunidas oportunamente redactaron.

Nuestros mejores deseos de éxito a la Declaración de Punta del Este.

Juan Mila y Pedro P. Berruezo

Noviembre de 2006



Declaración de Punta del Este

En el marco del Primer Encuentro Iberoamericano de Académicos de la Psicomotricidad, organizado por la Universidad de la República (Uruguay), considerando el desigual desarrollo de la Psicomotricidad y del rol profesional del psicomotricista en los diferentes países, los abajo firmantes,

DECLARAN:

- que la Psicomotricidad es una disciplina que se desempeña en los ámbitos sanitario, educativo y sociocomunitario como elemento de ayuda al desarrollo de las personas así como a la superación de sus dificultades, por medio del trabajo corporal,
- que el Psicomotricista es el profesional cualificado para la implementación de la intervención psicomotriz, individual o grupalmente, como consecuencia de una formación específica y acreditada,
- que la Psicomotricidad, como disciplina, debe ser considerada como un cuerpo común de conocimientos, prácticas y estrategias, más amplio que las diferentes líneas de trabajo y las metodologías específicas de intervención que pueden elegirse dentro de su campo,
- que la Psicomotricidad, como disciplina y como práctica, debe fundamentarse sobre investigaciones científicas que prueben su eficacia y su utilidad para los objetivos de asesoramiento, evaluación, prevención, desarrollo, educación, reeducación o terapia que se propone,
- que la Psicomotricidad debería cursarse como una titulación específica de grado, como ya existe en varios países de Europa y América, e igualmente debería incorporarse, impartida por profesionales cualificados, al currículo formativo de los diferentes estudios de grado y postgrado de titulaciones educativas o sociosanitarias que puedan beneficiarse del conocimiento del abordaje psicomotor,
- que la Psicomotricidad debe fortalecerse mediante la promoción de relaciones institucionales y de investigación científica entre las entidades de formación de psicomotricistas de los diferentes países.

En Punta del Este (Uruguay), a 12 de septiembre de 2006

Lic. Pablo Bottini (Universidad CAECE, Argentina)
Lic. Miguel Sassano (Universidad de Morón, Argentina)
Dr. Roberto M. Paterno (Universidad de Morón, Argentina)
Lic. Dayse Campos (Universidade Estadual do Ceará, Brasil)
Lic. José Leopoldo Vieira (CIAR, Brasil)
Lic. Marcela Hernández (Universidad de Santiago, Chile)
Dra. Cori Camps (Universitat Rovira i Virgili, España)
Dra. Lola García (Universitat Rovira i Virgili, España)
Dr. Joaquim Serrabona (Universidad Ramon Llull, España)
Lic. Maite Labarga (Universidad de La Laguna, España)
Dr. Miguel Llorca (Universidad de La Laguna, España)
Dra. Josefina Sánchez (Universidad de La Laguna, España)
Dr. Pedro Pablo Berruezo (Universidad de Murcia, España)
Lic. Gabriela Guzmán (ITESO, México)
Lic. Rosario Tuzzo (Universidad de la República, Uruguay)
Lic. Mariela Peceli (Universidad de la República, Uruguay)
Lic. Juan Mila (Universidad de la República, Uruguay)
Lic. María Hernández (Universidad Central, Venezuela)



Asistentes al Encuentro de Académicos de la Psicomotricidad de Punta del Este, 11 y 12 de septiembre de 2006



Psicología de la Conciencia y Psicomotricidad: Piaget, Wallon, Merleau-Ponty

Psychology of the Conscience and Psychomotricity: Piaget, Wallon,
Merleau-Ponty

Emilio Ginés Morales Cañavate

INTRODUCCIÓN

Cuando el profesional de las técnicas corporales se confronta con su práctica se enfrenta a menudo con una forma de hacer específica y una serie de elementos, actividades y estrategias metodológicas que podrían definir su trabajo. La dificultad surge a menudo cuando se ha de enmarcar este hacer cotidiano en una teoría que sustente y dé un fundamento sólido a esta práctica cotidiana.

La teoría, entre algunos profesionales, se considera como una rémora, como un lastre que es desechado a favor de «la práctica». Se nos olvida que es la teoría la que puede dar un sentido a lo que hacemos. La teoría es la que originariamente marca una dirección de trabajo. La investigación y profundización práctica no son posibles sin un enmarque conceptual. La definición de términos y la estructura de significaciones teóricas evita un desarrollo práctico ciego y desordenado.

La referencia teórica posibilita entre otras cosas:

- No caer en un activismo desproporcionado que olvida el sentido de qué es lo que se pretende y qué se quiere alcanzar en la práctica.
- Aporta una estructura semántica de significados a nuestras acciones que posibilitan la comprensión, explicación y comunicación de nuestras experiencias.
- Proporcionan un sistema de significados que permiten la investigación y la ampliación progresiva conforme la investigación y el descubrimiento lo permiten.

Con este artículo se pretende presentar al profesional un pequeño extracto, casi diríamos glosario (dado la complejidad de cada una de las teorías) que permita encuadrar algunos significados teóricos en su práctica y que le permitirán seguir investigando en esa dirección.

Sin un enmarque teórico adecuado podríamos decir que no hay disciplina, es una responsabilidad de todos los profesionales de las técnicas corporales, entre ellas la

psicomotricidad, ir construyendo una identidad teórica que nos ayude a defender su implantación profesional en todos los ámbitos.

PLANTEAMIENTO DEL TEMA

La gran dificultad con que se encuentra la psicomotricidad y otras técnicas corporales es que el objeto de su trabajo: *el cuerpo*, es en sí mismo un constructo teórico de difícil manejo porque la comprensión de éste está ligada a algo tan difícil de encuadrar como es la acción y su relación directa con la existencia.

Esta inasibilidad del movimiento ha traído muchos problemas a lo largo de la historia y ha condenado al cuerpo a diferentes perspectivas dualistas, muchas de ellas anuladoras de sus capacidades¹. Podemos decir que es a finales del siglo XIX y durante el siglo XX cuando el cuerpo empieza a considerarse como fenómeno digno de estudio por sí mismo, por sus complejas implicaciones personales, históricas y culturales.

Dos son los grandes pilares teóricos sobre los que se sustentan las interpretaciones del cuerpo:

- La psicología de la inconsciencia: que devuelve al instinto la capacidad de crear organizaciones enraizadas en nuestra corporalidad (símbolos corporales, yo, ello, superyó, arquetipos...) han intentado ser modeladas, reducidas o reprimidas culturalmente en beneficio de un supuesto bien social. Entre los creadores de esta base se encuentran autores como Nietzsche, Freud, Jung...
- La psicología de la conciencia: que da al cuerpo una dimensión doble como objeto de estudio por parte de la ciencia y como sujeto a través de una psicología que se fundamenta en la constitución, investigación y desarrollo de lo «subjetivo» como objeto de estudio. Abren este campo del cuerpo fenoménico autores como Husserl, Bergson...

Este artículo se basará en este último apartado y más concretamente en tres autores que formándose en las cualidades de la conciencia, han seguido la investigación del cuerpo no como un simple objeto de estudio a la manera de una cosa que es mera extensión, sino como configuración de *subjetividad*. El ser humano se *humaniza* en la medida que se le considera algo más que una yuxtaposición de miembros. Esta psicología intenta asumir la corporalidad en una dimensión, científica, biológica y fenomenológica.

Pero no todos los autores presentan sus programas de la misma forma y en este sentido el tema se desarrollará siguiendo una estructura progresiva de acercamiento a la psicología del inconsciente por parte de los autores: Piaget, Wallon y Merleau-Ponty. Será este último autor (cuya obra completa no ha sido lamentablemente traducida al español), el que nos acercará a las diferencias y a las similitudes de las tres concepciones.

El objetivo de este desarrollo es aportar señalizaciones teóricas mínimas enmarcadas en los diferentes programas de investigación de forma que puedan darnos la pista de porqué estos autores se consideran referentes esenciales para la práctica corporal.

Finalmente se establecerá un diálogo entre los mismos autores y aquellos puntos que han considerado entre sí como perspectivas diferentes o incluso aspectos débiles en sus desarrollos.

DESARROLLO

1) PIAGET. J. (1896-1980). Psicólogo Suizo, doctorado en Ciencias Naturales, profesor de Filosofía en Neuchâtel y de Historia de la Ciencia y Psicología en Ginebra.

Justificación:

Nos encontramos tres bases sólidas en su formación, una de ellas son las ciencias naturales que confiere una impronta biologicista a toda su obra. Es importante señalar cómo el mecanismo *reflejo* en el organismo de causa-efecto y repetición se desarrolla continuamente en su teoría: «Lo que Piaget busca demostrar es que la regulación, en todo lo que es primitivo no es más que un esbozo de operación lógica» (Merleau-Ponty, 1949-1952).

La influencia filosófica que recibió Piaget se deja traslucir en una visión kantiana de la realidad parcelada en categorías según las distintas operaciones que la ordenan.

Los aspectos científicos de observación y estructuración rigurosa de lo observado se manifiestan también en una obra construida con una tendencia marcadamente teleológica que posee un principio, un desarrollo y un final hacia el que toda evolución se dirige: la inteligencia abstracta.

Como psicomotricistas nos interesa Piaget dado que, frente a otros investigadores, que fundamentan el origen de la inteligencia en el lenguaje, en la percepción, en las emociones, en los instintos... él psicólogo suizo lo fundamenta en *la acción inscrita* en un período infantil llamado *senso-motor*² donde las acciones corporales son decisivas para el desarrollo posterior. La *senso-motricidad* es ese eslabón perdido que se produce entre la naturaleza y el pensamiento.

Objetivos:

- Fundamentar toda la reflexión filosófica en la Epistemología Genética que consiste en describir cómo nace y se desarrolla el conocimiento.
- Descubrir el conocimiento y la inteligencia como un fenómeno adaptativo del organismo al medio. Esta adaptación se manifiesta en una serie de estructuras de conocimiento llamadas fases de inteligencia. La base común de todas ellas es el período *senso-motriz*.
- Encontrar mecanismos comunes que nos permitan averiguar las etapas por las que pasan los conocimientos, incluyendo «las verdades eternas» como son las operaciones aritméticas (Ferrater Mora, 2002, 2781).
- Buscar en la maduración progresiva del sujeto el desarrollo de un plan ya trazado. Frente a la evaluación creativa de Bergson, Piaget nos plantea una evolución programada.

Desarrollo:

- *Estadios senso-motores:*

Estadio 1. - De formación íntimamente biológica, p.ej. el reflejo de succión.

Estadio 2. - Primeros esquemas gracias a los hábitos de repetición (succión del pezón, del dedo, de los objetos...).

Estadio 3. - Salto del reflejo a la actividad inteligente: se persigue un medio fin. Por ejemplo, tirar de una cuerda para producir un movimiento en un juguete.

Estadio 4. - Se buscan fines independientes de los medios, llevar la mano del adulto al juguete.

Estadio 5. - Comienza a los 11 ó 12 meses y se utilizan medios no conocidos como tirar de una alfombra para conseguir un objeto.

Estadio 6. - Finaliza a los 18 primeros meses de vida y se da por concluido el período senso-motor. Se combinan diferentes esquemas. Por ejemplo se utiliza algún instrumento para conseguir un objeto alejado del niño. La acción se da gracias a tanteos, experimentos, búsquedas de posibilidades, se consiguen soluciones nuevas y se interiorizan.

A partir de este momento se produce un salto cualitativo en el que los esquemas prácticos pasan a integrarse como esquemas mentales en etapas y estadios superiores más complejos. Las imágenes mentales, las percepciones, el símbolo, el lenguaje... nutren progresivamente al pensamiento, basándose en los esquemas de acción repetidos y de causa-efecto que consolidan las operaciones complejas y alcanzan finalmente el pensamiento abstracto.

- *Etapa pre-operatoria*: Desde los dos a los siete años. Marcado por la adquisición mental de la *permanencia* de los objetos, de la *descentración* del sujeto que va consolidando su Yo frente al resto del mundo y de la *conservación* de las cantidades.
- *Etapa operatoria* (operaciones concretas): Entre los siete y once años se producen operaciones mentales que consiguen la adquisición del concepto de número junto con las agrupaciones y seriaciones que este proporciona. Se adquiere la operación de transitividad y reversibilidad.
- *Etapa de pensamiento abstracto*: Capacidad para las operaciones formales.

Metodología:

La inteligencia senso-motriz se considera una inteligencia antes del lenguaje que resuelve problemas de acción (alcanzar objetos alejados o escondidos) construyendo un complejo sistema de *esquemas de asimilación* y organizando lo real según un *conjunto de estructuras espacio-temporales y causales* que a falta de lenguaje y función simbólica se efectúan apoyándose exclusivamente en percepciones y movimientos. Esto se realiza mediante una *coordinación senso-motora de estos movimientos*, sin que intervenga la representación o el pensamiento.

Toda evolución del pensamiento está formada por un paso previo que va desde la *regulación* en las acciones a su *reversibilidad* y comenzará a observarse desde el principio en las acciones del niño conforme las vaya consolidando en su crecimiento.

Las *operaciones* se apoyarán, pues, en estas experiencias primeras y consistirán en transformaciones reversibles de *inversiones* ($A-A=0$) o en *reciprocidad* (A co-

responde a B y recíprocamente). Transformaciones relativas a invariantes llamados *nociones o esquemas de conservación* (p.ej. el esquema del objeto permanente.)

Éstos son, de forma muy sintetizada, los procesos que hacen evolucionar el desarrollo del sujeto pero para entenderlos más apropiadamente debemos de resaltar su impronta biologicista darwiniana que funda el equilibrio del desarrollo en la capacidad de adaptación del individuo al medio.

Piaget formula, gracias a *la asimilación* y a *la acomodación* de las acciones, la capacidad del individuo de establecer operaciones fijas, estables, sobre las que construye de forma ordenada el crecimiento.

La acomodación permite *la imitación* de acciones; aquéllas que, por una parte, el niño ve y por otra parte re-crea para conseguir un fin; de este modo el niño consigue que el medio se vaya *acomodando* a su obrar.

La asimilación, por un lado, permite la integración sucesiva de las acciones que sirven para manejar y adaptarse al mundo; y de otro, permite constituir referencias fijas o *esquemas*. La conservación del objeto (el objeto que siempre está ahí y no desaparece aleatoriamente) permitirá al niño construir el mundo de una forma fiable ya que podrá *jugar* a hacer todas las variaciones, combinaciones, permutaciones posibles con ese objeto que nunca desaparece definitivamente.

El sujeto parte de un principio de diferenciación «yo-mundo», que progresivamente le sitúa como espectador descentrado de él, es decir, alejado, diferenciado, de una realidad que dada su misma distancia se vuelve cada vez más objetiva. Es el *giro copernicano* del que nos habla Piaget (2002, 24.) El niño descubre que el mundo se adapta a él, se instaura su Yo activo.

Todo lo que el niño ha de hacer es descubrir las reglas, las leyes, los principios y las invariantes que aparecen en su acción con el mundo en todos los ámbitos: afectivos, sociales, cognitivos... Surgen los estadios que contienen diferentes operaciones.

El mundo teórico de Piaget es tan lineal, ordenado y racional que es necesario remitirnos a otros autores que nos den visiones más dinámicas del desarrollo. El movimiento se dice de muchas maneras...

Para los psicomotricistas y técnicos corporales la teoría de Piaget si bien valiosa se presenta como incompleta dado que el cuerpo proporciona elementos mucho más poderosos para el conocimiento que la mera capacidad de estructurar mentalmente o esquematizar la realidad.

Wallon cree que existen principios de *yo* antes de la etapa preoperatoria. Piaget piensa, en cambio, que se produce lo que llama un *giro copernicano* (Piaget, 2002, 24) una vez que acaba la etapa de las acciones: la *etapa senso-motriz*; entonces comienza la formación del Yo como algo «descentrado» hasta entonces no existía sino un «adualismo» (Piaget, 2002, 32) acción/sujeto. Wallon, en cambio, entiende que el Yo, aunque indiferenciado, se va produciendo desde el origen del sujeto, no es un *yo* sólido y narcisista como el de Freud, pero tampoco inexistente.

Piaget en su necesidad de construcción científica parcializa en diversos períodos el desarrollo del crecimiento pero Wallon sólo establece dos períodos: *el sensoriomotriz* y *el operatorio* y nunca dejan de interactuar el uno y el otro de una manera no sólo mental sino también biológica.

Es muy importante considerar esta necesidad de concretar y pormenorizar las operaciones invariantes de Piaget que en Wallon adquieren un carácter mucho más amplio y general pues su concepción no es tanto de «estadio» como de «sistema», relaciones de elementos que pueden hacer volver al sujeto a determinadas reacciones o a niveles diferentes pretéritos.

El debate continuo entre Piaget y Wallon es ya histórico así como las continuas advertencias de este último de que sólo las emociones pueden dotar a la evolución de una representación adecuada del mundo. Sin la afectividad y su correspondiente huella biológica que se inscribe en el cuerpo la conciencia no puede acceder con claridad al manejo del mundo (Calmels, 2000, 59).

2) WALLON. H. (1879-1962). Graduado en Filosofía. Licenciado en Medicina. Profesor de psicología. Interesado en sintetizar los aspectos psico-biológicos.

Justificación:

Para los psicomotricistas Wallon tiene una importancia fundamental dado que su conocimiento del organismo aporta bases decisivas en la síntesis entre las emociones y el desarrollo orgánico³, esta unión aporta una fundamentación neurobiológica al período senso-motor más amplia y dinámica que Piaget.

Objetivos:

- Sintetizar los aspectos orgánicos, psicológicos, educativos y sociales.
- Demostrar que el desarrollo psíquico parte de la interacción y de las relaciones recíprocas con el otro.
- Encontrar mecanismos que expliquen el crecimiento a partir de la relación del organismo con el medio en el que se desarrolla.

Desarrollo:

Fase inicial. Nacer representa el fenómeno más genuino y originario, en él se da el *aparecer* fundamental del sujeto, su *esencia*, El bebé encuentra su *esquema corporal* y comienza a percibir a *los otros*. Para Wallon primero uno se va encontrando consigo mismo, con su cuerpo, y posteriormente percibe al otro. No es como para Piaget un proceso aditivo, sino un sistema que se desarrolla concéntricamente, que se amplía con el tiempo.

Entre el 3º y el 6º mes sobre el fondo fisiológico de la mielinización se opera la soldadura entre lo externo y lo interno, ésta se produce de una forma desajustada dado que el mismo proceso de mielinización ya presenta un ritmo desigual y no uniforme, se realiza en los pies y tarda unas tres semanas en relación con las manos. La mano izquierda tarda 26 días en relación con la derecha.

El niño sobre el 4º mes comienza la atención y exploración de la mano derecha. Podemos decir que la conciencia del propio cuerpo se va abordando de forma focalizada e intrínsecamente desigual. Para Wallon es hacia los 3 meses que el niño pasa a tener una noción de su cuerpo pero es una noción de *decompletud*.

La síntesis de experiencia interoceptiva se produce gracias a las sensaciones internas (viscerales, respiración, saciedad, vacío...) las cuales van indisolublemente unidas a las experiencias de «presentación» y «re-presentación» del cuerpo.

Esta integración forma un tejido indiferenciado con las experiencias exteroceptivas que proceden del exterior: la voz humana, la mirada la sonrisa... p.ej. sobre los tres meses el bebé ya saluda con sonidos a las personas que aparecen en su campo visual. A los seis meses ya es capaz de fijar la mirada en otro niño.

La percepción más conmovedora de uno mismo se produce precisamente al encontrarse el niño con ese «otro» que es él mismo: otro que es su propia imagen en el espejo entre los 8 y 9 meses. Entre los 12 y 15 meses el niño imita sus gestos; su imagen especular le cautiva como modelo.

Esta imagen que es a la vez exteroceptiva y interoceptiva se presentan en una suerte de indistinción. *La imagen va a aportar algo que no se puede tocar*, se puede considerar como la adquisición de una función nueva: la contemplación de sí mismo, emerge la personalidad, el Yo como algo intangible pero delimitado...

Esta imagen se da como símbolo, como representación de mí, pero está fuera de mí, entre yo y ella aparece una relación de «invisibilidad» pero que se apoya en algo exterior, en un espectáculo de «otroridad». La persona se da en un sentido etimológico: *la máscara*, aparece como reflejo de un algo interno e imperceptible que se construye con la exterioridad. La imagen, la máscara, la sombra... son fenómenos humanos inasibles como los sueños pero nunca impersonales sino que forman el envés de nuestra personalidad. Son el reflejo de nuestra corporalidad.

«La configuración del Yo, construida sobre una imagen que está expuesta a uno mismo y a otro, *construye una relación con el otro* que aporta el valor de una estructura verificable. Es un sistema de relaciones al interior de mi experiencia». (Merleau-Ponty, 1988, 320).

Este sistema permitirá al niño descansar de la «fugacidad» de todos estos fenómenos y de su inmediatez corporal, podrá representar su «personalidad». Cuando el ser humano dice *Yo*, y cuando dice *mi cuerpo* una encrucijada de significados, incluso contradictorios, se anudan en una representación perceptible y por lo tanto posible aunque no siempre real⁴.

Entre los seis y los doce meses aparecen las relaciones con los otros. El niño se encuentra unido con el otro en una *confusión afectiva* y gracias al fenómeno fundamental de la *simpatía* posibilitará la diferenciación. La simpatía se apoya sobre el marco del «mimetismo», es la imitación la que me permite reunirme con los otros y gracias a ella capto sus posiciones y sus posturas que me transportan a un *mundo gestual* de comunicación, primer sistema pre-objetivo de *relación*. Sustento corporal de todo lenguaje.

Con todos estos elementos se construye un camino hacia la representación que se forma en relación con lo que me rodea⁵.

Los aspectos simbólicos y cognitivos proyectan al individuo hacia una conceptualización de la realidad ayudada por la imitación de ésta, la imitación se convierte en simulacro y más tarde en representaciones mentales facilitadas por las imágenes que conlleva. El niño jugará a construir una gran cantidad de imágenes y su interés es jugar con lo conocido pero también suscitar la mayor variedad de efectos posibles (Wallon, 2000, 46).

Metodología:

La percepción del cuerpo crea un *desequilibrio* que obliga al niño a apoyarse en el otro, a *sostenerse* dado su acumulación de sensaciones *interoceptivas* o internas. El cuerpo del niño es un *cuerpo bucal* a la vez que un *cuerpo respiratorio*... el niño percibe el contenido de su cuerpo, las regiones corporales fusionadas a sus funciones p.ej. en la excreción, la micción... el niño percibe su interioridad como realidad funcional y estimular. Esta sobrecarga de estímulos obliga a una *reapropiación continua* del cuerpo gracias a la *propioceptividad* proceso que constituye un balance continuo y orgánico del desequilibrio producido por la entrada de estímulos internos y externos que han de constituirse en un *diálogo corporal* armónico que permita la vida. Este constituirse como organismo que dialoga entre los estímulos exteriores e interiores, gestionando las emociones que este encuentro produce, configura un *tono* específico en cada individuo. El tono queda constituido gracias a un sistema de *actitudes* que configuran la personalidad psicomotriz del sujeto.

Cuanto más equilibrado ha sido el diálogo entre interior y exterior, más afinado se da el tono. Los músculos aprenden a vivir con una tensión necesaria pero no excesiva, la rigidez, las hipertensiones, la brusquedad cede su paso a la solidez, la sustentación y la firmeza ósteo-muscular.

Toda esta dialéctica intero y extero se produce con un gran desgaste *metabólico* de energía pues el encuentro entre los dos ámbitos produce en el organismo excitación, expectación y ansiedad por no saber si volverá a encontrar el equilibrio o lo perderá para siempre. La tensión emocional es global, sintética, recorre todo el organismo y su impronta de fijación es enorme, consolidando una auténtica forma de ser completa. El poder de las emociones debe su influencia decisiva, como hemos dicho, a su sincretismo y globalidad pero también a otras causas (Wallon, 2000, 46):

- Su exclusivismo con relación a toda orientación divergente haciendo que el cuerpo se centre en ellas ya que invade todo el sistema.
- Por su facilidad para provocar reflejos condicionados.
- Por su facilidad de condicionalidad orgánica que da lugar a que se constituyan complejos afectivos, irreductibles al razonamiento.
- Por su facilidad para el contagio y para transmitirse a través del tono o de la expresión corporal.
- Su origen es ontológico, es decir, definen al hombre desde su origen.

Los procesos *anabólicos* reconstituyen la energía perdida, el equilibrio del sujeto es en sí mismo energético, proporciona una integración no solo psíquica sino también biológica que se traduce en un sistema eutónico de percepción y de respuesta frente al mundo.

Valoración global:

El autor sirve de transición entre el cientificismo de Piaget y la radicalidad de Merleau-Ponty, mientras el primero nos habla de un proceso *senso-motor* más parecido a un mecanismo que a un hecho vital, el segundo nos habla de *sensorio común perpetuo* concepto que fusiona el cuerpo y el mundo en una síntesis continua y vital que se logra a través de la percepción.

Wallon nos ofrece el término *sensoriomotricidad* que se constituye en contenido de estadio pero atraviesa también la vida del sujeto en cuanto a ser que siente y se mueve, por lo tanto cualquier impresión sensorial va a ir acompañada de un *sistema de actitudes o movimientos* a lo largo de la vida, es decir, de un sistema de reacciones apropiadas, pero globales, que constituyen la totalidad del sujeto, integrando tanto su faceta biológica como psicológica.

Las *unidades sensoriomotrices* sirven de punto de partida o elementos de combinaciones que rompen un determinado estadio, al contrario que Piaget, se hacen *progresivamente* más amplias y al mismo tiempo más *modificables de acuerdo a las circunstancias* (Wallon, 2000, 83).

Este término no sólo se constituye como mecanismo objetivo sino indudablemente como proceso subjetivo. El sujeto se implica en sus sensaciones y en su motricidad desde el principio. Todo es uno. Merleau-Ponty se hace partícipe de este sentimiento de unidad en la *corporeidad*. Este cuerpo se constituye en *la relación con el otro* pero no como *relación con...* sino como «relación en su propia estructura psicobiológica» (Calmels cita a Bernard, 2000, 55).

3) MERLEAU-PONTY, M. (1908-1961). Profesor de Filosofía. Especialmente influenciado por la fenomenología de Husserl y por los análisis de ciencia y filosofía de Bergson. Profesor de Psicología y Pedagogía en la Universidad de la Sorbona.

Justificación:

El autor fue el primero que puso las bases de la disciplina de la psicomotricidad tal y como hoy la conocemos pues su concepción de la percepción no se «reduce» a los estímulos perceptivos sino que se «amplía» en un horizonte hasta entonces inexistente que unía percepción a conocimiento, a relaciones con el mundo y con los otros y todo ello actuando sobre un cuerpo vivido que es el «anclaje» en el mundo del hombre y de su existencia.

Merleau-Ponty rompe definitivamente con el dualismo y no concibe ningún tipo de fragmentación ni de jerarquización en el cuerpo sino sólo totalidad.

Objetivos:

- Fundamentar el desarrollo evolutivo en los sentidos que son los pilares de estructuración perceptiva. La percepción configura el organismo como ser vivo.
- Demostrar que la percepción involucra a todas las estructuras del organismo.
- Encontrar la síntesis entre la percepción, la conciencia y el mundo que se hallan en continua y permanente relación a través del cuerpo.

Desarrollo:

Esquema corpóreo: el hombre es un *sensorio común perpetuo* (Merleau-Ponty, 2000, 250) donde se actualiza el fenómeno de la expresión; no es sólo una unidad que se forma entre los sentidos, ni la relación de esta unidad con los objetos sino que es mucho más, es *la textura común de todos los objetos* (Merleau-Ponty, 2000, 250).

Esta textura, este tejido, hace del cuerpo no sólo el contenido del conocimiento sino también el método de toda conciencia, el instrumento general de toda comprensión. Sujeto y objeto están unidos por una misma *piel*, forman un mismo contenido y un mismo continente: *el cuerpo*.

El cuerpo se transforma en objeto y sujeto de conocimiento. Cuando una persona se toca la mano, trasforma su cuerpo en objeto sin dejar de ser él mismo un sujeto⁶. El cuerpo contiene en sí mismo todos los cuerpos posibles del mundo. Es el *quiasma* donde se unen los contrarios.

El arco intencional es la perspectiva que se adopta, la posición que se adquiere. «La inteligencia es la disposición para responder a las solicitudes por las que atravesamos» (López Sanz, 2002, 186).

Metodología:

La sensoriomotricidad es para el autor una *forma*, influenciado por la teoría gestáltica, es una toma de posición, un colocarse, un gesto, una postura, un movimiento... «es una *toma de conciencia global*» (Merleau-Ponty, 2000, 116).

La sensación es un antiguo y excepcional modo de organización de la conciencia humana. Las teorías que intentan componer la conciencia fuera de la sensación son ilusiones antropocéntricas.

La sensación da como resultado que lo cronológicamente primero en el comportamiento no es un mosaico de partes externas p.ej. corporales-intersubjetivas-históricas sino un *sincretismo* (Merleau-Ponty, 1998, 230). Podemos definir sincretismo como una unión de sensaciones diversas en un solo campo, esta área donde todo se haya fusionado de forma sincrética es *el cuerpo*.

«El cuerpo, además de formar un tejido con el mundo y los cuerpos que le habitan, no se da como una suma de órganos yuxtapuestos sino como un *sistema sinérgico* (Merleau-Ponty, 2000, 249). Esta sinergia nos lleva fuera de nosotros en dirección «al otro».

Este movimiento intencional del sujeto al mundo se constituye en *vivencia* con la que siempre se halla sincronizada el cuerpo a través de las sensaciones y la síntesis de éstas gracias a la *percepción*. Es un percibir-sujeto que ineludiblemente se siente atraído, hipnotizado, seducido por *lo otro* al que no puede dejar de sentir, en su ambigüedad, como *sujeto-objeto* pues forma parte de él mismo. Somos seducidos por los fenómenos, vivimos y conocemos sus contrarios, la percepción finita que nos produce *la cosa* es sólo momentánea, inmediatamente se mueven en un horizonte de sentido. Habitados a la objetivación científica de la realidad cuesta creer que nuestras experiencias se abran hasta el infinito sin acabar de definirse.

«Desde el principio estoy en comunicación con un solo ser, un inmenso individuo del que están tomadas mis experiencias y que permanece en el horizonte de mi vida» (Merleau-Ponty, 2000, 43).

Construimos con estas sensaciones un campo, una región, un *background* perceptivo donde nos movemos y que constituye nuestra realidad. Esta «región» forma un texto, un nexo estructural que puebla nuestro mundo de una cierta lógica de conexión entre el todo y sus partes. Conexión siempre efímera pero lógica al fin y al cabo. Se constituye una constancia perceptiva.

Pero el pensamiento de Merleau-Ponty no es nada sin horizonte, sin transformación y cambio. El hacer del autor es un hacer de perspectiva, de mirada, de forma. El mundo es un calidoscopio del que sólo somos capaces de conformar una figura.

El proceso del sujeto ante «lo dado» (pongamos por ejemplo un psicomotricista ante la producción del sujeto) es ejemplificado por Merleau-Ponty:

- Lo que imaginamos ver es un dado con todas sus caras, olvidando que en la realidad un dado jamás puede ser completado de forma total. El hombre vive convencido de que su perspectiva auna a todas las demás pero no son más que posiciones.
- Si observo atentamente de repente mi sentido de totalidad se vacía, se reduce a acciones, a estructuras perceptivas que se repiten pero que no atrapan nunca al sujeto en su globalidad.
- Observando con más atención compruebo que estas acciones que creía repetidas, familiares, a veces sufren deformaciones, se acortan, se ensanchan, se esconden, a veces me parecen como nuevas. Todo se convierte en *perspectiva*, diferentes perspectivas pueden incluso ver cosas diferentes con el mismo material, la acción es siempre hermenéutica por ello precisa siempre de la escucha y del diálogo.
- Finalmente llego a una mera reducción de sensaciones que se inscriben en el cuerpo. Los intentos de leer el texto corporal se convierten en interpretaciones e incluso éstas son perecederas pueden cambiar, transformarse, adquirir *formas* diferentes.

Cuadros perceptivos inconexos diría Piaget, *sistema de actitudes* diría Wallon. *Horizonte* diría Merleau-Ponty.

4) DIÁLOGOS ENTRE AUTORES

Los tres autores han hablado entre sí de sus teorías lo cual no es de extrañar pues entre ellos comparten algo: la importancia que le asignan a la acción, al movimiento y a la sensación como origen de todo conocimiento.

La síntesis sensación-movimiento constituyen un eslabón natural entre naturaleza-pensamiento. Piaget incorpora el saber biológico reflejo en las acciones repetidas y en el pensamiento esquemático. Wallon hace del tono muscular una cuerda afinada síntesis de experiencias biológicas y emocionales. Merleau-Ponty por su parte integra a través de *la forma* naturaleza e idea, «síntesis que no es sino un tejido de relaciones que se expresa» (López Sáenz, 2002, 184).

Pero aunque los autores parten de intereses parecidos: el saber corporal, también entra a menudo en controversias entre los propios autores, señalemos algunas de ellas de forma sucinta:

Piaget cuestionará a Wallon que se instale en un conocimiento imaginativo, pura imagen mental que parte de la imitación y conforma el pensamiento figurativo, pero que olvida el pensamiento operativo que es el que constituye el carácter esencial de los actos de inteligencia por oposición a su expresión simbólica. «El sistema postural y de actitudes vale para el aspecto figurativo del pensamiento y no para el operativo» (Calmels, 2000, 58).

De las concepciones guesálticas que defiende Merleau-Ponty, Piaget crítica que la percepción constituye cuadros fugaces, que no son estables ni proporcionan al individuo las invariantes mentales necesarias para que se pueda consolidar ningún tipo de pensamiento que opere en la realidad.

«La percepción proporciona, en efecto, instantáneas que corresponden a tal o cual punto de vista que es el del sujeto en un momento considerado... (Piaget, 2002, 54).

Merleau-Ponty le opondrá que el mérito de la psicología de la forma es «poner en evidencia la estructuración, es decir un orden que no está sometido a la materia, sino que es inmanente y se realiza bajo una organización espontánea» (Merleau-Ponty, 1983, 193-195).

Por su parte Wallon cuestionará continuamente la visión del desarrollo acumulativa que defiende Piaget en sus escritos y el olvido que hace el autor de Ginebra del individuo social cuyo desarrollo se configura en la imagen del otro.

Wallon cree en un individuo con unas experiencias emocionales y biológicas que configuran su personalidad y que actúan continuamente en el sujeto. Piaget se desmarca de esta opinión como lo señala en el siguiente texto:

«Para autores como Wallon el niño presenta el máximo de interdependencias sociales durante la primera infancia (nuestro nivel preoperatorio) mientras que a continuación conquista una personalidad individualizada por una especie *reiterada de recuperación o de liberación* respecto a esas interdependencias. Nosotros en cambio entendemos siempre el proceso de socialización como progresivo y no regresivo» (Piaget, 2002, 118).

Merleau-Ponty y Wallon cuestionarán a Piaget su cientificismo racional, que ha establecido una proyección mental sobre una actividad tan vital y propia como la sensoriomotriz. La huella sensoriomotriz no es propia de un solo período sino que interviene de forma «dialéctica» para Wallon con el crecimiento y para Merleau-Ponty de forma transversal a lo largo de toda la vida. Para estos autores el sujeto nunca se da de forma incompleta, cada etapa es sistema, forma, completud en sí misma. La regresión y la repetición son formas de síntesis creativas en el sujeto pero dentro de una integración corporal que le hace siempre uno, idéntico a sí mismo.

«Lo que Piaget propone no es más que otra forma de intelectualismo clásico» (Merleau-Ponty, 1983, 196-197).

Consecuencias para la práctica corporal

Las numerosas implicaciones que los profesionales de las técnicas corporales podemos extraer de las teorías de la conciencia desarrolladas son múltiples pero en este artículo vamos a intentar señalar sólo algunas de ellas, animando al lector a que a través de la asociación con su propia práctica extraiga cuantas considere e incluso profundice en las direcciones mencionadas por los autores.

Piaget estableció en el campo de la psicología una impronta que perdura a través de los años, la importancia dada a la observación como técnica de investigación en las características del sujeto con el que se trabaja.

Piaget considera el ejercicio de las acciones como manifestaciones de procesos mentales y psíquicos que pueden ser utilizados como parámetros en nuestra práctica. Esta ejercitación activa acerca a las motivaciones e intereses que mueven a la persona en ese momento concreto de su vida.

Estas repeticiones vistas como reglas, normas, principios... se transformarán en operaciones o esquemas mentales y de este modo mente y acción participan de una cierta síntesis que rompe con el esquema dualista que aún ahora persiste en el mundo de la educación donde pensamiento y lenguaje se separan del cuerpo y se convierten en objeto privilegiado de estudio.

Uno de los logros mayores de Piaget fue permitirnos acercar *la actividad corporal como el juego, el símbolo y las acciones prácticas al conocimiento*. Desde entonces los técnicos corporales podemos defender con mucha más seguridad la influencia del desarrollo y de la actividad corporal en la adquisición de conocimientos meramente representativos.

El problema que encontramos en Piaget es que su teoría se acerca excesivamente a una articulación intelectualista que considera el desarrollo como una especie de *mecano* compuesto por piezas cuyas acciones se van acumulando progresivamente hasta formar un sujeto. ¿Es la realidad un *planning* de acciones, un esquema...?

Wallon siempre responderá negativamente a esta pregunta, su realidad se presentará con un movimiento dialéctico donde las acciones permanecen como *acto*⁷, y recorren transversalmente el cuerpo del sujeto durante toda la evolución.

Su concepción de la evolución del sujeto no es la de *estadio* donde se acumulan determinadas regularidades sino la de *sistema* en lo que todas las actividades tanto las percibidas desde el exterior (exteroceptivas) como las que proceden del interior (interoceptivas) tienen un fundamento biológico que las sintetiza y que de alguna manera permanecen en el individuo adheridas a sus músculos, a sus huesos, dotándolos de capacidad para responder «equilibradamente» al mundo.

Para el técnico corporal esta convicción de que lo que el sujeto hace en la sala va a tener una *huella orgánica* es fundamental para defender el trabajo en el ámbito corporal *como un aprendizaje* en sí mismo y no sólo, como a menudo se cree, como una forma de *expansión* o de *huida* de la realidad. Este aprendizaje corporal prepara al sujeto en el ámbito tónico emocional para enfrentarse de forma más adecuada al mundo.

Durante la práctica observamos cómo efectivamente este aprendizaje ayuda a los sujetos a pasar a niveles de percepción y de sensaciones corporales que les hacen modificar, proyectar o transformar su base tónica de excitación a relajación, de atención expectante a un mejor manejo de los estímulos que reciben en la sala.

Todo su cuerpo se modifica tónicamente adquiriendo un gesto más distendido, una postura más flexible y una posición más abierta al mundo.

El haber creado un proceso de interacción entre diferentes niveles: estímulo-organismo-vivencia emocional ha configurado uno de los mayores bienes que ha recibido en los últimos años la educación: *el hombre como sistema de actitudes*.

Las actitudes consideradas como producto de la interacción entre los diferentes niveles mencionados es la consolidación de la relación como auténtico motor de la

síntesis corporal. *Las actitudes, aunque a menudo se olvida en la práctica pedagógica, son prácticamente irreales si no van acompañadas de un fondo orgánico que las sustente.*

Las actitudes como expresión también de una relación habida entre el cuerpo del sujeto y el mundo hacen absolutamente imprescindible el factor social, el encuentro con el otro.

La empatía es otro de los rasgos que se va manifestando paulatinamente con la afinidad tónico-emocional y que se va forjando entre el psicomotrista o el técnico corporal y las personas con las que trabaja. Cada sesión *afina* el dialogo entre ellos de una forma más adecuada, adaptándose el tono de ambos a lo que llamamos dialogo tónico y que no es más que otra de las muchas maneras en las que podemos concebir el encuentro con el otro de forma empática.

El problema de Wallon es que quizás no ha podido despegarse suficientemente del desarrollo dentro de unos esquemas definidos, que aunque más amplios que los de Piaget siguen clasificando al sujeto en etapas circunscritas a unos logros que pueden encorsetar la libertad del sujeto.

Merleau-Ponty rompe definitivamente con estos moldes y deja al sujeto libre para adentrarse en el mundo de *forma espontánea*, dotando al propio cuerpo por su capacidad perceptiva, no de estadios, de etapas o de sistemas sino de una red de relaciones complejas inscrita en el mundo. Merleau-Ponty inscribe esta *red de relaciones dentro de un campo energético que está sometido a líneas de fuerza*, La vivencia del sujeto nunca es de separación, de distanciamiento, no puede *des-subjetivarse* de su realidad; él es *objeto y sujeto en el mundo*.

Para el técnico psicomotriz esta concepción convierte su trabajo en la sala en «campo de relaciones energéticas» que se abren continuamente a nuevas posibilidades. Estas posibilidades hacen al sujeto, objeto también, de sus propias acciones.

No es que Merleau-Ponty sea un escéptico sino que transforma la experiencia del sujeto de hecho a por hacer. El cuerpo sirve de *quiasma*, de crisol, donde se juntan todas las simetrías y formas constituidas pero también las que están por constituirse. Es una apuesta rotunda por el hombre creativo y su libertad. El cuerpo se trasforma en conciencia.

El cuerpo ancla el sujeto al mundo pero sobre este fondo se va configurando en numerosas perspectivas, miradas, visiones, posiciones que no son algo fijo sino en continua relación y cambio como si de una coreografía de movimiento corporal que se relaciona con el otro se tratara. El todo es diferente de las partes, pero ambos van unidos en la misma *sinfonía* de movimientos.

CONCLUSIONES

La psicología de la conciencia ha sido entendida a menudo desde un punto de vista idealista que situaba en la idea la prioridad del conocimiento. Una larga trayectoria de siglos ha validado la conciencia como fenómeno descorporalizado, ha mentalizado el conocimiento y ha convertido las sensaciones en los pilares de procesos de abstracción que articulándose unos en otros convertían la idea en el final privilegiado del proceso y en el lenguaje verbal su manera de expresarla.

Los tres autores mencionados entienden que la conciencia no puede ser comprendida como mera idealización de los procesos mentales de conocimiento del mundo e implican a la naturaleza como sustrato de conocimiento. El cuerpo como organización natural por antonomasia levanta al ser humano sobre sus pies y lo proyecta en todas direcciones. Las funciones cognitivas mentales (memoria, aprendizaje, abstracción...) tienen su adherencia corporal

La interpretación de Piaget ha sido utilizada normalmente por diversas teorías psicomotrices y quizás la excesiva racionalidad de su proceso hace que se haya buscado en ella el fundamento del conocimiento del cuerpo y de las acciones del cuerpo desde una forma planificada y conceptual.

Piaget desarrolla una teoría causal y teleológica que hace del aprendizaje, incluso de la acción, un camino con final seguro. ¿Podrá el entrenamiento de las acciones convertirse en esquemas y transformarse en hábito mental, en pura abstracción?

En Piaget debemos resaltar, ante todo, los beneficios que ha aportado para el desarrollo de las técnicas corporales al lograr incorporar el conocimiento y el aprendizaje como resultado de acciones corporales⁸.

Wallon nos devuelve a un cuerpo «emocionado» lo cual constituye una síntesis entre los sentimientos vivos y el desarrollo biológico. El autor aporta una *tonalidad* especial al cuerpo con el que se trabaja ya que presenta un cuerpo capaz de dialogar y de confrontarse con el otro y todo esto sin abandonar su impronta biológica.

Los psicomotricistas confrontados con el modelo waloniano pueden experimentar una vez más que la relación con el otro tiene sus implicaciones en todos los sistemas corporales tanto autónomos como voluntarios y que estos configuran un decirse, una forma de expresar este ser personal a través del gesto, la postura y las posiciones tónico-emocionales inscritas en la biología del individuo.

Las técnicas suizas lideradas por la Escuela de Ajuriaguerra realizan una utilización de las teorías de Wallon que infiltradas en todos los ámbitos (niños, ancianos, necesidades educativas especiales...) buscan una transformación profunda en el individuo en todas las etapas a través del diálogo tónico-emocional de los implicados, diálogo que transforma el sistema de actitudes gracias a la huella emocional que éste produce en el organismo dentro de un marco apropiado de trabajo⁹.

Merleau-Ponty amplía el horizonte de posibilidades gracias a su teoría que ha inspirado la radicalidad del fenómeno corporal como fusionado con el mundo. Numerosas escuelas inspiradas en el existencialismo francés han experimentado con el cuerpo como fenómeno de totalidad creativa, no sólo la psicomotricidad sino el teatro, la canción, la pintura incorporaron el cuerpo como fenómeno indisolublemente ligado al mundo, los límites entre ambos como en una obra de Cezanne son muy imprecisos.

En las teorías que se nutren de la importancia dada por Merleau-Ponty al cuerpo, muchas de ellas sin saberlo, la sala se convierte en un mundo poblado de objetos-cuerpos y es en el propio encuentro con ellos donde el sujeto organiza sus vivencias globales (sensitivas, perceptivas, cognitivas, de lenguaje...); Todo esto se consigue gracias a la cualidad del *cuerpo como objeto /sujeto anclado en el mundo*.

El otro soy yo y numerosas son las invitaciones o estimulaciones desde la imitación de las producciones creadas en la sala.

La *experiencia* tiene el valor de reconstrucción propia gracias a la actividad perceptiva inscrita en nuestro cuerpo y que durante todo el trabajo psicomotriz va consolidando perspectivas, constantes e invariantes perceptivas que se basan en el sensorio común y vital de nuestro cuerpo el cual funciona como marco de acción en un mundo determinado que le sirve de sustento.

Frecuentemente se ha relacionado esta forma de actividad con el psicoanálisis pero el marco psicodinámico es mucho más intrusivo y las interpretaciones profundas modelan las acciones.

En la actualidad las técnicas corporales buscan su definición teórica. Llevados por los beneficios indudables de la práctica siguen explorando en el encuadre teórico más adecuado que sustente su práctica. Por suerte el cuerpo se escapa constantemente de ser delimitado definitivamente, esto es lo que lo hace teóricamente tan complicado. El cuerpo es en sí mismo experiencia y la teoría, aun siendo fundamental, es sólo la mirada, siempre parcial, que se coloca para comprender el todo. La teoría, como su propia etimología indica, es una mirada a la que sólo pueden acceder los dioses dada la totalidad de su visión, nosotros sólo podemos des-velar algunas de sus oscuridades iluminando perspectivas.

Nuestro cuerpo es lo único que tenemos para vivir el mundo cuando nos distanciamos de él lo perdemos, solo tenemos una parte de la totalidad. Totalidad siempre inabarcable.



NOTAS:

¹ El autor ha desarrollado este tema en artículos publicados en esta revista en Febrero y Agosto de 2006.

² La síntesis de la sensación y el movimiento conlleva una conceptualización y definición diferente según los autores (Bergson, Piaget, Wallon, Merleau-Ponty, Sartre... lo usan en sus obras con sentidos diferentes: senso-motricidad/sensoriomotricidad/sensorio común...) Sería interesante realizar una investigación para el profesional de la psicomotricidad sobre el uso y función de este término.

³ Antonio Damasio retoma este camino de ligar las emociones y lo biológico ya iniciado por Henri Wallon.

⁴ Wallon considera que no hay un cuerpo visual en el niño de dos lugares distintos sino que parte más bien de un segundo cuerpo en el espejo, de una especie de identidad a distancia, de una ubicuidad del cuerpo (Merleau-Ponty, 1949-1952, 320).

⁵ Por esto consideramos tan importante en la sala construir una otroidad en materiales, en espacios, en tiempos, en luz, en disposición corporal que puede devolver al niño una exterioridad que contiene y sabe acoger su personalidad expresada a través del movimiento.

⁶ Esta señalización del cuerpo (en este caso la mano) que se puede percibir como sujeto y a la vez objeto procede del cuerpo teórico desarrollado por Husserl, matemático y filósofo, que constituyó los principios actuales de la psicología al estudiar la conciencia como fenómeno subjetivo y no sólo como objeto científico.

⁷ El «acto» como concepto es mucho más complejo de lo que parece, dado que implica un sustantivarse de la acción, una configuración del movimiento el cual, en un primer momento, fue potencia, posibilidad, dirección... Una vez convertida la acción en acto se

trasforma en sustantivo, en significado, en representación corporal que llevará su huella a lo largo de su existencia.

⁸ Resaltamos en este aspecto los trabajos de Pilar Arnaiz de la Facultad de Educación de Murcia acerca de la influencia en las aulas del trabajo psicomotriz en la sala.

⁹ La Escuela internacional de Psicomotricidad (EIPS) ha realizado numerosas colaboraciones con esta perspectiva teórica cuya síntesis aparecen en los escritos del Dr. J. Richard de la Universidad de Ginebra y Lina Rubio.

BIBLIOGRAFÍA:

Calmels, D. (2000). «Wallon a Pie de Página». *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad*, nº 0. 53-64.

Ferreter Mora, J. (2002). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona. Editorial Ariel.

López Sáenz, M.C. (2002). «La existencia como corporeidad y carnalidad en la filosofía de Merleau-Ponty». En J. Rivera de Rosales y M^a del C. López Sáenz (coords.) *El cuerpo. Perspectivas filosóficas*. Madrid. UNED Ediciones.

Merleau-Ponty, M. (2000). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona. Península.

Merleau-Ponty, M. (1988). *Merleau-Ponty à la Sorbonne. Résumé de cours (1949-1952.)* Paris. Editorial Cynara.

Merleau-Ponty, M. (1998). *The structure of behaviour*. Pittsburgh. Duquesnes University Press.

Piaget J.; Inhilder. B. (2002). *Psicología del niño*. Madrid. Edit. Morata.

Rivera de Rosales, J. y López Saez, M.C. (coord.) (2002). *El cuerpo, perspectivas filosóficas*. Madrid. UNED Ediciones.

Wallon, H. (2000). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona. Editorial Crítica.

RESUMEN:

Este artículo busca señalar las aportaciones teóricas de la psicología de la conciencia a las técnicas corporales en general y a la psicomotricidad en concreto. Se basa en los autores más importantes que ligan la experiencia corporal al desarrollo de maduración del individuo en todos sus niveles: mental, social, emocional y, por supuesto, corporal.

Propone un marco general en donde se encuentren estas tres perspectivas (Piaget, Wallon y Merleau-Ponty), preocupadas por un objetivo común: dar una solución al dualismo cuerpo-mente que a través de los siglos ha servido de paradigma para el desarrollo del conocimiento.

PALABRAS CLAVE:

Psicomotricidad, Técnicas corporales, Piaget, Wallon, Merleau-Ponty, Psicología de la conciencia.

ABSTRACT:

This article wants to point the theoretical contributions of the conscience's psychology to the corporal technicians in general and to the psychomotor skills in particular. It is based in the most important authors who link the corporal experience to the maturing develop in all their levels: mental, social, emotional and, naturally, the body level.

This article proposes to do a general theoretical framework where are found this three perspectives (Piaget, Wallon and Merleau-Ponty) with an only common objective: give solution to the dualism body-mind that through the centuries is the paradigm for the knowledge's development.

KEY WORDS:

Psychomotricity, Body techniques, Piaget, Wallon, Merleau-Ponty, Conscience's psychology.

DATOS DEL AUTOR:

Emilio Ginés Morales Cañavate es licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Murcia y en Filosofía por la UNED. Máster en Psicomotricidad educativa, reeducativa y terapéutica por la Universidad de Medicina de Murcia y Profesor de Psicomotricidad en la Escuela Internacional de Psicomotricidad. Ha ejercido su profesión como Psicopedagogo en el Ministerio de Educación y Ciencia y en la Consejería de Educación de Madrid en Equipos de Orientación Psicopedagógica de Atención temprana. En la actualidad es asesor para la formación de la diversidad en un Centro de Apoyo al Profesorado en Madrid. Realiza sus estudios de doctorado en el período de investigación en la Facultad de Filosofía en la UNED y colabora con diferentes instituciones en el fomento de las técnicas corporales y la psicomotricidad.

E-mail de contacto: emiliogines@auna.com



Propuesta lúdica para la mejora de la movilidad articular en Educación Física

Playful proposal for the improvement of mobility to articulate in Physical Education

José Luis González Montesinos, Demelsa Marín Fernández, Ana M^a Domínguez Jiménez y Nélica Díaz Romero

INTRODUCCIÓN

Hasta la fecha han aparecido numerosas publicaciones relacionadas con la flexibilidad. Unas tratan de definirla de la forma más precisa posible, otras establecen los métodos de trabajo más adecuados y otro grupo establece las necesidades y repercusiones que su falta de aplicación puede tener en la salud de las personas. Sin embargo, desde el punto de vista de la Educación Física son muy escasas las publicaciones referidas a contenidos y medios de trabajo en la Educación Primaria y Secundaria.

Además, son abundantes las publicaciones que describen el trabajo de la fuerza, de la velocidad, e incluso de la resistencia desde una perspectiva lúdica; sin embargo, la mayoría de las publicaciones referidas al trabajo de la flexibilidad en la etapa escolar, hacen referencia a métodos excesivamente analíticos, sistemáticos y, en la mayoría de los casos, excesivamente aburridos que provocan la desganancia del ejercicio en los escolares.

A todo ello hay que añadir que, en la mayoría de las ocasiones, los ejercicios para la mejora de la movilidad articular, mediante el estiramiento muscular, se ejecutan de forma incorrecta; bien por la metodología empleada o por su escasa frecuencia, limitándose su aplicación al principio o al final de la clase y/o sesión. Por otro lado, en muy pocos casos, la flexibilidad va a formar parte de la parte principal de la sesión, siendo, la mayoría de las ocasiones, acaparada por el trabajo de otras cualidades físicas como la fuerza, la velocidad, la resistencia o por la práctica de actividades deportivas.

El objetivo del presente artículo es ofrecer algunos contenidos de carácter lúdico para la mejora de la flexibilidad, o mejor dicho movilidad articular, de los escolares, que desde los primeros cursos de Primaria, va a ir disminuyendo progresivamente.

DEFINICIONES Y MEDIOS DE TRABAJO DE LA MOVILIDAD ARTICULAR

Para Vázquez (1997), la flexibilidad o movilidad es la capacidad de movilización, libertad de movimiento o amplitud de movimiento de una articulación; y lo diferen-

cia de estiramiento como proceso de alargamiento que ocurre en la estructura miofascial, entendiéndose como tal: los músculos, tendones, ligamentos, fascias y cápsulas articulares, al ser sometida a una fuerza horizontal o tensión desde fuera del músculo. Para Neiger (1984), citado por este mismo autor, se define el estiramiento como acciones que permitan mantener, mejorar o incluso recuperar de forma notable la flexibilidad.

Para Arregui y Martínez, (2001), se define la flexibilidad como la capacidad física de amplitud de movimientos de una sola articulación o de una serie de articulaciones.

Para Spring et al. (2000), la movilidad se compone de dos factores: propiedades biomecánicas de las articulaciones y propiedades biomecánicas del tejido mio-tendo-aponeurótico, por lo que la flexibilidad va a estar determinada por las características de las articulaciones y la capacidad de estiramiento por los músculos y ligamentos. Una buena flexibilidad destaca por la gran amplitud de movimientos, la cual depende de los grados de libertad de las articulaciones, de la capacidad de estiramiento de los músculos, tendones, ligamentos y cápsulas articulares, así como de la musculatura que realiza el movimiento.

Los medios de trabajo están muy estandarizados y estudiados. Así por ejemplo, para Gómez (2004), se pueden encontrar ejercicios de preparación general, consistentes en ejercicios fundamentados en flexiones, extensiones, giros, etc., los cuales permiten incrementar la movilidad de las articulaciones independientemente de la modalidad deportiva que se practique. Además, este mismo autor, describe los ejercicios auxiliares, los cuales se escogen y aplican en dependencia del papel que juegue la movilidad de determinada articulación en nuestra disciplina y los ejercicios de preparación especial los que son estructurados teniendo en cuenta las exigencias de las principales acciones motrices que plantea la actividad competitiva.

Otras clasificaciones establecen métodos estáticos, que a su vez se dividen en activos y pasivos, dinámicos y mixtos o combinados, como la facilitación neuromuscular propioceptiva. Evidentemente, este último, de marcado origen terapéutico, no es adecuado para el desarrollo o mejora de la flexibilidad y movilidad articular en los alumnos en edad escolar, fundamentalmente debido a que exige un mayor control del movimiento y del estiramiento muscular por parte de los alumnos.

MOVILIDAD ARTICULAR Y SALUD

Los beneficios de una correcta movilidad articular son muy numerosos. Para Di Santo (2001) la flexibilidad va a influir de manera notable en el rendimiento físico, deportivo y salud. Dentro de esta última destacar su influencia sobre el aparato respiratorio, circulatorio, sistema articular, sistema muscular, alivio del stress y relajación muscular y retardo del envejecimiento del aparato motor entre otros.

En esta misma línea, Roncarati y McMuller (1987), citados por Di Santo (2001), descubrieron que mayor era el dolor lumbar en la población en general cuantos mayores eran las limitaciones de flexibilidad en la cadera. Alexander (1985) recomienda, para reducir los dolores de la región lumbar, realizar ejercicios de estiramientos en esa región y la realización de ejercicios abdominales. Evidentemente, evitando la realización de ejercicios en los cuales participe el psoas y el iliaco, que como flexores de cadera y músculos lordotizantes se ha comprobado que pueden tener cierta responsabilidad en ciertas dolencias de espalda. Por su parte, Burton,

Tillotson y Troup (1989) encontraron que la reducción del riesgo de dolor lumbar está asociada a la flexibilidad en la región en cuestión y a la práctica de deportes en la escuela. Por otro lado, Locke y Allen (1992), al estudiar las algias lumbares en remeros de élite, encontraron en todos los sujetos con dolencias limitaciones de flexibilidad en la región lumbar. Alter (1990) afirma, de la misma manera, que en cuanto a lumbalgias se refiere, sólidas evidencias sustentan la necesidad de una adecuada movilidad del tronco. También Borms (1984) establece que el 80% de los problemas de espalda baja en la población adulta se deben a la falta de flexibilidad en varias articulaciones del cuerpo como a una inadecuada fuerza muscular para soportar la estructura de sostén con corrección y eficiencia (Di Santo, 2001).

Siguiendo esta línea reeducadora, compensatoria y de salud, para Mainel y Schnabel (1988), en los primeros años de la Educación Primaria la movilidad articular va a ser buena. Sin embargo, la abducción coxofemoral y la extensión escápulo-humeral observa cierta reducción. La columna está en su punto óptimo de movilidad. Precisamente, más que prevenir lesiones, el propósito general de desarrollo de la flexibilidad es compensar los desequilibrios musculares.

Tal como puede apreciarse, existe abundante evidencia científica que justifica por qué la realización frecuente de ejercicios de estiramiento, tanto de los componentes estáticos como dinámicos de la musculatura y un buen desarrollo de la flexibilidad ejercen un efecto preventivo y terapéutico sobre la columna vertebral.

CAUSAS DE LA PÉRDIDA DE LA MOVILIDAD ARTICULAR

Numerosos autores van a definir como multifactoriales las causas que provocan una pérdida de la movilidad articular, como pueden ser el sexo, la edad, el nivel de crecimiento, la práctica deportiva y el entrenamiento (Arregui y Martínez, 2001). Sin embargo, se puede considerar que la edad y el tipo de entrenamiento son los dos factores más determinantes, el primero porque con su aumento se va a provocar una pérdida de las características viscoelásticas de la musculatura y el segundo porque un entrenamiento mal orientado, desequilibrado y no orientado a la mejora de la salud puede provocar, una pérdida mucho más acentuada que la que se obtendría de forma natural por el paso de los años.

Este mal entrenamiento o acondicionamiento físico no sólo se da en actividades físico-deportivas, sino también se pueden dar en las clases de Educación Física, donde la flexibilidad es escasamente trabajada y donde es más importante el factor preventivo. Así pues, es en la edad formativa donde más debe trabajarse esta cualidad ya que, con el paso de los años, su nivel de prestación decae con el aumento de la edad (Di Cesare, 2006).

Liebenson (1999), encuentra la causa de tales desequilibrios musculares en la posible respuesta a las exigencias estresantes ambientales. Las posturas forzadas, tareas repetitivas, tensión de la gravedad e inactividad son algunas de las causas que degeneran en tal situación.

Los músculos posturales tienen tendencia hacia el sobreuso y hacia el acortamiento eventual, mientras que los músculos fásicos tienden hacia el desuso y la debilidad.

Así, entre los músculos posturales o de tendencia a la hiperactividad se encuentran los siguientes: tríceps sural, isquiotibiales, aductores, recto anterior del muslo, tensor de la fascia lata, psoas, erector espinoso, cuadrado lumbar, pectoral, trapecio superior, esternocleidomastoideo, suboccipital y masticadores.

Entre los músculos fásicos o tendentes a la hipoactividad se encuentran los siguientes: tibial anterior, glúteo mayor, glúteo mediano, recto mayor del abdomen, trapecio inferior y medio, escaleno, romboides, deltoides y digástrico.

A todo ello hay que sumar cómo la actual vida sedentaria y la cada vez menor participación de los alumnos en actividades deportivas extraescolares, siendo éstas sustituidas por actividades lúdicas más pasivas, como son los videojuegos, programas televisivos, etc., provocan una cada vez más temprana aparición de desequilibrios musculares entre la musculatura tónica y fásica.

Por tanto, una vida sedentaria provoca el sobreuso de los músculos posturales, favoreciendo así el desarrollo de la rigidez. Simultáneamente, los músculos fásicos o dinámicos tienden a debilitarse por el desuso.

Para valorar la posible presencia de estos desequilibrios, en numerosas publicaciones se describen pruebas físicas que en forma de batería de tests permiten valorar la movilidad articular. Tal es el caso de Ramos (2006), el cual aplicó una batería de tests para valorar la movilidad articular de escolares de Educación Primaria y Secundaria, observándose grandes acortamientos musculares y disimetrías en los alumnos/as. Los mayores acortamientos fueron encontrados en los flexores de cadera, (psoas iliaco) y en los flexores de rodilla (isquiotibiales).

MOVILIDAD ARTICULAR EN LA ESCUELA

Para algunos autores, la importancia de un acondicionamiento de la movilidad articular en la Educación Primaria no es muy necesaria, principalmente debido a la capacidad de estiramiento y laxitud de muchos escolares. Para Grosser y Müller (1992), los valores de flexibilidad se mantienen hasta los doce años, a partir de esa edad, la flexibilidad evolucionará de una forma negativa, haciéndose cada año más limitada, como consecuencia de la estabilización del esqueleto y aumento de la hipertrofia de la musculatura.

Sin embargo, ya en niños de Educación Primaria de 6 a 10 años se han observado grandes acortamientos musculares y asimetrías derecha izquierda en algunas articulaciones.

Así por ejemplo, en investigaciones realizadas por González (2001, 2002), González y col. (2004), se observó que en la articulación escápulo-humeral el 32,8 % de la población estudiada era incapaz de superar la prueba, consistente en agarrarse las manos por detrás de la espalda, y que el 20,3 % presenta asimetría derecha/izquierda en la realización del ejercicio. En la musculatura pectoral, responsable también de la movilidad articular del hombro, también presentaba el alumnado acortamientos en un 21% y un desequilibrio muscular en un 28%. Con respecto a los rotadores de cadera, los resultados también fueron, al menos, preocupantes, con un acortamiento muscular que llegaba al 14% y un desequilibrio izquierdo/derecho de un 54%. Los acortamientos del psoas iliaco, responsable entre otras causas, de la hiperlordosis lumbar y relacionado con los dolores de espalda, fueron en esta población de más de un 20%. Con respecto a la musculatura isquiotibial, un 12% del alumnado de dicho estudio presentaban acortamiento y un 54% disimetría derecha/izquierda. Los mayores acortamientos musculares se encontraron en rotadores y extensores de la articulación escápulo-humeral y psoas y los mayores desequilibrios hemicuerpo derecho e izquierdo fueron encontrados en los rotadores de cadera y la musculatura isquiotibial.

Los resultados de estas pruebas, realizados a alumnos de Educación Primaria, muestran sin lugar a dudas, la presencia desde corta edad, de descompensaciones y acortamientos musculares que si no preocupantes, sí al menos sirven como punto de reflexión de nuestra actividad docente. Si bien es cierto que el incipiente proceso de lateralización y predominancia lateral acaecida en estas edades, van a influir en estas descompensaciones, hemos de ser conscientes que, sin embargo, la no flexibilización de grupos musculares como el psoas iliaco, los isquiotibiales y de la musculatura pelvitrocanterea desde estas edades iniciales y el mantenimiento de su capacidad de elongación a lo largo de la educación primaria y secundaria van a repercutir, sin lugar a dudas en el proceso de desarrollo equilibrado de la musculatura del alumno.

Así pues, por tanto, el trabajo de flexibilidad va a tener una vital importancia, sobre todo para la prevención de los desequilibrios musculares (Weinek, 1994).

Para González (2003), el profesor de Educación Física no encuentra en los programas que orientan metodológicamente el proceso docente de esta asignatura, vías para la detección de posibles acortamientos musculares en sus estudiantes, ni ejercicios para prevenirlos.

Atendiendo a estas necesidades se proponen juegos que pretenden mejorar la movilidad articular de los escolares, siempre de forma lo más lúdica y divertida posible. Así pues, si en las publicaciones anteriormente referidas se han observado que los principales acortamientos o pérdidas de flexibilidad y desequilibrios musculares, entre el hemicuerpo derecho e izquierdo, están localizados en la articulaciones escápulo-humeral, caderas y rodillas, van a ser a ellas a las que van a ir dirigidas las actividades lúdicas que aquí se proponen.

JUEGOS PARA EL DESARROLLO DE LA FLEXIBILIDAD

A continuación se reflejan algunas actividades que de forma lúdica tratan de desarrollar la movilidad articular de los escolares, por medio de ejercicios de estiramiento de los grupos musculares que la bibliografía consultada muestra como más acortada. La idea principal es que tales ejercicios se realicen de forma divertida, de tal modo que estos contenidos se incorporen al grupo de actividades amenas para el alumno, igual que lo puede ser el trabajo de la fuerza, la velocidad o incluso la resistencia.

Actividades:

- Tela de araña: En grupos de 5/6 alumnos/as y con una cuerda cada uno, agarran los extremos y estirándolas intentan crear una tela de araña. Un sexto compañero intentará atravesar esta tela de araña sin tocar las cuerdas y hasta el otro extremo. Musculatura estirada: en función de la posición.
- Formando un círculo y a una distancia suficientemente amplia los alumnos/as deberán pasarse una pelota de forma lateral y sin despegar los pies del suelo. Musculatura estirada: cuadrado lumbar.
- En grandes grupos, con una pelota por grupo, colocados en fila y dándose la espalda dos a dos a una distancia prudencial. Pasar la pelota a la siguiente pareja del grupo de tal forma que el alumno que pase la pelota se pueda apoyar, arqueando su espalda en la de su compañero. Pasar la pelota hasta llegar al último. A continuación la pelota hace el recorrido inverso. Muscula-

tura estirada: musculatura flexora del tronco y musculatura flexora del hombro.

- Colocados en fila los alumnos/as van saltando para a continuación ser saltados, formando así una cadena. Musculatura estirada: aductores de cadera del alumno que salta.

- En tríos, un alumno/a coloca al compañero/a en una posición en la cual estire un determinado grupo muscular, el tercer alumno, con los ojos cerrados debe descubrir mediante el tacto qué estiramiento está realizando y colocar en la misma postura al otro compañero (Foto 1). Musculatura estirada: en función de la posición



Foto 1

- Relevos: En filas, los alumnos se van pasando la pelota mediante una rotación del tronco. Musculatura estirada: rotadores del tronco

- Carreras de cangrejos: Los alumnos se colocan en filas adoptando una posición de cangrejo (apoyados boca arriba en las manos y en los pies y manteniendo la cadera lo más alta posible). Se realizarán carreras de relevos. Musculatura estirada: extensores del hombro



Foto 2

- Estírate que te pilló: colectivo. El profesor explica las tres posturas de estiramiento. Un alumno se la queda e intentará alcanzar a los demás. Estos, para que no los pillen tendrán que realizar la postura que diga previamente el profesor. Por ejemplo: 1º Por parejas, nos agarramos sentados de las manos con las rodillas en extensión y procurando no flexionar el tronco. Musculatura estirada: isquiotibiales. 2º Apoyados sobre un pie con la rodilla en flexión, la otra pierna, con la rodilla en extensión descansa sobre el suelo. Musculatura estirada: psoas iliaco (Foto 2). 3º Agarrarse las manos por detrás de la espalda en línea diagonal. Musculatura estirada: tríceps y dorsal y rotadores del hombro. Un hombro en extensión y rotación externa, el otro hombro en flexión y rotación interna.



Foto 3

- Relevos: grupos de 5. En filas, los alumnos tendrán que pasar la pelota por debajo de las piernas, el último pasa a ser el primero y así sucesivamente hasta llegar al final de la pista y volver. Los alumnos deberán tener un metro de separación para que el estiramiento sea efectivo (Foto 3). Musculatura estirada: isquiotibiales.



Foto 4

- Agujeros: grupos de 5. Los alumnos se sitúan en la línea de salida, el primero sólo podrá avanzar un paso y tendrá que estirarse y formar un círculo con cualquier parte del cuerpo, el siguiente tendrá que ocupar ese círculo y a la vez hacer otro, seguirán así sucesivamente hasta el final.



Foto 5

- Quítale el sombrero: grupos de 3. Los grupos se sitúan sentados en círculos con las piernas abiertas y los pies unidos al resto del cuerpo. Cada uno llevará un disco volador en la cabeza, entre ellos deberán quitarse los discos de la cabeza (Foto 4). Musculatura estirada: aductores de cadera.

- Levanta la pierna: Todos los alumnos/as repartidos/as por el espacio y uno/a es el perseguidor/a. Cuando el que la queda vaya a tocar a uno que escapa, éste puede salvarse adoptando una posición en la que tenga que elevar la pierna por encima de la cintura ayudado por otro compañero. Musculatura estirada: isquiotibiales.



Foto 6

- La cadena: Los alumnos/as, en grupos iguales, tratan de hacer una cadena lo más larga posible, intentando estirar distintos grupos musculares (Foto 5).

- Me estiro: Por parejas, se trata de ver quiénes realizan el estiramiento más original (Foto 6).



Foto 7

- En círculo de 6 a 10 alumnos/as, cogidos de las manos, el profesor numera a todos ellos de tal forma que se repita cada número dos veces y que estos

se encuentren en posiciones enfrentadas. Cuando el profesor diga uno de los números, los alumnos mencionados deberán intentar juntarse, mientras que el resto de los alumnos intentarán evitarlo sin soltarse de las manos. Musculatura estirada: pectoral (Foto 7).

CONCLUSIONES

La mayoría de los métodos y medios para el desarrollo de la flexibilidad son excesivamente analíticos, con protocolos muy estandarizados y excesivamente aburridos para su aplicación escolar

El entrenamiento de la flexibilidad debe implicar a todas las zonas musculares y debe desarrollarse no sólo al final de la sesión o al principio, como medio de calentamiento, sino también como parte fundamental de una clase de Educación Física o de un entrenamiento.

Existen numerosas evidencias científicas que relacionan la falta de movilidad articular con determinadas dolencias de espalda. Su prevención, por parte del profesor de Educación Física, debe tratarse desde los primeros años de la Educación Primaria.

Se observan descompensaciones y acortamientos musculares en los alumnos/as desde los primeros años de la Educación Primaria, por ello es necesario un trabajo correctivo y compensador que mejore su movilidad articular.

El carácter lúdico del trabajo de la flexibilidad es prácticamente inexistente. Todos los profesionales de la Educación Física, conocen algún juego para el desarrollo de la fuerza o la velocidad, pero muy pocos aplican, en sus clases de Educación Física, actividades lúdicas para el desarrollo o la mejora de la movilidad articular de sus alumnos.

Se presentan algunos juegos para la mejora de la flexibilidad de los escolares, haciendo hincapié en aquellos grupos musculares en los cuales se ha observado un mayor acortamiento muscular.



BIBLIOGRAFÍA

Arregui Eraña, J.A. y Martínez de Haro, V. (2001) Estado actual de las investigaciones sobre la flexibilidad en la adolescencia. *Rev.Int.Med.Cienc. Act.Fís.Deporte* (2).

Alter, M. (1990). *Los estiramientos*. Barcelona. Paidotribo,

Borms, J., van Roy, P., Santens, J.-P. y Haentjens, A. (1987). Optimal duration of static stretching for improvement of coxo-femoral flexibility. *Journal of Sports Sciences*, (5), 39-47.

Burton AK, Tillotson KM, Troup JDG. (1989). Variation in lumbar sagittal mobility with low back trouble. *Spine*; (14). 584-90.

Di Cesare, P.A. (2006). El entrenamiento de la flexibilidad muscular en las divisiones formativas de baloncesto. *Lecturas de Educación Física y Deportes*. <http://www.efdeportes.com/efd23a/flexib.htm>

- Di Santo, M. (2001). Importancia del trabajo de la flexibilidad. Instituto del Profesorado en Educación Física. Córdoba. Argentina. Di Santo, Mario. Importancia de la flexibilidad. <http://www.sobrentrenamiento.com/Publica/Articulo.asp?id=42>
- Gómez, P. E. (2004): Importancia del desarrollo óptimo de la flexibilidad en las Artes Marciales. [http://www.efdeportes.com/Revista Digital](http://www.efdeportes.com/Revista_Digital) - Buenos Aires. (69).
- González A (2003) Estudio de la flexibilidad anatómica en escolares de 9 y 10 años de edad con un enfoque postural. *Monografías*. <http://www.monografias.com/trabajos15/flexibilidad-anatomica/flexibilidad-anatomica.shtml>
- González, J.L. (2002). Trabajo de la flexibilidad en educación primaria y secundaria: prevención de descompensaciones musculares. *Comunicación. II Congreso de Ciencias del Deporte, I.N.E.F.* Madrid.
- González, J.L.; Martínez, J. (2001) La fuerza y la flexibilidad en la educación primaria y secundaria: cualidades físicas básicas para el tratamiento preventivo de desequilibrios musculares de la columna vertebral. *Comunicación. IV Curso La Educación Física Escolar: «Educación Primaria y Secundaria, la necesaria coordinación»*. Lorca (Murcia).
- González, J.L, Martínez, J, Mora, J, Salto, G. y Álvarez, E (2004): El dolor de espalda y los desequilibrios musculares *Rev.int.med.cienc.act.fis.deporte*, (13). <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista13/espalda.html>
- Grosser, M. y Müller, H. (1992). *Desarrollo muscular. Un nuevo concepto de musculación. (Power-stretch)*. Barcelona: Hispano-Europea.
- Liebenson, C. (1999): *Manual de rehabilitación de la columna vertebral*. Barcelona. Ed. Paidotribo.
- Locke S, Allen GD. (1992). Etiology of low back pain in elite boardsailors. *Med Sci Sports Exerc.* Sep; 24 (9):964-6.
- Meinel, K. Y Schnabel G. (1988). *Teoría del movimiento. Motricidad deportiva*. Buenos Aires. Stadium.
- Ramos, D. (2006). Tesis doctoral. *Valoración de descompensaciones y desequilibrios en los grupos musculares relacionados con el dolor de espalda. Estudio práctico con escolares e influencia de la actividad física y deportiva*. Universidad de Cádiz.
- Spring, H., Dvorak, J., Dvorak, V., Schneider, W., Tristschler, T. y Villiger, B. (2000). *Teoría y práctica del ejercicio terapéutico*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Vazquez, G., Solana, R. y Pérez, B. (1997). *Nuevos estiramientos fáciles*. 2^a Edición. Ed. Mandala. Madrid.
- Weineck, J. (1997). *La anatomía deportiva*. Ed. Paidotribo. Barcelona.

RESUMEN:

La importancia de la movilidad articular es evidente y son numerosos los trabajos que relacionan su deficiencia con descompensaciones musculares, desequilibrios y dolencias de la columna vertebral. La necesidad de trabajar la flexibilidad desde el inicio de la escolaridad es fundamental para, al menos, mantener unos rangos

saludables de movilidad durante la edad adulta. Para que el ejercicio físico sea gratificante, los profesores de Educación Física tratan de desarrollar las capacidades de sus alumnos mediante juegos. Sin embargo, mientras que la presencia de juegos que desarrollan la fuerza, la resistencia y la velocidad es muy numeroso en las programaciones docentes, en el caso de la flexibilidad es muy raro encontrarlos, limitándose su presencia a aburridos y a veces dolorosos ejercicios analíticos. Así pues, en el presente artículo se muestran los principales grupos musculares a estirar y una propuesta lúdica para su aplicación en educación primaria y secundaria.

PALABRAS CLAVE:

Movilidad articular, Flexibilidad, Educación Física, Juegos.

ABSTRACT:

The importance of the mobility to articulate is evident and there are numerous the works that relate its deficiency with muscular de-compensations, imbalances and ailments of the vertebral column. The need to work the flexibility from the beginning of the education is fundamental, at least, to support a few healthy ranges of mobility during the adult age. In order that the physical exercise was pleasant, the teachers of Physical Education try to develop the capacities of their pupils by means of games. Nevertheless, whereas the presence of games that develop the force, the resistance and the speed is very numerous in the educational programmings, in case of the flexibility it is very rare to find them, limiting itself its presence to boring and sometimes painful analytical exercises. This way so, in the present article the principal muscular groups appear to stretching and a playful offer for its application in Primary and Secondary Education.

KEY WORDS:

Mobility to articulate, Flexibility, Physical Education, Games.

DATOS DE LOS AUTORES:

José Luis González Montesinos es Profesor Titular de Universidad en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz; Profesor de la Escuela de Medicina del Deporte; Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación; sus líneas de investigación prioritarias son Motricidad y Biomecánica. **Demelsa Marín Fernández, Ana M^a Domínguez Jiménez, Nélida Díaz Romero** son Maestras Diplomadas, Especialistas en Educación Física; Universidad de Cádiz.

E-mail de contacto: jgmontesinos@uca.es



Perfil motor de pré-escolares matriculados no ensino regular da cidade de Luís Eduardo Magalhães - Bahia

Motor profile of preschool registered in the regular education in the city of Luis Eduardo Magalhães - Bahia

Aline Dill Winck e Francisco Rosa Neto

Introdução

O estudo do desenvolvimento tem sido de grande interesse para estudiosos e educadores há muitos anos. Sigmund Freud, Erik Erikson, Arnold Gessel e Piaget entre outros, fizeram contribuições valiosas para o nosso conhecimento do desenvolvimento humano.

Sendo o desenvolvimento motor uma das áreas do desenvolvimento humano, na concepção de Gallahue e Ozmun (2002) o primeiro é a contínua alteração no comportamento ao longo do ciclo da vida, realizado pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente. Os autores acrescentam que nas questões individuais estão mais presentes às questões referentes à hereditariedade, biologia, natureza e fatores intrínsecos (orgânicos). Num outro ponto, quanto à tarefa, estão ligados os fatores físicos e mecânicos, e ao ambiente, a experiência, o aprendizado, o encorajamento e fatores extrínsecos.

Para Bassedas (1999), a infância é o período de mais rápido desenvolvimento na vida humana. Embora cada criança tenha um ritmo próprio de desenvolvimento, todas as crianças passam por uma seqüência de crescimento e mudança física, cognitiva e emocional.

O desenvolvimento da criança está estreitamente ligado à variação das condições constitucionais e ambientais que, de forma distinta e em diferentes combinações a cada momento, interferem em sua evolução. Entre as causas ambientais que com grande frequência perturbam o desenvolvimento psicomotor da criança, podemos citar, como da maior importância, a falta de estimulação adequada.

Este estudo realizou um trabalho de análise visando mostrar como se organizam as Escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Luís Eduardo Magalhães - BA, bem como verificou o desenvolvimento motor geral e específico nas crianças inseridas nas turmas de pré-escola.

Método

Este estudo consistiu em uma pesquisa descritiva, diagnóstica, objetivando analisar as características motoras de crianças de 04 e 05 anos de idade, com a finalidade de dar suporte aos professores que trabalham com essa faixa etária visando um instrumento que avalie o desenvolvimento motor dessas crianças, para conhecerem e melhor utilizar os dados obtidos.

A população alvo do presente estudo compreende 100 crianças com idade de 04 a 05 anos de ambos os sexos que freqüentam 02 Escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino da cidade de Luís Eduardo Magalhães no estado da Bahia, sendo a Creche Municipal Menino Jesus e a Creche Municipal Pequeno Príncipe. A seleção da amostra foi do tipo intencional e o processo de amostragem não probabilístico. Foram selecionadas 30 crianças sendo 15 do sexo feminino e 15 do sexo masculino, sendo que em cada creche foram avaliadas 15 crianças de ambos os sexos.

Para a coleta de dados do estudo, foi utilizado o seguinte instrumento de medida: Escala de Desenvolvimento Motor.

Com o objetivo de avaliar o desenvolvimento motor foram utilizados os testes que compõem a Escala de Desenvolvimento Motor – EDM proposta por Rosa Neto (2002).

A avaliação motora segundo a Escala de Desenvolvimento Motor –EDM– prevê a utilização do seguinte material: kit de avaliação do desenvolvimento motor composto por: 01 trena de 50 metros da marca Lufking, 02 metros de elástico, quadradinhos de papel de seda, planilhas de avaliação, protocolos de avaliação, 01 cadeira, 01 bola de 6cm de diâmetro (bola de tênis), 01 quadrado de 25cm x 25cm afixado à parede, 01 caixa de fósforos grande, 02 lápis, 01 cordão de sapato, 01 linha, 01 agulha, bastões de madeira de 5cm, suportes para salto de 60cm, linhas retas (no solo) de 2 metros e 5 metros, 01 mesa.

As descrições sobre os testes poderão ser encontradas no Manual de Avaliação Motora (Rosa Neto, 2002).

O período da coleta de dados ocorreu nos meses de maio e junho de 2004. Nesta fase do estudo, foram adotados os seguintes procedimentos:

- a) Levantamento das escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Luís Eduardo Magalhães que trabalham com Educação Infantil.
- b) Carta de apresentação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) para a Secretaria de Educação da cidade de Luiz Eduardo Magalhães informando o presente estudo.
- c) Carta de apresentação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) para as escolas de Educação Infantil da cidade de Luiz Eduardo Magalhães com informação do presente estudo.
- d) Avaliação motora com o uso da Escala de Desenvolvimento Motor EDM de Rosa Neto (1996), nas crianças da população/amostra, sendo realizada em uma sala de aula, de forma individual, de acordo com a seqüência de testes específicos para cada idade. Os testes foram executados sempre pelo mesmo avaliador em local reservado e sem a interferência externa (professores, colegas, pais, etc.).

- e) Investigação da política pedagógica escolar das escolas estudadas através de relatos das coordenadoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação e diretores das creches;

Foi utilizada a estatística descritiva para a análise de distribuição de frequências simples e percentuais, variância, desvio padrão, valor mínimo, valor máximo, média, mediana, e moda, através do programa informático Epi-Info versão 6.0.

Para a introdução dos dados das fichas das crianças avaliadas utilizou-se o programa informático «Escala de Desenvolvimento Motor» - EDM, para a obtenção de resultados em relação ao perfil motor da amostra analisada.

A apresentação dos dados foi feita considerando as informações obtidas através das tabelas e gráficos a respeito da avaliação motora verificada através dos testes.

Resultados

Análise Descritiva

Esse estudo foi desenvolvido na cidade de Luís Eduardo Magalhães localizado no extremo Oeste Baiano. Este município era distrito de Barreiras, no estado da Bahia e hoje fundada há poucos anos já conta com uma população estimada de 40 mil habitantes.

A cidade conta com 12 escolas municipais que atendem até o 1º Grau e duas creches: Creche Municipal Menino Jesus e a Creche Municipal Pequeno Príncipe.

A Creche Municipal Menino Jesus existe há 4 anos, e atende as famílias carentes do município. A admissão na creche obedece a critérios como atender crianças de família carente e cuja mãe esteja trabalhando. Essa era até então a única Creche Municipal de Luís Eduardo Magalhães, e o que foi possível observar é que esta contém um espaço um tanto inadequado para a realização de suas atividades educacionais pois além de ser em um lugar que não foi construído e organizado para esse fim, comporta um número maior de crianças do que é capaz de suportar. Atualmente atende 80 crianças com idades entre 02 e 05 anos.

No ano de 2003 a Prefeitura adquiriu terreno e iniciou a construção da segunda creche do município, esta com sede própria, a qual foi inaugurada no dia 23 de abril de 2004, denominada Creche Municipal Pequeno Príncipe. Esta por sua vez apresenta espaços amplos e salas bem divididas, possuindo hoje uma estrutura para comportar 250 crianças, desde o berçário até 05 anos de idade. Agora que o município possui duas escolas de Educação Infantil, está havendo uma maior preocupação com a distribuição do número de alunos por escola, diminuindo dessa forma a sublotação da Creche Menino Jesus e proporcionando assim um atendimento mais eficaz para estas crianças.

Visando a efetivação do estudo, foi realizado contato com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, direção da creche e com as educadoras, apresentando-lhes o projeto e recebendo as autorizações para a realização das avaliações.

Quanto a política pedagógica, foi colocado segundo a direção das escolas e a Secretaria Municipal de Educação que a mesma está em processo de elaboração. Dessa forma espera-se que seja construída o mais rápido possível, pois observou-se um pequeno atraso quanto ao planejamento, ordem e realização das atividades

dentro das escolas, deixando transparecer que as mesmas não seguiam uma linha coerente de ação.

Análise Motora

Na tabela 1 são apresentados dados referentes à idade cronológica, idade motora (ambas em meses), e quocientes motores que caracterizam o perfil motor dos participantes.

Variáveis	Média	Desvio Padrão	Variância	Valor Mínimo	Valor Máximo	Mediana
Idade Cronológica-IC	56,6	6,2	39,05	48	70	56,5
Idade Motora Geral-IMG	69,3	94	8846,102	36	566	53,5
Motricidade Fina-IM1	54,4	8,1	66,8	36	60	60
Motricidade Global-IM2	57,2	9,2	86,2	36	72	60
Equilíbrio-IM3	49,4	8,8	78,6	36	84	48
Esquema Corporal-IM4	49,2	13,4	182,2	24	72	48
Organização Espacial-IM5	50,8	14,3	205,4	24	72	60
Organização Temporal-IM6	53,3	11,8	139,7	24	84	60
Idade Positiva-IP	3,3	2,6	6,9	0	7	2,5
Idade Negativa-IN	8,1	5,1	26,6	2	20	9
Quociente Motor Geral	93	12,2	150,8	64	114	95
Motricidade Fina-QM1	96,7	16,8	283,6	64	125	98
Motricidade Global-QM2	101,2	16,1	260,9	64	125	100
Equilíbrio-QM3	88	17,8	317,7	64	159	83
Esquema Corporal-QM4	88	23,3	544	41	125	95
Organização Espacial-QM5	113,2	122,8	15096,3	60	751	93,5
Organização Temporal-QM6	92,6	21,6	470	43	133	95,5

Tabela 1: Índices referentes às idades motoras e quocientes motores das crianças avaliadas

Analisando os resultados obtidos, conforme a Tabela 1, verificamos uma diferença de 12,7 meses entre a idade cronológica e a idade motora do grupo.

Considerando a análise do quociente motor - variável que representa a relação entre a idade cronológica e a idade motora multiplicado por 100 - podemos dizer que tal resultado encontrado indica que as crianças estudadas encontram-se dentro de um perfil motor considerado normal, pois o índice do quociente motor geral obtido foi de 93,0 que indica, segundo a EDM, um parâmetro motor «normal médio».

No entanto, mediante a análise dos quocientes motores específicos, destaca-se os índices verificados em relação ao equilíbrio - (QM3=88) e ao Esquema Corporal (QM4=88), que, mesmo que também tenham se mostrado dentro da normalidade,

constituem os menores índices em relação ao esperado, sendo assim, classificados como *normal baixo*.

Com a aplicação dos testes, os resultados referentes ao desenvolvimento motor das crianças estudadas variaram entre as classificações: muito inferior, inferior, normal baixo, normal médio e normal alto sendo que a grande maioria do grupo estudado encontra-se igualmente dividido nos parâmetros «normal baixo» e «normal médio»

Ao observarmos os índices referentes às idades motoras e quocientes motores tanto do sexo masculino quanto do sexo feminino, devemos destacar que, mediante a análise comparativa da variável sexo, não houve diferenças significativas em nenhuma variável do desenvolvimento motor.

Constatou-se que a lateralidade indefinida é a mais incidente.

Segundo a Escala de Desenvolvimento Motor – EDM – de Rosa Neto (2002), os escolares possuem um desenvolvimento motor *normal médio*, ou seja, dentro da normalidade. Entretanto, os dados também apontam para um pequena parcela de escolares com desenvolvimento motor *muito inferior* e *inferior*, e que necessitam de maior atenção.

Discussão

Ao levarmos em conta que uma das creches avaliadas contém um espaço inadequado para realização de suas atividades, e imprescindível que este fator seja reconsiderado, uma vez que o espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Deve ser pensado e rearranjado, considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária, assim como os diferentes projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos.

David e Weinstein (1987), afirmam que todos os ambientes construídos para crianças deveriam atender a cinco funções relativas ao desenvolvimento infantil, no sentido de promover: identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidades para crescimento, sensação de segurança e confiança, bem como oportunidades para contato social e privacidade.

Da mesma forma é necessária a conclusão do processo de elaboração da política pedagógica, pois entendemos ser imprescindível que se sustente a mesma prática pedagógica, respeitando as diferenças, e desta forma, direcionando as ações às crianças que são o centro de tudo no dia-a-dia da escola.

O desenvolvimento da criança segundo Newcombe (1999) é explicado através de fatores biogenéticos e ambientais, ao defender que as interações com o meio determinam o desenvolvimento cognitivo, que acontecem à medida que as habilidades motoras de desenvolvem. Piaget citado por Becker (1997) afirma que o amadurecimento motor depende diretamente do meio ao qual a criança é exposta, além das interferências em seu estado de saúde.

Quanto às análises motoras no que se refere a lateralidade das crianças, podemos observar esse desfecho comparado com outros estudos na tabela 2:

Estudos	Destro Completo	Lateralidade Cruzada	Lateralidade Indefinida	Sinistro Completo
RODRIGUES	56,6	28,3	11,3	3,7
PEREIRA	39,8	38,9	18,5	2,8
ROSA NETO	50	31,3	18,8	0
WINCK	36,7	0	46,7	16,7

Tabela 2 - Distribuição da Lateralidade

Observando esses resultados referentes à lateralidade, podemos perceber que a maioria das crianças demonstrou lateralidade indefinida, ao contrário dos outros estudos feitos por Rodrigues (2000), Pereira (2001) e Rosa Neto (1996) onde a maioria das crianças são destros completos.

Le Boulch (1985), afirma que é por volta dos 06 a 08 anos que ocorre a estabilização da lateralidade enquanto Velasco (1996), fala que a definição da lateralidade ocorre entre os 06 e 07 anos. As crianças pertencentes a este estudo, encontram-se em faixas inferiores (04 e 05 anos), fato que indica a maioria ainda estar se firmando em sua lateralidade.

Fonseca (1983), diz que a adoção de uma lateralidade bem definida depende de inúmeros fatores dentre os quais estão os aspectos da experiência corporal, o desenvolvimento afetivo, os fatores hereditários, o envolvimento familiar e cultural.

Sugere-se então que a lateralidade seja estimulada o mais precocemente possível, iniciando na pré-escola, com atividades manuais e globais que façam com que a criança comece a perceber e a entender a diferença dos objetos que a cercam, iniciando o conhecimento sobre si, o que pode contribuir para uma definição da lateralidade nos períodos esperados para seu aparecimento.

Considerações Finais

Conforme os objetivos deste estudo, baseando-nos nos resultados encontrados, e respeitando-se as limitações do mesmo, formularam-se as seguintes conclusões:

- Observou-se que todas as áreas específicas do desenvolvimento motor encontram-se dentro da normalidade;
- Destacam-se os índices menores verificados, em relação ao equilíbrio e ao esquema corporal;
- Constatou-se que a lateralidade indefinida é a mais incidente;
- A análise da variável sexo não apresentou diferenças estatisticamente significativa;
- Segundo a Escala de Desenvolvimento Motor - E.D.M - de Rosa Neto (2002), os escolares possuem um desenvolvimento motor *normal médio*, ou seja, dentro da normalidade.
- Entretanto, os dados também apontam para uma pequena parcela de escolares com desenvolvimento motor muito inferior e inferior, e que necessitam maior atenção.
- A Proposta Pedagógica das escolas estudadas ainda está em construção.

Como sabemos, é de fundamental importância que a criança tenha um desenvolvimento favorável, e a Educação Infantil é a porta de entrada da criança na escola e na vida. Durante essa fase, estimular a aprendizagem e o desenvolvimento da criança pequena significa ajudá-la a progredir na definição da própria identidade, no conhecimento e na valorização de si mesma.

Concluimos desta forma que é preciso mais do que vontade e boas intenções: é necessário intervir de forma adequada, no momento oportuno, com técnicas apropriadas em todos os níveis, na estimulação para o desenvolvimento cognitivo e para o desenvolvimento de aptidões e habilidades motoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BASSEDAS, E; HUGUET, T; SOLÉ, I. (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas.

BECKER, F. (1997). *Da Ação a Operação: o caminho da aprendizagem em J. Piaget e P. Freire*. 2. ed. Rio de Janeiro: Palmarinca/DP E A.

DAVID, T. G., & WEINSTEIN, C. S. (1987). The built environment and children's development. In C. S. Weinstein & T. G. David (Orgs.), *Spaces for children - The built environment and child development* (pp. 3-18). New York: Plenum.

FONSECA, V. (1983). *Manual da Psicomotricidade*. São Paulo: Martins Fontes.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. (2002). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte.

LE BOULCH, J. (1985). *A educação pelo movimento: A psicocinética na idade escolar*. São Paulo: Manole.

NEWCOMBE, N. (1999). *Desenvolvimento infantil: abordagem de Mussen*. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PEREIRA, C. O. (2001). *Estudos dos Parâmetros Motores em Crianças de 02 a 06 anos de Idade no Município de Cruz Alta*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina.

RODRIGUES, L. R. (2000). *Caracterização do Desenvolvimento Físico, Motor e Psicossocial de Pré-Escolares de Florianópolis-SC*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade do estado de Santa Catarina.

ROSA NETO, F. (2002). *Manual de avaliação motora*: Francisco Rosa Neto. Porto Alegre: Artmed.

ROSA NETO, F. (1996). *Valoración del desarrollo motor y su correlación con los trastornos del aprendizaje*. Tesis Doctorado - Universidad de Zaragoza / España.

VELASCO, C. (1996). *Brincar, o despertar psicomotor*. Rio De Janeiro: Sprint.

RESUMO:

O presente estudo realizou-se em duas creches da rede municipal enfatizando alunos da pré-escola com idades entre 4 e 5 anos da cidade de Luís Eduardo Magalhães - BA. Teve como objetivo geral avaliar os parâmetros motores das crianças

matriculadas nessas escolas. Como instrumentos de avaliação dessas crianças foram utilizados os testes que compõem a Escala de Desenvolvimento Motor proposta por Rosa Neto (2002). Destacou-se os índices menores verificados, em relação ao equilíbrio e ao esquema corporal. Quanto à lateralidade, a indefinida é a mais incidente, e no que consta a análise da variável sexo, esta não apresentou diferenças estaticamente significativas em nenhuma variável do desenvolvimento motor. Os dados também apontam para uma pequena parcela de escolares com desenvolvimento motor muito inferior e inferior, os quais necessitam maior atenção. De um modo geral os escolares possuem um desenvolvimento motor normal médio, ou seja, dentro da normalidade.

PALAVRAS CHAVE:

Desenvolvimento Motor; Pré-escolares.

ABSTRACT:

The present study was fulfilled in two day-care centers of the municipal net emphasizing pupils of the daily pre-school with ages between 4 and 5 years of the city of Luis Eduardo Magalhães - BA. The general objective was to evaluate the motor parameters of the children registered in these schools. As instrument of evaluation of these children was used the Motor Development Scale proposed by Rosa Neto (2002). It was distinguished the verified lesser indexes, regarding the balance and the corporal project. About laterality, the indefinite one is the most frequent, and analyzing the variable sex, this did not present significant statistical differences. The data also point with respect to a small pertaining to school parcel with low and very low motor development, which needs bigger attention. In a general way the children of school posses a medium motor normal development, or in other words, inside of normality.

KEY WORDS:

Motor Development. Pre-school children.

DADOS DOS AUTORES:

Aline Dill Winck. Fisioterapeuta, Especialista em Desenvolvimento Infantil – CE-FID/UDESC, Mestranda em Pediatria/Saúde da criança PUC/RS.

Tel. (55) 9147-8326 / (55) 3375-3134

E-mail: alinelem@yahoo.com.br

Francisco Rosa Neto. Educador Físico; Doutor em Medicina da Educação Física e do Esporte (Universidade de Zaragoza - Espanha), Professor da Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC; Coordenador do Laboratório de Desenvolvimento Humano da UDESC.

E-mail: franciscorosaneto@terra.com.br



Perfil psicomotor e os subtipos do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade

Psychomotor profile and the subtypes of Attention Deficit Hyperactivity Disorder

Samantha Sabbag, Claudio Marcelo Tkac e Thais Silva Beltrame

Introdução

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade é um transtorno de desenvolvimento do autocontrole que consiste em problemas com os períodos de atenção, com o controle do impulso e com o nível de atividade, que pode resultar em prejuízos na vontade da criança ou em sua capacidade de controlar seu próprio comportamento relativo à passagem do tempo, de acordo com Barkley (2002). Kaplan, Sadock e Grebb (2003), afirmam que o transtorno é caracterizado por um alcance inapropriadamente fraco da atenção, em termos evolutivos ou aspectos de hiperatividade e impulsividade ou ambos, inapropriados à idade. O transtorno pode ser identificado, de acordo com Brazelton, e Sparrow (2003), quando uma criança está em constante movimento, não pode sossegar para prestar mais do que uma atenção fugaz a qualquer tarefa; quando ela parece inquieta, nervosa ou muito facilmente distraída pela menor interferência.

A grande maioria dos autores (Barkley, 2002; Goldstein e Goldstein, 1996; Brazelton e Sparrow, 2003), concordam que o problema é mais comum nos meninos que nas meninas, segundo Kaplan, Sadock e Grebb (2003), essa proporção pode variar de 3 para 1 a 5 para 1, e ainda, que no sexo masculino é mais comum o tipo predominantemente hiperativo, e no sexo feminino, é mais comum o tipo predominantemente desatendo. Em relação á quantidade de crianças que possuem o transtorno, já é um pouco mais complicado, pois tem autores, como por exemplo, Barkley (2002), que defende uma estimativa de 3 a 7 % de crianças em idade escolar portadores de TDAH, já autores como Holmes (1997), acredita que seja na faixa de 10% das crianças de escola primária. Brazelton e Sparrow (2003), afirmam que aproximadamente 5% das crianças. Mas a maioria dos autores como Goldstein e Goldstein (1996), DSM IV (2000), Barkley (2002), Kaplan, Sadock e Grebb (2003), acreditam que seja na faixa de 3 a 5 % na infância. Essa indefinição do número de portadores do transtorno, se deve à dificuldade de um diagnóstico preciso, além do diagnóstico em excesso, pois como explicam Brazelton e Sparrow (2003), Muitas

passam por períodos de hiperatividade; crianças ansiosas provavelmente são hiperativas e têm intervalos de atenção curtos. Às vezes, crianças que se tornam ansiosas após serem traumatizadas são mal diagnosticadas com o transtorno.

Porém, a capacidade de focalizar-se em um programa de televisão ou jogo de vídeo game, por si só, não inclui ou exclui esse transtorno. Algumas crianças com TDAH podem concentrar-se em um vídeo game, porque ele evoca um tipo de «hiperfoco» de que elas necessitam, se quiserem ser capazes de prestar atenção. Mas esse hiperfoco não permite que a criança assimile outra informação ao mesmo tempo; por exemplo, a voz de um pai dizendo-lhe que é hora de parar (Brazelton; Sparrow, 2003).

O TDAH é dividido em três subtipos, pois embora a maioria dos indivíduos apresente sintomas tanto de desatenção quanto de hiperatividade-impulsividade, existem alguns indivíduos nos quais há predominância de um ou outro padrão, são eles: Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Combinado; Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Predominantemente Desatento; Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Predominantemente Hiperativo-Impulsivo (DSM IV, 2000).

Crianças do Tipo Predominantemente Desatentas são descritas, como mais passivas ou mais medrosas e apreensivas, também são mais sonhadoras ou «espaçosas» que as outras, não são muito atentas ao que está acontecendo à sua volta, cometem mais erros do que outras crianças ao seguir instruções orais ou escritas, são aparentemente calmas enquanto trabalham, ainda que mentalmente «não estejam ali por inteiro», parecendo não processarem completamente a tarefa e as instruções. Já as crianças do Tipo Predominantemente Hiperativa-Impulsivas costumam ser mais agressivas, impulsivas e hiperativas tanto em casa quanto na escola, freqüentemente têm mais problemas sociais devido a seu comportamento, quando cometem erros ao seguir instruções, se deve à dedicação impetuosa ou obstinada a seu trabalho, sendo estes impulsivos, em geral seu problema de atenção ocorrem pelo interesse por uma próxima atividade e a incapacidade de manter-se parado e não pela dificuldade em concentrar-se (Barkley, 2002). O Tipo Combinado, mais freqüente, descreve a criança com as características dos dois outros tipos.

As relações entre psicomotricidade e aprendizagem estão efetivamente inter-relacionadas em termos de desenvolvimento psiconeurológico, houve um tempo no qual acreditava-se que crianças com atraso no desenvolvimento psicomotor tinham dificuldade de aprendizagem, atualmente sabe-se que o contrário também ocorre, ou seja, crianças que possuem algum tipo de transtorno ou dificuldade de aprendizagem provavelmente apresentem problemas no desenvolvimento psicomotor (Fonseca, 1995).

Barkley (2002) mostra que estudos de Hartsough e Lambert verificaram uma amostra de crianças hiperativas como sendo levemente mais atrasada ao engatinhar que as outras crianças, mas mais de 93% de crianças hiperativas não apresentaram tais atrasos. Todavia, mais de 52% das crianças com TDAH amostradas, comparadas a mais de 35% de crianças sem TDAH, apresentaram coordenação motora mais pobre – especialmente coordenação motora fina, como abotoar, amarrar os calçados, desenhar e escrever. Verifica-se ainda na, na obra do autor, que crianças com

subtipo predominantemente desatento se saíram muito pior nos testes que envolvem velocidade percepto-motora ou coordenação mão – olho e velocidade.

Negrine (1987), ainda explica que se pode observar em crianças com TDAH uma dificuldade no mecanismo do freio inibitório, gerando conseqüentemente, dificuldades na precisão e harmonia do movimento, sendo que as maiores dificuldades são percebidas nos movimentos delicados que requerem maior capacidade de concentração. E Kaplan, Sadock e Grebb (2003) afirmam que essas crianças podem apresentar problemas com a coordenação motora e dificuldades na cópia de figuras apropriadas à idade, alteração de movimentos rápidos, discriminação esquerda-direita, ambidestria, assimetrias dos reflexos e uma variedade de sinais neurológicos não focais sutis (sinais leves).

Como essa relação entre o desenvolvimento psicomotor e dificuldades de aprendizagem já está comprovada, surge a necessidade de verificar como ela ocorre e no caso do TDAH, como se relaciona a cada subtipo. Portanto, este estudo tem como objetivo geral, identificar o perfil psicomotor de crianças em relação aos subtipos do Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade.

Método

Esta pesquisa está caracterizada como descritiva-correlacional, pois segundo Thomas e Nelson (2002) este tipo de pesquisa busca descrever o *status* de determinada população, em relação a um fenômeno, que neste caso é o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. A população desta pesquisa foi formada de estudantes da Rede Municipal de Ensino do Município de Curitiba/PR. E a amostra foi composta de forma intencional a partir dos seguintes critérios: a) estar matriculado nas 1ª ou 2ª séries na Rede Municipal de Ensino de Curitiba; b) possuir idade entre 6 a 11 anos; c) possuir indicador positivo de TDAH. Contemplando aos critérios «a» e «b» foram identificados inicialmente 379 sujeitos, 178 do sexo masculino e 201 do sexo feminino, em duas escolas municipais. Para a seleção final da amostra foi utilizado critério «c», onde foram diagnosticados 12 sujeitos com indicadores positivos de TDAH, 10 destes do sexo masculino e apenas 2 do sexo feminino.

Para a realização deste estudo, foram utilizados 3 instrumentos de pesquisa, o primeiro foi o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM IV, 2000) que consiste em um questionário composto por 18 questões fechadas e subjetivas, que deve ser respondido pelos professores ou pais da criança em questão (Anexo A). O objetivo do instrumento é classificar a criança com indicadores positivos do TDAH do *Tipo Combinado*, quando há 6 ou mais sintomas de desatenção e seis ou mais sintomas de hiperatividade-impulsividade, há pelo menos 6 meses; do *Tipo Predominantemente Desatento*, quando há pelo menos 6 sintomas de desatenção há mais de 6 meses; do *Tipo Predominantemente Hiperativo-Impulsivo*, quando há 6 ou mais sintomas de hiperatividade-impulsividade no mínimo a 6 meses. Esses sintomas deveriam estar presentes antes dos 7 anos de idade, em dois ou mais contextos da criança, determinar prejuízo funcional nos contextos social, acadêmico ou profissional e não podem ser melhor explicados por nenhum outro transtorno ou esquizofrenia.

O segundo instrumento utilizado foi o EDAH, que consiste em uma escala composta por 20 questões fechadas, respondida pelo professor da criança, sendo que as respostas a serem marcadas variam de 0 a 3 pontos, sendo: 0 (nada); 1 (pouco);

2 (suficiente) e 3 (muito), conforme a conduta freqüente do sujeito durante os últimos 6 meses (Anexo B).

O escore maior ou igual a 30 classifica a criança com predomínio dos sintomas de TDAH global (associado ao transtorno de conduta). Para calcular as pontuações diretas de cada subescala, somam-se as questões correspondentes aos itens de cada uma delas:

- Predomínio de Hiperatividade/impulsividade – Questões (01, 03, 05, 13, 17).
- Predomínio de Déficit de atenção – Questões (02, 04, 07, 08, 19).
- Predomínio de Transtorno de conduta – Questões (06, 09, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 20).

O diagnóstico será definido a partir da seguinte pontuação: Hiperatividade/impulsividade maior ou igual a 10; Déficit de Atenção maior ou igual a 10; Transtorno de Conduta maior ou igual a 11; Hiperatividade + Déficit de Atenção maior ou igual a 18 e TDAH Global maior ou igual a 30.

O terceiro instrumento utilizado para identificar o perfil motor das crianças anteriormente diagnosticadas com o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade foi a Escala de Desenvolvimento Motor (Rosa Neto, 2002) que avalia o desenvolvimento motor através da idade cronológica, idades motoras e quocientes motores. A avaliação é dividida em seis áreas: motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial e temporal; além da lateralidade (mão, olhos e pés).

Para realizar a pesquisa, foi realizado um primeiro contato com a coordenação das 2 escolas participantes da pesquisa, para esclarecer os objetivos do trabalho e explicar como seriam aplicados os instrumentos. Após autorização da direção, foi explicado aos professores quais eram as características das crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e então, foram entregues os questionários do DSM IV (2000) e a EDAH (Farré; Narbona, 2001) para que aplicassem nas crianças consideradas com o transtorno. Foi entregue também aos pais ou responsáveis das crianças com triagem positiva na avaliação dos professores para a seleção dos escolares com indicadores positivos do TDAH.

Em seguida, realizou-se uma avaliação motora nos escolares com indicadores positivos do TDAH baseado na concordância dos critérios do DSM IV entre professores e pais e a EDAH. Após o diagnóstico do TDAH foi aplicada a EDM nos sujeitos da amostra, sendo realizada a avaliação nas dependências da escola, em uma sala da aula, onde cada criança foi avaliada sem a observação das outras.

Por se tratar de uma pesquisa de cunho descritivo, o tratamento estatístico adotado foi a estatística descritiva com média, desvio padrão e freqüência.

Resultados e Discussão

A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede municipal de Curitiba, participaram desta 379 escolares, onde foram identificadas com o transtorno 12 crianças, ou seja, 3,16% da população, o que confere com a literatura, pois a maioria dos autores como Goldstein e Goldstein (1996), Kaplan, Sadock e Grebb (2003), DSM

IV (2000) e Barkley, (2002), apontam uma estimativa de aproximadamente 3 a 5% de crianças em idade escolar portadoras de TDAH.

Em relação aos subtipos e comorbidade com Transtorno de conduta as crianças foram classificadas da seguinte maneira: das 12 crianças que participaram, 6 possuem o TDAH Global, que se enquadra no subtipo combinado do déficit de atenção com hiperatividade-impulsividade, em comorbidade com o transtorno de conduta. 4 dessas crianças caracterizam-se como do subtipo predominantemente desatento, sendo que 3 delas são associadas ao transtorno de conduta. 2 crianças foram identificadas como do subtipo predominantemente hiperativo-impulsivo com transtorno de conduta. Apenas uma criança participante deste trabalho não possui transtorno de conduta, concordando com Kaplan, Sadock e Grebb (2003), que afirmam que com frequência o transtorno de conduta e o TDAH coexistem, de modo que ambos devem ser diagnosticados, o que foi verificado no trabalho de Souza, Serra e Mattos, onde avaliando 28 pacientes, 11 deles possuíam o TDAH em comorbidade com o Transtorno de Conduta, ou seja, 39,2% das crianças e adolescentes avaliados. O diagnóstico da comorbidade é muito importante, pois sua presença altera de modo significativo o prognóstico da enfermidade e pode sugerir estratégias terapêuticas específicas dependendo de cada caso.

O perfil motor para as crianças classificadas com TDAH Global apresenta-se no gráfico 1

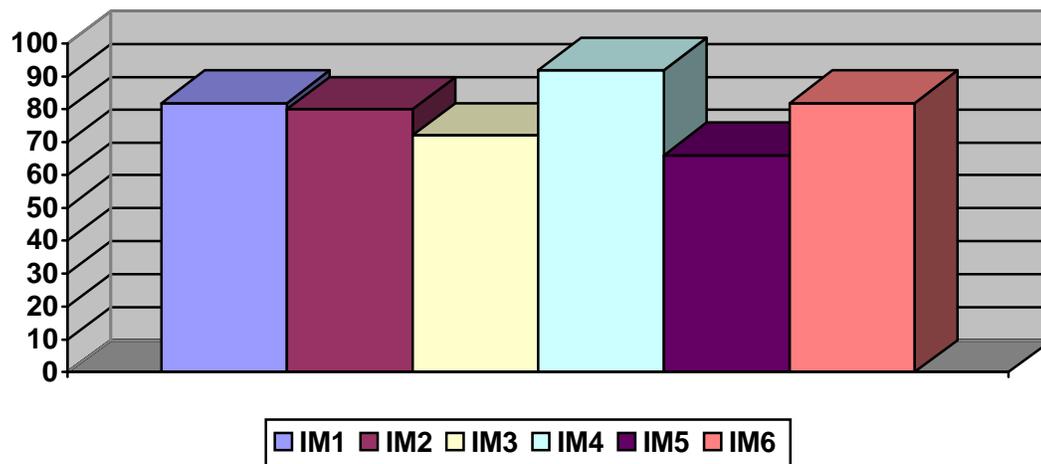


Gráfico 1: Perfil motor para TDAH global

Verifica-se neste gráfico a média das idades motoras de cada elemento básico da psicomotricidade referentes às cinco crianças que possuem TDAH Global, sendo que dessas, a IM1, condizente à motricidade fina, teve como média o valor 82, considerada como normal baixa, como o IM2, coordenação global, que teve o valor 80, o IM3 equilíbrio foi considerado com uma classificação inferior com o valor 72, o IM4 que foi a única idade motora que atingiu uma classificação normal média com o valor 92, ou seja o esperado para uma criança com o desenvolvimento motor normal se refere ao esquema corporal, já a organização espacial IM5, classificada como muito inferior, com o valor de 66 foi a média da idade motora mais baixa entre os portadores de TDAH global e o IM6 organização temporal obteve o valor 82, também com classificação normal baixa.

O perfil motor para crianças com TDAH do subtipo predominantemente desatento aparece no gráfico 2:

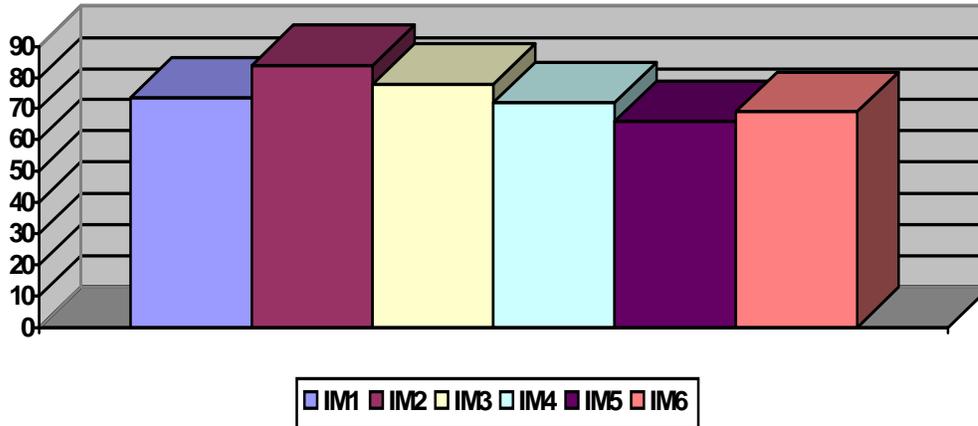


Gráfico 2: Perfil motor para os sujeitos com tipo predominantemente desatento

Pode-se observar no gráfico que a motricidade fina IM1, ficou classificada como inferior com o valor 73,5, a coordenação global IM2, com o valor de 84 e classificação de normal baixo, foi o valor mais alto desta tabela, sendo que ainda está um pouco abaixo do esperado para crianças com o desenvolvimento motor normal, o IM3 referente ao equilíbrio obteve o valor 78 que é classificado como inferior, assim como o IM4 esquema corporal com o valor 72 e o IM5 organização espacial e o IM6 organização temporal foram classificados como muito inferiores com os valores 66 e 69 respectivamente, considerados os valores mais baixos deste grupo. Em geral, essas 4 crianças do subtipo predominantemente desatento obtiveram o pior resultado dentre as que participaram da pesquisa, pois foram as únicas que não obtiveram o valor esperado, ou seja, normal médio, em nenhum dos elementos do desenvolvimento psicomotor, concordando com Barkley (2002) que mostra que alguns estudos provam que o déficit motor é maior em crianças do subtipo predominate desatentas.

O Perfil motor para os sujeitos com tipo predominante hiperativo-impulsivo serão apresentados pelo gráfico 3:

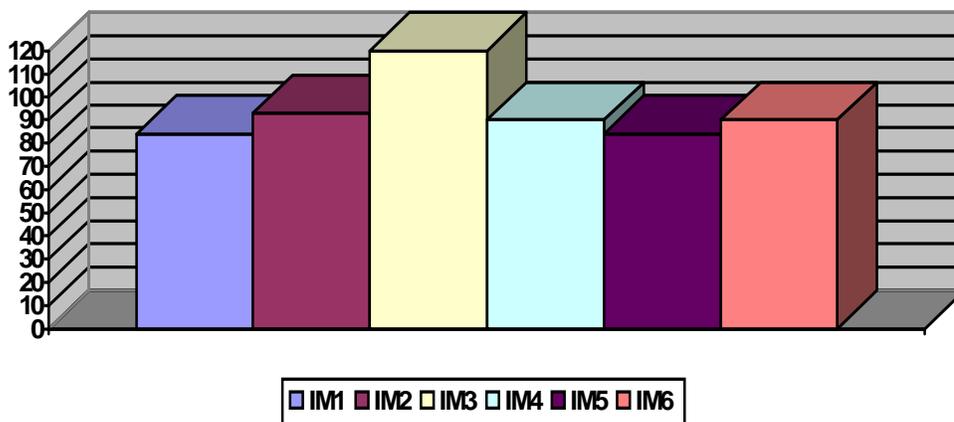


Gráfico 3: Perfil motor para os sujeitos com tipo predominantemente hiperativo-impulsivo

A média das idades motoras referente aos portadores de TDAH subtipo predominantemente hiperativo-impulsivo, como verifica-se neste gráfico, obteve uma classificação mais alta que o esperado, sendo que a motricidade fina IM1 classificou-se como normal baixa com o valor 84, já na coordenação global IM2 a classificação foi de normal média, com o valor 93, o resultado mais alto, classificado como superior 120 demonstra que essas crianças possuem um equilíbrio bem acima do esperado para crianças normais de suas idades, o IM5 organização espacial, com o valor 84 se classificou como normal baixo e o IM6 organização temporal como normal médio com o valor 90. Apesar do número pequeno da amostra que no caso específico do tipo predominante hiperativo é ainda mais baixo, apenas 2 crianças, pode-se verificar que a idade motora delas está mais alta em quase todas as situações quando comparado aos outros gráficos.

Como pode-se verificar, os resultados corroboram com a literatura, pois segundo Barkley (2002), Negrine (1987), Nicasio e Sánchez (2004) e Cypel (2000), é comum o perfil motor de uma criança com TDAH estar abaixo da média das outras crianças, e neste caso, as crianças avaliadas não obtiveram o valor esperado para uma criança com um desenvolvimento normal em nenhum dos elementos da psicomotricidade. Estes resultados podem ser comparados em relação a um estudo realizado por Mello e Rosa Neto, utilizando o mesmo instrumento de avaliação, onde foram avaliados 52 escolares na faixa etária de 6 a 10 anos e os resultados que obtiveram maiores déficits, como os deste estudo, foram na organização espacial e temporal, ambas com classificação muito inferior.

Considerações Finais

Confirmando com a literatura estudada, as crianças participantes da pesquisa com indicadores positivos de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, de fato possuem um atraso em seu desenvolvimento motor. Esse atraso pode ocorrer devido à falta de manutenção de uma atenção adequada, que é um fator relevante para a aquisição das habilidades motoras, ou estar associado à lesão cerebral do sistema nervoso central (SNC), suposta causa do transtorno. Fica clara também a diferença entre as crianças classificadas como sendo subtipo desatento e subtipo hiperativo/impulsivo, onde as primeiras obtiveram resultados, na escala de desenvolvimento motor, bem piores que as segundas, as quais obtiveram resultados acima do esperado, em relação a sua idade, o que, apesar do número pequeno da amostra, mostra que realmente o desenvolvimento motor é mais afetado pelas crianças com déficit de atenção.

Os efeitos do transtorno, no desenvolvimento da criança, se não diagnosticado, podem ser bem mais graves, pois quando ela possui o diagnóstico precoce, seguido por um ambiente de aprendizado apoiador e sensível, pode salvar sua auto-imagem e sua esperança por um futuro de sucessos. Contanto que além do tratamento adequado, com medicamento ou não, ela receba suporte tanto psicológico como social, o que geralmente ocorre, porque ao saber do TDAH, tanto os pais, como os professores e colegas de classe aceitarão muito melhor suas atitudes e os efeitos do transtorno. Além disso, existem os efeitos benéficos que uma intervenção motora pode trazer, pois pode representar um grande passo no sentido de minimizar a extensa lista de problemas secundários desenvolvidos por esta criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARKLEY, R.A. (2002). Transtorno de déficit de atenção / hiperatividade (TDAH): *guia completo para pais, professores e profissionais da saúde*. Porto Alegre: Artmed.

BRAZELTON, T.B.; SPARROW, J. D. (2003). *3 a 6 anos: momentos decisivos do desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: Artmed.

CYPEL, S. (2000). *A Criança com déficit de atenção e hiperatividade: atualização para pais, professores e profissionais da saúde*. São Paulo: Lemos.

FARRÉ-RIBA; NARBONA, J. (2001). *EDAH: Escala para la evaluación del trastorno por deficit de atención con hiperactividad*. Madrid: TEA.

FONSECA, V. da. (1995). *Manual de observação psicomotora: significação psico-neurológica dos fatores psicomotores*. Porto Alegre: Artmed.

GOLDSTEIN, S; GOLDSTEIN, M. (1996). *Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança*. 2ª ed. Campinas: Papirus.

KAPLAN, H.I.; SADOCK, B.J.; GREBB, J.A. (2003). *Compêndio de psiquiatria: ciências do comportamento e psiquiatria clínica*. 7ªed. Porto Alegre: Artmed,.

MELLO, L. M.; ROSA NETO, F. (2005). Estudo da motricidade infantil em escolares com transtorno por déficit de atenção com heperatividade. Web: <http://www.cefid.udesc.br/ctm/anaisedf031.htm>

NEGRINE, A. (1987). *A Coordenação psicomotora e suas implicações*. Porto Alegre: Pallotti.

NICASIO, J; SÁNCHEZ, G. (2004). *Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

ROSA NETO, F. (2002). *Manual de avaliação motora*: Francisco Rosa Neto. Porto Alegre: Artmed.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. (2002). *Métodos de pesquisa em atividade física*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RESUMO:

As relações entre psicomotricidade e aprendizagem estão efetivamente inter-relacionadas em termos de desenvolvimento psiconeurológico. Este estudo do tipo descritivo-correlacional, tem como objetivo identificar o perfil psicomotor de crianças em relação aos subtipos do Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Das 379 crianças participantes do estudo, 12 foram identificadas com indicadores positivos de TDAH, nas quais avaliou-se o desenvolvimento psicomotor em relação à cada subtipo do Transtorno. Como resultados mais importantes, as crianças participantes da pesquisa com indicativos de TDAH, possuem um atraso em seu desenvolvimento motor. Fica clara a diferença entre as crianças classificadas como sendo subtipo desatento e subtipo hiperativo/impulsivo, as primeiras obtiveram resultados, na escala de desenvolvimento motor, bem piores que as segundas, as quais obtiveram resultados acima do esperado, em relação a sua idade, o que, apesar do

número pequeno da amostra, mostra que realmente o desenvolvimento motor é mais afetado pelas crianças com déficit de atenção.

PALAVRAS CHAVE:

Desenvolvimento Psicomotor; Déficit de Atenção; Hiperatividade.

ABSTRACT:

The relationships between psychomotricity and learning are indeed interrelated in terms of development neurological. This study has as objective identifies the profile psychomotor of children in relation to the subtypes of the Attention deficit of hyperactivity disorder. Of the 379 participant children of the study, 12 were identified with positive indicators of ADHD, in which the development psychomotor was evaluated in relation to each subtype of the Disorder. As more important results, the participant children of the research with indicative of ADHD, possess a delay in your motor development. It is clear the difference among the children classified as being inattentive subtype and subtype hyperactive/Impulsive, the first ones obtained results, in the development scale motor, much worse than others, which obtained results above the expected, in relation to your age, which, in spite of the small number of the sample, it shows that the motor development is really more affected for the children with deficit of attention.

KEY WORDS:

Development psychomotor; Attention disorder; Hyperactive.

DADOS DOS AUTORES:

Samantha Sabbag. Educadora Física, Especialista em Desenvolvimento Infantil; Acadêmica do Curso de Mestrado em Ciências do Movimento Humano e Professora Substituta na Graduação do Centro de Educação Física, Fisioterapia e Desporto – CEFID da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

E-mail: samanthasabbag@hotmail.com

Cláudio Marcelo Tkac. Educador Físico, Mestre em Ciências do Movimento Humano; Professor do Curso de Educação Física da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR.

E-mail: claudio.tkac@pucpr.br

Thais Silva Beltrme. Educadora Especial, Doutora em Ciências do Movimento Humano; Professora do Curso de Mestrado em Ciências do Movimento Humano e da Graduação do Curso de Educação Física do Centro de Educação Física Fisioterapia e Desporto – CEFID da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

E-mail: bthais@terra.com.br





De profesión Psicometrista. La formación del Licenciado en Psicomotricidad en la Argentina

Psychometrician as a profession. The training of the Graduate in
Psychomotricity in Argentina

Miguel Sassano

INTRODUCCIÓN

Cuando pensamos en escribir este material lo hicimos con el ánimo de reflejar la evolución, la historia académica de nuestra profesión de Psicometristas en la Argentina.

La nuestra es una profesión discutida, a veces difícil de precisar, es una profesión de intersección de muchas disciplinas.

Como podrá apreciar el lector durante el transcurso del texto, en muchos momentos vitales, fuimos artífices, constructores de esa realidad, no fuimos observadores y críticos, fuimos parte de ese accionar desencadenante.

Hoy cuando llegamos a un interesante punto de madurez de la disciplina, nos sentimos en condiciones de contarles lo que pensamos y vivimos en esa dura, larga y finalmente exitosa caminata.

En ese camino expusimos nuestras dudas sobre la formación, discutimos, nos acaloramos y apasionamos, como hacen aquellos que quieren de verdad lo que hacen.

Con Pablo Bottini recorrimos nueve universidades estatales y privadas llevando nuestros proyectos. Algunos respondían que mañana..., que por ahora no..., que ¡qué interesante!..., que esperemos un tiempo... Otros, algunos compañeros de una parte del camino, nos criticaron y por momentos nos aislaron, tal vez por no poder o no saber comprender la importancia que para nosotros y la profesión tenía llegar al título universitario. Tal vez algunos pensaron reaccionariamente que no debíamos recurrir a la universidad privada por su propia mezquindad política, aunque hoy les interesa ganar dinero por sus actividades docentes en el estado.

Pero seguimos caminando. Y finalmente alguien nos entendió y a partir de allí, otros se nos sumaron (entre ellos muchos de los que nos detractaron), nosotros mismos abrimos nuevas experiencias. Bien o mal construimos, pero sobre todo lo hicimos pensando en los demás, aunque pudiéramos recibir a su vez los beneficios de una profesión que era legítima, para transformarse también en legal. Y allí estuvimos.

1.- ¿QUÉ ES UN PSICOMOTRICISTA?

Desde que el informe de 1974 de la Comisión de Investigación Interministerial, trabajó para exponer la situación de la psicomotricidad en Francia y condujo a la creación oficial del título de Psicomotricista, mediante decreto de los Ministerios de Salud y de Educación, en nuestro país un movimiento dio origen a distintas formaciones en la especialidad, para la preparación de estudiantes que tenían como objeto obtener el título profesional de Psicomotricista.

Aun cuando el ámbito de intervención es amplio, el Psicomotricista reivindica una notoria especificidad, que radica en la atención que presta a las manifestaciones corporales y a sus significados, con la que intenta abordar al sujeto en su totalidad, en forma global.

Sus técnicas favorecen la creación de un diálogo corporal, y a través de la implicación de todo el cuerpo permiten conseguir objetivos terapéuticos. Su intervención se sitúa a nivel de la unidad de la persona y de su acompañamiento, por lo que es factible de manera secundaria alcanzar objetivos instrumentales con un absoluto respeto de la persona. Se intenta así establecer, restablecer, mantener o enriquecer las relaciones del individuo consigo mismo, con los demás y con su entorno.

Por lo tanto, el marco de actuación es el de la vida psíquica a través del cuerpo y mediante el mismo, de hacerle un lugar, de permitirle expresar de una u otra forma su sufrimiento, su deseo, su emoción, su riesgo y su ganancia.

Por ello, desde hace un tiempo hemos aceptado, en nuestro país, que el Psicomotricista es un profesional dedicado a:

1. «El estudio y la investigación del desarrollo normal de los movimientos vinculados con el uso del cuerpo y de sus desviaciones
2. El desarrollo, aplicación e investigación de técnicas y procedimientos que facilitan el diagnóstico de problemas o desviaciones psicomotrices
3. El desarrollo, aplicación e investigación de técnicas y procedimientos destinados a promover el desarrollo psicomotor normal con un objetivo educativo -preventivo o a mejorar sus desviaciones con un fin terapéutico» (Bottini y Sassano, 1999).

Es decir que nos dirigimos a aquellas personas cuya utilización, imagen y atribuciones corporales están muchas veces alteradas por dificultades psicológicas, neurológicas o psiquiátricas y nuestra finalidad radica en proporcionarles o restituirles mejores posibilidades de adaptación, un mejor estar en el tiempo y en el espacio, facilitando o permitiendo así su relación con los demás.

2.- LAS PRIMERAS FORMACIONES PROFESIONALES NO TITULADAS

Una de las introductoras de la temática en la Argentina fue una discípula de Ajuria-guerra, la Prof. Dalila Molina de Costallat, quien luego de su formación en Francia, a su regreso, introdujo los primeros conceptos en nuestro medio, comenzando a formar docentes y profesionales, publicando sus experiencias a fines de los años sesenta.

Simultáneamente la Dra. Elsa Coriat investigó e instruyó a numerosos profesionales en la observación, evaluación e intervención en la infancia temprana e intentó

que las autoridades universitarias se interesaran por la existencia de una formación profesional específica en Psicomotricidad.

En el año 1977, bajo la iniciativa de la Dra. Myrtha Chockler, Noemí Beneito, Alicia Esparza y Amalia Petroli y un grupo de profesionales, se crea la *Asociación Argentina de Psicomotricidad*, cuyos objetivos centrales son la divulgación de la disciplina y la formación de profesionales en los principios básicos de la profesión. De esta entidad fueron sus primeros presidentes la Dra. M. Chocker, la Prof. Débora Schojed y el Lic. Miguel Sassano.

A poco de su creación y con el objeto de cumplir con sus estatutos, en este caso el de formación de profesionales, se creó la *Escuela Argentina de Psicomotricidad*, dependiente de la misma Asociación. Durante más de veinte años fue el más destacado centro de formación de postgrado en Buenos Aires. A ella ingresaban profesionales universitarios y profesores, en áreas de la salud y la educación, para obtener una certificación de la especialidad que tenía como único aval la calidad, la seriedad de la institución y el prestigio de su cuerpo docente.

Esta formación fue dirigida sucesivamente y hasta su desaparición por la Dra. M. Chockler, la Prof. Débora Ortiz, la Lic. Leticia González y la Prof. Celina Marini.

3.- LAS FORMACIONES Terciarias y Superiores no Universitarias

En la Provincia de Córdoba, en su ciudad capital, el *Instituto Dr. Domingo Cabred* (institución estatal provincial) obtuvo hace ya más de 25 años la posibilidad de formar profesores en Educación Psicomotriz, siendo la primera institución del país que otorgara certificaciones terciarias con reconocimiento oficial. Luego en 1989 (Decreto 2090/1989) reforma su currículo para otorgar títulos de *Profesor de Psicomotricidad y Psicomotricista*.

Según se lee en dicho decreto, esa formación prepara profesionales para:

- Participar en la elaboración, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos y acciones tendientes a investigar el área psicomotriz.
- Integrar equipos interdisciplinarios de salud y educación.
- Realizar diagnósticos psicomotores.
- Realizar acciones que contribuyan al diagnóstico integral del sujeto.
- Asesorar en la formulación, ejecución y evaluación de acciones tendientes a prevenir la aparición de trastornos psicomotores.
- Coordinar acciones en los departamentos de atención temprana y psicomotriz.
- Realizar acciones a nivel individual, grupal y/o comunitario que favorezcan el desarrollo psicomotor.
- Orientar a los integrantes de equipos interdisciplinarios sobre el empleo de recursos psicomotores en el tratamiento integral de los individuos.
- Elaborar, conducir, supervisar, ejecutar y evaluar planes, programas y proyectos de atención temprana individual y grupal, referida a la problemática psicomotriz.

- Elaborar, conducir, supervisar, ejecutar y evaluar planes, programas y proyectos de asistencia psicomotriz individuales y grupales.

En la actualidad, el plan de estudios ha sufrido varias modificaciones, acompañando los cambios pedagógicos del país. De estos cambios, según las Resoluciones N° 437/2004 y 550/2005 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, se desprenden las siguientes consideraciones:

1.- Título

Psicomotricista (Título Técnico - Profesional)

2.- Requisitos de ingreso

Estudios medios / secundarios / polimodal / técnicos completos.

3.- Incumbencias profesionales

El Psicomotricista intervendrá desde su rol, mediante abordajes individuales y grupales en:

- Prevención primaria: Realizando acciones de promoción del desarrollo psicomotor, con abordajes específicos de su área, como intervenciones referidas a la educación para la protección de la salud psicomotriz.
- Prevención secundaria: Con acciones de detección, diagnóstico y tratamiento de personas o grupos de riesgo que presentan alteraciones en su desarrollo psicomotor.
- Prevención terciaria: Abordando a aquellas personas que sufren trastornos psicomotores permanentes, con el objetivo de contribuir a mejorar su calidad de vida. Considerar los trastornos o alteraciones que el desarrollo psicomotor, o los ejes constituyentes del mismo, pueden sufrir durante su constitución, o a lo largo de diferentes etapas evolutivas posteriores, permite proyectar el ejercicio del rol profesional con personas de diferentes grupos etáreos desde el nacimiento hasta la tercera edad.

4.- Plan de Estudios

Según el Plan Resolución Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba N° 437/2004 consta de las siguientes asignaturas:

Primer año:

- Escuelas y Corrientes en Psicomotricidad
- Cuerpo, Expresión y Comunicación I
- Desarrollo Psicomotor I
- Desarrollo y Patología del Lenguaje
- Introducción a la Psicología
- Psicología del Desarrollo I
- Biología del Desarrollo y Neurofisiología
- Antropología Socio-Cultural
- Aprendizaje e Instituciones Educativas

Segundo año:

- Técnicas de Diagnóstico Psicomotor
- Cuerpo, Expresión y Comunicación II
- Desarrollo Psicomotor II
- Atención Temprana
- Práctica I (*)
- Promoción del Desarrollo Psicomotor I
- Psicología del Desarrollo II
- Psicología Dinámica
- Fisiología y Patología del Aparato Locomotor
- Alteraciones Biológicas del Desarrollo
- Epistemología y Metodología de la Investigación I

Tercer año:

- Trastornos Psicomotores

- Práctica II (*)
- Cuerpo, Expresión y Comunicación III
- Intervención Psicomotriz
- Intervención en Atención Temprana
- Práctica Promoción del Desarrollo Psicomotor (*)
- Psicomotricidad en Educación Especial I
- Psicopatología
- Neuropsicología del Desarrollo
- Metodología de la Investigación II

Cuarto año:

- Psicomotricidad en la Adolescencia, Adultez y Tercera Edad
- Rehabilitación
- Práctica Clínica en Psicomotricidad (*)
- Práctica Clínica en Atención Temprana (*)
- Psicomotricidad en Educación Especial II
- Semiótica de la Psicomotricidad
- Ética Profesional

- Trabajo Final

Espacios del cuarto año cuya oferta se renueva anualmente mediante Seminarios Optativos:

- Psicología del Grupo Familiar
- Psicología de los Grupos y las Organizaciones

(*) Estos Espacios Curriculares se desarrollan en el Departamento Técnico.

5.- Duración, carga horaria y modalidad de cursado

Duración: Cuatro años.

Carga horaria: La carrera tiene una carga horaria de 4320 créditos.

Modalidad de cursado de la carrera

La carrera acepta tres modalidades de cursado de las asignaturas, determinadas en el Régimen de Actividad Académica, es decir: presencial, semi-presencial y no presencial. Los Talleres y Prácticas sólo pueden cursarse en modalidad presencial.

En la actualidad, la dirección del Instituto Cabred está a cargo de la Lic. Claudia Amusátegui y la carrera de Psicomotricidad está bajo la responsabilidad de la Lic. Patricia Somavilla.

Hubo también a mediados de la década de los 90, en Buenos Aires, una formación que no otorgaba certificaciones oficiales. Nos referimos la *Escuela de Psicomotricidad Relacional «André Lapierre»*, bajo la dirección de Mirta Alfano, Teldy Zayuelas y Miguel Sassano, quienes siguiendo las directivas y supervisión del mismo Lapierre, forman una sola promoción de Psicomotricistas Relacionales dejando de funcionar inmediatamente después de ello.

Mientras tanto, en el año 1993, el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (Disposición N° 103/1993) autoriza el funcionamiento del **Instituto Superior Particular «Umbral»** (institución privada) para la aplicación del plan de estudios de *«Técnico Superior en Psicomotricidad»*. Posteriormente, mediante el Decreto N° 2000/2000 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe se modifica el plan de estudios, la carga horaria e incluye los títulos intermedios de *«Auxiliar Técnico en Psicomotricidad»* y *«Acompañante Terapéutico»*.

De esta normativa se desprende que:

1.- Títulos

Auxiliar Técnico en Psicomotricidad y Técnico Superior en Psicomotricidad.

2.- Requisitos de ingreso

Estudios medios / secundarios / polimodal / técnicos completos.

3.- Perfil del egresado

- Queremos que nuestros egresados desarrollen una formación humanística, que adquieran herramientas tendientes no sólo a una educación para el trabajo, sino también para desempeñar un importante rol como profesionales en la comunidad.
- El psicomotricista estará capacitado para detectar las necesidades y demandas de sus pacientes, del grupo familiar y de las instituciones donde se desenvuelven y podrá así intervenir adecuadamente.
- Este es nuestro deseo, no sólo formar profesionales que demuestren conocimientos técnico-pedagógicos, teóricos y prácticos para desarrollar su tarea, sino también personas sensibles, que tengan una actitud crítica, creativa y que entiendan el aprender como sinónimo de transformar y transformarse.

4.- Incumbencias profesionales

Las incumbencias para el *Auxiliar Técnico en Psicomotricidad* son:

- Desempeñarse dentro del ámbito escolar.
- Detectar problemas posturales, de equilibrio, tónico-emocionales, respiratorios, de contacto, de movimiento y comunicacionales.
- Orientar al docente proponiendo ejercicios, juegos y estrategias tendientes a resolver y mejorar aspectos no maduros de la evolución psicomotriz del niño.
- Efectuar análisis de la actividad corporal.
- Integrarse al servicio técnico-pedagógico y a equipos interdiscipli-

narios desde la mirada psicomotriz, con lo cual se aportará una lectura corporal al trabajo pedagógico de detección, recuperación y orientación.

Las incumbencias para el *Técnico Superior en Psicomotricidad* son:

- Realizar las prácticas especificadas para los títulos menores.
- Desempeñarse en el ámbito de la clínica psicomotriz pública y privada, en la atención de personas con y sin perturbaciones psicomotrices.
- Ejercer la docencia a nivel terciario.
- Efectuar la observación, evaluación, diagnóstico, organización y seguimiento de los tratamientos de la clínica psicomotriz.
- Tratar cuadros específicos de afecciones psicomotrices.
- Cooperar con otros especialistas.

5.- Plan de Estudios

Según el Decreto N° 2000/2000 del Ministerio de la Provincia de Santa Fe el plan de estudios se compone de las siguientes asignaturas:

Primer año:

- Psicología General I
- Psicomotricidad I
- Pedagogía General
- Psicología Evolutiva
- Metodología de Estudio
- Filosofía de la Educación
- Sociología de la Educación
- Neuroanatomía
- Creatividad I

Segundo año:

- Psicología General II
- Psicomotricidad II
- Psicología Evolutiva II
- Psicología Educacional
- Pedagogía Especial

- Administración y Organización Escolar Especial
- Didáctica General
- Psicología de los Grupos e Instituciones
- Neurofisiología
- Creatividad II
- Psicopatología II
- Formación Personal del Psicomotricista II
- Creatividad IV

Título: *Acompañante Terapéutico*

Quinto año:

- Práctica de Residencia Clínica
- Seminario (vivencial)
- Tesis

Título: *Técnico Superior en Psicomotricidad*

6.- Duración, carga horaria y modalidad de cursado

Duración: Cuatro años y un cuatrimestre.

Carga horaria: 2090 hs. reloj.

Modalidad de cursado de la carrera:

El cursado de la carrera comprende además la Práctica de Observación y Ensayo en Jardines de infantes, guarderías y centros de atención familiar; Práctica de Residencia en Educación Especial; y Práctica de Residencia Clínica (Hospital Psiquiátrico, Clínicas de Salud Mental, Geriátricos, Comunidades Terapéuticas, Centros de Contención Social, Centros de Estimulación Temprana).

Tercer año:

- Psicomotricidad III
- Abordajes
- Evaluación Psicomotriz
- Psicología Evolutiva II
- Ética
- Formación Personal del Psicomotricista I
- Neuropatología
- Psicopatología I
- Práctica de Observación y Ensayo
- Creatividad III
- Exploración Psicológica y Psicopedagógica

Título: *Auxiliar Técnico en Psicomotricidad*

Cuarto año:

- Psicomotricidad IV
- Exploración Psicomotriz
- Práctica de Residencia en Educación Especial
- Psicología Comparada
- Psicodinámica Familiar

En mayo de 1994, el Ministerio de Cultura y Educación por Resolución N° 1079/1994 autoriza al Instituto **Alta Casa de Estudios de Sudamérica**, hoy **ACES**, (institución privada) a la aplicación del plan experimental de «*Formación de Psicomotricistas*» en la Ciudad de Buenos Aires.

1.- Título

Psicomotricista.

2.- Requisitos de ingreso

Estudios medios / secundarios / polimodal / técnicos completos.

3.- Perfil del egresado

El psicomotricista es un profesional apto para la reeducación por el movimiento de los problemas psicomotores, a partir

del cuerpo en movimiento y mediante un trabajo interdisciplinario.

Está preparado para comprender situaciones relacionadas con los problemas psicomotores del niño, el adolescente, el adulto y la tercera edad originadas por causas bio-psico-sociológicas.

Puede participar en la dinámica de las relaciones de la comunidad educativa y hospitalaria, con el fin de favorecer los procesos de integración y cambio.

Además está preparado para implementar las estrategias específicas, destinadas a promover los procesos armónicos de desarrollo integral del niño, desde el campo de lo corporal e integrándose con otras áreas disciplinarias complementarias.

4.- *Incumbencias profesionales*

- Colaborar en la elaboración de estrategias operativas tendientes a orientar y comprender posibles perturbaciones psicomotoras.
- Favorecer condiciones deseables en la reeducación, tanto a nivel individual y grupal, en las áreas de la educación y la salud.

5.- *Plan de estudios.*

Primer año:

- Introducción a la Filosofía
- Educación por el Movimiento
- Psicología General
- Nivel de Constancia Perceptiva
- Principios de Psicología
- Abordaje Institucional
- Rítmica I
- Musicoterapia I

Segundo año:

- Psicología Evolutiva de la infancia, de la adolescencia, la adultez y la tercera edad.
- Introducción al Psicoanálisis
- Neurofisiología
- Rítmica II
- Musicoterapia II
- Psicopatología
- Ética y Deontología Profesional
- Introducción a la Práctica Terapéutica.

Tercer año:

- Didáctica Especial
- Teoría y Técnica de la Psicomotricidad
- Psicología y Epistemología Genética
- Observación e Investigación
- Terapia Sistémica
- Prácticas Terapéuticas.

6.- *Duración, carga horaria y modalidad de cursado*

Duración: Tres años.

Carga horaria: Aproximadamente 610 hs.

Modalidad de cursado: Presencial.

En la actualidad estos planes se han modificado mediante la Resolución N° 61/2004 de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, y además del ACES es implementado en otras entidades de Educación Superior no universitaria, entre ellos el **Instituto Superior de La Salle** (institución privada) y el **Centro de Estudios Interdisciplinarios para el Aprendizaje y la Comunicación (CEIAC)** (institución privada), ambos de la Ciudad de Buenos Aires. En estos casos encontramos las siguientes características:

1.- *Título*

Técnico en Salud Especializado en Psicomotricidad.

2.- *Requisitos de ingreso*

Estudios medios / secundarios / polimodal / técnicos completos.

Docentes y/o profesionales interesados en la temática, con reconocimiento de equivalencias.

3.- *Perfil del egresado*

El Técnico en Salud Especializado en Psicomotricidad, es un profesional capacitado para abordar, desde un equipo interdisciplinario en las áreas salud y educación, los aspectos educativos y reeducativos del individuo desde la prevención, detección, tratamiento y reeducación en los casos de carencias y/o patologías.

4.- *Incumbencias profesionales*

- Colaborar con un equipo interdisciplinario en la elaboración de estrategias operativas que permitan prevenir, detectar, tratar y reeducar pacientes de riesgo y/o patologías, tanto a nivel individual o grupal adoptando los medios indicados por el profesional médico.
- Colaborar con la prevención, detección, tratamiento y reeducación en caso de riesgo y/o patologías del niño, el adolescente, el adulto y la tercera edad, integrando equipos interdisciplinarios en el área de la salud y de la Educación.

5.- *Plan de Estudios*

Según la Resolución N° 61/04 de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, el plan de estudios se compone de las siguientes asignaturas:

Primer cuatrimestre:

- Introducción a la Anatomía
- Educación por el Movimiento
- Psicología General
- Nivel de Constancia Perceptiva

Segundo cuatrimestre:

- Principios de Psicosociología
- Pedagogía Institucional
- Introducción a la Rítmica
- Musicoterapia I
- Fisiología General

Tercer cuatrimestre:

- Psicología Evolutiva
- Psicología Clínica
- Patología Neurológica
- Rítmica I
- Musicoterapia II

Cuarto cuatrimestre:

- Psicopatología
- Rítmica II
- Ética y Deontología Profesional
- Atención Primaria de la Salud

Quinto cuatrimestre:

- Didáctica General
- Teoría y Técnica de la Psicomotricidad I
- Rítmica III
- Metodología de la Investigación
- Introducción a la Práctica Asistencial

Sexto cuatrimestre:

- Práctica Psicomotriz
- Didáctica Especial
- Psicología y Epistemología Genética
- Derecho de Familia
- Teoría y Técnica de la Psicomotricidad II

Séptimo cuatrimestre:

- Residencia

En el caso del *CEIAC*, esta formación se completa con otras asignaturas complementarias. Ellas son:

- Teoría de la Psicomotricidad
- Taller desde Movimiento hacia la Plástica
- Taller desde el Movimiento hacia la Voz
- Taller de observación del Niño Sano
- Taller de Teatro
- Taller de Recreación
- Teorías de la Psicomotricidad
- Teorías de Estimulación Temprana
- Taller de construcción del rol I
- Técnicas de Integración Moto - Sensorial
- Taller de construcción del rol II

6.- *Duración, carga horaria y modalidad de cursado*

Duración: Tres años y un cuatrimestre.

Carga horaria: 1856 horas.

Modalidad de cursado: Presencial.

Años después, la **Asociación Argentina de Psicomotricidad** y su **Escuela Argentina de Psicomotricidad** (institución privada) obtienen de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires la autorización para otorgar el certificado terciario de «*Psicomotricista Especializado en Salud y Educación*», que en la actualidad ha sido desactivado por ser una formación a término.

1.- Título

Psicomotricista Especializado en Salud y Educación.

2.- Requisitos de ingreso

- Poseer título terciario o universitario en el ámbito de la salud o de la educación.
- Poseer certificación de formación en Psicomotricidad de instituciones oficiales o no oficiales (de no menos de 280 hs. reloj).
- Poseer experiencia laboral.

3.- Incumbencias profesionales

El *Psicomotricista Especializado en Salud y Educación* egresado de esta formación está habilitado para:

- Estudiar y explorar las acciones psicomotrices en las distintas etapas evolutivas del sujeto, abarcando los aspectos normales y anormales.
- Asesorar y orientar en lo concerniente a los aspectos psicomotores en la promoción de la salud y la prevención de sus alteraciones.
- Efectuar tareas de diagnóstico, pronóstico, tratamiento y seguimiento psicomotor.
- Detectar y evaluar precozmente disfunciones del desarrollo y efectuar intervención temprana.
- Diagnosticar, asistir, orientar y asesorar en todo lo concerniente a los aspectos psicomotores en el quehacer educativo y en la institución escolar.

- Participar en equipos interdisciplinarios responsables de la elaboración, dirección, ejecución de planes, programas y proyectos en las áreas de Salud, Educación y Acción Social.
- Participar en la formación y capacitación en Psicomotricidad desde el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles del sistema educativo.
- Realizar estudios e investigaciones en los distintos campos de la Psicomotricidad.

4.- Plan de Estudios

Según Resolución 1858/1999 de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, el plan de estudios se compone de:

Primer cuatrimestre:

- Filosofía y Ética
- Epistemología y Metodología de la Investigación en Psicomotricidad
- Antropología del Cuerpo

Segundo cuatrimestre:

- Práctica Psicomotriz
- La Psicomotricidad y la Convergencia Interdisciplinaria
- Ejercicio del Rol y Ética del Psicomotricista

Tercer cuatrimestre:

- Residencia

5.- Duración, carga horaria y modalidad de cursado

Duración: Tres cuatrimestres.

Carga horaria: 420 horas.

Modalidad de cursado: Presencial.

4.- LAS FORMACIONES UNIVERSITARIAS

4.1.- Cuestiones de normativa legal en la Formación del Licenciado en Psicomotricidad

En la Argentina, un Licenciado en Psicomotricidad se forma en un marco institucional adecuado. Es decir en una Universidad, de gestión oficial o privada, dentro del marco de la Ley N° 24.521/1995 (Ley de Educación Superior) dado que ella dispone:

(art. 3).- *«La educación superior tiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático».*

Un Licenciado en Psicomotricidad se forma entonces en una Universidad que previamente debe obtener la correspondiente aprobación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, organismo regulador de las formaciones universitarias en la Argentina, dado que:

(art. 41).- *«El reconocimiento oficial de los títulos que expidan las instituciones universitarias será otorgado por el Ministerio de Educación. Los títulos oficialmente reconocidos tendrán validez nacional».*

Quisiéramos hacer algunas pequeñas reflexiones para que se pueda entender el Sistema de la Educación Superior argentino.

La primera de ellas es que la educación argentina es de corte federal para los niveles Inicial, General Básica, Polimodal y Superior no Universitario (profesorados y tecnicaturas). Es decir que los Estados Provinciales tienen el poder de decisión sobre lo que ocurra en estos niveles (calendario escolar, contenidos curriculares, escalafón docente, gestión, etc.). En cambio es centralizado para el nivel universitario, donde el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación es quien decide (para supervisar el cumplimiento de la ley de Autonomía Universitaria), contenidos curriculares, presupuestos, concursos docentes, etc.

La otra reflexión que queremos hacer es que las universidades, tanto estatales como privadas tienen derecho propio a crear cuantas carreras deseen, pero por una norma de consenso, casi todas solicitan al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología la Resolución que autorice el dictado de las carreras y la certificación cuando se entregan los respectivos títulos o diplomas, para garantizar que el alumno no sea defraudado ni sorprendido en su buena fe. De hecho, el Ministerio certifica las firmas de los Rectores universitarios en los respectivos títulos y luego deben ser confirmados por el Ministerio de Interior.

Una última reflexión es que las cátedras universitarias son libres, es decir que no hay organismo estatal que condicione a los docentes (privados o estatales) lo que dicen y realicen en el contexto de sus clases.

Un Licenciado en Psicomotricidad se forma sin promesas, con actos concretos, en marcos concretos, porque:

(art. 40).- *«Corresponde exclusivamente a las instituciones universitarias otorgar el título de grado de licenciado y títulos profesionales equivalentes, así como los títulos de posgrado de Magister y Doctor».*

Además, (art. 42), *«los títulos con reconocimiento oficial certificarán la formación académica recibida y habilitarán para el ejercicio profesional respectivo en todo el territorio nacional... Los conocimientos y capacidades que tales títulos certifican, así como las actividades para las que tienen competencia sus poseedores, serán fijados y dados a conocer por las instituciones universitarias, debiendo los respectivos planes de estudios respetar la carga horaria mínima que para ello fije el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades».*

Es más, (art. 43), *«Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos y los bienes o la formación de los habitantes, (por ejemplo medicina, psicología, kinesiología, etc.) se requerirá que se respeten, además de la carga horaria...»* otros requisitos adicionales.

Y finalmente, le compete al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (art.85), *«Entender en la habilitación de títulos nacionales con validez nacional»* (es decir aquellos que permiten el ejercicio profesional en todo el país).

El marco del ejercicio profesional, habitualmente en la Argentina lo otorgan las carreras de grado y las especializaciones permiten el ejercicio en ámbitos que requieren conocimientos más específicos para su ejecución. Al contrario sucede en otros países, donde recién cuando se termina la especialización se puede ejercer la profesión.

Luego de obtener su reconocimiento oficial para una carrera, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) tiene por función, entre otras:

(art. 46 inc. b).- *«Acreditar las carreras de grado... cualquiera sea el ámbito en el que se desarrollen, conforme con los estándares que establezca el Ministerio de Educación...»*

Esto indica que luego de obtenido el reconocimiento de la carrera, la Universidad debe someterse a los controles de calidad de esta Comisión Nacional, tanto para la evaluación general de la institución como así también de las carreras que dicta. Estos dictámenes se hacen conocer en las páginas web del Ministerio para el conocimiento del público y las modificaciones solicitadas son de carácter obligatorio.

Un Licenciado en Psicomotricidad se forma con un plan de estudios coherente, con un perfil clásico, con horas de asistencia a clases reales. Con las por lo menos 2600 horas presenciales, que es el mínimo que requiere en Ministerio de Educación en las «Pautas y criterios para la determinación de la carga horaria mínima de carreras de grado», que reglamenta el art. 42 de la Ley de Educación Superior.

Sabemos que para nuestra especialidad de poco sirven las largas horas de trabajo en la casa (muchas de ellas inexistentes), parciales domiciliarios, sin una actividad de intercambio, interrelación y vínculo entre los alumnos, con la asistencia, acompañamiento y facilitación por parte del docente.

Y no proponemos que el docente dicte clases al estilo académico clásico expositivo, sino que hablamos de un proceso reflexivo, de intercambio, facilitador, con la presencia habitual y periódica del docente y del alumno en el aula. Por ejemplo: no es lo mismo un trabajo de 4 ó 6 horas semanales en la Formación Corporal durante toda la carrera que seminarios intensivos mensuales. ¿Por qué? Justamente, porque la continuidad, la periodicidad, el compartir, ayudan a la conformación de verdaderos grupos, con atención de la propia problemática y el conocimiento de la del otro y que van dejando una importante sedimentación; al intercambio fluido y continuo que permitan la conformación de aptitudes y actitudes, bases para la construcción del rol para el ejercicio profesional.

Un Licenciado en Psicomotricidad se empieza a formar desde el primer día que llega a la Universidad, brindándole información clara y precisa de las condiciones de la formación. Desde las personales (requisitos a cumplir), económicas (si las hubiera), reglamentarias (de asistencia, de cursado, mecanismos de evaluación y promoción, correlatividades, etc.), de las incumbencias profesionales que la autorización ministerial asignó, etc.

4.2.- Las Licenciaturas universitarias

Durante la Formación del Licenciado en Psicomotricidad se intenta proporcionar o facilitar mejores posibilidades de impresión y de expresión corporales (en tanto cuerpo que se expresa y que se impresiona), un mejor estar en el tiempo y en el espacio, una más idónea regulación de la expansión y de las energías, que facilite o permita la relación. Además se pretende conseguir que sea posible que cada uno pueda encontrar y asumir su situación en el mundo.

Dice Belz (1994) que «tanto la formación personal como la clínica adquieren su sustantividad en cuanto a dichos interrogantes, y hay que concederles preeminencia: esta profesión corresponde a una orientación absolutamente específica que requiere aptitudes y disposiciones propias. Una selección adecuada y válida debe garantizar el mantenimiento del nivel de competencias que se desea para la profesión y que ésta exige. Con esta finalidad, es necesario que la formación conste de tres niveles:

- 1.- *Teórico*: psicomotricidad, psicología, sociología, psiquiatría, neurología, neuropsicofisiología, anatomía, fisiología, pedagogía, pediatría, estimulación temprana, geriatría, iniciación médica, legislación, deontología.
- 2.- *Vivencia corporal*: confrontación con experiencias prácticas y dinámicas en grupos reducidos, con una frecuencia y una duración regularizada, saber estar, saber realizar su propia psicomotricidad y la de los demás, conocer su funcionamiento, sus defectos, sus atractivos y sus aptitudes, y ser capaz de manejar las semejanzas y las disparidades, la relación, la comunicación, las técnicas, los métodos y los enfoques psicomotores y psicocorporales.
- 3.- *Práctica profesional*: en información, sensibilización, observación, participación en los tratamientos de terapia psicomotriz y en la actividad del equipo de una institución. El estudiante en prácticas deberá enfrentarse progresivamente con el trabajo terapéutico, tanto en lo que se refiere a la preparación del proyecto (elaboración de la demanda, estudio psicomotor) como a su aplicación propiamente dicha. Se abordarán

las indicaciones fundamentales del tratamiento psicomotor y el estudiante podrá participar en las reuniones de síntesis clínica. Es recomendable que trabaje con diversos tipos de población desde diferentes perspectivas (normalidad, prevención, iniciación terapéutica, tratamiento)».

La formación en psicomotricidad no puede limitarse a adquirir sólo conocimientos técnicos. El futuro especialista debe poder experimentar sus diferentes sistemas relacionales. La práctica de la terapia psicomotriz involucra la personalidad del terapeuta y es fruto de aprendizajes prácticos y de experiencias, tanto acerca de lo que es y de lo que llega a ser, como de lo que sabe y aprende.

Teniendo presente estas condiciones académicas y de actitudes personales tan importantes, finalmente, en agosto del año 1999, comienza una nueva etapa en las formaciones profesionales en la Argentina.

Por Resolución N° 564/1999 del Ministerio de Educación de la Nación se autoriza a la **Universidad CAECE** (universidad privada), de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la creación de la primera *Licenciatura de Grado en Psicomotricidad* con validez nacional, que habilita para desarrollarse en los ámbitos de educación, salud y estimulación temprana. Además, al terminar el tercer año otorga el título intermedio de *Técnico en Educación Psicomotriz*.

La misma fue implementada en el ámbito del Departamento de Ciencias Pedagógicas siendo el primer coordinador académico el Lic. Miguel Sassano, quien junto al Lic. Pablo Bottini (actual coordinador de la carrera) son los autores de este plan académico. En la Resolución se observa:

1.- Títulos

Técnico en Educación Psicomotriz y Licenciado en Psicomotricidad.

2.-Requisitos de ingreso

Estudios medios / secundarios / polimodal / técnicos completos.

3.- Perfil del egresado

El plan de la Licenciatura en Psicomotricidad (con competencia en Estimulación Temprana), brinda al futuro egresado un conjunto de conocimientos y capacidades, a través de asignaturas de formación básica y específica, que garantizan una sólida formación académica y su habilitación para el desempeño de tareas de asistencia, asesoramiento, prevención e investigación.

Pretende, además, preparar un profesional con actitud crítica y creativa, que demuestre conocer bien tanto la normalidad

como la discapacidad, los discapacitados y su problemática.

Un profesional, hábil para captar las necesidades y demandas tanto de los alumnos como de los pacientes, del grupo familiar o de la institución que le solicita que intervenga.

Un profesional capaz de asumir la responsabilidad de seguir actualizándose en su especialidad, abierto a las propuestas de diversos enfoques y disciplinas, con autonomía intelectual y libertad de elección.

En lo que respecta a la formación específica, el plan otorga importancia especial al desarrollo de la capacidad de observación, la expresividad y la creatividad corporal. Asimismo, enfatiza la práctica y su relación con las teorías y las técnicas más aceptadas, otorgándole especial atención a la formación personal del especialista en Psicomotricidad.

Desde la perspectiva asumida, el licenciado en Psicomotricidad tendrá también una sólida formación en Estimulación Temprana.

4.- Incumbencias profesionales

El *Técnico en Educación Psicomotriz* (Resolución N° 96/2002) está formado para:

- Realizar actividades de estimulación corporal en bebés, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y gerontes con el objeto de favorecer o mantener un desarrollo psicomotor equilibrado.
- Participar en la planificación e implementación de acciones que tiendan a favorecer el desarrollo máximo del potencial psicofísico, en los diferentes ciclos vitales.
- Participar en la ejecución y evaluación de actividades comunitarias preventivas de trastornos psicomotores y del desarrollo.
- Participar en equipos interdisciplinarios que incluyan el tratamiento psicomotor de personas con necesidades especiales.

El *Licenciado en Psicomotricidad* (Resolución N° 564/1999) está preparado para desempeñarse en las siguientes tareas y funciones:

- Realizar evaluaciones utilizando distintas técnicas diagnósticas (pruebas, test, observación de producciones corporales espontáneas) con el fin de determinar el nivel de desarrollo psicomotor de bebés, niños, adolescentes, adultos y ancianos.
- Efectuar tratamiento de trastornos psicomotrices, alteraciones tónico-posturales y trastornos del desarrollo.
- Realizar –en forma individual y grupal– actividades de estimula-

ción corporal en bebés, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y gerontes con el objeto de favorecer o mantener un desarrollo psicomotor equilibrado.

- Promover en el ámbito educativo actitudes y actividades que incluyan el cuerpo y el movimiento.
- Participar en el diseño, conducción, supervisión, ejecución y evaluación de actividades comunitarias preventivas de trastornos psicomotores y del desarrollo.
- Elaborar, conducir, supervisar, ejecutar y evaluar planes, programas y proyectos de asistencia psicomotriz y de estimulación temprana, individuales y grupales en las áreas de la educación y la salud.
- Participar en equipos interdisciplinarios que incluyan el tratamiento psicomotor de personas con necesidades especiales.
- Dirigir y coordinar equipos profesionales e instituciones dedicadas a las problemáticas específicas contempladas en las incumbencias enumeradas anteriormente.

5.- Plan de estudios

Primer año:

- Psicología
- Biología Humana
- Puericultura
- Seminario de Técnicas Constructivas y Corporales
- Pedagogía
- Psicología Evolutiva I
- Primeros Auxilios
- Psicología de la Educación

Segundo año:

- Anatomía y Fisiología Humana y del Movimiento
- Epistemología
- Taller de Observación y Creatividad Corporal

- Psicología Evolutiva II
- Psicomotricidad I
- Formación Personal I
- Psicología de los Grupos y las Instituciones
- Psicología de la Personalidad

Tercer año:

- Patologías Neurológicas y del Desarrollo
- Psicomotricidad II
- Formación Personal II
- Estimulación Temprana I
- Psicomotricidad en Educación
- Formación Personal III
- Estimulación Temprana II
- Psicopatología I

Cuarto año:

- Metodología de la Investigación
- Formación Personal IV
- Evaluación Psicomotriz
- Psicopatología II
- Técnicas de Intervención en Psicomotricidad
- Práctica Profesional
- Tesina

6.- Duración, carga horaria y modalidad de cursado

Duración: 8 cuatrimestres (4 años).

Carga horaria: 2.618 horas.

Modalidad de cursado: Presencial.

Posteriormente también se autorizó a la **Universidad Nacional de Cuyo** (entidad estatal), de la Provincia de Mendoza, por Resolución N° 578/2000 el dictado de un ciclo de post-título de *Licenciatura en Psicomotricidad Educativa*, que amplía la formación de base de los graduados, según el título docente que éstos poseen.

1.- Título

Licenciado en Psicomotricidad Educativa.

2.- Requisitos de ingreso

Está destinado a egresados de carreras docentes sin grado universitario y otros profesionales con formación afín. El cursado realizado en carreras docentes o afines es capitalizado como parte de la carga horaria global. Los años de servicio y los estudios previos se consideran como parte del patrimonio cognitivo de los aspirantes.

En todos los casos los años de estudios superiores deben ser completados con un número de créditos complementarios.

3.- Perfil del egresado

Para responder a las exigencias de la ampliación de su campo de ejercicio profesional educativo, el egresado deberá tener:

- Una sólida formación en las ciencias del hombre, particularmente

las referidas al cuerpo, al gesto, al movimiento en todas sus implicancias, biológicas, psicológicas, expresivas, comunicacionales y sociales.

- Una sólida formación en técnicas psicomotrices, su especificidad y su campo de acción.
- Aptitudes de contención, decodificación de las señales corporales no verbales y verbales y de intervención con una función educativa.
- Una formación en la epistemología y metodología de la investigación en el área de las ciencias humanas.
- Una actitud abierta a la investigación y al trabajo en equipo, desde el terreno de su intervención específica en relación con la organización de la actividad motriz, de la expresividad tónico-emocional, de la interacción con el medio y del desarrollo de las competencias

cognitivas y simbólicas del sujeto.

4.- *Incumbencias profesionales*

La *Licenciatura en Psicomotricidad Educativa*, amplía la formación de graduados, según el título docente que estos poseen. Dentro de dicho ámbito la nueva formación les permitirá:

- Asegurar una óptima organización e integración de las funciones sensoriomotoras, y su articulación con todas las funciones psíquicas, cognitivas, afectivo-emocionales y relacionales en las diferentes etapas del desarrollo de la persona y de los procesos de aprendizaje.
- Mantener la integridad de las capacidades psicomotrices del sujeto en interacción con el medio.
- Detectar tempranamente en la expresividad motriz del sujeto, los indicadores de posibles trastornos psicomotores, que impliquen a la constitución del esquema corporal, de la imagen del cuerpo, de la disponibilidad práxica y de las posibilidades de transformación de la sensoriomotricidad al nivel de representación mental y su procesamiento que pudieran bloquear, inhibir o desorganizar las producciones necesarias en la actividad social y particularmente escolar.
- Orientar y organizar estrategias para resolver o disminuir las dificultades psicomotrices que obstaculizan los aprendizajes globales y específicos.

- Reconocer los elementos de significación y de comunicación no verbal y verbal que los procesos de aprendizaje y permiten su desarrollo así como la inserción.

5.- *Plan de estudios*

Primer año:

- Introducción a la Psicomotricidad
- Fundamentos de la Práctica Psicomotriz
- Introducción a la Semiótica de la Psicomotricidad
- Construcción del rol
- Formación Pedagógico - Didáctica de la Intervención
- Psicología Genética y Cognitiva
- Neurofisiología Evolutiva
- Francés (acreditación curricular)

Segundo año:

- Psicomotricidad Operativa
- Fundamentos de la Intervención Psicomotriz
- Psicosemiótica Aplicada a la Psicomotricidad
- Sistema de Actitudes del Rol
- Práctica de la Psicomotricidad Educativa y Talleres de Reflexión
- Psicología Profunda
- Metodología de la Investigación Científica
- Tesina de grado

6.- *Duración, carga horaria y modalidad de cursado*

Duración: 2 años y medio.

Carga horaria: 1010 horas

Modalidad de cursado: Semipresencial.
Formación no permanente

Al poco tiempo un similar reconocimiento se concedió a la **Universidad Nacional de Tres de Febrero**, de la Provincia de Buenos Aires (entidad estatal), que por Resolución N° 185/2001 se la que autoriza a otorgar los títulos de *Técnico en Psicomotricidad* y *Licenciado en Psicomotricidad*. En la actualidad esta formación esta coordinada por la Lic. Leticia González y sus alcances son:

1.- Títulos

Técnico en Psicomotricidad y Licenciado en Psicomotricidad.

2.- Requisitos de ingreso

Estudios medios / secundarios / polimodal / técnicos completos.

3.- Perfil del egresado

Profesionales formados para realizar acciones específicas de estudio, diagnóstico, tratamiento y seguimiento del cuerpo del sujeto y su funcionamiento en el área de la salud y la educación.

Capacitado para ejercer la docencia e investigación, integrar equipos interdisciplinarios y elaborar, aplicar y evaluar programas y proyectos de atención y prevención de la problemática psicomotora.

4.- Incumbencias profesionales

Para el *Técnico en Psicomotricidad*:

- Intervenir desde la especificidad para favorecer el desenvolvimiento bio-psico-social equilibrado del hombre.
- Coparticipar interdisciplinariamente en la organización y administración de unidades y servicios educativos.
- Asesorar, bajo la supervisión del profesional del área, en la formulación de criterios y normas destinados a promover la dimensión psicomotora del desarrollo humano.
- Estudiar y explorar las características del funcionamiento del cuerpo psicomotor en forma individual y/o grupal en los ámbitos de la educación.
- Intervenir sobre la base de la evaluación del funcionamiento psicomotor asistiendo al profesional del área, en cada uno de los niveles educativos, con estrategias específicas, para su posterior orientación, derivación y seguimiento.
- Realizar evaluaciones con el fin de determinar el nivel psicomotor alcanzado en las distintas etapas del desarrollo de un sujeto, utilizando técnicas específicas.
- Realizar y promover, bajo la supervisión del profesional del área, acciones científico-académicas tendientes a la difusión, profundización e intercambio de la Psicomotricidad en los ámbitos de la salud y educación.

Para el *Licenciado en Psicomotricidad*:

- Realizar evaluaciones con el fin de determinar el nivel psicomotor alcanzado en las distintas etapas del desarrollo de un sujeto, utilizando técnicas específicas.
- Diagnosticar el funcionamiento psicomotor de los aspectos preservados y/o alterados del cuerpo y efectuar pronósticos de evolución.
- Intervenir sobre la base del diagnóstico con estrategias específicas, tratamiento, orientación, derivación y seguimiento.
- Detectar, evaluar e intervenir precozmente en las disfunciones del desarrollo psicomotor.
- Realizar tratamiento específico en los trastornos del desarrollo.
- Estudiar y explorar las características del funcionamiento psicomotor en forma individual y/o grupal en los ámbitos de la salud y la educación.
- Participar en la dinámica de las instituciones de salud y educación y realizar acciones conjuntas tendientes a la intervención temprana.

na de las disfunciones del desarrollo psicomotor.

- Orientar y asesorar respecto de estrategias metodológicas e institucionales del tratamiento y cuidado del funcionamiento psicomotor en los ámbitos de la salud y la educación.
- Participar en la dinámica de las instituciones de salud y educación para el diseño, conducción, supervisión, ejecución y evaluación de actividades tendientes a la prevención de los trastornos del funcionamiento psicomotor.
- Integrar equipos interdisciplinarios para la atención de la discapacidad y la enfermedad mental.
- Realizar y promover acciones científico-académicas tendientes a la difusión, profundización e intercambio de la Psicomotricidad en los ámbitos de la salud y educación.
- Intervenir desde la especificidad para favorecer el desenvolvimiento bio-psico-social equilibrado en bebés, niños, adolescentes, adultos y gerontes.
- Participar en la formación, actualización y capacitación de Psicomotricistas y otros profesionales en los ámbitos de la educación y la salud.
- Coparticipar en la organización y administración de unidades y servicios educativos o sanitarios.
- Asesorar y coparticipar en la formación de políticas y legislaciones referentes a temáticas educativas y/o sanitarias.
- Asesorar en la formulación de criterios y normas destinados a promover la dimensión psicomotora del desarrollo humano.

5.- Plan de estudios

Primer año:

- Biología
- Cuestiones de Sociología, Economía y Política
- Cultura Contemporánea
- Psicología General
- Antropología
- Taller Introducción a la Psicomotricidad
- Metodología de la Investigación
- Filosofía
- Pedagogía
- Anatomía Funcional y Biomecánica
- Informática Nivel I
- Idioma Nivel I

Segundo año:

- Pediatría y Puericultura
- Formación Personal Corporal I
- Teoría de la Psicomotricidad I
- Psicología Evolutiva I
- Taller Movimiento y Postura
- Informática Nivel II
- Idioma Nivel II
- Psicomotricidad en Educación
- Taller de Juego Dramático y Teatro
- Psicología Evolutiva II
- Informática Nivel III
- Neurofisiología
- Psicología Institucional y Grupal

Tercer año:

- Neuropatología y Genética
- Idioma Nivel III
- Formación Personal Corporal II
- Teoría de la Psicomotricidad II
- Seminario Problemas de Aprendizaje y Abordaje Psicomotor
- Psicopatología I
- Taller Voz y Ritmo
- Psicopatología II
- Seminario de Educación Especial
- Seminario Semiología Observacional
- Taller Expresión Plástica

Cuarto año:

- Aproximación a la Gerontología
- Formación Personal Corporal III
- Clínica Psicomotriz
- Corrientes de la Psicoterapia
- Didáctica
- Ética y Deontología
- Taller Juego
- Estructuración del Lenguaje y sus Alteraciones
- Práctica Profesional

- Seminario Trastornos de la Personalidad
- Seminario de Tesina

6.- Duración, carga horaria y modalidad de cursado

Duración: 4 años.

Carga horaria: 2.865 horas.

Modalidad de cursado: Presencial.

Más recientemente, la **Universidad de Morón**, (institución privada) de la Provincia de Buenos Aires, mediante Resolución N° 477 de su Honorable Consejo Superior, por intermedio de la Facultad de Filosofía, Ciencias de la Educación y Humanidades, cuyo Decano es el Dr. Roberto Paterno y el Director Académico de Carrera el Lic. Miguel Sassano, creó una nueva *Tecnicatura en Educación Psicomotriz y Licenciatura de grado en Psicomotricidad*, Luego el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología autorizó el funcionamiento de esta carrera de grado mediante Resolución N° 28/2006.

1.- Títulos

Técnico en Educación Psicomotriz y Licenciado en Psicomotricidad

2.- Requisitos de ingreso

Estudios medios / secundarios / polimodal / técnicos completos.

3.- Perfil del egresado

A través del ciclo de formación básica y de las materias específicas, el plan de la Licenciatura en Psicomotricidad promueve la adquisición de conocimientos y habilidades para realizar el diagnóstico y la asistencia de problemas en el área de la psicomotricidad tanto como, para el asesoramiento y la preparación de proyectos de prevención e investigación. La formación específica y la práctica permitirá al egresado desarrollar:

1. habilidad para captar las necesidades y las demandas que puedan presentar los alumnos de una escuela común, ordinaria o habitual; los niños, jóvenes, adultos y gerontes con necesidades especia-

les; pacientes que requieran atención especializada; grupos familiares o instituciones;

2. idoneidad para la planificación, desarrollo y seguimiento de sus intervenciones;
3. responsabilidad para seguir actualizándose en su especialidad;
4. apertura crítica a nuevas propuestas, enfoques y disciplinas;
5. una actitud crítica y creativa con autonomía intelectual y libertad de elección y
6. compromiso personal y profesional con las personas con mayores necesidades de la sociedad.

Es decir, todo un accionar que brinde al futuro Psicomotricista una base sólida y confiable para su formación y que asegure además, un posterior ejercicio profesional idóneo.

El plan otorga importancia especial al desarrollo de la capacidad de observación, la expresividad y la creatividad corporal. Enfatiza la práctica y su relación

con las teorías y las técnicas más aceptadas, otorgándole especial atención a la Formación Corporal Personal en Psicomotricidad.

4.- *Incumbencias profesionales*

El *Técnico en Educación Psicomotriz* de esta Universidad está preparado para desempeñarse en las siguientes tareas y funciones:

- Realizar actividades de estimulación corporal en bebés, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y gerontes con el objeto de favorecer o mantener un desarrollo psicomotor equilibrado.
- Participar en la planificación e implementación de acciones que tiendan a favorecer el desarrollo máximo del potencial psicofísico, en los diferentes ciclos vitales.
- Participar en la ejecución y evaluación de actividades comunitarias preventivas de trastornos psicomotores y del desarrollo.
- Participar en equipos interdisciplinarios que incluyan el tratamiento psicomotor de personas con necesidades especiales.
- Estudiar y explorar las características del funcionamiento del cuerpo en forma individual y/o grupal en los ámbitos de la educación.
- Realizar evaluaciones con el fin de determinar el nivel psicomotor alcanzado en las distintas etapas del desarrollo de un sujeto, utilizando técnicas específicas de la Psicomotricidad.

El *Licenciado en Psicomotricidad* está preparado para desempeñarse en las siguientes tareas y funciones:

- Realizar evaluaciones utilizando distintas técnicas diagnósticas (pruebas, test, observación de producciones corporales espontá-

neas) con el fin de determinar el nivel de desarrollo psicomotor de bebés, niños, adolescentes, adultos y ancianos.

- Diagnosticar el funcionamiento psicomotor de los aspectos preservados y/o alterados del cuerpo y efectuar pronósticos de evolución.
- Participar en la dinámica de las instituciones de salud y educación y realizar acciones conjuntas tendientes a la intervención temprana de las disfunciones del desarrollo psicomotor.
- Efectuar tratamiento de trastornos psicomotrices, alteraciones tónico-posturales y trastornos del desarrollo.
- Realizar –en forma individual y grupal– actividades de estimulación corporal en bebés, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y gerontes con el objeto de favorecer o mantener un desarrollo psicomotor equilibrado.
- Promover en el ámbito educativo actitudes y actividades que incluyan el cuerpo y el movimiento.
- Asesorar y capacitar en la planificación e implementación de acciones que tiendan a favorecer el desarrollo máximo del potencial psicofísico, en los diferentes ciclos vitales.
- Participar en el diseño, conducción, supervisión, ejecución y evaluación de actividades comunitarias preventivas de trastornos psicomotores y del desarrollo.
- Elaborar, conducir, supervisar, ejecutar y evaluar planes, programas y proyectos de asistencia psicomotriz y de estimulación temprana, individuales y grupales en las áreas de la educación y la salud.

- Participar en equipos interdisciplinarios que incluyan el tratamiento psicomotor de personas con necesidades especiales.
- Dirigir y coordinar equipos profesionales e instituciones dedicadas a las problemáticas específicas contempladas en las incumbencias enumeradas anteriormente y de personas con necesidades educativas especiales.
- Realizar y promover acciones científicas y académicas tendientes a la difusión, profundización e intercambio de la Psicomotricidad en los ámbitos de la educación y la salud.
- Participar en la formación, actualización y capacitación de psicomotricistas y profesionales en los ámbitos de la salud y la educación.
- Asesorar y participar en la formación de políticas y legislaciones referentes a la temáticas educativas y/o sanitarias desde la óptica de la Psicomotricidad.

5.- Plan de estudios

Primer año:

- Introducción a la Psicología
- Epistemología y Lógica
- Introducción a la Formación Corporal Personal
- Primeros Auxilios
- Biología General
- Informática I
- Puericultura
- Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso

- Primer Nivel de Lengua (Inglés I)

Segundo año:

- Pedagogía General
- Psicología Evolutiva
- Formación Corporal Personal
- Metodología de la Investigación
- Psicología General
- Psicomotricidad I
- Neuropsicología
- Segundo Nivel de Lengua (Inglés II)
- Psicomotricidad II

Tercer año:

- Psicopatología
- Estimulación Temprana
- Formación Corporal Personal I
- Psicomotricidad en Educación
- Psicología de la Personalidad
- Seminario I
- Dinámica y Técnicas de Grupo

Cuarto año

- Práctica Profesional
- Formación Corporal Personal II
- Evaluación Psicomotriz
- Psicología Diferencial
- Neurofisiología
- Clínica de Niños y Adolescentes
- Abordaje Familiar
- Clínica de Adultos
- Elaboración del Rol Profesional
- Seminario II
- Trabajo de Campo

6.- Duración, carga horaria y modalidad de cursado

Duración: 4 años.

Carga horaria: 2.743 horas.

Modalidad de cursado: Presencial.

Además en la misma Universidad, por Resolución N° 1429/2005 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología se autoriza a funcionar una Licenciatura con un Régimen Especial de Ingreso (REI), para profesionales con otros títulos universitarios afines, que podrán realizar una cursada especial con reconocimiento de sus anteriores estudios.

Requisitos de ingreso al R. E. I.

- Poseer título de grado universitario de carreras de no menos de 4 (cuatro) años de duración y una carga horaria mínima de 2600 horas.
- Poseer título superior no universitario cuyos planes de estudios sean de no menos de 4 (cuatro) años de duración, con una carga horaria mínima de 2600 horas.

Aquellos aspirantes que no reúnan los requisitos expresados con anterioridad cursarán a modo de formación complementaria un «*Seminario de Inserción*» atendiendo a las siguientes especificaciones:

- Quien posea título docente de nivel superior no universitario de 3 (tres) ó 4 (cuatro) años de duración extendido en profesorado que acreditan una carga horaria de 1800 horas reloj deberán cursar 180 (ciento ochenta) horas del «*Seminario de Inserción*».
- Quien posea título docente de nivel terciario no universitario en profesorado de 2 (dos) y 3 (tres) años de duración, con anteriori-

dad a la Resolución Ministerial 52/96 y acrediten una carga horaria por debajo de 1800 horas reloj pero no menos de 1200 hs. reloj deberán cursar un «*Seminario de Inserción*» de 300 (trescientas horas) hs. reloj.

Seminario de Inserción

Las exigencias para el cursado del seminario y los contenidos del mismo, dependerán de la formación previa acreditada por el alumno ingresante a la Licenciatura en Psicomotricidad. Ello se determinará no sólo a partir del análisis del plan de estudios con el que se haya graduado previamente el aspirante, sino también de un coloquio con Profesores de la Licenciatura a realizarse con anterioridad al ingreso a la carrera. Las asignaturas básicas a cursar son:

- Psicomotricidad I
- Neurofisiología

Duración, carga horaria y modalidad de cursado

Duración: 2 años.

Carga horaria: 1.385 horas.

Modalidad de cursado: Presencial y opciones semipresenciales.

5.- ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Además quisiéramos efectuar algunas reflexiones sobre las condiciones mínimas que debería reunir el aspirante y el alumno de la Licenciatura en Psicomotricidad, y que tiene como objetivo, en primer lugar, brindar una fuerte protección de la salud mental del propio alumno y al mismo tiempo garantizar que los futuros profesionales garanticen su compromiso con la profesión. Habitualmente estos requisitos no son solicitados en otras carreras universitarias (por ejemplo: Medicina, Psicología, Kinesiología, Psicopedagogía, etc.) y han traído constante y permanentemente dificultades relacionadas con las características de personalidad, que hacen difícil la convivencia con tareas terapéuticas. Estas reflexiones se refieren sobre todo a las *condiciones de ingreso y permanencia adicionales*.

En primer lugar se debe requerir una certificación de apto médico y psicológico, emitido por autoridad competente o profesionales que certifiquen, al momento de ingreso, las condiciones de salud psicofísica.

Los aspectos que tendremos en consideración, serán analizados por un *Comité de Bioética Interdisciplinario* (que debería estar formado por médico, psicólogo, psicopedagogo, psicomotricista, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, etc.) que obser-

vará atentamente y decidirá en consulta cuando se presente algunos de los siguientes temas:

Aspectos psíquicos. Cuando en algún alumno aparezcan cuadros de psicosis, trastornos graves de la personalidad, psicopatías, trastornos del desarrollo intelectual, alteraciones de la lectoescritura no recuperables al momento del ingreso u observables inmediatamente de producido el mismo. Durante el cursado de la carrera se llevará a cabo la observación dinámica del alumno y el transcurso de su actividad académica por parte de los profesores. En el caso de detectarse alteraciones de la conducta que puedan suponer enfermedades psíquicas, físicas o funcionales la Dirección está habilitada para solicitar o realizar una evaluación diagnóstica, por parte del Comité de Bioética para asegurar la conveniencia o no de la continuidad del alumno en la formación.

Aspectos físicos. Del mismo modo se procederá cuando aparezcan:

- Alteraciones en el aparato locomotor que sean limitantes para el desarrollo normal de la actividad específica. Funcionalmente deberán poder caminar, correr, saltar, lanzar, recibir, trepar, luchar, empujar, etc. y cuidar que los alumnos/pacientes, puedan realizar sus actividades sin peligro para ellos.
- Apraxias y/o dispraxias importantes que no permitan la comprensión y ejecución de acciones.
- Trastornos fonológicos que impidan la comunicación fluida y dislalias no recuperadas.
- Afecciones neurológicas que produzcan limitaciones que impidan cumplir con las tareas propias y específicas en los campos educativos y terapéuticos; afecciones neuromusculares de evolución progresiva e incontrolables, epilepsias no compensadas.
- Afecciones oftalmológicas y disminuciones auditivas que aún por medios quirúrgicos o protésicos no permitan la agudeza compatible con el uso social.

Por otra parte, y en otra dirección, según sostiene Belz (1994) y nosotros coincidimos, que: «la formación del psicomotricista debe ser capaz de proporcionarle:

- 1) Una disposición personal que le permita ser consciente de su forma de ser y de actuar. De sus dificultades y facilidades para la relación y de sus manifestaciones a través de su configuración personal, así como de la capacidad de adquirir un mejor conocimiento de sí mismo y de los demás tanto individual como dual y colectivo. De reconocer y de rehabilitar el cuerpo como elemento significativo de la relación, como lugar de impresión y de expresión de la persona. Esta asunción controlada y el dominio que debe adquirir presuponen una formación lenta, prolongada, profunda y por impregnación, que, sin embargo, no sustituirá la experiencia.
- 2) Una sensibilidad para el acercamiento y una capacidad para recurrir al lenguaje corporal y al diálogo tónico.
- 3) Escucha, centralización, observación, análisis, crítica, empatía y autoevaluación.
- 4) El dominio de técnicas psicomotrices adaptables a las diferentes personas y a las distintas situaciones a través de la adquisición de bases teóricas, de la experimentación de técnicas y de una formación clínica.

- 5) Capacidad para realizar una observación susceptible de aclarar un diagnóstico y el estudio de una evolución.
- 6) Capacidad para recurrir constantemente a la creatividad y a la iniciativa.
- 7) Preparación para detectar y favorecer la expresión de las necesidades de los sujetos.
- 8) Aptitud para resistir los efectos a veces deprimentes y desestructurantes de la práctica diaria, para que puedan mantenerse las posibilidades de un diálogo fructífero.
- 9) Capacidad para integrarse en equipos multidisciplinares, a los que aportará su aptitud para proveer un enfoque específico, a la vez que se conserva su identidad y la de los demás participantes».

En síntesis (y parafraseando a Carl Rogers), en la formación del Licenciado en Psicomotricidad o Psicomotricista, quienes los formamos: *Sabemos cómo reunir en una única experiencia el aprendizaje intelectual, la gama de las emociones personales y la repercusión biológica básica, que constituyen el aprendizaje significativo por la persona entera.*

De eso y no de otra cosa se trata esta formación profesional.

BIBLIOGRAFÍA:

Belz, Y. (1994). «Práctica Psicomotriz», en Terapia Psicomotriz, de Richard, J. y Rubio, L. Editorial Masson. Barcelona.

Bottini, P. y Sassano, M. (1999). «Claves para la comprensión de las características, del campo de acción y ejercicio profesional de la Psicomotricidad». Periódico El Cisne N° 112. Buenos Aires.

Sassano, M. y Bottini, P. (1991). «Psicomotricidad: Antecedentes, evolución y realidad actual». Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial N°3. Elite. Buenos Aires.

Sassano, M. y Bottini, P. (2000). «Apuntes para una historia de la Psicomotricidad», en Psicomotricidad, prácticas y conceptos, Pablo Bottini (comp.). Miño y Dávila. Madrid.

Sassano, M. (2003). «Psicomotricidad, una historia y un presente». Revista Kiné N°. 54. Buenos Aires.

Sassano, M. (2003). «Cuerpo, tiempo y espacio». Editorial Stadium. Buenos Aires.

Sassano, M. (2003). «El Psicomotricista y el desarrollo de las actitudes terapéuticas». Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, N° 10. Madrid.

Documentos:

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Resoluciones N° 1429/2005 y N° 28/2006.
Ministerio de Cultura y Educación. Resolución N° 1079/1994.

Ministerio de Educación. Resoluciones N° 564/1999; N° 96/2002 y N° 185/2001.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Decreto N° 2090/1989 y Resoluciones N° 437/2004 y 550/2005

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Disposición N° 103/1993 y Decreto N° 2000/2000.

Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Resolución N° 61/2004.

Nota: Ministerio de Cultura y Educación; de Educación; de Educación y Tecnología, son la sucesivas denominaciones del mismo organismo.

RESUMEN:

Este documento refleja la evolución, la historia académica de nuestra profesión de Psicomotricistas en la Argentina. Profesión que sabemos muchas veces discutida; otras veces, para algunos difícil de precisar, profesión de intersección de muchas otras disciplinas.

Como podrá apreciar el lector durante el transcurso del texto, en muchos momentos vitales, fuimos artífices, constructores de esa realidad, no fuimos observadores y críticos, fuimos parte de ese accionar desencadenante.

Hoy cuando llegamos a un interesante punto de madurez de la práctica - disciplina, nos sentimos en condiciones de contarles lo que pensamos y vivimos en esa dura, larga y finalmente exitosa caminata. Bien o mal construimos, pero sobre todo lo hicimos pensando en los demás, aunque pudiéramos recibir a su vez los beneficios de una profesión que era legítima, para transformarse también en legal. Y allí estuvimos.

PALABRAS CLAVE:

Formación, Psicomotricistas, Perfil profesional, Incumbencias profesionales, Técnicos, Licenciados.

ABSTRACT:

This document shows the evolution, the academic history of our profession of Psychomotrician in Argentina. It is a profession that we know that it is discussed many times; other times, for some it is difficult to specify, it is a kind of intersection profession of many other disciplines.

As the reader will be able to appreciate during the course of the text, in many vital moments, we were authors, manufacturers of that reality, we were not observers and critical, we were part of that this leading action.

Today when we arrive to an interesting point of maturity of the practice - discipline, we feel under conditions of telling you what we thought and we lived in that hard, long and finally successful walk. Well or wrong, we build, but mainly we made it thinking of the other ones, although we could receive the benefits of a profession that it was legitimate, in turn to also become legal. And we were there.

KEY WORDS:

Professional training, Psychomotricians, Professional profile, Professional competences, Graduates.

DATOS DEL AUTOR:

Miguel Sassano. Psicomotricista. Licenciado en Educación Física especializado en Gestión y Conducción de Instituciones Educativas, Maestro Normal Nacional. Director y creador de la Licenciatura en Psicomotricidad de la Universidad de MORÓN (Provincia de Buenos Aires); ex Coordinador y creador de la Licenciatura en Psicomotricidad de la Universidad CAECE; Ex Presidente de la Asociación Argentina de Psicomotricidad; Ex Presidente de la Asociación Argentina de Institutos Privados de Educación Especial (AIEPESA); Miembro de la Comisión Directiva de la Red Fortaleza de Psicomotricidad; Docente Universitario; Miembro del Consejo de Redacción de la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales.

E-mail de contacto: msassano@fibertel.com.ar



Formación en la práctica: la adquisición de competencias profesionales en Psicomotricidad

In-service training: the acquisition of professional skills in psychomotricity

Lola García Olalla y Cori Camps Llauradó

«Cada persona que está en la profesión de ayudar a otros psicológicamente, tiene que recordar que su consejo es auténtico sólo si surge de la propia experiencia. Si sólo surge del conocimiento puede ayudar en algunas cosas superficiales, pero no puede llevar la transformación a la vida de las personas» (Osho)

La experiencia y reflexiones que se presentan en este artículo parten del trabajo realizado durante seis cursos académicos en el postgrado y máster sobre *Intervención Psicomotriz* en el Departamento de Psicología de la Universidad Rovira i Virgili (Tarragona).

Se propone una formación en competencias de acción profesional, que requiere la puesta en juego de un saber adquirido en la experiencia y que es movilizado en un contexto social significativo para el desarrollo profesional. El aprendizaje se construye desde la persona e implica un proceso de crecimiento personal y profesional, articulado sobre competencias técnicas, metodológicas, participativas y personales. En este proceso el profesor deviene mediador y acompañante activo que moviliza el saber de las personas en situaciones reales de trabajo y anima procesos de reflexión y teorización a partir de la práctica. El escenario de la formación se configura como una comunidad de prácticas en la que alumnos y profesoras comparten la experiencia de la acción y la reflexión conjunta. El dispositivo de formación contempla un recorrido desde la práctica guiada hasta la práctica autónoma. Es un proceso que se articula en diálogo permanente con la formación teórica y la formación personal del alumno. Constituye un aprendizaje reflexivo, contextualizado y significativo, que puede generalizarse a nuevos contextos de actuación profesional en el campo de la educación y la relación de ayuda.

LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PSICOMOTRICISTA EN UNA SITUACIÓN PARTICULAR: EL DESAFÍO DE LOS PERFILES Y LAS COMPETENCIAS

El Espacio Europeo de Educación Superior está significando un reto para todos los países implicados y empuja a sus principales actores –profesores y alumnos– a un replanteamiento en profundidad sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje para

la consecución de un aprendizaje de calidad y una mayor profesionalización de los estudiantes. Esto nos sitúa frente a una formación necesariamente contextualizada, ajustada a las demandas sociales y basada en una nueva concepción de las competencias. Se trata de un escenario educativo que tiende a la formación integral, que requiere abandonar métodos tradicionales de transmisión del conocimiento y dirigir la actividad docente hacia un desarrollo de capacidades, habilidades, actitudes y valores, que posibiliten la formación en competencias. Tal y como afirma Hernández (2004) la educación superior deberá, por tanto, buscar la generación de competencias profesionales y no la simple conjunción de habilidades, destrezas y conocimientos, es decir, debe garantizar la comprensión de lo que se transmite, a través del saber, saber hacer, y saber ser y estar. La adopción del crédito europeo supone no sólo un método de cuantificación, sino la elección de una filosofía de fondo basada en el trabajo del estudiante que implicará nuevos enfoques de enseñanza y de aprendizaje (Villa, 2003).

Partimos de una concepción del aprendizaje en la que el estudiante no es un ser pasivo que almacena información sino agente activo del aprendizaje capaz de construir nuevos conocimientos. Para ello es preciso impulsar la búsqueda, la iniciativa, la reflexión y la acción. Construir conocimiento va más allá de adquirir información. Es preciso que los datos aportados por la información se transformen y adquieran significado en la mente de las personas, un significado que se construye a partir de un propósito por parte del que aprende y de la relevancia de la información para pasar a formar parte del saber conceptual y práctico del alumno. Para transformar los datos en conocimiento es preciso que el alumno sea introducido en un proceso de interrogantes que generen incertidumbre y actúen como motor de investigación y búsqueda en la resolución de problemas, problemas que han de ser pertinentes y relevantes en un área de conocimiento.

La universidad debe ayudar a este proceso particular de maduración en el contexto de una práctica socializada y en un discurso compartido. Esto implica un compromiso con la práctica y requiere de la universidad espacios para la colaboración entre profesores y alumnos, grupos que asumen proyectos compartidos y se impliquen en contextos prácticos de acción, próximos o inmersos en la realidad profesional, y desde esta realidad construir la propia identidad profesional. No será posible construir esta identidad desde las experiencias ajenas, diferidas, contadas... El punto de partida del aprendizaje es la persona, con sus motivaciones, sus expectativas, sus miedos, sus capacidades y destrezas, sus limitaciones físicas, intelectuales y emocionales.

La primera responsabilidad de la universidad es ayudar a los alumnos a pensar por sí mismos, impulsar un pensamiento independiente y crítico. Esta renovada concepción del aprendizaje se verá favorecida en el marco de una universidad que aprende y está centrada en el alumno, que promueve procesos de trabajo en equipo, que respeta y valora las diferencias, comprometida ética y socialmente, que promueve el desarrollo integral de los alumnos y reflexiona sobre sus propios valores, una universidad que se preocupa y ocupa por los problemas sociales.

La formación en competencias de acción supone un proceso de «aprendizaje en la práctica» que permite la adquisición de competencias de actuación profesional. Entendemos la competencia como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades o destrezas adquiridas que da lugar a un buen nivel de desarrollo y actua-

ción y, en el ámbito profesional, permiten al individuo desarrollar con éxito actividades de trabajo en su área profesional, adaptarse a nuevas situaciones y transferir sus conocimientos, destrezas y actitudes a áreas profesionales próximas.

La esencia de la competencia supone la integración en la acción del saber, saber hacer, saber ser y estar, retomando así la globalidad que se expresa en el acto que emerge en un contexto determinado. La formación en competencias en educación superior implica una nueva estructuración, un nuevo modelo de enseñanza superior especializado y cualificado, basado en la praxis y que sea lo suficientemente flexible para permitir la formación continua a lo largo de toda la vida.

La formación en psicomotricidad no figura actualmente en el catálogo de titulaciones académicas oficialmente reconocidas en el estado español, si bien esta profesión es reconocida y ejercida en numerosas instituciones, públicas y privadas, tanto en el ámbito educativo como terapéutico. Desde diferentes universidades y asociaciones de psicomotricistas estamos trabajando intensamente para que finalmente podamos alumbrar una titulación universitaria con garantías de calidad y ajuste a la demanda social de este profesional. La definición del actual espacio europeo de educación superior nos brinda una excelente oportunidad para generar el escenario académico de esta profesión.

EXPERIENCIA Y PRINCIPIOS QUE INSPIRAN ESTA FORMACIÓN

El trabajo que presentamos constituye una experiencia de formación en el Postgrado y Master en Intervención Psicomotriz, organizada desde el Departamento de Psicología de la Universidad Rovira i Virgili (Tarragona), y vinculado al área de Psicología Evolutiva y de la Educación, y Psicología de la Personalidad. Esta experiencia dura ya seis cursos académicos y nos ha permitido consolidar una formación que coloca al alumno en el centro del proceso de aprendizaje y permite la articulación de competencias técnicas, metodológicas, participativas y personales.

En esta formación convergen alumnos de estudios diversos, aunque próximos: maestros, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, fisioterapeutas, etc. Esto nos sitúa ante una confluencia de saberes y de prácticas, y ante la posibilidad de gestar una formación valiosa para diferentes «especialistas» interesados en una comprensión profunda del niño más allá de su ámbito disciplinar.

El marco teórico que inspira esta formación parte de los principios teóricos y metodológicos desarrollados en psicomotricidad durante los últimos veinte años por B. Aucouturier (1986, 2004) y por otros autores (Arnaiz, Rabadán y Vives, 2001; Llorca, Ramos, Sánchez y Vega, 2002; Mila, 2000; 2002), y recoge aportaciones valiosas de la psicología evolutiva, la psicología de la educación y el psicoanálisis. Entendemos la intervención psicomotriz como un proceso de ayuda que acompaña al niño en su itinerario de maduración, un itinerario que va de la dependencia a la autonomía, de la impulsividad a la reflexión y de la globalidad a la diferenciación. La sala de psicomotricidad es un escenario para el movimiento, para la emoción, para la relación y también para la representación, y esto lo convierte en un lugar excepcional al que el niño siempre desea regresar. El objetivo de la práctica psicomotriz es ayudar al niño a asegurarse afectivamente, ayudarle a vivir un proceso de maduración psicológica que le permita estar disponible a la comunicación y a la creación.

El proceso de formación se organiza en tres escenarios: la formación personal, la formación teórica y la formación práctica, que están presentes simultáneamente a lo largo de toda la formación. La mutua implicación y la red de conexiones que entre ellos se genera asegura la coherencia en los procesos de cambio y transformación que el alumno experimenta en su recorrido de formación (García y Camps, 2004).

El objetivo central de la formación en la práctica es el desarrollo de competencias profesionales, a partir de un proceso de aprendizaje en contextos profesionales y con problemas reales. Pretende que el alumno adquiera actitudes y estrategias para la observación y comprensión del niño, y para su intervención en sesiones de práctica psicomotriz educativa y de ayuda, lo cual requiere competencias clave en su formación:

- *Comprensión del niño desde una perspectiva de globalidad.* Esta comprensión le permitirá acceder a la escucha del niño como un ser de acción, una acción en la que confluyen movimiento, emoción y representación y, en consecuencia, elaborar progresivamente una aproximación al desarrollo infantil desde una dimensión motriz, afectiva y cognitiva.
- *Toma de conciencia de la propia expresividad motriz* (la manera personal de escuchar, comunicar, manifestarse y crear) *y de la propia identidad*, competencias que se articulan como un sistema de actitudes, en relación a nuestra manera particular de ser y estar en el mundo.
- *Apropiación de estrategias de intervención* en las sesiones de práctica educativa y de ayuda, en relación a los tiempos y organización de la sesión, y a la propia tecnicidad del psicomotricista.

El diseño de esta formación en la práctica se inspira en los siguientes principios:

- Respetar una concepción del aprendizaje que parte del alumno como protagonista del proceso de formación. *El aprendizaje se construye desde la persona*, constituye un proceso de crecimiento personal en el que cada alumno construye sus competencias prácticas desde lo que es, lo que siente, lo que sabe y lo que sabe hacer.
- Perfilar la figura del *profesor-tutor como mediador* y acompañante activo de este proceso de formación, que promueve un proceso desde la práctica guiada hasta la práctica autónoma, en una progresiva cesión y traspaso de control hacia el alumno.
- Concretar un diseño de formación en la práctica que acompaña todo el recorrido de formación desde su inicio y no se reserva sólo para el final de la misma. Un recorrido que se articula en estrecha *conexión con la formación personal y teórica*.
- Alentar procesos de *reflexión y teorización a partir de la práctica* y en contraste con la misma. Se trata de una reflexión teórica que surge de la praxis profesional y los problemas reales y que promueve, en este sentido, un aprendizaje reflexivo, contextualizado y significativo.
- Articular este escenario de formación como una *comunidad de prácticas* en la que alumnos y profesores comparten la experiencia de la acción y la reflexión conjunta.

- Promover una *visión personal y crítica sobre las propias competencias* personales y profesionales que se desarrollan en este espacio de formación. Es preciso que el alumno elabore su propia imagen profesional y desde aquí proyecte su futura formación hacia nuevas competencias profesionales, a partir de las necesidades sentidas.

LA FORMACIÓN COMO PROCESO DE CONSTRUCCIÓN CONJUNTA QUE PARTE DE LA EXPERIENCIA PRÁCTICA, COMPARTIDA Y CONTEXTUALIZADA DEL ALUMNO

El desarrollo de estas competencias se construye en el seno de una *comunidad de prácticas*, guiada por un profesor/tutor comprometido con la práctica profesional, en un espacio de aprendizaje colaborativo integrado por grupos que asumen proyectos compartidos y se implican en contextos prácticos de acción, inmersos en la realidad profesional y desde esta realidad permiten construir la propia identidad profesional.

En esta comunidad de aprendizaje el conocimiento se construye desde la persona, pero deviene una construcción social e intersubjetiva en la que los sujetos construyen y reconstruyen un saber que parte de la acción y vuelve sobre ella para modificarla y mejorarla. El aprendizaje opera así como un proceso de *construcción conjunta* en la que el alumno va dotando de sentido y significación a las situaciones y a su propia actividad, interpretando y significando los fenómenos en los que participa. Los participantes en una misma situación crearán un espacio caracterizado por una creciente dialogicidad.

El profesor, formador o tutor en esta práctica tiene la responsabilidad de ejercer una influencia educativa como medidor en este proceso de apropiación, que tendrá éxito en la medida que apoya la actividad constructiva del alumno y le presta una ayuda ajustada y constante, que sostiene este proceso de construcción. El profesor será responsable de facilitar dos puentes en la construcción que realiza en alumno:

- Un primer puente desde la práctica guiada hacia la práctica autónoma.
- Un segundo puente desde la acción a la reflexión teórica.

Para la construcción del primer puente hemos diseñado una experiencia de formación que parte de una situación inicial en la que el alumno es acompañado, guiado y orientado en su práctica, a la que sucede una retirada progresiva de apoyos y culmina en la práctica autónoma. Este proceso puede reiniciarse en nuevos contextos de intervención.

Para la construcción del segundo puente se proponen grupos de reflexión desde la práctica con los que se trabaja a lo largo de todo el proceso de formación. Se configuran grupos de trabajo de cuatro personas que cuentan con un profesor-tutor, participante activo en las sesiones de práctica psicomotriz.

EL DISPOSITIVO DE LA FORMACIÓN

El máster se desarrolla en dos cursos académicos. El primer curso se centra en la práctica educativa y la sensibilización a la ayuda, y el segundo curso en la práctica de ayuda y la terapia psicomotriz. El diseño temporal de esta formación en la práctica está previsto en varias fases:

I) Durante el primer curso:

1. Sensibilización a la práctica educativa

Es la fase previa a la inmersión en la práctica. En el primer mes de formación los alumnos participan en varios seminarios introductorios en torno a los objetivos, el marco teórico y las estrategias de la intervención, y se analizan en vídeo algunas sesiones de práctica psicomotriz educativa.

2. Coparticipación en sesiones de práctica educativa

Se forman grupos de trabajo de cuatro alumnos. Cada grupo trabajará con un grupo de niños de educación infantil durante cuatro sesiones. En las sesiones estarán presentes el tutor académico y el tutor de prácticas, ambos participantes activos en la sesión. El tutor académico es un formador del postgrado que se hace cargo de apoyar y orientar la intervención inicial de los alumnos durante la sesión y el tutor de prácticas es el psicomotricista responsable del grupo de niños y quien se ocupa de la evolución de la sesión. En cada sesión dos alumnos observan y dos participan. Los alumnos alternarán sesiones de observación del compañero y de participación en la sesión. Al finalizar cada sesión se procede al análisis en dos tiempos:

- En un primer momento se reúnen por parejas observador-participante. Ambos hablarán sobre lo vivido y lo observado en la sesión. Estas parejas serán estables para todas las sesiones de trabajo y alternarán su rol en cada sesión.
- En un segundo momento se reúne todo el grupo con el tutor académico. Se analiza la sesión a partir de cómo ha sido vivida la experiencia por los alumnos, y después se procede a un análisis sobre la evolución de la sesión, el sentido de las producciones que han ido emergiendo en el grupo y las estrategias de intervención por parte de los psicomotricistas (tutores y alumnos). Se concluye con propuestas de intervención para la sesión próxima.

3. Práctica autónoma en sesiones de educación

Los alumnos continúan durante cuatro sesiones las prácticas de coparticipación con el tutor de prácticas y los grupos de discusión gestionados por los propios alumnos. Cuentan además con la oportunidad de prolongar este período de prácticas si así lo desean, en la misma institución o en otra que les ofrezca nuevos modelos de intervención. Resulta sorprendente cuántos alumnos desean continuar esta fase de la formación sin ser requisito alguno para su acreditación.

Los alumnos elaboran un diario personal de sesiones, a partir de las propias vivencias, las observaciones realizadas por su compañero y los análisis de grupo realizados al finalizar cada sesión. Es un trabajo que acompaña todo el proceso de formación en la práctica y que se presentará al final de su formación en forma de memoria. Para facilitar esta elaboración los alumnos cuentan con tutorías, encuentros en los que analizan a nivel personal con el tutor académico el desarrollo de su práctica.

4. Observación del niño en la práctica educativa

Los alumnos observan un niño durante tres sesiones consecutivas. Se trata de una observación abierta en un primer momento y que progresivamente se va sistematizando. El objetivo de esta observación es la comprensión del niño en situaciones

interactivas, la puesta en relación de los parámetros psicomotores y la articulación de una teoría sobre el niño que nos permita descubrir la significación de su acción en contextos situados. Para llevar a cabo esta tarea han recibido previamente un seminario específico y material al respecto (García, 2000; Arnaiz, Rabadán y Vives, 2001). Al finalizar sus observaciones presentarán un trabajo sobre la observación del niño. Para la elaboración de este trabajo cuentan también con el apoyo de las tutorías.

5. Sensibilización a la práctica de ayuda

El segundo cuatrimestre de la formación se centra en la práctica de ayuda. Los alumnos asisten inicialmente a seminarios sobre la práctica de ayuda y la terapia. Estos seminarios se realizan a través de la metodología de análisis de caso. Un profesional experto en la práctica de ayuda les presenta un caso que pueden visualizar a través de una sesión en video y analizar posteriormente en pequeños grupos. Además de estas sesiones, realizan seminarios sobre las estrategias de intervención terapéutica y de ayuda.

6. Observación de la práctica de ayuda

Los alumnos son asignados por parejas a un centro en el que participarán como observadores en sesiones de ayuda/terapia psicomotriz. Observan un mínimo de cuatro sesiones de ayuda. Al término de cada sesión cuentan con una hora de análisis con su tutor, el terapeuta responsable de la sesión.

Al finalizar estas sesiones los alumnos realizan un trabajo sobre las estrategias de ayuda psicomotriz. Se centrarán en las actitudes, maneras de hacer, estar, y ser del psicomotricista, análisis de los intercambios e interacciones con el/los niños y ajuste a la expresividad particular de cada niño. Constituye una reflexión sobre el proceso de cambio en el niño a partir de la intervención del psicomotricista. Este trabajo también será tutorizado e incluido en su memoria final.

7. Elaboración de la memoria

Al final del primer curso los alumnos elaboran una memoria que incluye todos los ámbitos de su formación y reclama una reflexión en profundidad sobre la transformación vivida en el ámbito de la formación personal, la elaboración teórica a partir de los seminarios recibidos y, finalmente, sobre su participación en la práctica. En este apartado analizan su intervención en la práctica educativa, la observación del niño y la sensibilización a la ayuda. Supone un proceso de elaboración personal a partir de sus diarios, análisis de grupo, tutorías y de los puentes construidos con la formación personal y teórica.

II) Durante el segundo curso:

8. Coparticipación en sesiones de práctica de ayuda psicomotriz

Los alumnos son asignados a un grupo de ayuda psicomotriz en el que participan durante diez sesiones consecutivas junto a un formador, que será responsable de la sesión. En este grupo los alumnos trabajarán por parejas fijas, uno en calidad de observador del compañero y otro en calidad de participante. Tras la sesión cada alumno dispone de un tiempo personal para elaborar su «diario de sesiones», un diario personal en el que se refleja:

- La descripción de la sesión: un retrato narrativo que trata de reflejar una historia secuenciada de la sesión, los acontecimientos y vivencias que allí se han producido.
- Las vivencias personales durante la sesión: cómo se ha sentido, en relación a qué aspectos o momentos aparecen sentimientos de competencia, de bienestar y en relación a qué aspectos o momentos aparecen las propias limitaciones; cómo ha funcionado la relación con los niños y con los compañeros.
- Las vinculaciones de lo acontecido en la sesión y los otros apartados de la formación: las experiencias de la formación personal y las reflexiones hacia la teorización de la práctica de ayuda psicomotriz.

Tras el escrito del diario, en un segundo momento del análisis, los alumnos se reúnen por parejas observador-participante y trabajan a partir de las observaciones realizadas. El observador elaborará ese mismo día un escrito sobre sus observaciones que entregará al observado en un plazo lo más breve posible. Estos escritos, junto al diario de sesiones, constituyen una herramienta de trabajo fundamental para la elaboración de la memoria.

En un tercer momento, se procede al análisis de la sesión del grupo con el formador para trabajar sobre: la evolución de la sesión (producciones de los niños, propuestas, tecnicidad...), la evolución de cada niño en el curso de la sesión, y apuntar los temas teóricos a los que remite la sesión. Se procede a la selección de un tema que es investigado durante y después de la sesión de análisis y es incorporado a la memoria final. El puente hacia la teoría nos ha de permitir perfilar mejor el proyecto de ayuda, la tecnicidad de la sesión y el propio desarrollo profesional.

Cada alumno realizará una tutoría individual a lo largo de este proceso para hablar sobre sus vivencias en las sesiones de ayuda, las posibles dificultades y las reflexiones que conectan con otros aspectos de la formación.

9. Observación de nuevos contextos de ayuda

A lo largo del segundo cuatrimestre los alumnos realizan varios seminarios sobre la intervención en diversos contextos de ayuda psicomotriz a cargo de profesionales experimentados. Para este trabajo se adopta la metodología de análisis de caso. Además, de forma paralela, realizan seminarios de formación teórica para la fundamentación de la práctica de ayuda.

10. Práctica autónoma en sesiones de ayuda

Durante el segundo cuatrimestre los alumnos toman a su cargo un grupo de ayuda, generalmente en su propio centro de trabajo y, si no disponen de condiciones, continúan con el grupo de la práctica de coparticipación. Para supervisar este trabajo autónomo reciben la visita de su tutor académico en dos ocasiones: al inicio y un tiempo después de la constitución del grupo. El tutor observa el trabajo del alumno durante la sesión y realiza con él un intercambio, a modo de análisis, sobre las características del grupo de niños, las actitudes del alumno y las estrategias de la intervención.

11. Reflexión sobre la práctica de ayuda: La elaboración de la memoria

Al final de este segundo curso los alumnos entregan una memoria sobre su participación en la práctica de ayuda. La experiencia práctica que han realizado se con-

vierte así en el eje que articula toda la memoria. No obstante este trabajo ha de remitir a su proceso de formación personal y de formación teórica. Para su elaboración se han de apoyar en el diario de sesiones a partir del cual han ido realizando una doble asociación:

- Las vivencias de las sesiones como un proceso de construcción y transformación personal.
- Los conocimientos teóricos a los que nos ha remitido la práctica, nos han permitido fundamentarla y evolucionar sobre la misma.

Los alumnos seleccionan un tema teórico para desarrollar en la memoria vinculado a lo que ha emergido en la práctica. Disponen de una guía para la elaboración de esta memoria y de tutorías de consulta con diversos formadores del máster.

Esta memoria se presenta y defiende públicamente ante el grupo de alumnos. Es el último acto y muy importante de la formación. Cada alumno recibe una amplia y cuidadosa devolución cualitativa a su trabajo. El nivel de calidad y profundidad de los trabajos nunca deja de sorprendernos.

RECURSOS Y CARACTERÍSTICAS DE ESTE PROCESO DE APRENDIZAJE EN LA PRÁCTICA

De manera simultánea a su participación en la práctica se ofrece a los alumnos recursos y apoyos diversos que completan este escenario de formación:

- *Análisis de la práctica mediante vídeos.* Se contemplan algunas sesiones para el análisis de la práctica –educativa y de ayuda– a cargo de diversos profesionales expertos en el ejercicio de la profesión. Estas sesiones están distribuidas a lo largo de la formación y ofrecen al alumno un contraste con su propia práctica y un motivo para la profundización en las estrategias y actitudes de intervención.
- *Tutorías.* Disponen de un tutor académico con el que comparten encuentros personales pactados al efecto para analizar el desarrollo de su experiencia práctica, en cualquiera de las fases antes mencionadas.
- *Espacios en la formación personal y en la formación teórica* específicos para crear vínculos con la práctica. En la medida que progresa la formación, estos vínculos crecen en cantidad y profundidad. Se promueve y favorece por parte de los formadores la emergencia de estos vínculos.

Todo este proceso de formación en la práctica está diseñado temporal y conceptualmente en conexión con la formación teórica y la formación personal del alumno.

Podríamos caracterizar este proceso de aprendizaje en la práctica a partir de los siguientes elementos:

- Constituye un *proceso continuo* a lo largo de toda la formación, en contraste con los habituales practicum universitarios que se reservan al final de la formación, en el último año de carrera, donde ya poca posibilidad cabe para la creación de un conocimiento práctico teóricamente fundamentado y que favorece la sensación del alumno hasta el final de sus estudios de incompetencia profesional.

- Proporciona la oportunidad de trabajar con «*problemas auténticos*», hecho que favorece la implicación de los alumnos en los procesos de aprendizaje que así se promueven. Brinda al alumno la oportunidad de tomar conciencia de las competencias profesionales y de acción que debe adquirir.
- Es un *aprendizaje en grupo*, que se construye de forma colaborativa. Los grupos básicos de formación son de cuatro alumnos, ocasionalmente de dos. De manera alterna, un alumno participa en la sesión y otro observa, estableciéndose al final del trabajo un proceso de análisis sobre lo vivido y lo observado. El conocimiento sobre las propias competencias se construye de manera compartida, a partir de la propia experiencia y del espejo que recibimos del otro.
- El *aprendizaje se construye desde la persona*, de manera progresiva y con la mediación y supervisión del formador. El profesor ejerce aquí de mediador que facilita los andamios necesarios a cada alumno, porque cada alumno construye sus competencias prácticas desde lo que es, lo que siente, lo que sabe y lo sabe hacer. Es, en definitiva, un proceso de crecimiento personal socialmente mediado. El diseño de formación propone partir de una práctica tutelada para terminar en una práctica autónoma.
- Un proceso de aprendizaje en la práctica que *se articula con la formación teórica*. Al finalizar cada sesión se establece un tiempo para el análisis en el que se promueven procesos de descontextualización y conceptualización, entendiendo estos procesos como una dialéctica permanente entre la teoría y la práctica. Hablamos por tanto de un *aprendizaje reflexivo*. Asimismo en las sesiones de formación teórica se retoman las elaboraciones realizadas en la práctica por los grupos y se promueven nuevos interrogantes y temas para la reflexión.
- Un proceso de aprendizaje que *se articula con la formación personal*. La formación personal que se extiende también a lo largo de todo el recorrido de formación y que se centra en el desarrollo de competencias personales e interpersonales, a partir de propuestas de trabajo sobre la escucha, la aceptación del otro, el ajuste y la empatía, el desarrollo de las propias competencias simbólicas y representacionales y el redescubrimiento del placer sensoriomotriz en un marco de juego y comunicación (Camps y Tomás, 2003; Camps y García, 2004; Tomás, García y Camps, 2005; Mila, 2002).

CONCLUSIONES

Pensamos que este diseño de formación favorece un aprendizaje en la praxis profesional, un aprendizaje contextualizado y significativo sobre los problemas reales en el ejercicio cotidiano de la profesión. Los alumnos aprenden de manera significativa, en un marco cooperativo y desde un enfoque profundo, a partir de la experiencia realizada y el diálogo permanente con un trabajo de investigación teórica y de formación personal, y estos aprendizajes pueden generalizarse a contextos próximos de actuación profesional. Hablamos de un aprendizaje que, por nuestra experiencia, deja huellas en el propio desarrollo de la identidad personal, que promueve un cambio y una transformación de la persona hacia un mayor bienestar, un mayor conocimiento y aceptación de sí mismo y hacia mayores competencias para ser y existir en sociedad. Con las palabras de una alumna ...

«Estas prácticas han sido para mí no sólo unas prácticas psicomotoras, sino un aprendizaje para la vida. Me han hecho apreciar la gran diferencia entre las personas, me han enseñado a respetar el ser y estar de cada uno. Los niños me han enseñado que la comunicación no está sólo en la palabra, que la mirada, el tono, el cuerpo y la actitud dicen muchas más cosas que las palabras... me han enseñado a respetar el ser y estar de cada uno, a esperar el momento adecuado, a ser flexible y respetuosa frente a cualquier situación... he aprendido a recibir las gracias de otra forma que no es a través de las palabras... Todo esto ha sido para mí un gran regalo».

Esta experiencia de formación en la práctica ha supuesto para nosotras un aprendizaje compartido con los alumnos y una fuente de reflexión sobre nuestro rol como guías y mediadoras en el proceso de formación. La experiencia que cada alumno construye es fruto de un recorrido personal y lo sitúa como responsable sobre su propio proceso de aprendizaje, responsable de construir significados sobre su propia acción y sobre la acción compartida con los otros. Los grupos se han constituido como comunidades de práctica, una práctica que cuestiona la teoría o la refrenda, una teoría que necesita nuevas conceptualizaciones y revisiones para dar cuenta de la práctica. Y en este proceso los alumnos han experimentado el nacimiento de sus competencias profesionales, competencias que han tomado forma a través de un contexto práctico, en el que el saber se construye de forma actuada, sentida, reflexiva y crítica, y en un espacio de construcción conjunta en el seno de una comunidad que aprende.

NOTAS:

La Dra. Inés Tomás Alabart es profesora y coordinadora, junto a las doctoras Camps y García, del postgrado en Intervención Psicomotriz y del master en Terapia Psicomotriz, mencionado en este artículo.

Nuestro agradecimiento al también profesor del master, Luis Meléndez Rubio, psicólogo clínico y terapeuta psicomotriz, por su amplia y profunda implicación en la formación práctica de nuestros alumnos.

BIBLIOGRAFIA:

Arnaiz, P.; Rabadán, M. y Vives, Y. (2001). *La psicomotricidad en la escuela: Una práctica preventiva y educativa*. Málaga: Aljibe.

Aucouturier, B. (1986). *Reeducación y terapia psicomotriz*. Madrid: Científico-médica.

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

Camps, C. y García, L. (2004). La formación personal del psicomotricista como proceso de cambio y transformación. *Entre líneas*, 16, 7-20.

Camps, M. y Tomás, I. (2003). Manifestaciones de la transferencia en la intervención psicomotriz. *Actas del II Congreso Estatal de Psicomotricidad «Movimiento, emoción y pensamiento»*. Madrid: INDIVISA.

García, L. (2000). La observación psicomotriz: transformar la experiencia compartida en comprensión. *Entre líneas*, 7, 10-14.

García, L. y Camps, M. (2004). Intervención psicomotriz: una experiencia de formación global en tres dimensiones desde la persona. *III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria: Hacia un espacio de aprendizaje compartido*. Universidad de Deusto. Enero 2004.

Hernández, F. (2004). Enseñar y aprender en la Universidad: ¿Qué enseñar?, ¿qué aprender?. *III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria: Hacia un espacio de aprendizaje compartido*. Universidad de Deusto. Enero 2004.

Llorca, M.; Ramos, V.; Sanchez, J. y Vega, A. (2002). *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*. Málaga: Aljibe.

Mila, J.; Cherro, M. y otros (2000). La formación del rol del psicomotricista a través del trabajo corporal. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 0, 65-76.

Mila, J. (2002). La construcción del cuerpo del psicomotricista. En: *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento (181-194)*. Málaga: Aljibe.

Tomás, I.; Garcia, L. y Camps, M. (2005). Darse-se cuenta: La supervisión en la formación personal. Comunicación presentada en el *III Congreso Estatal de Psicomotricidad*. Barcelona.

Villa, A. (2003). Un modelo de enseñanza-aprendizaje para la innovación y la convergencia europea. *Seminario Internacional. Orientaciones para la Convergencia Europea de la Educación Superior*. Deusto.

RESUMEN:

Se presenta una propuesta de formación en la práctica desde una concepción del aprendizaje como proceso de construcción conjunta que opera en una comunidad de prácticas en la que alumnos y profesores generan espacios de colaboración profesional y de diálogo compartido, que permite a los alumnos la apropiación de competencias en contextos sociales significativos en el ejercicio real de la profesión. Se plantea un diseño temporal desde una práctica guiada hasta una práctica autónoma, y desde un espacio de acción hacia un espacio de reflexión y teorización. Este planteamiento se enmarca en el discurso actual sobre competencias y en un momento particular de definición del currículo académico de esta profesión en el Espacio Europeo de Educación Superior.

PALABRAS CLAVE:

Competencia, acción, comunidad de prácticas.

ABSTRACT:

This is an in-service training proposal based on a conception of learning as a process of joint construction operating in a practical learning community in which stu-

dents and teachers create areas of professional collaboration and shared dialogue which allow students to acquire skills in meaningful social context while engaged in the real exercise of the profession.

The idea is to create a temporary design progressing from guided practical work to autonomous practical work, and from action to reflection and theorisation. This proposal has its framework in the current discussion about skills, and at a particular time when academic curricula are being defined for this profession in the European Higher Education Area.

KEY WORDS:

Skill, action, practical learning community.

DATOS DE LAS AUTORAS:

Lola García Olalla es Licenciada y Doctora en Psicología, y Psicomotricista. Profesora del Departamento de Psicología de la Universidad Rovira i Virgili (Tarragona, España). Responsable de diversas asignaturas en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación (Desarrollo socioemocional, Psicología Evolutiva, Intervención psicoeducativa en el contexto familiar, y Psicología de la Educación). Profesora y coordinadora del Postgrado en Intervención Psicomotriz y del Máster en Terapia Psicomotriz de esta universidad. Miembro de los grupos de investigación: «Desarrollo Psicológico e Intervención Psicomotriz» e «Interacción y Comunicación en Contextos Educativos». Actualmente responsable de diversos proyectos de innovación docente. Asesora en la formación del profesorado para temas de educación infantil y psicomotricidad. Autora de diversos artículos y comunicaciones sobre desarrollo socioemocional en la infancia y psicomotricidad.

E-mail de contacto: lola.garcia@urv.cat

Cori Camps Llauradó es Licenciada y Doctora en Psicología. Profesora Titular de Universidad del Departamento de Psicología, de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología (Universidad Rovira i Virgili, Tarragona, España). Imparte asignaturas vinculadas a la Psicomotricidad desde el año 1983. Actualmente imparte en el plan de estudios de Psicología: «Desarrollo psicomotor» (asignatura obligatoria del plan de estudios) e «Intervención psicomotriz» (asignatura optativa). Es codirectora del Postgrado «Intervención Psicomotriz en clínica y aprendizaje» y del Máster en «Terapia Psicomotriz». Desde el año 2001 ejerce como Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología. Tiene diversos artículos, capítulos de libro, ponencias y comunicaciones a Congresos, vinculados a la psicomotricidad. Coordina el grupo de investigación de la Universidad Rovira i Virgili: «Desarrollo Psicológico e Intervención Psicomotriz».

E-mail de contacto: cori.camps@urv.cat





Naturaleza, manifestaciones y funciones del movimiento humano

Nature, manifestations and functions of the human movement

Núria Franc

Me esfuerzo pues para que mi actitud quede tan lejos de la fría superioridad del filósofo como de la arrogancia del César.
(«Memorias de Adriano». Marguerite Yourcenar)

INTRODUCCIÓN

En este artículo pretendo acercarme al concepto de movimiento contemplándolo en aquello que tiene de humano más allá de sus implicaciones meramente físicas y compartir mis reflexiones con el lector. Para ello hablaré de sus manifestaciones y funciones para llegar a exponer su naturaleza de la forma más clara posible.

Nos encontramos ante un concepto central en la disciplina de la psicomotricidad en primer lugar porque ésta estudia el movimiento humano y su desarrollo; y en segundo lugar porque la intervención psicomotriz tiene lugar a partir y a través del movimiento. Pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos de él?

Los diccionarios suelen definirlo como *la acción por la cual un cuerpo o alguna de sus partes cambia de lugar*, ahora bien, si no lo restringimos a sus manifestaciones físicas y lo «pensamos» desde una perspectiva más amplia vemos que estamos ante un fenómeno de gran alcance.

Podemos hablar de diferentes formas o manifestaciones del movimiento, esto es: orgánicas, físicas y psíquicas. Cada una de ellas puede adquirir cierto protagonismo sobre las otras según la edad, el momento o la situación pero nunca el protagonismo de una anula la presencia de las otras, permanentemente es la persona quien se manifiesta de una u otra manera a través suyo.

La unidad de la persona defendida por las corrientes de pensamiento que han querido superar el dualismo cartesiano, entre ellas la psicomotricidad, nos pide un compromiso y un esfuerzo para entenderlo como un fenómeno complejo a través del cual la persona se manifiesta.

Es adecuado usar el término movimiento o motricidad para referirnos a sus manifestaciones físicas o sensibles, es decir, a la actividad motriz considerada desde el punto de vista anatómico y fisiológico; pero si hablamos de Movimiento Humano o

Motricidad Humana el alcance del concepto es mucho más amplio ya que nos estamos refiriendo a las implicaciones mutuas de sus diferentes manifestaciones y a la unidad de la persona. Así, pues, si queremos evitar una visión restrictiva debemos considerarlo un fenómeno de gran complejidad. En palabras de Ajuriaguerra (1980, 203) es un error estudiar la psicomotricidad tan sólo en el plano motor, empeñándose en el estudio del «hombre motor».

Así pues, estudiar el Movimiento Humano (a partir de ahora Movimiento) desde la psicomotricidad, es estudiar el despliegue y la apertura de la persona y el modo cómo ésta se incorpora a su medio de forma activa de acuerdo con sus capacidades y limitaciones.

El cuerpo contenedor y productor de aquello que somos y tenemos es fuente de producciones muy diversas: orgánicas, físicas, psíquicas, mentales, materiales... y se expresa a partir y a través del Movimiento, un *movimiento-proceso* que nos permite devenir personas día a día.

Dicho esto me atrevo a definirlo como *un fenómeno de naturaleza dinámica y significativa, que se manifiesta de forma orgánica, física y psíquica con unas funciones: adaptativa, relacional, comunicativa y cognitiva*. Es el eje entorno al cual se integran las diferentes dimensiones del ser humano y permite que éste se muestre en toda su plenitud.

En primer lugar hablaremos de sus manifestaciones y funciones ya que esto nos facilitará una mejor comprensión de su naturaleza.

MANIFESTACIONES DEL MOVIMIENTO

Como ya hemos dicho, el Movimiento se manifiesta de tres formas:

Orgánica: a través de los latidos del corazón, la circulación sanguínea, la respiración, la digestión, los impulsos eléctricos interneuronales, las secreciones hormonales, los neurotransmisores... Son movimientos del organismo sin control voluntario que nos permiten mantener la vida y que a menudo provocan manifestaciones externas como cambios en el color de la piel, sudoración, temblores..., que evidencian de forma sensible algunas de las variaciones que se producen en él.

Nuestro peor enemigo es nuestro sistema nervioso. En cualquier momento la tensión interior puede traducirse en cualquier síntoma visible.

(«1984». G. Orwell)

- *Física*: el Cuerpo que vive se mueve, se estremece, actúa... se afirma de forma sensible, perceptible para uno mismo y para los otros. Son o bien actos reflejos o voluntarios, o bien automatismos que nos permiten los desplazamientos, la manipulación de objetos, el acercamiento al otro..., en definitiva la aproximación y descubrimiento del mundo que nos rodea. Es el punto de encuentro de las manifestaciones orgánicas y psíquicas.

No lo expresó con mucha elegancia, pero su tono era sincero: le temblaba la voz, le subieron los colores.

(«Las hojas caídas». Wilkie Collins)

- *Psíquica*: el Cuerpo además siente, se emociona, percibe, piensa... Conjunto de procesos mediante los cuales elaboramos las sensaciones y emociones y

las integramos en conjuntos significativos para identificar los sentimientos, percibir, conocer, amar, querer, memorizar, pensar, otorgar intención a nuestras actuaciones y a las de los otros, otorgar significado a las situaciones, acceder al simbolismo, al pensamiento abstracto... Se trata de manifestaciones inmateriales que se materializan en nuestras actuaciones.

De manera muy esquemática vemos en el siguiente cuadro lo que hemos dicho.

Manifestaciones	Características	Permiten	Se traducen
Orgánicas	Sin control voluntario.	Mantener la vida.	Cambios en el organismo. Condicionan las actuaciones.
Físicas	Sensibles. Reflejas, voluntarias o automatizadas.	Protección. Desplazarnos, exploración y manipulación del entorno físico y humano.	Conductas reflejas. Actuaciones voluntarias o automatismos.
Psíquicas	Inmateriales.	Sentir, conocer, querer, memorizar, otorgar significado a las situaciones, intención a las actuaciones...	Condicionan las actuaciones. Progresiva intencionalidad de les actuaciones.

FUNCIONES DEL MOVIMIENTO

Según Da Fonseca (1988) el Movimiento y el lenguaje son los procesos superiores de la comunicación sociológica y, desde el nacimiento hasta la madurez, el Movimiento contribuye al desarrollo de las facultades humanas, es señal de una conquista progresiva de independencia.

Hemos dicho que tiene unas funciones: adaptativa, relacional, comunicativa y cognitiva, las comentaremos destacando las finalidades principales de cada una.

- *Adaptativa* que en su forma primordial tiene la finalidad de mantener la vida mediante procesos internos de regulación del organismo como la homeostasis que regula las variaciones que se producen dentro y fuera del organismo. En el caso de los humanos y de acuerdo con la concepción de Movimiento que exponemos, debemos entender la adaptación de forma más amplia e ir más allá de los aspectos orgánicos comentados. La función adaptativa del Movimiento nos ofrece también la posibilidad de adaptarnos a entornos humanos diversos, posibilidad que debemos desarrollar en un mundo cambiante como el que vivimos.

Aquellas dos razas que vivían puerta con puerta desde hacía siglos no habían tenido nunca la curiosidad de conocerse, ni la decencia de aceptarse.

(«Memorias de Adriano». Marguerite Yourcenar)

- *Relacional* como en el caso anterior, su función básica tiene que ver con el mantenimiento de la vida. Todos los mamíferos se relacionan en primer lugar para asegurar la supervivencia del individuo en la búsqueda del alimento y en segundo lugar para asegurar la supervivencia de la especie a través de la reproducción. A menudo estas relaciones entre los animales desencadenan conductas de defensa del territorio, de huida o de ataque.

Pensando de nuevo en nuestra especie tomamos conciencia de lo cerca que estamos de estas conductas y al mismo tiempo de cómo nos ha sido dado superarlas con la capacidad de establecer vínculos afectivos con el otro enriqueciendo y diversificando nuestras modalidades de relación para que sean más constructivas y humanizantes.

Triunfar sobre un déspota no puede ser el objetivo último; lucho para que las personas tengan conciencia de ser hombres libres, «hijos de Adán», como decimos aquí, que tengan fe en ellos mismos y en su fuerza, y que encuentren un lugar en el mundo de hoy.

(«Samarcanda». Amin Maalouf)

- *Comunicativa* tanto nuestros estados emocionales como mentales, ambos aparentemente imperceptibles para un observador, se manifiestan externamente, con o sin intención comunicativa, o bien mediante cambios en nuestra apariencia externa o bien por medio de nuestras actuaciones, así pues nuestros procesos privados a menudo son también procesos públicos.

...el valiente y el cobarde se conocen, pues la piel del cobarde se traspone a todos los colores.

(«La Ilíada». Homero)

Estos cambios hacen que aun sin ser conscientes de ello comuniquemos algo. Podemos hablar pues de comunicación verbal y no verbal. Si tenemos en cuenta que en la intervención psicomotriz la descodificación de la comunicación no verbal adquiere gran relevancia apreciaremos el interés de esta función del Movimiento.

Un bebé, por ejemplo, no ha accedido a la comunicación verbal y sin embargo es evidente que en muchos momentos comunica con toda la intención mediante sus actuaciones; de la misma forma cualquier adulto sin intención comunicativa puede comunicarnos con su actitud y su postura su bienestar o malestar sin mediar una sola palabra.

Al poco tiempo, con tantas horas de trabajar, de ir de aquí para allá y de dormir mal te acabas transformando, y todo el mundo se da cuenta, por la actitud, por la mirada, por la manera como te mueves y hablas.

(«No me dejes nunca». Kazuo Ishiguro)

- *Cognitiva*: las manifestaciones físicas del Movimiento nos aportan un sinfín de experiencias que filtradas por el contenido emocional que les otorgamos y

una vez elaboradas en las áreas de asociación de la corteza cerebral nos permiten acercarnos al conocimiento de las personas y las cosas, al pensamiento y al simbolismo.

Manifestaciones Funciones	Orgánicas	Físicas	Psíquicas
Adaptativa	Mantenimiento de la vida: Homeostasis	Adaptación al entorno físico. Cambios tónicos y posturales.	Adaptación al entorno humano. Vínculo afectivo. Estados mentales.
Relacional	Supervivencia del individuo y la especie: Alimentación Reproducción	Defensa del territorio. Conductas de ataque o huida. Búsqueda de la relación. Conductas de relación constructivas.	Elaboración de experiencias. Actitudes y valores.
Comunicativa	Estados emocionales.	Manifestaciones externas de estados emocionales y mentales con o sin intención comunicativa.	
Cognitiva	Experiencias emocionales.	Exploración, descubrimiento y transformación del entorno físico y humano.	

NATURALEZA DEL MOVIMIENTO

Hemos definido el Movimiento como un fenómeno complejo de naturaleza dinámica y significativa. Vamos a desarrollar ahora brevemente en qué consisten estas cualidades que le otorgamos.

Su naturaleza *dinámica* se deriva del hecho que promueve cambios importantes. Desde el punto de vista orgánico la maduración del sistema nervioso y el crecimiento, espectaculares durante la primera infancia, son su principal exponente; más adelante durante la pubertad los cambios vuelven a ser muy evidentes. Así mismo sus manifestaciones físicas evolucionan permitiendo el paso de formas reflejas, impulsivas y disarmónicas, durante los primeros años, a formas cada vez más armónicas, reflexivas, voluntarias y automatizadas. También las manifestaciones psíquicas muestran su dinamismo en el progreso de la capacidad de controlar las

emociones, de otorgar significado a las situaciones, en el desarrollo del pensamiento, del conocimiento...

La *significatividad* del movimiento la encontramos en sus manifestaciones físicas ya que nuestras actuaciones son la expresión de la persona que permanentemente, a través de ellas, pone en juego todas sus dimensiones, son mucho más que conductas objetivas observables y responden tanto a móviles aparentes como a otros menos evidentes. No son solamente los estímulos externos quienes las desencadenan sino también procesos adaptativos automáticos y motivaciones profundas más o menos conocidas.

En consecuencia dichas manifestaciones tienen un carácter significativo importante y constituyen el punto de encuentro de las orgánicas y psíquicas, éstas pertenecen al ámbito «privado» mientras que las primeras son sensibles y corresponden al ámbito «público», son manifestaciones externas del estado de la persona que materializa en el acto Motor su globalidad.

Esta naturaleza significativa de la que hablamos se evidencia desde tres perspectivas, a lo que exponen Le Boulch (1972 y 1982) y Pastor Pradillo (1994 y 2001) quiero añadir alguna aportación:

- *Biológica*: el Movimiento es sinónimo y testimonio de vida. En sus manifestaciones físicas (por no entrar en el funcionamiento de los distintos órganos) nos muestra la madurez y grado de desarrollo de la persona (reflejos, coordinación, automatismos, capacidad de realizar conductas adaptativas, satisfacción de necesidades...), posibles trastornos motores o mentales (paratonía, catatonía, espasticidad...). Nos informa de aspectos que podemos explicar, en parte, a través de la anatomía, la fisiología y la neurología pero que en ningún caso, sin embargo, podemos desvincular de su significación psicológica y social que nos ayuda a comprenderlo mejor para poderlo transformar a partir de actuaciones educativas o terapéuticas.
- *Psicológica*: con nuestras actuaciones, como hemos comentado al hablar de las manifestaciones psicológicas y de la función comunicativa, «ponemos sobre la mesa», con conciencia o sin ella de hacerlo, nuestros estados emocionales y mentales, es decir, nuestros deseos y carencias, miedos, capacidades y limitaciones, conocimientos y dudas, preferencias, recuerdos y significados... La aparente objetividad de la conducta choca con la subjetividad de la persona y de esta forma una misma actuación puede adquirir significados diferentes. Nuestro acto Motor tiene un significado para quien lo realiza que puede o no coincidir con el que le otorga un observador externo. Además de la aportaciones de las ciencias de la biología necesitamos, pues, las de la psicología para explicarlo y comprenderlo.
- *Social*: los distintos sistemas en que nos movemos desde los más inmediatos hasta los más lejanos influyen en nuestras conductas y actuaciones. Sin duda cada cultura, así como cada época, conlleva unos patrones, modelos e ideales de cuerpo y movimiento que de una u otra forma condiciona nuestras actitudes y posturas (no hay más que ver la publicidad o los maniquís en los escaparates), nuestras actuaciones en relación al otro (véase, por ejemplo, la distinta indumentaria de los políticos en campaña según al público al que se dirigen), nuestra actividad física...

Y si, como vamos diciendo, las manifestaciones físicas del Movimiento traducen la globalidad de la persona e integran las orgánicas y psíquicas es obvio que el movimiento tiene también una significación social indiscutible.

EL MOVIMIENTO: ACTIVIDAD DE RELACIÓN Y ACTIVIDAD SIGNIFICATIVA

Según Wallon la génesis del psiquismo no responde únicamente a unas leyes de desarrollo neurológico, sino que también está influenciada por las condiciones que le impone el entorno y por la relación que se establece entre éste y la persona. Se trata de una relación dialéctica en la que la persona modifica el entorno y a su vez es modificada por él. El psiquismo, según Wallon, es... *una forma de integración particular que se produce a expensas de ambos campos* (el biológico y el social).

El «otro» (componente primordial del entorno social) aparece como la figura fundante en el proceso de humanización y socialización de la persona a partir del nacimiento y las funciones relacional y comunicativa del Movimiento, así como su significación, adquieren especial protagonismo en ese proceso pues, con o sin conciencia, nuestras actuaciones se orientan, en general, hacia el «otro» con quien realizamos una serie de intercambios verbales y no verbales que generan sensaciones, emociones y sentimientos; adquieren una significación para cualquier observador externo, ahora bien, no se trata, en absoluto, de una situación unidireccional ya que recíprocamente otorgamos significación a las suyas.

Sin la compañía del otro, nos transformamos en unos fantasmas de piedra y silencio

(«Narcís i l'altre». Jordi Pàmies)

Éstas pueden o no coincidir, una misma conducta puede significar cosas distintas para quien la ejecuta, quien la recibe o quien simplemente la observa, de ahí lo que podemos llamar *diálogo de significaciones*, es necesario estar atento al «otro» para captar el significado de sus actuaciones y poder responder de forma adecuada. Acercarnos, manteniendo cierta distancia, en una actitud de sensibilidad y respeto.

Cito textualmente a Josep M^a Esquirol quien en su trabajo *El respeto o la mirada atenta* nos dice:

El respeto es un «movimiento», pero, evidentemente, no un movimiento que haya que entender en sentido mecanicista como movimiento local, es decir, como desplazamiento de un lugar a otro. La noción de movimiento que sirve para definir el respeto es más rica y más amplia –aunque también más imprecisa– que la mecanicista y se aproxima a lo que Aritóteles llamaba «dynamis».

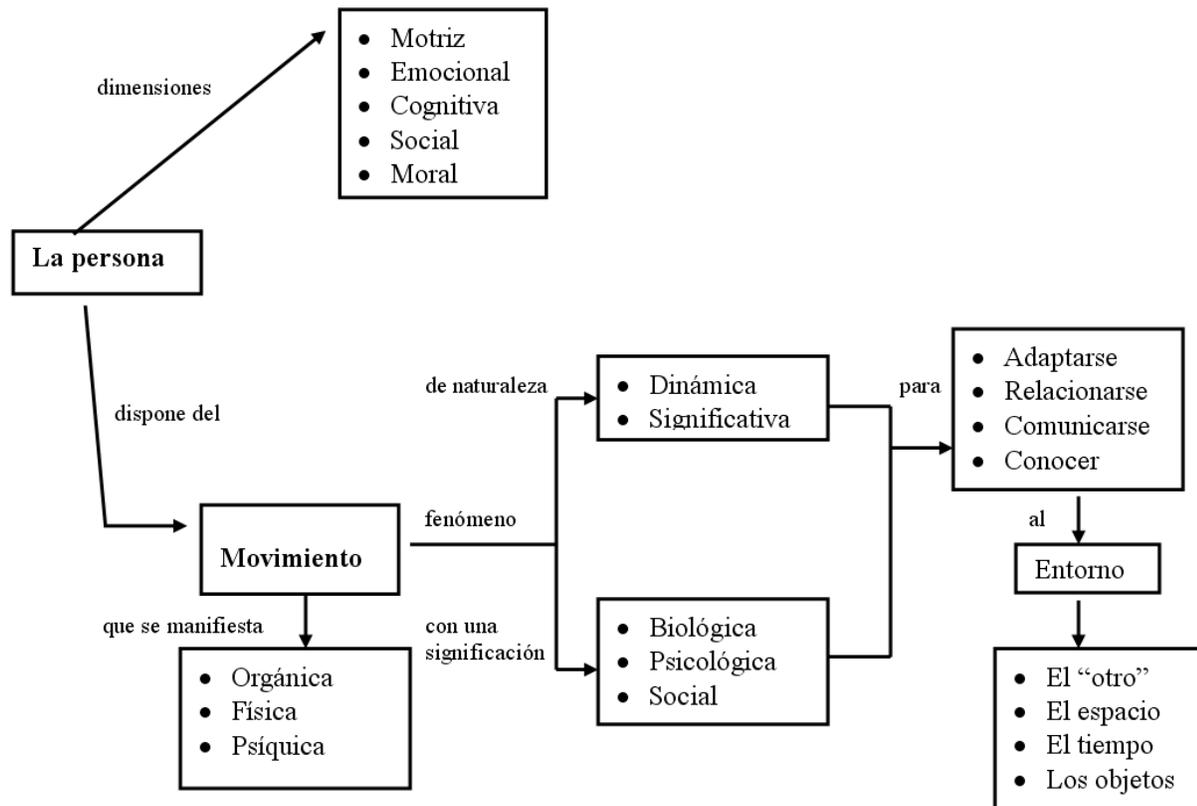
Considero pertinente esta cita por el valor intrínseco de sus palabras y por el hecho de que en ella se concibe el movimiento como venimos diciendo como un fenómeno que va mucho más allá de su forma mecánica.

Acabará con una cita de Wallon para insistir una vez más en el alcance del Movimiento en los humanos.

El Movimiento es todo lo que puede testimoniar la vida psíquica, la traduce por completo, al menos hasta el momento en que aparece el lenguaje.

(«Los orígenes del carácter en el niño». H. Wallon)

Quiero añadir que a pesar de la aparición del lenguaje verbal, la comunicación no verbal, inseparable de nuestro proceder, envuelve las relaciones humanas dándoles una u otra tonalidad afectiva y cargándolas de significación.



RESUMEN:

El artículo plantea una reconceptualización del movimiento humano y propone una visión amplia de este fenómeno que va más allá de sus implicaciones mecanicistas. Analiza su naturaleza y funciones así como las distintas formas en que se manifiesta. Se destaca en particular su naturaleza significativa y el papel de las funciones relacional y comunicativa.

PALABRAS CLAVE:

Movimiento humano, funciones, relación, actividad significativa

ABSTRACT:

The article outlines a re-conceptualization of the human movement and proposes an wide vision of this phenomenon that goes beyond its mechanist implications. It analyzes its nature and functions as well as the different ways in which it is manifested. It stands out particularly its significant nature and the role of the relational and communicative functions.

KEY WORDS:

Human movement, functions, relationship, significant activity.

BIBLIOGRAFIA:

Esquirol, J.M. (2006). *El respeto o la mirada atenta*. Barcelona: Gedisa.

Fonseca, V. da. (1988). *Ontogénesis de la motricidad*. Madrid: G. Nuñez.

Franc, N. (2003) Apuntes para una reconceptualización del cuerpo y el movimiento humanos. A: *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. nº 11 (51-65).

Lapierre, A.; Aucouturier, B. (1977). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Científico Médica.

Le Boulch, J. (1972). *La educación por el movimiento*. Buenos Aires: Paidós.

Le Boulch, J. (1982). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Barcelona: Paidós.

Pastor Pradillo, J.L. (1994). *Psicomotricidad escolar*. Madrid: Univ. de Alcalá.

Pastor Pradillo, J.L. (2001). «La significación educativa del movimiento». En: *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. nº3 (5-20).

Wallon, H. (1965). *Los orígenes del carácter en el niño*. Argentina: Lautaro.

DATOS DE LA AUTORA:

Núria Franc es Maestra, psicomotricista y licenciada en psicopedagogía. Ha trabajado durante 27 años en centros específicos de Educación Especial como maestra y psicomotricista. Formadora de psicomotricistas en España, Argentina y Brasil desde 1992. Es profesora de Desarrollo Psicomotor de la Facultad de Educación de la Universidad de Vic (Barcelona).

E-mail de contacto: nuria.franc@uvic.es





La tarea lúdica y la disponibilidad corporal

The playful task and the corporal availability

Salvador Wanderley

«Un error no se convierte en verdad por el hecho de que todo el mundo crea en él»

Mahatma Gandhi

Sobre la conciencia del cuerpo es posible realizar la estructuración espacial, H. Wallon (1975) y J. Piaget (1977) afirman que su formación es lenta y esforzada, no es innata.

«Sus pasos son:

1. Cuerpo-Espacio Interior (lo que siente).
2. Cuerpo-Espacio Exterior Inmediato (sin desplazamientos).
3. Cuerpo-Espacio Exterior Mediato».

Ahondar el conocimiento y funcionalidad del propio cuerpo y la correcta interrelación entre Espacio Interior y Espacio Exterior es fundamental para la precisión de los movimientos corporales y la relación con los objetos.

Por tener la vivencia del espacio centralizada en el propio cuerpo es que tiene la noción de espacio exterior como espacio parcial cuyo núcleo es centro de gravedad de su cuerpo. Dentro de esta vivencia es consciente, en relación con su propio centro, las nociones de derecha-izquierda, arriba-abajo, adelante-atrás.

El desarrollo de la vivencia del espacio total le hará tomar conocimiento de su cuerpo en el desplazamiento con relación al ámbito que le rodea y a otros adultos y niños que están a su alrededor.

La función temporal es importante en el desarrollo y se da interviniendo simultáneamente con el espacio.

«Así:

- Leer en alta voz lo escrito, es un ejercicio desarrollado en el tiempo;
- Escribir lo hablado, es un ejercicio desarrollado en el espacio y tiempo;

- La palabra, con sus frases y pausas, da la variedad rítmica» (Lapierre, 1985).

La función de simbolización se refiere a sustituir por signos el contenido que éstos representan. Dichos símbolos pueden pertenecer al lenguaje escrito, hablado, corporal, pictórico, etc. y esa capacidad de sustituir el símbolo por la realidad de lo que representa es una actividad importantísima a nivel del trabajo intelectual. Es importante aplicar el signo a la simbolización en el movimiento establecido, por ejemplo, una correspondencia entre un sonido de una duración determinada y un gesto corporal que emancipado luego del sonido, *representa* dicho sonido.

Sin recurrir a ejemplos tan abstractos cualquier situación imaginaria creada por el niño que juega pone en actividad la función simbólica. En este sentido son innumerables los ejemplos, dentro del campo de la expresión corporal, de ejercicios en los cuales el niño, con la ayuda de su imaginación, se mimetiza, y tanto puede ser en un momento una serpiente como una ola del mar. En muchos niños con problemas psicomotores se observa una enorme dificultad para imaginarse a sí mismos en una situación irreal o crear dicha situación.

Ahora bien, la persona es esencialmente persona en interrelación y en interacción con el mundo que le rodea merced a las diversas funciones que constituyen las redes de la comunicación, es decir, de los sistemas abiertos del mundo. Esos sistemas están diferenciados a partir de su doble historia, genética y personal o interaccional, la que se desarrolla a través de las puestas en presencia de personas y de objetos particulares.

Lo que pasa es que este tipo de comunicación se da a distintos niveles de organización funcional. El desarrollo de la persona es el conjunto de los procesos temporales que conducen a la elaboración progresiva de las distintas formas de comunicación y esta elaboración origina a la vez una diferenciación de las estructuras materiales objeto de la relación y una complejización asociada a la jerarquización de los distintos niveles de la organización de la persona.

EL ADULTO Y SU ACCIÓN

El adulto facilita la relación y la comunicación consigo mismo y con el mundo que le rodea. Ayuda a superar los modelos de comunicación estereotipados.

El niño no puede desarrollar su Yo, su personalidad, más que ante algo, alguna cosa, y éste es el papel de la relación educativa, que se traduce por la puesta en presencia niño-realidad del mundo externo sin dejar de lado la realidad fantasmática del mundo interno. Para que dicha presencia sea efectivamente asumida por la persona del niño, importa evidentemente que el proyecto de acción sea el proyecto del niño o hecho suyo por el niño, e importa en especial que en el desarrollo temporal de la acción el niño asuma personalmente las diversas interacciones que van a desarrollarse y a aportarle los indicios y las informaciones necesarias para el desenvolvimiento de la acción.

Son estos indicios e informaciones los que hacen surgir las necesarias retroacciones, condiciones de todo desarrollo de la persona. La acción educativa es una dinámica de acción, debe ayudar al niño a superar los modelos de comunicación estereotipados aportados por los sistemas de normas que dominan las comunicaciones habituales, para llegar a elaborar estructuras de comunicación abiertas, y por ende, evolutivas.

Ayuda a que el niño asuma personalmente las diversas interrelaciones que van a desarrollarse, y a aportarle los indicios y las informaciones necesarias para el desenvolvimiento de la acción.

Facilita el acceso a la autonomía de la conducta a través del asumir sus procesos de autodirección y autorregulación de la acción, a través de sus capacidades de reflexión, de su imaginación y de su adaptación al cambio.

Si queremos ayudar de una manera efectiva al niño en dificultades a reencontrarse y a reestructurar su relación en el mundo, es imprescindible el tomar de nuevo esta relación particular a partir de modos de interacción corporal.

Debe utilizar también el lenguaje de la acción que se traduce en la realización activa de las intenciones, lo que lleva al niño a un cambio de situación, modificación de las relaciones existentes entre las personas y los objetos presentes, descubriendo las cualidades del «objeto», reales y afectivas.

Vemos que el niño está atenuado en un mundo de fuerzas, es decir, en un mundo de informaciones en el que él, sin la ayuda del adulto, es incapaz de dilucidar lo que puede serle verdaderamente útil en el desarrollo de su Yo. El papel de la relación educativa es el de ayudarlo a esa búsqueda de la comunicación, que es vital para la elaboración de su persona y para su acceso a la autonomía en el seno del mundo que le rodea. Esta relación educativa afectiva no puede por tanto concebirse más que como una dialéctica que favorece de un modo dinámico la integración y la síntesis por parte del niño, de los elementos aportados por el conjunto de sus comunicaciones con el mundo.

Esta presencia del adulto no debe ser permanente y sí ser modulada en el tiempo, dejando al niño los momentos de vivenciar ese mundo de un modo perfectamente autónomo y personal.

«La *disponibilidad* del adulto es la primera condición de las disponibilidades del niño» (Lapierre, 1984)

Se hace necesario no recurrir a rehacer las etapas saltadas del desarrollo ya que ellas son una noción del adulto, lo que hay que hacer es *pensar la acción educativa en términos de comunicación*, especialmente cuando trabajamos en Educación Afectiva, y utilizando el lenguaje que comprende el discapacitado, es decir, el lenguaje fundamental que *es el lenguaje de la acción o analógico*.

Dijo Hans Zulliger (1973) «El lenguaje del niño no es la palabra, sino la acción».

La autonomía del adulto es la condición de su propia evolución, de su imaginación y del desarrollo de sus capacidades de adaptación al cambio. Además, como se manifestó en su oportunidad André Berger (1972): «Para educar a un niño hay que comenzar por educarse a uno mismo». Nadie puede dar de lo que carece.

Es responsable del niño en tanto que persona, es decir, de su evolución, de la reorganización de su personalidad, para ello tiene que ser capaz de comprometerse en la relación con el niño, y superar sus propios deseos para hacer nacer, facilitar y catalizar la realización del deseo del niño.

Debe desarrollar autenticidad, disponibilidad y empatía. Realizar una puesta en cuestión permanente de su persona, de sus modalidades preferenciales de diálogo y por tanto de comunicación.

Debe relativizar su persona y su poder sobre el mundo, para favorecer la emergencia de *un nuevo poder: el del niño*.

Debe llegar a la co-educación adulto-niño a través de un diálogo activo. Abandonar una parte de su poder no implica abandonar su lucidez, porque el conjunto de comunicaciones adulto-niño continúan bajo su responsabilidad.

Instaurado el diálogo adulto-niño es cuando éste puede hacerse cargo de sí mismo y enfrentar luego sus dificultades y superarlas.

La disposición corporal del adulto tiene que estar acompañada de una actitud de espera a la acción del niño, él es quien marca el camino del desarrollo de la tarea lúdica.

En esta ida y vuelta se da lugar a la funcionalidad, de acuerdo con la historia personal de cada sujeto en sus primeras relaciones de objeto y con el poner el cuerpo. A diferencia de otras escuelas, afirmo que *no sólo se habla y piensa sobre el cuerpo, sino que también, se comunica desde el lenguaje corporal que se desarrolla entre objeto y sujeto primero, y entre sujeto y sujeto después*. En estas relaciones vinculares se desarrolla la *transferencia lúdica* en la cual *los participantes proyectan su problemática interna pretérita, a la «acción del jugar», en donde los distintos elementos utilizados y los otros, pasan a tener resonancia afectiva. Lo importante es que en ese proceso de comunicación adulto-niño prima el lenguaje analógico sobre las palabras.*

BIBLIOGRAFÍA

Lapierre, A.; Acouturier, B. (1977) *Simbología del movimiento*. Barcelona: Ed. Científico-Médica.

Piaget, J. (1975) *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

Wallon, H. (1977) *La formación del símbolo en el niño*. 4ta. Reim. México: F.C.E.

Wanderley, S. (2004) *Del Yo Corporal al Yo Psíquico*. Revista Hospitalar. San Paulo, Brasil.

Wanderley, S. (2005) *Educación Afectiva: Del Yo corporal al Yo Psíquico*. 30° Congreso Interamericano de Psicología. Buenos Aires.

RESUMEN:

El objetivo del presente trabajo es demostrar la importancia de tener en cuenta que la disponibilidad afectiva y corporal es el sostén de la relación vincular niño-adulto, cuando se pone en juego el lenguaje analógico, el más primitivo de los niveles del lenguaje.

PALABRAS CLAVES:

Educación Afectiva, Lenguaje Corporal, Yo Corporal, Yo psíquico, Cuerpo, Educación Especial, Disponibilidad corporal.

ABSTRACT:

The goal of this work, is to demonstrate the importance of corporal availability as a way to keep on the relationships between the children with the adult, when it starts the work with the analogical language, the most primitive level of the language.

KEY WORDS:

Affective Education, Body Language, Body Ego, Psychic Ego, Body, Nursery School, Special Needs Education, Corporal availability.

DATOS DEL AUTOR:

Salvador Wanderley es Licenciado en Psicología, Profesor en Docencia Universitaria. Analista de la Relación Corporal con grupos de niños, Director del Instituto Superior de Formación Docente «Gral. Manuel Belgrano», Mar del Plata Adscrito al Grupo de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

E-mail de contacto: salvador_w@speedy.com.ar



Número 24

Noviembre 2006

vol. 6 (4)



RESÚMENES / ABSTRACTS

Psicología de la Conciencia y Psicomotricidad: Piaget, Wallon, Merleau-Ponty

Psychology of the Conscience and Psychomotricity: Piaget, Wallon, Merleau-Ponty

AUTOR: Emilio Ginés Morales Cañavate

RESUMEN: Este artículo busca señalar las aportaciones teóricas de la psicología de la conciencia a las técnicas corporales en general y a la psicomotricidad en concreto. Se basa en los autores más importantes que ligan la experiencia corporal al desarrollo de maduración del individuo en todos sus niveles: mental, social, emocional y, por supuesto, corporal.

Propone un marco general en donde se encuentren estas tres perspectivas (Piaget, Wallon y Merleau-Ponty), preocupadas por un objetivo común: dar una solución al dualismo cuerpo-mente que a través de los siglos ha servido de paradigma para el desarrollo del conocimiento.

ABSTRACT: This article wants to point the theoretical contributions of the conscience's psychology to the corporal technicians in general and to the psychomotor skills in particular. It is based in the most important authors who link the corporal experience to the maturing develop in all their levels: mental, social, emotional and, naturally, the body level.

This article proposes to do a general theoretical framework where are found this three perspectives (Piaget, Wallon and Merleau-Ponty) with an only common objective: give solution to the dualism body-mind that through the centuries is the paradigm for the knowledge's development.

Propuesta lúdica para la mejora de la movilidad articular en Educación Física

Playful proposal for the improvement of mobility to articulate in Physical Education

AUTORES: José Luis González Montesinos, Demelsa Marín Fernández, Ana M^a Domínguez Jiménez y Nélida Díaz Romero

Número 24

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales
Noviembre de 2006

RESUMEN: La importancia de la movilidad articular es evidente y son numerosos los trabajos que relacionan su deficiencia con descompensaciones musculares, desequilibrios y dolencias de la columna vertebral. La necesidad de trabajar la flexibilidad desde el inicio de la escolaridad es fundamental para, al menos, mantener unos rangos saludables de movilidad durante la edad adulta. Para que el ejercicio físico sea gratificante, los profesores de Educación Física tratan de desarrollar las capacidades de sus alumnos mediante juegos. Sin embargo, mientras que la presencia de juegos que desarrollan la fuerza, la resistencia y la velocidad es muy numeroso en las programaciones docentes, en el caso de la flexibilidad es muy raro encontrarlos, limitándose su presencia a aburridos y a veces dolorosos ejercicios analíticos. Así pues, en el presente artículo se muestran los principales grupos musculares a estirar y una propuesta lúdica para su aplicación en educación primaria y secundaria.

ABSTRACT: The importance of the mobility to articulate is evident and there are numerous the works that relate its deficiency with muscular decompensations, imbalances and ailments of the vertebral column. The need to work the flexibility from the beginning of the education is fundamental, at least, to support a few healthy ranges of mobility during the adult age. In order that the physical exercise was pleasant, the teachers of Physical Education try to develop the capacities of their pupils by means of games. Nevertheless, whereas the presence of games that develop the force, the resistance and the speed is very numerous in the educational programmings, in case of the flexibility it is very rare to find them, limiting itself its presence to boring and sometimes painful analytical exercises. This way so, in the present article the principal muscular groups appear to stretching and a playful offer for its application in Primary and Secondary Education.

Perfil motor de pré-escolares matriculados no ensino regular da cidade de Luís Eduardo Magalhães - Bahia

Motor profile of preschool registered in the regular education in the city of Luis Eduardo Magalhães - Bahia

AUTORES: Aline Dill Winck e Francisco Rosa Neto

RESUMO: O presente estudo realizou-se em duas creches da rede municipal enfatizando alunos da pré-escola com idades entre 4 e 5 anos da cidade de Luís Eduardo Magalhães - BA. Teve como objetivo geral avaliar os parâmetros motores das crianças matriculadas nessas escolas. Como instrumentos de avaliação dessas crianças foram utilizados os testes que compõem a Escala de Desenvolvimento Motor proposta por Rosa Neto (2002). Destacou-se os índices menores verificados, em relação ao equilíbrio e ao esquema corporal. Quanto à lateralidade, a indefinida é a mais incidente, e no que consta a análise da variável sexo, esta não apresentou diferenças estaticamente significativas em nenhuma variável do desenvolvimento motor. Os dados também apontam para uma pequena parcela de escolares com desenvolvimento motor muito inferior e inferior, os quais necessitam maior atenção. De um modo geral os escolares possuem um desenvolvimento motor normal médio, ou seja, dentro da normalidade.

ABSTRACT: The present study was fulfilled in two day-care centers of the municipal net emphasizing pupils of the daily pre-school with ages between 4 and 5 years of the city of Luis Eduardo Magalhães - BA. The general objective was to evaluate the motor parameters of the children registered in these schools. As instrument of evaluation of these children was used the Motor Development Scale proposed by Rosa Neto (2002). It was distinguished the verified lesser indexes, regarding the balance and the corporal project. About laterality, the indefinite one is the most frequent, and analyzing the variable sex, this did not present significant statistical differences. The data also point with respect to a small pertaining to school parcel with low and very low motor development, which needs bigger attention. In a general way the children of school posses a medium motor normal development, or in other words, inside of normality.

Perfil psicomotor e os subtipos do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade

Psychomotor profile and the subtypes of Attention Deficit Hyperactivity Disorder

AUTORES: Samantha Sabbag, Claudio Marcelo Tkac e Thais Silva Beltrame

RESUMEN: As relações entre psicomotricidade e aprendizagem estão efetivamente inter-relacionadas em termos de desenvolvimento psiconeurológico. Este estudo do tipo descritivo-correlacional, tem como objetivo identificar o perfil psicomotor de crianças em relação aos subtipos do Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Das 379 crianças participantes do estudo, 12 foram identificadas com indicadores positivos de TDAH, nas quais avaliou-se o desenvolvimento psicomotor em relação à cada subtipo do Transtorno. Como resultados mais importantes, as crianças participantes da pesquisa com indicativos de TDAH, possuem um atraso em seu desenvolvimento motor. Fica clara a diferença entre as crianças classificadas como sendo subtipo desatento e subtipo hiperativo/impulsivo, as primeiras obtiveram resultados, na escala de desenvolvimento motor, bem piores que as segundas, as quais obtiveram resultados acima do esperado, em relação a sua idade, o que, apesar do número pequeno da amostra, mostra que realmente o desenvolvimento motor é mais afetado pelas crianças com déficit de atenção.

ABSTRACT: The relationships between psychomotricity and learning are indeed interrelated in terms of development neurological. This study has as objective identifies the profile psychomotor of children in relation to the subtypes of the Attention deficit of hyperactivity disorder. Of the 379 participant children of the study, 12 were identified with positive indicators of ADHD, in which the development psychomotor was evaluated in relation to each subtype of the Disorder. As more important results, the participant children of the research with indicative of ADHD, possess a delay in your motor development. It is clear the difference among the children classified as being inattentive subtype and subtype hyperactive/Impulsive, the first ones obtained results, in the development scale motor, much worse than others, which obtained results above the expected, in relation to your age, which, in spite of the small number of the sample, it shows that the motor development is really more affected for the children with deficit of attention.

De profesión Psicomotricista. La formación del Licenciado en Psicomotricidad en la Argentina

Psychomotrician as a profession. The training of the Graduate in Psychomotricity in Argentina

AUTOR: Miguel Sassano

RESUMEN: Este documento refleja la evolución, la historia académica de nuestra profesión de Psicomotricistas en la Argentina. Profesión que sabemos muchas veces discutida; otras veces, para algunos difícil de precisar, profesión de intersección de muchas otras disciplinas.

Como podrá apreciar el lector durante el transcurso del texto, en muchos momentos vitales, fuimos artífices, constructores de esa realidad, no fuimos observadores y críticos, fuimos parte de ese accionar desencadenante.

Hoy cuando llegamos a un interesante punto de madurez de la práctica - disciplina, nos sentimos en condiciones de contarles lo que pensamos y vivimos en esa dura, larga y finalmente exitosa caminata. Bien o mal construimos, pero sobre todo lo hicimos pensando en los demás, aunque pudiéramos recibir a su vez los beneficios de una profesión que era legítima, para transformarse también en legal. Y allí estuvimos.

ABSTRACT: This document shows the evolution, the academic history of our profession of Psychomotrician in Argentina. It is a profession that we know that it is discussed many times; other times, for some it is difficult to specify, it is a kind of intersection profession of many other disciplines.

As the reader will be able to appreciate during the course of the text, in many vital moments, we were authors, manufacturers of that reality, we were not observers and critical, we were part of that this leading action.

Today when we arrive to an interesting point of maturity of the practice - discipline, we feel under conditions of telling you what we thought and we lived in that hard, long and finally successful walk. Well or wrong, we build, but mainly we made it thinking of the other ones, although we could receive the benefits of a profession that it was legitimate, in turn to also become legal. And we were there.

Formación en la práctica: la adquisición de competencias profesionales en Psicomotricidad

In-service training: the acquisition of professional skills in psychomotricity

AUTORAS: Lola García Olalla y Cori Camps Llauradó

RESUMEN: Se presenta una propuesta de formación en la práctica desde una concepción del aprendizaje como proceso de construcción conjunta que opera en una comunidad de prácticas en la que alumnos y profesores generan espacios de colaboración profesional y de diálogo compartido, que permite a los alumnos la apropiación de competencias en contextos sociales significativos en el ejercicio real de la profesión. Se plantea un diseño temporal desde una práctica guiada hasta una práctica autónoma, y desde un espacio de acción hacia un espacio de reflexión y teorización. Este planteamiento se enmarca en

el discurso actual sobre competencias y en un momento particular de definición del currículo académico de esta profesión en el Espacio Europeo de Educación Superior.

ABSTRACT: This is an in-service training proposal based on a conception of learning as a process of joint construction operating in a practical learning community in which students and teachers create areas of professional collaboration and shared dialogue which allow students to acquire skills in meaningful social context while engaged in the real exercise of the profession.

The idea is to create a temporary design progressing from guided practical work to autonomous practical work, and from action to reflection and theorisation. This proposal has its framework in the current discussion about skills, and at a particular time when academic curricula are being defined for this profession in the European Higher Education Area.

Naturaleza, manifestaciones y funciones del movimiento humano

Nature, manifestations and functions of the human movement

AUTORA: Núria Franc

RESUMEN: El artículo plantea una reconceptualización del movimiento humano y propone una visión amplia de este fenómeno que va más allá de sus implicaciones mecanicistas. Analiza su naturaleza y funciones así como las distintas formas en que se manifiesta. Se destaca en particular su naturaleza significativa y el papel de las funciones relacional y comunicativa.

ABSTRACT: The article outlines a re-conceptualization of the human movement and proposes an wide vision of this phenomenon that goes beyond its mechanist implications. It analyzes its nature and functions as well as the different ways in which it is manifested. It stands out particularly its significant nature and the role of the relational and communicative functions.

La tarea lúdica y la disponibilidad corporal

The playful task and the corporal availability

AUTOR: Salvador Wanderley

RESUMEN: El objetivo del presente trabajo es demostrar la importancia de tener en cuenta que la disponibilidad afectiva y corporal es el sostén de la relación vincular niño-adulto, cuando se pone en juego el lenguaje analógico, el más primitivo de los niveles del lenguaje.

ABSTRACT: The goal of this work, is to demonstrate the importance of corporal availability as a way to keep on the relationships between the children with the adult, when it starts the work with the analogical language, the most primitive level of the language.



NOVEDADES BIBLIOGRÁFICAS

J. Leopoldo Vieira, Maria Isabel Bellaguarda y Anne Lapierre (2005). *Psicomotricidade Relacional: A teoria de uma prática*. Curitiba: CIAR.

ISBN: 85-7653-093-7 (170 Páginas)

É interessante deixarmos fluir pensamentos sem censura, parecendo que emergem do vazio. Na realidade, submergem de lugares superlotados de conteúdos vividos e que precisam ser socializados.

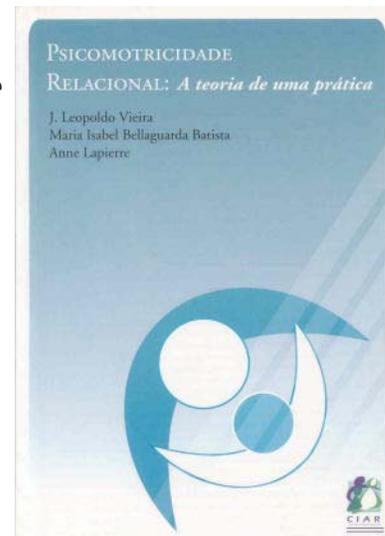
A velocidade com que chegam, muitas vezes, maior que a nossa capacidade de digitá-los, não impede de nos fazer registrá-los. Com frequência, são os devaneios e sonhos de transformação social que nos movem, fazem agir, reagir, desconstruindo e construindo a cada dia, novas formas de facilitar a aprendizagem de estratégias relacionais que preservem o bem estar pessoal e social.

Para tanto, se faz urgente que lancemos ao mundo nossas construções, idéias e experiências decorrentes de muitas aulas teórico-práticas, reuniões, debates, palestras e reflexões que fizemos juntos quando buscávamos a cada encontro, organizar conteúdos teóricos que pudessem ressoar da melhor forma possível a prática da Psicomotricidade Relacional, sem perder de vista a singularidade desse método criado por André Lapierre. Nossas reflexões foram enriquecidas por meio do diálogo, dos questionamentos e da aprendizagem com colegas e alunos dos cursos de Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional, no Brasil.

Desejamos deixar explícito neste livro, um pouco do que aprendemos e do que vivenciamos em nosso dia-a-dia em relação à Psicomotricidade nestes últimos 20 anos, em especial da Psicomotricidade Relacional, que a cada momento de nossa atuação profissional tem se revelado como uma ferramenta de trabalho essencialmente eficaz para o desenvolvimento global do ser humano.

Essas experiências correspondem a um contexto histórico único, que ao nosso entender não se deve tomar como modelo acabado, mas sim, como a nascente de um pequeno riacho que na soma de vários afluentes, poderá se transformar num grande e caudaloso rio.

Pretendemos assim, compartilhar alguns anos da nossa experiência vivida e sentida em inúmeras situações na escola, na clínica e mais recentemente, no mundo



empresarial. Esperamos que juntos possamos refletir e levantar questionamentos que venham fortalecer e sedimentar bases realmente frutíferas ao estímulo de uma vida pessoal, familiar, social e profissional pautada por princípios que reforcem a ética e a qualidade das relações humanas.

Iniciamos este capítulo relatando de forma sucinta e esquemática um pouco do que é Psicomotricidade hoje, no Brasil. Faremos uma breve viagem pela história dessa ciência ainda tão nova, de modo que possamos nos situar de forma adequada ao que posteriormente iremos abordar sobre a Psicomotricidade Relacional segundo nossa própria vivência prática e teórica, a qual sempre foi compartilhada com André Lapierre.

Então, vamos situar o enfoque sobre o qual abordaremos a Psicomotricidade e o que envolve sua diversidade.

Nos últimos anos, a Psicomotricidade desenvolveu-se extraordinariamente, tendo aumentado a sua compreensão, aceitação e reconhecimento por parte da comunidade científica nacional e internacional, como também dentro dos contextos institucionais onde se afirma como prática educativa, preventiva ou terapêutica, além dos níveis de decisão política mais próxima da sua realidade.

[Texto tomado da introdução do livro, pp. 11-12]

Onde solicitar o livro:

CIAR

Av. Sete de Setembro, 4476, sobreloja - Batel

CEP 80250-210. Curitiba. Paraná [Brasil]

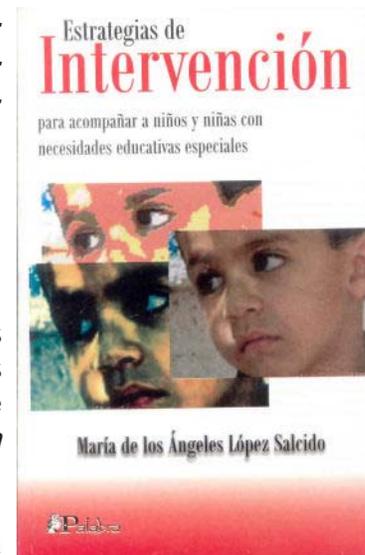
Tel.: +55 41 3343 6964

Web: www.ciar.com.br

E-mail: leopoldo@ciar.com.br

María de los Ángeles López Salcido (2006). *Estrategias de intervención para acompañar a niños y niñas con necesidades educativas especiales*. México: Palabra.

ISBN: 968-5573-17-9 (106 Páginas)



Una de las tareas de la vida adulta es educar a nuestros niños en el proceso de convertirse en personas. Ésta es una tarea difícil porque cada persona es distinta y porque como bien dijo Jibran Jalil Jibran: *Ellos moran en la casa del mañana a la que no podremos llegar ni en sueños*. Esta tarea, nos enriquece fundamentalmente haciéndonos descubrir dimensiones humanas, que de otra forma nos serían ajenas.

Pero el trabajo de educar, puede transformarse en hazaña, cuando se trata de ayudar a resolver las discapacidades del educando. Esta encrucijada pone en juego lo más profundo de la sabiduría humana y constituye al verdadero maestro. Esto es así, porque las imperfecciones, las debilidades o las faltas de ellos nos llenan de desconcierto y temor, pues exigen la superación continua de nuestras propias discapacidades.

¿Cómo hace el padre o madre para enfrentar éstos problemas? Se encontrarán solos y confundidos en el dolor de perder al hijo ideal, preguntándose qué deben, quieren y pueden hacer. ¿Cómo podrán unirse y encontrar al maestro que realmente pueda auxiliarlos en esta difícil situación?

Este pequeño libro es un loable esfuerzo por acompañar a los educadores en esta encrucijada extraordinaria, llevándoles los mensajes de la reflexión y el análisis sobre los problemas de dis-capacidad más frecuentes en el ámbito educativo de los primeros años. Haciendo de la discapacidad algo definido, es decir, acotado por conceptos, que permite al lector interesado, al maestro preocupado y al padre o madre sufriente colocarse en la posición donde puede diferenciar los hechos de sus propios temores y deficiencias, percatándose de cómo la discapacidad de los otros a menudo nos nubla los ojos impidiéndonos percibir los aspectos que pueden ayudarnos.

El maestro, a menudo sobrepasado por sus cargas académicas, es quien primero detecta las dificultades de los niños con discapacidad, a través de los contenidos y objetivos curriculares; para él o ella, éste libro será un valioso auxiliar para recordar las posibles correlaciones neurológicas, psicológicas y sociales de cada caso. Además le permitirá distinguir estos aspectos, de las fallas en las estrategias didácticas (por parte del maestro) o de aprendizaje (de parte del alumno). Lo estimulará a investigar las faltas de expectativas en la escuela y las implicaciones emocionales del proceso educativo de estos alumnos; así como las simples faltas de hábitos escolares como orden, limpieza, perseverancia, cumplimiento de tareas, sistematización de los procesos, adaptación y sujeción a normas y límites, que pueden ser de extraordinaria importancia en estos casos.

En este libro encontraremos también el camino para construir un lenguaje común, preciso y objetivo, que favorecerá la comunicación entre padres y maestros permitiendo que la detección del problema, pueda transformarse en un diálogo creativo que desde una visión interdisciplinaria, nos ayuda a incorporar lo neurológico, lo psicológico y lo social en un nuevo e interesante escenario: La psicomotricidad.

Como escribe la autora:

El psicomotricista actúa con los niños con deficiencia mental desde la mirada. Al poner la mirada en su cuerpo, éste se subjetiviza, se hace sujeto. El niño vuelve la mirada a su cuerpo haciéndose cargo de su propio movimiento, de su equilibrio, de su coordinación, de su lateralidad. A través y gracias a su cuerpo, se organiza, se reconstruye, se edifica.

Esta nueva mirada nos permitirá descubrir las posibilidades insospechadas que aparecen al recuperar al sujeto que mueve al cuerpo del educando, para concepcuar nociones espaciales como el principio y el fin (como los límites de nuestro cuerpo), atrás y adelante, izquierda y derecha. Nos permitirá descubrir en el ritmo, y la noción de pausa las bases de la organización de la escritura y la lectura; y finalmente nos sorprenderá al mostrarnos cómo la noción de unidad y de cero surgen de la presencia o ausencia de movimiento o la pausa. En fin este libro nos llevará por prometedores caminos terapéuticos, que reinscriben al cuerpo en el aprendizaje; un cuerpo expulsado desde hace siglos de nuestros salones de clases.

Margarita Lagarde

[Texto tomado del prólogo del libro]

Dónde solicitar el libro:

Colectivo Cultural Palabra S.C.
Castellanos Editores S.A. de C.V.
Dr. Martínez del Río 167-E. Col. Doctores. México D.F.
Teléfono: 5588 2001
E-mail: angelessalcido@gmail.com
Web: www.colectivopalabra.com

Liliana Berch, Rosa Israel, Jeannette Podbielevich y M^a Helena Viana (2006). *Las emociones, puerta del aprendizaje. Estudio de co-ocurrencias entre diferentes factores que generan barreras ante el aprendizaje*. Montevideo: Psicolibros.

ISBN: 9974-7975-2-7 (150 Páginas)

Este libro es el producto del proceso de construcción de una postura reflexiva ante la situación del binomio educando-situación educativa.

Debido a nuestra experiencia, clínica y no clínica y desde diferentes disciplinas, generamos una mirada interdisciplinaria acerca del modo en que se interrelacionan la capacidad de modular las emociones y las posibilidades de construcción del conocimiento.

A fin de estudiar esta temática, que nos ocupa y preocupa, sentimos la necesidad de observar poblaciones no clínicas directamente en el campo de acción, por donde cada uno va transitando. Analizamos la co-ocurrencia de factores que se entretajan formando una red, un tejido, que sostiene y asiste a la organización y a la producción e incide en el rendimiento como indicador del aprendizaje.

Dado que para el análisis de la actividad gráfica no contábamos con un instrumento de valoración de fácil, económico y rápido acceso, elaboramos una lista de chequeo, que nos brindó los datos para el análisis.

Por último, no sólo nos complace poder compartir este trabajo con Uds., sino que aspiramos a que el mismo sea un punto neurálgico que invite a seguir investigando a través del armado de un banco de datos. Por esta razón, queda comprometido el intercambio de nuevas listas de chequeo, por el suministro de datos que Uds. obtengan de la aplicación del instrumento.

Esperamos así en forma interactiva poder avanzar en este trabajo en común, que redundará en beneficios de todos.

[Texto tomado de la introducción del libro. Página 15]

Dónde solicitar el libro:

Editorial Psicolibros - Waslala

Mercedes 1673- Montevideo [Uruguay]

Teléfono: (00598 2) 400 38 08; 403 03 32

E-mail: pslibros@adinet.com.uy

Web: www.psicolibroswaslala.com







Normas de publicación

Aspectos formales:

Los trabajos se enviarán por correo electrónico a la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales (revista@iberopsicomot.net) como «adjuntos» (*attach files*) mediante un archivo con el texto del artículo, bibliografía, palabras clave, resumen, *abstract*, *keywords*, datos del autor y tantos archivos como imágenes o gráficos hayan de incorporarse al artículo, cumpliendo los siguientes requisitos formales:

- El artículo habrá de ser original; no habrá sido publicado previamente en ningún medio escrito o electrónico, como artículo de revista, como parte de un libro o página web, o en las actas de alguna reunión científica (congreso, coloquio, symposium, jornadas...).
- Estará escrito en español o portugués y se enviará, preferiblemente, en formato de Microsoft Word (DOC o RFT). Los gráficos se presentarán en ficheros GIF o JPG, un fichero por cada gráfico, con nombres correlativos (grafico1, grafico2, etc.).
- Los trabajos serán presentados en formato de página A4 o Letter, orientación vertical, en espaciado simple, con márgenes de 2,5 cm. (superior, inferior, derecho e izquierdo), sin encabezados, ni pies, ni numeración de páginas.
- El tipo de letra será de formato *Times* (Times, Tms o Times New Roman), de tamaño 12 pt. Los párrafos no tendrán sangrías de primera línea y estarán justificados a ambos lados, sin corte de palabras con guiones al final de las líneas.
- En ningún caso se utilizará el subrayado o la negrita para hacer los resaltes de texto, que se harán mediante el uso de letra cursiva. Los epígrafes o apartados se harán utilizando mayúsculas y negrita, para el primer nivel y minúscula y negrita para los siguientes niveles, que habrán de numerarse correlativamente. Las comillas se reservan para señalar las citas textuales.
- El artículo comenzará con el título en mayúsculas y centrado. Bajo el título, igualmente centrado, aparecerá el nombre del autor o autores del artículo.
- Al final del trabajo se incluirán los siguientes apartados:
 - NOTAS: Las notas aclaratorias al texto se señalarán en el mismo mediante una numeración en forma de superíndice, pero su contenido se presentará al final del texto, de manera consecutiva y no a pie de página.
 - BIBLIOGRAFÍA: Referencias bibliográficas utilizadas en el artículo (sólo las que han sido citadas) ordenadas alfabéticamente por apellido del autor y siguiendo los criterios normalizados (ver detalles más adelante). En el texto las citas se hacen con la referencia del autor, el año y la página entre paréntesis (Autor, año, página).
 - RESUMEN: Se hará un resumen del texto que no exceda de 150 palabras donde se exprese su objetivo y desarrollo.
 - ABSTRACT: Traducción al inglés del resumen realizado previamente.
 - PALABRAS CLAVE: Descriptores del trabajo que presenta el artículo, no más de 10 términos.
 - KEY WORDS: Traducción al inglés de las palabras clave.
 - DATOS DEL AUTOR: Relación breve de datos profesionales (ocupación, lugar de trabajo, categoría profesional, trayectoria científica, experiencia, etc.) añadiendo una dirección e-mail de contacto.
- El artículo no excederá de 30 páginas.
- Las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo (al tamaño real de presentación en la página) y, como ya se ha dicho, se presentarán en ficheros independientes. En el texto se indicará claramente el lugar exacto donde vayan a estar ubicados de la siguiente manera: [GRÁFICO 1].
- La Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales adopta básicamente el sistema de normas de citación propuesto por la A.P.A. (1994) *Publication*

Manual (4th ed.). Para hacer referencia a las ideas de otras personas en el texto, conviene tener en cuenta lo siguiente:

- Todas las citas irán incorporadas en el texto, no a pie de página ni al final, mediante el sistema de autor, año. Si se citan exactamente las palabras de un autor, éstas deben ir entre comillas y al final de las mismas se pondrá entre paréntesis el apellido del autor (o autores), el año de la publicación y el número de la página separado por comas.
- Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor; bien mediante un paréntesis donde aparezca el apellido y la fecha de publicación, separado por comas, o bien poniendo entre paréntesis el año, si el apellido del autor aparece en el texto.
- Al final del documento se añadirá el listado de las referencias bibliográficas correspondientes a las citas incluidas en el texto. La estructura de las referencias bibliográficas es la siguiente (prestar atención a los signos de puntuación):
 - *Para libros*: Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial.
 - *Para artículos de revistas*: Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). Título del artículo. *Título de la Revista, volumen (número)*, páginas.
 - *Para capítulos de libros*: Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). Título del capítulo. En Iniciales del Nombre. Apellido (ed-s.). *Título del libro*, (pp. páginas). Ciudad de publicación: Editorial.
 - *Para documentos electrónicos*: Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). Título del documento [On-line]. Disponible en <http://www...> [consultado en fecha (dd/mm/aaaa)].

El Consejo de Redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones formales que considere oportunas en la aplicación de las normas anteriores, sin que ello altere en ningún caso el contenido de los trabajos.

Temática:

Se aceptarán artículos cuya temática se refiera a cualquiera de los aspectos teóricos o prácticos de la psicomotricidad en sus diferentes campos de aplicación, así como a la presentación de experiencias o conceptualizaciones en el desarrollo de la psicomotricidad o de cualquier técnica corporal de carácter educativo o terapéutico que pueda complementar la formación o el conocimiento de quienes se interesan por el mundo de la psicomotricidad, la actividad motriz o el movimiento como instrumento educativo o terapéutico.

El contenido de los artículos deberá estar organizado de la siguiente forma:

- *Para trabajos de investigación*: Introducción, Método, Resultados, Discusión.
- *Para trabajos de revisión teórica*: Introducción y planteamiento del tema, Desarrollo, Conclusiones.
- *Para trabajos de experiencias*: Introducción, Método, Valoración.

Admisión de artículos:

Cada artículo recibido se enviará a tres expertos que informarán sobre la relevancia científica del mismo. Dicho informe será absolutamente confidencial. Se informará a los autores de las propuestas de modificación o mejora recibidas de los evaluadores, que condicionen su publicación. En caso de que dos de los informes solicitados sean favorables, el Consejo de Redacción decidirá su publicación y se notificará al autor o autores la fecha prevista.

Artículos publicados:

La Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales no abonará cantidad alguna a los autores por la publicación de sus artículos; se les dará acceso al número completo en que aparecen.

La Redacción no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos, por tanto serán los autores los únicos responsables de su contenido y de las consecuencias que pudieran derivarse de su publicación.

www.iberopsicomot.net

vol. 6 (4)



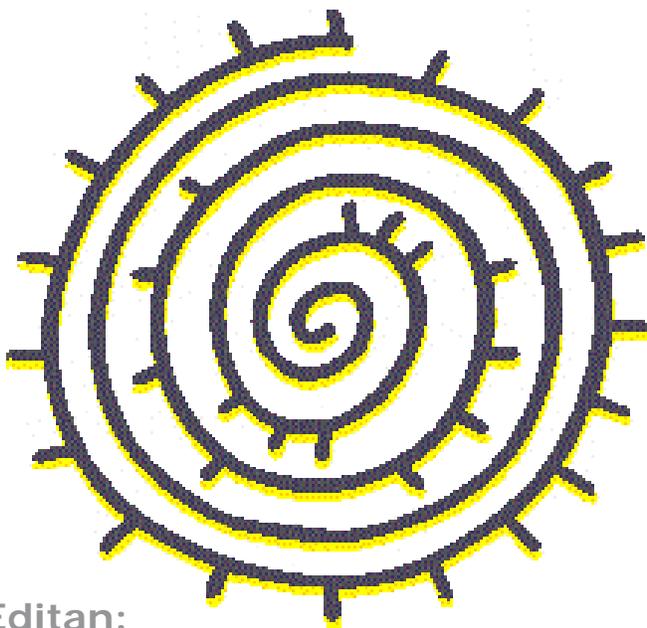
Número 24

Noviembre de 2006

vol. 6 (4)

Número 24
Noviembre de 2006

www.iberopsicomot.net



Editan:
Asociación de Psicomotricistas
del Estado Español y Red
Fortaleza de Psicomotricidad

ISSN: 1577-0788

R e v i s
t a I b e r
o a m e r
i c a n a
d e P s i
c o m o t
r i c i d a
d y T é c
n i c a s
C o r p o
r a l e s

