

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

Página

Editorial	3
------------------------	---

Un programa psicomotor para superar los tics: estudio de un caso (Alfonso Lázaro, Francisco Granell y Francisco Tejedor)	5
---	---

Construcción y deconstrucción del fenómeno corporal: el placer sensoriomotor en el pensamiento griego (Emilio Ginés Morales) ...	29
---	----

Las actividades cooperativas y competitivas fuera y dentro del aula (José L. González, M ^a del Mar del Salto, Jesús Mora y Matilde Mora) ...	39
--	----

Prática Reflexiva pelo Movimento: o 'corpo próprio' como fonte de aprendizado pessoal - práctico (Maria Luisa Inguaggiato)	61
---	----

Aprender a saltar. Un estudio de caso (Elena Herran Izaguirre)	77
---	----

El juego del «apronte» (Ana Mosca)	91
---	----

Resúmenes / Abstracts	97
------------------------------------	----

Novedades bibliográficas	101
---------------------------------------	-----

Normas de publicación	103
------------------------------------	-----

Editorial

Los crecimientos disciplinares, la investigación y la socialización del conocimiento

Quizás en el imaginario colectivo, la investigación es asociada de inmediato a un proceso que desarrollan científicos de bata o túnica (nuestro idioma es diverso), entre tubos de ensayo y animales de laboratorio, cuyo objetivo último es el descubrimiento de una nueva proteína, una enzima, una vacuna o un maligno virus...

También el imaginario colectivo suele asociar la imagen del investigador con una persona un poco apartada de los intereses del común de las gentes, con un comportamiento cuasi-autista, y con una apariencia que no es la habitual de las personas de su tiempo.

La imagen de «sabio despistado», alejado de las cosas mundanas, suele servir para caricaturizar al investigador, y también se ve la investigación como algo extraño, un poco al margen de la vida cotidiana.

La psicomotricidad y las técnicas corporales, no se suelen ver como un campo de investigación, sino de práctica clínica o educativa. Quizá por eso en nuestra profesión, de alguna manera, nos zafamos o escapamos del estereotipo que señalamos más arriba, puesto que la investigación no tiene un interés preferente para los profesionales de la psicomotricidad y las técnicas corporales, y en todo caso no podemos concebir una investigación en este ámbito profesional o de conocimiento realizada en «el laboratorio».

Pero las cosas deben cambiar, porque, en nuestra opinión, el crecimiento disciplinar es indisoluble de la investigación. No es posible evolucionar en nuestra disciplina sin la necesaria apoyatura en el proceso de investigación.

Tal vez, y según el contexto histórico y social donde nos toque actuar, la investigación deberá ser simultánea a la instrumentación de acciones; puesto que la práctica ha de ser el soporte necesario de la búsqueda científica.

Los resultados de la investigación, habrán de validar nuestros conceptos y producirán nuevos conocimientos, lo que se convertirá en un motor para el cambio de los procedimientos y de las técnicas que se desarrollan en la práctica diaria (educativa o clínica).

Del mismo modo, la reflexión permanente sobre la práctica deberá producir conocimientos que pueden abrir nuevas líneas de investigación.

No siempre se cumple este idílico ciclo de retroalimentación permanente entre teorizaciones, investigaciones y práctica.

Seguramente nuestro esfuerzo lo puede hacer posible.

Por otra parte, uno de los elementos que debería caracterizar la actividad de cualquier universidad o centro de formación especializada es la producción científica, y esta generación de conocimiento sólo puede ser consecuencia de la investigación.

El proceso de investigación debe constituir una parte de la actividad cotidiana de los docentes (profesores universitarios, formadores, supervisores...), si no fuera así, estaríamos en la órbita de una academia («universidad de garaje», como las llaman los norteamericanos), donde existe una replicación de los conocimientos, una mera repetición para instruir, y no se estaría cumpliendo con uno de los fines asignados a la educación, sobre todo la de carácter universitario: la construcción del conocimiento.

Un paso necesario en la producción de nuevos conocimientos, que normalmente pone fin al proceso de investigación, es la divulgación de los resultados a la comunidad científica. Esto suele hacerse mediante su publicación en revistas internacionales arbitradas, que al someterse, en primera instancia, a la opinión de un comité evaluador de expertos, están dando cuenta de su probable valor científico. La publicación, por tanto, es el vehículo idóneo, para compartir con la comunidad científica, tanto en el ámbito disciplinar como profesional, los aportes de la investigación.

Desde hace un lustro, nuestra revista, cumple con orgullo esta función de plataforma y soporte para la socialización de los avances a nivel disciplinar. Tarea ardua y gratificante, que esperamos continuar realizando.

Juan Mila y Pedro P. Berruezo

Febrero de 2006



Un programa psicomotor para superar los tics: estudio de un caso

A psychomotor program to overcome the tics: a case study

Alfonso Lázaro Lázaro, Francisco Granell León y Francisco Tejedor Vicente

INTRODUCCIÓN

Lo que a continuación sigue resume la historia de una intervención educativa, a través sobre todo de la aplicación de un programa psicomotor, que ha devuelto la alegría a una familia, la ilusión a una escuela, la satisfacción profesional a los agentes implicados y la motivación por aprender a un niño que vimos crecer desde el pasado hacia el futuro. Se llama Denis.

Este artículo describe la secuencia de acciones necesaria para que, al igual que en una orquesta, los distintos instrumentos se afinen, se complementen, se organicen y, al final, fluya un sonido con la cadencia adecuada, con el tono justo, con la melodía armónica y bella. El colegio de Educación Primaria 'Manuel Franco' en el que Denis se encuentra escolarizado inició el grito de alarma cuyo eco llegó hasta el Equipo Psicopedagógico de Andorra (Teruel) y se propagó hacia el colegio de Educación Especial 'Gloria Fuertes'. Los distintos profesionales que suscriben estas líneas entablaron relaciones, conjuntaron voluntades y unieron sus esfuerzos para entender y analizar la problemática de Denis y, de esta manera, poner a su favor el entorno y las ayudas adecuadas.

La comprensión que tenemos de esta problemática, después de más de dos años de intervención psicomotriz, nos permite afirmar que se ha roto el círculo vicioso que se encuentra demasiadas veces cuando se presenta un problema conductual o una dificultad de aprendizaje. Y que opera más o menos así. El sujeto presenta una inadaptación a su entorno (escuela, familia, relación con sus iguales, etc.); este entorno lo estigmatiza y lo problematiza por ello; la familia se encuentra desbordada ante la situación; aparecen los problemas de aprendizaje y las conductas disruptivas en la escuela y, todo ello, afecta al sentimiento que la persona tiene de sí misma con lo que, cada vez, el ciclo se reproduce y la inadaptación del sujeto crece.

La intervención educativa debe encontrar la manera de romper este círculo vicioso, de evitar que la misma *pescadilla* siempre se muerda la misma *cola*, que sobre las dificultades propias se carguen siempre las del entorno y que todo ello conduzca, al final, a un niño con pocas posibilidades de ser feliz. La pequeña historia de

Denis muestra que algunas dificultades pueden superarse con ayudas adecuadas y que el futuro se puede encarar con más garantías para superar nuevos retos.

1.- EVALUACIÓN INICIAL DEL CASO

El conocimiento que el Psicomotricista tiene del caso se debe a una primera información del psicopedagogo en la que le relata que tiene ante sí una especial problemática con el niño. Presenta un conjunto de tics, de movimientos raros de difícil diagnóstico, de conductas escolares inadaptadas, de retraso en los aprendizajes instrumentales, de falta de atención y motivación, en resumen, un cuadro, sin discapacidad, que incluso hace pensar en un síndrome de *Giles de la Tourette*. El tic que más llama la atención, muy persistente y peligroso, consiste en un movimiento breve, rápido, intenso en el que se toca los genitales estirándose al mismo tiempo el pene.

Esta primera información actúa en el psicomotricista de revulsivo y le trae a la cabeza algunos casos clínicos de personas con este síndrome, que describe bellamente el gran neurólogo inglés Oliver Sacks (1997). Personas a las que trata y ayuda a aprender a vivir con esta enfermedad. Desde este momento, se convierte en un reto profesional la intervención con Denis, con el convencimiento, de que las distintas técnicas psicomotrices pueden ayudar a mejorar su cuadro clínico y sus dificultades de aprendizaje.

1.1.- Estudio psicopedagógico

El primer estudio se efectúa en mayo de 1998, cuando Denis tiene poco más de dos años, y el motivo de la intervención psicopedagógica tiene que ver con un retraso en el desarrollo, principalmente psicomotor. Allí se relata que la familia la componen la madre, el padre y dos hermanos más, uno de diez años y otra de seis años. Se detectan dificultades en su motricidad gruesa, sobre todo, y se aconseja a los padres que lo lleven a la guardería al mismo tiempo que se les entrega un programa de actividades para que lo sigan en su casa.

El segundo estudio se redacta en noviembre de 2000, cuando Denis cuenta con casi cinco años y se afina mucho más en el diagnóstico. Lo firma el coordinador del Equipo Psicopedagógico de Andorra, Francisco Granell, segundo firmante de este artículo. En él se relata que le deriva el alumno la tutora por manifestar un retraso en el desarrollo de sus capacidades psicomotoras, al tiempo que presenta una serie de movimientos estereotipados espasmódicos de los brazos, troncos y piernas, junto con otros tics (lengua, etc.) e hipertonía generalizada, que, en ocasiones, desencadena una falta de control de la fuerza en su movimiento (por ejemplo, abrazos muy fuertes a los demás).

Se observan dificultades en algunas áreas específicas como son: equilibrio dinámico y estático, coordinación visomanual y habilidades psicomotrices finas (recortar con tijeras, coordinación de los dedos...). Se destaca una cierta torpeza motora ligada en ocasiones a una concentración excesiva a la hora de realizar la actividad motriz junto con una hipertonía muscular exagerada, así como la aparición de dichos movimientos estereotipados. Es un niño nervioso, lo que puede inducir la aparición de su tensión muscular y de los tics nerviosos. Este nerviosismo lo manifiesta en todos los ámbitos de su vida (duerme mal, tensión, excesiva actividad...).

En su estilo de aprendizaje se destaca que es un niño tímido, que tiende a bloquearse ante desconocidos, pero que se desenvuelve con normalidad, que sigue las actividades que se le proponen, tanto en grupo como individuales.

El contexto del centro y del aula favorece su aprendizaje y se encuentra preocupación e interés por la tutora y buena disposición por la especialista de psicomotricidad del Centro. Los aspectos que favorecen, en el contexto sociofamiliar, tienen que ver con interés y preocupación de la familia y la buena colaboración si se les ofrecen orientaciones concretas y claras. Se observa cierta preocupación excesiva por parte de la madre, pudiendo caer en una obsesión por el niño.

1.2.- Estudio psicomotor

Después de la petición por parte del psicopedagogo de que intervenga en el caso y después, también, de albergar esperanzas de que la intervención psicomotriz pueda ser de gran ayuda al niño y a la familia, se lleva a cabo el primer examen psicomotor en el mes de mayo de 2003.

Se utilizaron las distintas pruebas que componen el perfil psicomotor de 2 a 5 años y de 6 a 11 años, según la recopilación de Vayer (1977a; 1977b) y algunas otras pruebas tomadas de Soubiran y Mazo (1980). Estas clásicas pruebas contienen una gran utilidad educativa y, dada nuestra experiencia en su manejo e interpretación, constituyen una excelente guía para la intervención educativa. El resultado de ellas se expresa en un perfil psicomotor cuya línea es la que se plasma en la figura 1. La línea azul marca su edad cronológica y la línea roja el grado alcanzado en las distintas habilidades.

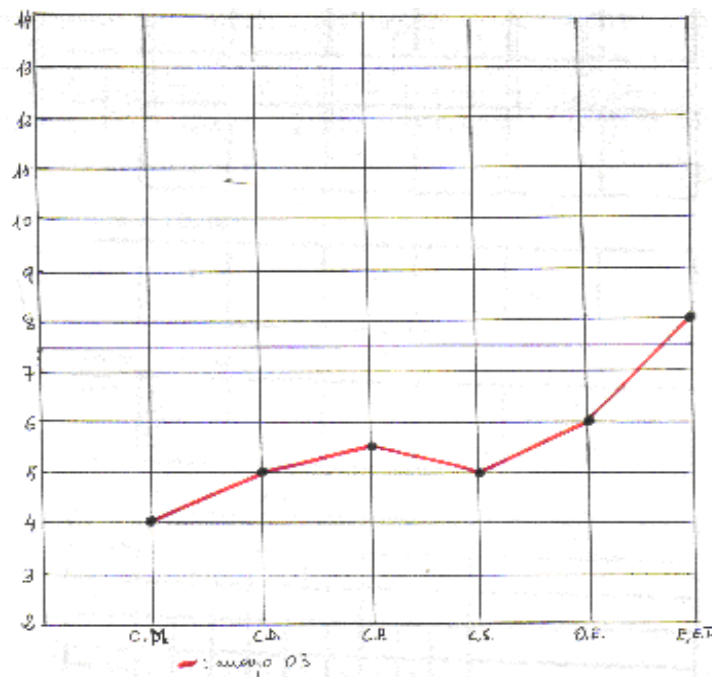


Fig. 1: Perfil psicomotor del mes de mayo de 2003

La lectura del perfil reviste mucha importancia para planificar la intervención. El primer aspecto que llama la atención es la tónica de la línea. Presenta una marcada elevación desde las coordinaciones hacia las abstracciones, con lo que se confirma que estamos ante un niño que no presenta discapacidad intelectual. El

perfil-tipo de la discapacidad intelectual desciende desde las habilidades manuales hacia las abstracciones; prácticamente traza la línea contraria a la de este caso.

El segundo aspecto destacable tiene que ver con la diferencia entre unas habilidades y otras. Las más bajas se sitúan más de 3 años por debajo de su edad cronológica y, sin embargo, en los aspectos de estructuración espacio-temporal se sitúa ligeramente por encima de su edad cronológica. Casi cuatro años de diferencia entre unas conductas y otras supone una importante disarmonía que se traduce en las diferentes inadaptaciones que describíamos más arriba.

Pero vayamos analizando por partes. La lectura del perfil, tal como indicábamos en un texto anterior (Lázaro, 2000) se efectúa en tres grandes bloques: las coordinaciones, que tienen que ver con las respuestas que el sujeto emite hacia el medio exterior; los controles, que traducen los afectos, emociones y vivencias del medio familiar y su resonancia en el individuo; y las abstracciones que se relacionan directamente con la potencialidad intelectual del niño.

Las coordinaciones, Coordinación de las Manos (CM) y Coordinación Dinámica General (CDG), presentan un importante retraso en Denis, casi tres años por debajo de su edad cronológica, por lo que es necesario tenerlas en cuenta al planificar la intervención. La prueba de las diadococinesias indica rigideces muy importantes en la muñeca y los dedos de ambas manos, con mayores sincinesias de reproducción en mano derecha que en izquierda, lo que confirma su patrón diestro de lateralidad.

Los controles, Control Postural (CP) y Control Segmentario (CS), arrojan similares resultados. Los procesos posturales y equilibratorios, así como la capacidad de relajación, marcan un importante retraso, con más de dos años de diferencia respecto a su edad cronológica, por lo que su abordaje no puede admitir demoras.

El análisis de las abstracciones, la Organización Espacial (OE) y la Estructuración Espacio Temporal (EET), indica una considerable diferencia entre la capacidad para organizar el espacio y la capacidad para organizar y estructurar el tiempo, lo cual se refleja, sin duda, al abordar las tareas escolares instrumentales. La intervención psicomotriz en este caso se centrará, sobre todo, en los procesos posturales-equilibratorios, en la regulación del tono, y en las coordinaciones, dejando las abstracciones para abordajes posteriores.

La entrevista con la madre revela algunos datos importantes para entender la dinámica de relaciones familiares y su repercusión en Denis. Cuenta que fue ocho-mesino, que nunca está quieto, que es más torpe que su hermana, que le cuesta mucho dormir y a menudo se despierta sobresaltado, que madruga mucho, que el día que quiere hacer deberes, pero si no quiere no los hace, y que cuando quiere algo lo consigue. Se aprecia, pues, cierto conflicto de celos y ciertas dificultades de control por parte de la madre. El padre no aparece en escena hasta iniciada la intervención psicomotriz, pero en el transcurso de ésta se muestra con mucha mayor comprensión y aumenta su compromiso hacia la problemática de Denis.

1.2.1.- La respuesta vestibular

En las primeras sesiones se lleva a cabo el análisis de la respuesta vestibular. Rápidamente se aprecia que su cerebro admite mucha entrada de información vestibular y que se puede utilizar esta estimulación para conseguir el intercambio tónico-emocional profundo, la consecución de estados de relajación y bienestar y

el contacto corporal empático que constituirán la palanca fundamental para la relación con Denis y para posibilitar su mejora.

Al mismo tiempo, se baraja la hipótesis de que la problemática principal de Denis tiene que ver con algún déficit en la integración sensorial. Tal como ha estudiado Ayres (1972; 1978; 1983) los sentidos trabajan juntos. Cada sensorio interacciona con los otros para componer un cuadro completo de quiénes somos, dónde estamos y qué hay a nuestro alrededor. A través de la integración sensorial, el cerebro produce esta composición completa y organiza la información sensorial para nuestro propio uso. En muchos de nosotros, esta integración sensorial se sucede de manera automática, no consciente, sin esfuerzo. En algunos, este proceso es ineficaz y demanda esfuerzo y atención con pocas garantías de éxito. Cuando esto ocurre, las metas que nos proponemos no se alcanzan de manera fácil.

Algunas de las características de Denis que nos hacen pensar en este Déficit de Integración Sensorial son las siguientes: fácil distractibilidad, problemas sociales y emocionales, nivel de actividad inusualmente alto, torpeza motriz y descuido personal, impulsividad y falta de control de sí mismo, dificultad para pasar de una situación a otra, pobre concepto de sí mismo, retraso en habilidades motrices y retrasos en aprendizajes escolares.

Además, la respuesta específica al estímulo vestibular se muestra muy reveladora. Es capaz de soportar durante largo tiempo aceleraciones angulares intensas (vueltas a toda la velocidad que el psicomotricista es capaz de imprimir a la silla de estimulación vestibular, aparato que luego se describirá) y al pararlo bruscamente no hay ningún tipo de nistagmo. Su sistema vestibular subreacciona y se sabe que este sistema desempeña un papel importante en la regulación del control postural y en las habilidades de integración bilateral y de secuencia, así como que constituye uno de los principales organizadores de los demás canales sensoriales (Ayres, 1998; Beaudry, 2003).

No presenta signos de sobrecarga sensorial (Kelly, 1989; Lázaro, 2002) a la estimulación vestibular intensa, y después de ella se queda más tranquilo, más sosegado, con mayores niveles de atención y comunicación, por lo que puede ser posible un trabajo de conciencia corporal más intenso.

La tasa cardiaca aumenta ligeramente después del estímulo vestibular, así como los ciclos respiratorios. Se producen sonrisas, risas y, sobre todo, gran cantidad de expresiones orales: tararea canciones, repite frases y regula la cantidad de entrada sensorial indicándome si quiere más fuerte, menos, y cuándo hay que detener el aparato. Su nistagmo, al principio inexistente, fue recobrando sus parámetros de normalidad, aunque en general es de poca amplitud, de movimientos muy rápidos y de no excesivas repeticiones. Suele jugar con los movimientos de cabeza a un lado y otro mientras da vueltas, así como con la abertura y cierre de los ojos.

1.3.- Escolarización combinada en el Colegio 'Gloria Fuertes'

Después de todos estos análisis y evaluaciones, nos encontramos en disposición de aceptar el reto de recibir a Denis, de efectuar un programa psicomotor aplicable a su caso y de implicar a familia y escuela con el fin de que se den las condiciones idóneas para que dicho programa tenga éxito. Sin el compromiso de Francisco Granell, coordinador del Equipo Psicopedagógico de Andorra; sin la preocupación

de su tutora, Isabel Beltrán; sin el aliento de su familia; y sin la disposición de Peña Martínez, directora del Colegio 'Gloria Fuertes', la intervención educativa no hubiese sido posible. La necesidad de reunir fuerzas dispersas, agruparlas y orientarlas en la dirección acertada ha sido la clave para que la intervención psicomotriz se iniciara con garantías de éxito.

De esta manera, el 14 de abril de 2003, el Director del Servicio Provincial de Educación de Teruel, visto el dictamen emitido por el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Andorra, «resuelve favorablemente la propuesta de seguir manteniendo a Felipe Denis Hernández Santa Ana en la modalidad de escolaridad ordinaria en el actual Colegio Público 'Manuel Franco Royo', pero requiriendo la atención ambulatoria de dos sesiones semanales en el Centro de Educación Especial 'Gloria Fuertes' de Andorra, del especialista de psicomotricidad del centro; atención que intentará prestarse a partir del presente curso escolar, siendo responsabilidad de los padres su traslado entre ambos centros escolares».

Esta es la cobertura legal necesaria para que la intervención psicomotriz obtenga carta de naturaleza oficial y desde la administración educativa se considere que puede tener efectos beneficiosos en este alumno.

2.- DISEÑO DEL PROGRAMA PSICOMOTOR

El Equipo Directivo del Colegio 'Gloria Fuertes' diseña los horarios de manera que hagan posible que Denis sea atendido en el aula de Psicomotricidad durante 45 minutos dos veces por semana, por parte del primero de los firmantes de este artículo.

2.1.- Descripción del aula de Psicomotricidad

El niño entra a un espacio pensado para efectuar tanto intervenciones individuales como grupales, cálido, confortable, cuyas características básicas aparecen extensamente explicadas en Lázaro (2002), pero que, resumidas a los efectos de este programa psicomotor, son las siguientes:

- Un lugar en el que se exprese el deseo de actuar de niños y niñas. Allí se sienten libres y protegidos al mismo tiempo. Un lugar con límites claros impuestos tanto por la organización del espacio como por la intervención del psicomotricista.
- Un lugar donde se puedan desarrollar las estimulaciones básicas del desarrollo (táctil, propioceptiva y vestibular).
- Un lugar en el cual florezca la imaginación y la fantasía del ser en desarrollo vinculada al juego simbólico y a su tratamiento educativo.
- Un lugar en el que pueda ser posible la observación pura.

La parte central del Aula la ocupa una plataforma de estimulación laberíntica que consiste en un entramado metálico, que accionado por dos motores eléctricos, puede desplazarse verticalmente desde 1 metro en su parte inferior hasta 4 metros en la superior. Dicho entramado está cubierto por unos ajustados tableros de madera por arriba, y del que por abajo penden unos ganchos de los que pueden suspenderse todo tipo de elementos y aparatos. Igualmente en dos de las paredes del aula existen varios cuerpos de espalderas que pueden combinar su utilización con determinada posición de la plataforma.



Fig. 2. Plataforma dispuesta para su uso con Denis

El hecho de que ocupe la parte central no es casualidad porque en torno a ella pueden promoverse actividades que están en la base de cualquier planteamiento educativo, desde lo corporal, a saber: giros en los 3 ejes del espacio, balanceos en todas las direcciones; caídas desde cualquier altura; control tónico postural; conductas motrices de base: equilibración, coordinación dinámica general y coordinación visomotriz; relajación; ejercicios de potencia y fuerza y ejercicios de habilidad.

2.2.- Descripción del aparataje

Para aplicar el programa psicomotor, cuya secuencia después se detallará, se han empleado aparatos que producen estimulación vestibular pura, aquella que tiene lugar cuando el cuerpo del niño se encuentra suspendido en el espacio. Entre los utilizados se encuentran la cuna (silla de estimulación vestibular), el rodillo, la malla de pronosupinación, la plataforma pequeña dura y la plataforma grande con suelo elástico. A continuación se exponen las características de dos de ellos (figuras 3 y 4).

Ambos objetos se encuentran permanentemente suspendidos para proporcionar estimulación vestibular pura. Cuentan con una pieza de rodamientos cónicos que permite aceleraciones angulares y que con cierto impulso alcanza velocidades muy importantes.

La silla presenta una angulación que puede transformarse según el cuerpo del niño o niña. La cadera del niño queda sujeta en un hueco hundido en el pliegue del asiento, diseñado al efecto. Se puede colgar más lejos o más cerca del suelo, según las posibilidades de que el niño se pueda impulsar o no por sí mismo.



Fig.3: Silla de estimulación vestibular



Fig.4: Plataforma pequeña dura

La plataforma pequeña permite posturas muy variadas y una de las que más se ha utilizado con Denis ha sido la de decúbito prono, de manera que él pudiera producirse aceleración angular y, al mismo tiempo, manipular algún objeto o acertar a un blanco que a su vez se estaba moviendo. Esta actividad reviste una importancia esencial en su proceso de reeducación puesto que sabemos la ligazón tan importante que existe entre los núcleos vestibulares y los músculos que mueven los ojos (Guirao, 1980; Cambier y Masson, 1996).

También se han utilizado distintos objetos contruidos en el Centro para provocar equilibrios y desequilibrios, como el rodillo macizo, la pelota lastrada, los balancines de exigencia distinta, con secuencias concretas de las que luego se hablará. Finalmente, se han introducido ejercitaciones con balones y pelotas de distinto peso, densidad, textura, dimensiones, etc. para que el tono de los brazos, manos y dedos tuviera que adecuarse de una manera fina y precisa a la eficacia del movimiento.

2.3.- Secuencia de la intervención psicomotriz

El padre o la madre de Denis (hay que indicar que al principio venía siempre la madre, pero conforme fue avanzando la reeducación el padre tuvo cada vez más implicación) traían a la hora convenida al niño y se dirigían al vestuario del Aula de Psicomotricidad en donde le quitaban las zapatillas y le ponían pantalón corto. Luego se despedían hasta que, de nuevo, tres cuartos de hora después, venían a recogerlo.

Denis entraba al Aula ya preparada para la sesión con los aparatos suspendidos y las colchonetas dispuestas para su uso. Y la sesión se estructuraba en los siguientes momentos.

- a) **Ritual inicial.** Se iniciaba el ritual que todos los días se repetía. Nos sentábamos al lado de la puerta, el psicomotricista con las piernas abier-

tas y él en el hueco que quedaba y allí le preguntaba si había hecho en casa los *deberes* que le había mandado y en qué parte del cuerpo íbamos. Luego se le pedía que eligiera el aparato en el que quería iniciar la estimulación vestibular y se le recordaba que cuando se abriera la puerta, la sesión había terminado e *inmediatamente* saldría del aula para ponerse las zapatillas.

Este ritual permitió solventar de una manera adecuada la negación que se producía a abandonar el Aula durante los primeros meses o, en el segundo año, las demostraciones de sus grandes logros que quería hacer para que su madre o su padre conociera sus avances. Pero no era el momento, porque la sesión había terminado.

- b) Estimulación vestibular angular.** Se disponía al niño en el aparato elegido y se comenzaba con aceleraciones rectilíneas (balanceos) jugando con la longitud del arco y la intensidad del movimiento. A continuación se sucedían las aceleraciones angulares que eran las que prefería. Siempre regulaba él la intensidad de la aceleración, las paradas y los matices de los giros. Habitualmente jugábamos a golpear algún objeto que colgaba al efecto, tal como se apreciaba en la fotografía.



Fig.5 : Denis, en disposición de lanzarse a golpear el objeto

En esta parte de la sesión se empleaban alrededor de diez minutos. A continuación podíamos pasar a otras actividades más tranquilas.

- c) Estimulación propioceptiva y relajación.** Esta parte de la sesión, a la que también se dedicaban aproximadamente diez minutos, se llevaba a cabo con el niño en decúbito dorsal y el psicomotricista a su lado. Contenía a su vez la siguiente secuencia:

- *Trabajo de concepto corporal.* Juego en el que se trataba de aprender cómo se llaman las distintas partes del cuerpo, acentuando todo lo posible la derecha y la izquierda. En primer lugar, con ojos abiertos el psicomotricista tocaba una parte del cuerpo y él tenía que decir el nombre. En segundo lugar, lo mismo pero él estaba

con ojos cerrados. En tercer lugar, el psicomotricista tocaba dos partes con una diferencia de menos de 1 segundo y él tenía que decir el nombre y el orden en el que habían sido tocadas.

- *Trabajo sobre contraste tónico.* Jugar a poner brazos y piernas de piedra o de trapo, asociado a levantar y dejar caer. Levantar la pierna, por ejemplo, con mucha tensión muscular (piedra) y dejarla caer sin nada de tensión (trapo). Trabajamos, por este orden: pierna dominante, pierna no dominante, brazo dominante, brazo no dominante, pierna y brazo dominantes, pierna y brazo no dominantes, pierna dominante y brazo no dominante y al revés.
- *Trabajo sobre adecuación de tono muscular.* Se trataba de jugar con el trabajo activo en una pierna o brazo y el trabajo pasivo en la otra pierna o el otro brazo, pero ambas cosas a la vez. Por ejemplo, mientras se flexionaba activamente una pierna por la rodilla, la otra pierna se debía dejar manipular sin mostrar ningún grado de tensión. Esta era la parte más difícil y la que más concentración suscitaba.
- *Trabajo propioceptivo en su casa.* Reviste mucha importancia el indicarle a él, y también a su padre o su madre en el momento de final de la sesión, que tiene que hacer un trabajo suplementario en su casa. Se trata de ejercitarse el número de veces acordado (entre 15 y 20) en levantar una pierna desde decúbito dorsal y dejarla caer diciendo a la vez derecha o izquierda. Hicimos este trabajo con piernas y brazos y se llevó a cabo de una manera sistemática porque su madre o padre me indicaban que estos deberes nunca se le olvidaban.

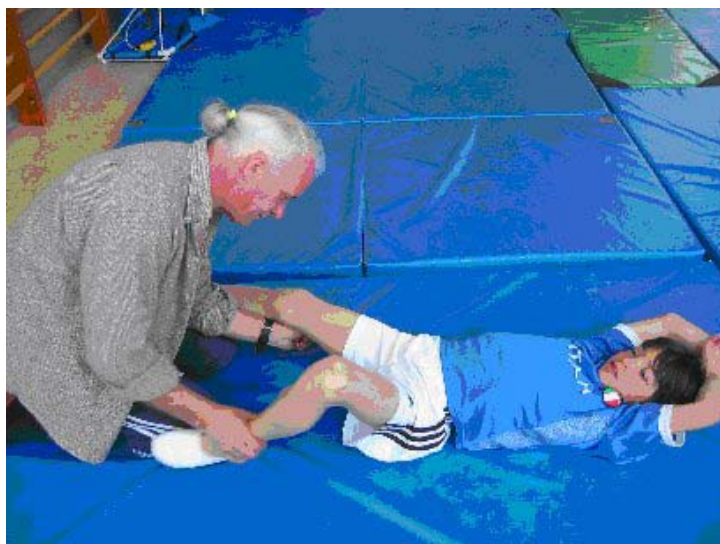


Fig. 6: Trabajo activo en pierna izquierda y control de la pasividad en derecha

- d) Educación de los procesos equilibratorios.** Los siguientes diez minutos los dedicábamos a jugar con el equilibrio. Se ha procurado siempre disponer de superficies variadas, con las adecuadas progresiones. Se sabe que un trabajo efectivo sobre el equilibrio tiene que llevarse a cabo

descalzo y sobre superficies inestables y cambiantes (Hernández, 1995; Lázaro y Mir, 2000; Lázaro, 2004). Se han utilizado los siguientes materiales, en este orden de progresión:

- Balancines. Con base semiesférica y de distinto grado de dificultad.
- Rodillo macizo. Un rodillo, construido en nuestro Centro, ideal para aprender a manejarse en una superficie cilíndrica.
- Pelota lastrada. Una pelota grande y pesada para practicar el equilibrio sobre una base esférica.
- La progresión consistía en utilizar la diversidad de situaciones siguiente: situar estos objetos en colchoneta blanda, semiblanda, dura o directamente en el suelo de la sala. Efectuar el equilibrio en plano sagital o frontal. Situar el objeto más cerca o más lejos de la espaldera o del espejo. Situarse el psicomotricista más cerca o más lejos del niño. Realizar, al mismo tiempo que se mantiene el equilibrio, alguna tarea cognitiva tal como contar de cinco en cinco, de diez en diez, de uno en uno para atrás... Imprimir pequeñas sacudidas al niño o al objeto con objeto de generar desequilibrios, etc.



Fig. 7: Intentando equilibrarse en rodillo macizo

Conviene, al mismo tiempo, que el mismo niño rellene la planilla con los logros que va consiguiendo en las distintas situaciones equilibratorias porque esto refuerza mucho su autoestima y exige cada vez una motivación mayor para superar lo que anotó el día anterior. Este efecto en Denis ha sido asombroso. A continuación se expone una muestra de estas anotaciones.

30-3-05	Así me en rodillo en 30s	Ahorro cerrado en rodillo	Pelota en 30s en 30s	
30-3-05	325	41/43	63	
4-4-05	325	44	71	con apunta por co
6-4-05	385	45	73	old
13-4-05	400	48	113	
18-4-05	415	50	120	
20-4-05	420	67	129	calentando dura
27-04-05	430	110		

Fig. 8: Anotación de los avances de Denis en dos tareas: equilibratoria y cognitiva

En ella se puede apreciar cómo avanza efectuando a la vez dos tareas: una de tipo equilibratorio (permanecer subido encima del rodillo macizo o de la pelota lastrada) y otra de tipo cognitivo (contar de 5 en 5 para llegar cada vez a un número más elevado que en la sesión anterior).

- e) **Coordinaciones visomotrices.** Los últimos diez minutos se dedicaban a incrementar este tipo de habilidades. Los objetos utilizados han sido balones y pelotas de diferentes pesos, densidades, tamaños, pero un lugar especial lo ha ocupado el balón de baloncesto. Se han practicado las praxias que están en la base de habilidades más complejas, según características y progresiones indicadas en Lázaro (2000).



Fig. 9: Cálculo de distancias y trayectorias

- f) **Ritual final.** Cuando se había cumplido el tiempo, el Psicomotricista contaba una, dos y tres, abría la puerta e inmediatamente su madre o padre estaba esperando para llevarlo al vestuario. Cuando salíamos les recordaba, a su padre o madre y a él, que tenía que ejercitarse en su casa, con tal pierna las veces estipuladas. Este ritual también se repetía siempre de la misma manera.

3.- SEGUIMIENTO DEL CASO

Con el fin de efectuar la evaluación formativa y para verificar la repercusión de la intervención psicomotriz en la conducta y en los aprendizajes escolares de Denis se han llevado a cabo reuniones de seguimiento en las que han intervenido el coordinador del Equipo Psicopedagógico de Andorra, la tutora de Denis y el Psicomotricista.

La primera de ellas tuvo lugar el 29/10/2003, al poco de iniciarse la intervención psicomotriz, y la tutora, Isabel Beltrán indica que lo encuentra más tranquilo, sobre todo a última hora de la mañana. Explica que existe una diferencia muy importante en aprendizajes instrumentales, en matemáticas y también en lectura y escritura, respecto a la media del grupo-clase. Que su conducta, en general, es buena y no tiene problemas de agresividad con los otros niños y niñas. Que presenta menos tics y que, concretamente, el tic de tocarse los genitales se ha reducido muchísimo. Aprecia que tiene más interés por las cosas, que se lleva libros a su casa y que, en general, parece más maduro. ¡Y llevamos poco más de un mes!

Estos comentarios de su tutora nos alegran porque consideramos que están muy bien para empezar. Con el fin de registrar si realmente cede el tic que más nos preocupa y también de anotar algunos aspectos sobre su control postural y atencional, le proponemos que anote mediante la siguiente ficha de observación los aspectos que contiene.

SEGUIMIENTO PROGRAMA PSICOMOTRICIDAD DE DENIS FERNÁNDEZ CURSO 2003-04

CONDUCTAS		Fecha	Fecha	Fecha	Fecha	Fecha	Fecha
1.- Tic (tocarse genitales)							
2.-Control postural	Quieto						
	Inquieto						
3.-Control atencional	Bueno						
	Regular						
	Malo						

Observación: Durante media hora después de la aplicación del programa psicomotor, en situación de grupo-clase, martes y jueves.

Persona que observa: Su tutora Isabel Beltrán.

Esta ficha se rellena el mes de noviembre pero, a partir de aquí, la tutora decide que ya no es necesaria porque sus conductas han mejorado tanto que no tiene nada que anotar.

La siguiente reunión, también con los mismos profesores, se celebra el 03/03/2004 y en ella la tutora afirma textualmente: *Está muy bien, muy tranquilo y trabaja muy bien. No tiene tics y estoy muy contenta con su trabajo. Es increíble el cambio experimentado desde principios de curso. Ha mejorado en lengua más que en problemas de matemáticas y razonamiento. Hace los deberes. Se ha soltado más ante los demás. Sale a leer en voz alta (que antes nunca salía) porque se siente más capaz y porque sabe que sabe más.*

Plantea, también, que lo ve torpe con los trabajos manuales y que si disponemos de algunos ejercicios de manos. Le aconsejamos llevar a cabo un programa de manos, que puede ejercitar dos o tres veces a la semana con la profesora de apoyo, basado en el libro de Loudes (1974), que es un clásico para enfrentar este tipo de dificultades.

El 23/06/04 se celebra la última reunión del curso con los mismos protagonistas y en ella la tutora indica que durante el mes de junio, que no ha habido intervención psicomotriz, han vuelto parte de sus conductas disruptivas (gritos, repetir frases, algunos tics), sobre todo al final de la mañana. No obstante, afirma que ha visto muchos avances y claros. Que acaba los trabajos, que lee mejor, pero que el trabajo para casa lo trae fatal y que existe poca colaboración de la familia. Que el programa de los ejercicios manuales le gustaba y que se aprecian mejoras en recortar (mayor control) y en pintura (se esfuerza mucho en que le salga bien). Se ha quedado en la resta llevando y no ha podido con la multiplicación.

La impresión que se tiene es que conviene que Denis repita el curso (2º de Primaria) para que afiance mucho más sus aprendizajes instrumentales y, además, la familia está de acuerdo con esta decisión. Igualmente, se valora que es necesario continuar el siguiente curso con el programa de intervención psicomotriz porque, debido a nuestra experiencia y a otros programas que conocemos (Orjales, 2000; Gracia, 2002), sabemos que hace falta un mínimo de dos años para que se consoliden los avances apuntados.

4.- EVALUACIÓN FINAL DEL CASO

Para efectuar la evaluación final del caso, resumiremos algunos datos del último informe psicopedagógico y analizaremos los últimos perfiles psicomotores que nos servirán como base para extraer las últimas conclusiones de la intervención psicomotriz en esta escolarización combinada.

4.1.- Evaluación psicopedagógica

El último informe psicopedagógico, elaborado por Francisco Granell, se llevó a cabo en mayo de 2004, cuando se cumplía poco más de un año de la intervención psicomotriz y constituye una evaluación bastante completa de la que vamos a extraer algunos datos.

En él se reconoce el avance respecto a la desaparición progresiva de los movimientos espasmódicos (tics) y el mejor control del tono muscular, como consecuencia del programa de estimulación llevado a cabo en el Colegio Público de Educación Especial 'Gloria Fuertes' de Andorra a lo largo del curso 2003/2004.

Coincide el orientador en señalar que la hipótesis del trastorno de integración sensorial resultó efectiva para obtener resultados positivos en la reeducación de Denis, pero que, a pesar de éstos, siguen persistiendo algunas dificultades en determinadas habilidades cognitivas (control de la atención y razonamiento) que conviene analizar.

Para concretar estas dificultades, el orientador elige las siguientes pruebas estandarizadas: Matrices Progresivas en Color de Raven, el Test de Caras y, por último, la Batería de Evaluación de Kaufman para niños (K-ABC).

El resultado del Test de Matrices Progresivas de Raven hace pensar que las dificultades que presenta el alumno no están ligadas a una capacidad intelectual limitada, ya que sus niveles se encuentran dentro de la normalidad, aunque situándose en un punto ligeramente inferior al nivel medio de normalidad.

En el Test de las Caras el alumno obtiene una puntuación centil de 35, lo que lo sitúa en un rango medio-bajo, pero que se puede concluir que no tiene problemas graves en las capacidades para centrar la atención sino que ésta aparece condicionada por otros factores, tales como los que se derivan de su trastorno de integración sensorial.

La Batería de Evaluación de Kaufman, que tiene como finalidad principal el análisis de las capacidades intelectuales a través de una evaluación de los niveles de los dos tipos de procesamiento mental que conforman su teoría de la inteligencia: secuencial y simultáneo, arroja resultados muy interesantes. El alumno obtiene una puntuación media-alta en los indicadores de procesamiento secuencial (coeficiente: 112), mientras que por el contrario alcanza una puntuación media-baja en los de procesamiento simultáneo (coeficiente: 83).

Con toda esta información, el informe psicopedagógico concluye que Denis no presenta ningún déficit significativo en sus capacidades intelectuales de base, de hecho obtiene en las dos pruebas de inteligencia un coeficiente de 88, lo que lo sitúa en un nivel ligeramente inferior a la media (100). Además, puntualiza que, en primer lugar, el alumno utiliza predominantemente un sistema de procesamiento secuencial en tareas de razonamiento, teniendo dificultad en todas aquellas que usan exclusivamente la vía visual y que requieren procesos de análisis e integración (síntesis) de la información. En segundo lugar, se observa que en aquellas tareas en las que la información se canaliza por vía auditiva obtiene un mejor resultado que en las que lo hacen por vía exclusivamente visual. Y en tercer lugar, que su nivel de atención y concentración en la tarea está condicionado por dos factores: los puramente motivacionales y los que se derivan de la vía sensorial utilizada.

La mayoría de estos datos conducen al autor del informe a efectuar una serie de orientaciones bastante adecuadas para ayudar a Denis en las tareas de los aprendizajes instrumentales. Gran parte de esos datos, además, coinciden con los que se desprenden de los análisis de los perfiles psicomotores que a continuación vamos a comentar.

4.2.- Evaluación psicomotriz

El perfil psicomotor que resume las variaciones en las conductas medidas a lo largo del curso 2004 se lleva a cabo en mayo de ese año. Comparado con el de mayo del año anterior, las gráficas resultantes se reflejan en la siguiente figura.

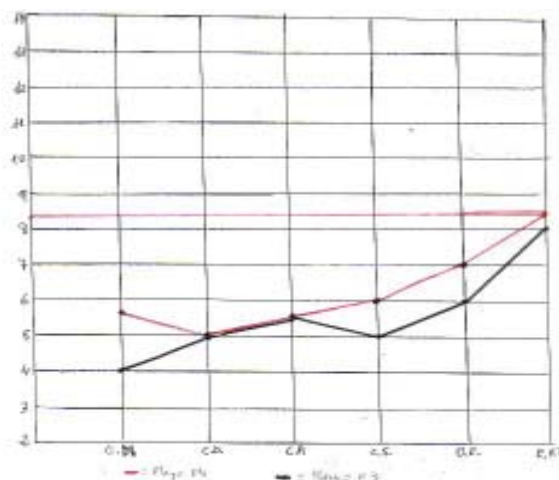


Fig. 10: Comparación de perfiles de mayo 2003 y mayo 2004

En este perfil se aprecia que la intervención psicomotriz empieza a dejar huella. Se ha producido un avance en coordinaciones, concretamente en Coordinación de Manos (CM) de año y medio, pero no en Coordinación Dinámica General (CDG). Igualmente, existe cierto avance en los controles, sobre todo en su capacidad de relajación, Control Segmentario (CS), mientras los avances en los procesos equilibratorios no despegan. En las abstracciones se observa un avance más homogéneo tanto en Organización Espacial (O.E.) como en Estructuración Espacio Temporal (EET). Esta última, la única, se sitúa acorde con su edad cronológica.

Se podría decir que la tónica de la línea, ascendiente desde los controles hacia las abstracciones, indica que las potencialidades intelectuales de Denis aparecen frenadas por un ineficaz control corporal, derivado en gran parte de su déficit de integración sensorial, que requiere una continuación en su programa de intervención psicomotriz.

Para encarar esta intervención, en el inicio del siguiente curso escolar, 2004/2005, se lleva a cabo una nueva evaluación de sus conductas psicomotrices cuyo resultado es el que aparece en la siguiente figura.

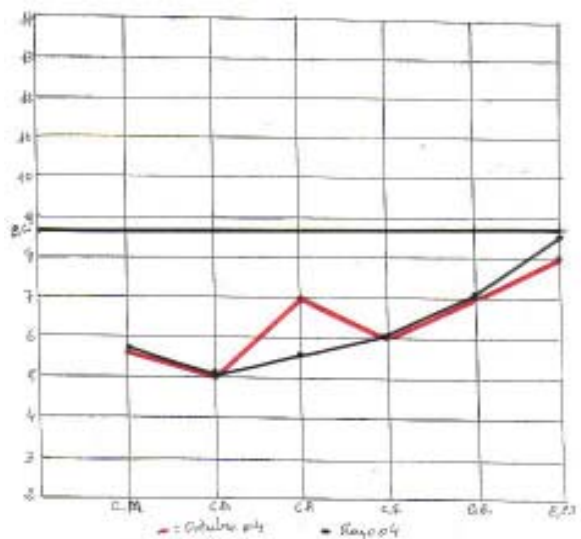


Figura 11: Perfil comparativo de mayo 2004 y de octubre 2004

Lo que apreciamos en la lectura de este perfil tiene que ver con la evolución de las conductas motrices, sobre todo, a lo largo del período vacacional. Lo que más llama la atención, y supone para nosotros un motivo de satisfacción muy importante, tiene que ver con el salto tan espectacular en su capacidad de equilibración. Nos indica que el camino trazado con el programa psicomotor ha sido el correcto y prefigura logros muy importantes en un futuro próximo. Hay que hacer notar que en tan sólo cuatro meses el avance ha sido de año y medio de edad madurativa. ¡Y ese avance se ha producido nada menos que en verano! Tenemos la impresión de que todo el trabajo llevado a cabo a lo largo del curso 2003/2004 ha fructificado en ese dato. Y al mismo tiempo nos ilustra sobre la siguiente reflexión: los procesos corporales y el aprendizaje de habilidades básicas tienen su ritmo y necesitan tiempo para madurar y poder manifestarse.

Se continúa durante todo el curso 2004/2005 con el programa psicomotor descrito y, a lo largo de estos meses, vamos recibiendo por parte de la familia retroalimentación muy interesante. Continuamente nos indica que, tanto el padre como la madre, están muy contentos, que Denis avanza mucho, que lee mucho mejor, que se esfuerza mucho en las tareas, etc. Y todo esto se ve reflejado, como casi no podíamos ni sospechar, en el último perfil cuya gráfica es la siguiente.

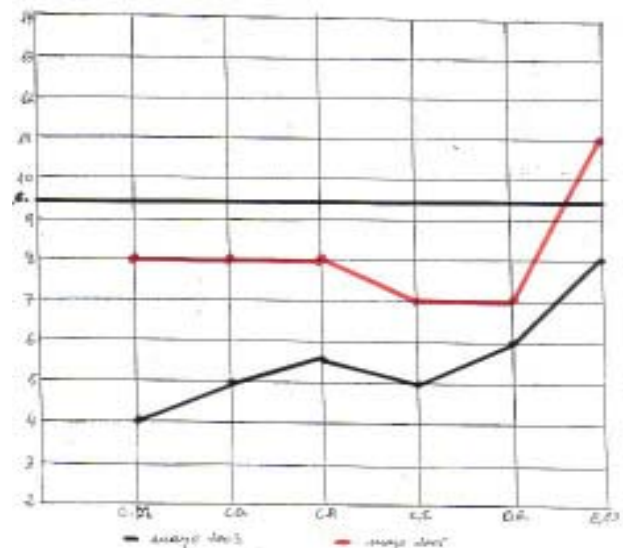


Fig. 12: Comparación de perfiles situación inicial y final

En él se aprecia el enorme salto cuantitativo y, por lo que sabemos, también cualitativo que se ha producido en la evolución de Denis. Resulta muy satisfactorio presentar los datos de este perfil. El psicomotricista confiesa ser el primer sorprendido, por lo que se ha cerciorado una y otra vez de que los avances se corresponden con las conductas mostradas por el niño.

En el actual curso escolar ha avanzado en todas las conductas, salvo en la Organización del Espacio (OE) –para lo cual consideraremos luego una hipótesis explicativa–, y en algunas de una manera muy sobresaliente. En coordinaciones se han producido avances en edades madurativas de dos años y medio en Coordinación de Manos (CM) y de tres años en Coordinación Dinámica General (CDG); en los controles de un año en Control Postural (CP) y de un año en Control Segmentario (CS); en abstracciones de dos años y medio en Estructuración Espacio Temporal (EET).

También en las diadococinesias se han producido avances significativos con movimientos muy diferentes en la derecha (mayor segmentarización, cierto rebote de los dedos) que en la izquierda (movimiento más desaliñado y no segmentario).

4.3.- Evaluación de la escolarización combinada

La última reunión de seguimiento del caso se llevó a cabo en el mes de mayo de 2005 y en ella participamos todos los que suscribimos este artículo. Se efectuó un repaso general de todo el proceso de intervención y concluimos reconociendo el completo éxito de la misma y de las decisiones adoptadas en todo momento. La repetición de curso de Denis ha favorecido mucho su afianzamiento de los aprendizajes escolares; la implicación de la familia en la escolarización del niño es también mucho mayor; el crecimiento de su autoconcepto y su autoestima le hace enfrentarse de manera distinta a las tareas; y su motivación intrínseca le permitirá, sin duda, resolver con más éxito los retos que el futuro le depare.

Los avances en las conductas psicomotrices, expuestas a lo largo de los distintos perfiles presentados, han sido considerables. Comparando el primer perfil de mayo de 2003 con el último de mayo de 2005, podemos observar que en estos dos años sus logros madurativos han crecido de una manera muy significativa, excepto en la Organización Espacial (OE). Concretamente:

- La Coordinación de Manos (CM), de 4 a 8 años.
- La Coordinación Dinámica General (CDG), de 5 a 8 años.
- El Control Postural (CP), de 5 ½ a 8 años.
- El Control Segmentario (CS), de 5 a 7 años.
- La Organización Espacial (OE), de 6 a 7 años.
- La Estructuración Espacio Temporal (EET), de 8 a 11 años.

Con estos datos se ha decidido terminar con la intervención psicomotriz y seguir ayudando, desde el Colegio 'Manuel Franco Royo', a Denis en la correcta dirección.

4.4.- Hipótesis explicativa sobre el estancamiento de Denis en la Organización Espacial

Parece claro que la Organización Espacial (OE), con todas las implicaciones que conlleva de cara a los aprendizajes escolares, constituye el área en la que no despega, a pesar de la intervención llevada a cabo.

Este hecho coincide con el que el orientador ponía de relieve en su informe de abril de 2004, basado en las dificultades que presentaba Denis en la batería Kaufman para niños en cuanto a las tareas de procesamiento simultáneo. Veamos con mayor detenimiento este tipo de tareas.

- a) Cierre gestáltico. Mide la habilidad mental del sujeto para identificar, reconocer y nombrar un dibujo cuya representación gráfica no es completa. Denis alcanza unos resultados bajos, teniendo dificultad en la integración de los elementos visuales parciales en un todo (habilidad de síntesis) así como para centrar la atención en aquellos estímulos percibidos *sólo por vía visual*.

- b) Triángulos. Consiste en la unión de varios triángulos para reproducir un modelo dado (figura de diseño abstracto). Mide el procesamiento mental simultáneo mediante el canal de comunicación visomotora y la formación de conceptos no verbales. El alumno obtiene los peores resultados (muy bajos), manifestando una dificultad en grado extremo para resolver las tareas encomendadas. Se pone de relieve la dificultad para integrar elementos presentados visualmente a través de una tarea de análisis-síntesis, y de generar el modelo mediante una *respuesta visomotriz* a partir de una estrategia de solución aceptable.
- c) Matrices Análogas. Consiste en una tarea de razonamiento fluido de tipo analógico a través de la identificación del diseño que mejor se ajusta a una analogía visual en términos de comparación de dos a dos. Mide destrezas como procesamiento simultáneo, análisis, atención a los detalles visuales, distinción entre lo esencial y lo accesorio, habilidad fluida, habilidad perceptiva, razonamiento, habilidad espacial, *organización visual sin actividad motriz* y percepción visual de estímulos abstractos. Denis alcanza en este subtest una puntuación alta, posiblemente porque el tipo de razonamiento no necesita la puesta en marcha de procesos de integración y síntesis de la información recogida visualmente.
- d) Memoria espacial. Mide la habilidad para retener la localización inmediata de dibujos mostrados en una página sobre una cuadrícula dada. A pesar de los elementos distractores, consiguió resultados medianamente aceptables.
- e) Series de fotos. Mide la capacidad del niño para secuenciar y colocar de forma ordenada según un orden lógico una serie de acontecimientos ilustrados en fotografías. Denis obtiene una puntuación media.

El repaso de los resultados de estas subpruebas indica lo que ya habíamos puesto de relieve a la hora de analizar los resultados de los distintos perfiles psicomotores. El niño es capaz de diferenciar la izquierda y la derecha en sí mismo (6 años); responder a órdenes que exijan el cruzamiento del eje corporal (7 años), pero no puede trasladar el eje de referencias fuera de él mismo para adivinar en qué mano tiene la pelota el experimentador que se encuentra enfrente de él (8 años de edad madurativa).

Se sabe que la organización del espacio (Berruezo, 1995; Sánchez, 1996) empieza por la orientación de uno mismo dentro de su propio cuerpo, que solamente después se puede orientar los objetos respecto a sí mismo y que, más adelante, es posible sacar el eje de referencias fuera de uno mismo para situarlo en otra persona o en otro objeto y, de esta manera, poder comprender, como dice Piaget (1982), que uno mismo forma parte de un sistema con unas coordenadas que pueden cambiar dependiendo de dónde uno se sitúe.

También se conoce que la organización del espacio depende, sobre todo, de que la vía visual permanezca sin alteraciones. Pero estudios recientes ponen de relieve que esta vía de entrada al cerebro engloba a dos tipos de sistemas: el visual y el óculomotor y que ambos, pero sobre todo el segundo, se encuentran muy implicados con el sistema postural. La Posturología (Gagey y Weber, 2001) ha definido lo que se conoce como *sistema postural fino* que controla las oscilaciones postu-

rales del sujeto, cuyo registro se lleva a cabo a través de las plataformas estabilométricas normalizadas, validadas por la comunidad científica.

Este sistema postural fino se expresa a través de la posición bípeda y necesita dos tipos de entradas sensoriales/sensitivas: las *exoentradas* que le informan del mundo exterior y las *endoentradas* que definen su estado interno. De las primeras conocemos tres, el ojo, el vestíbulo y la planta de los pies; las segundas se conforman a través de la interacción e integración sensoriales (Ayres, 1998). El resultado de todo ello conforma lo que se conoce como el *hombre postural* de Gagey y Weber (2001) en el que cualquier pequeña alteración en alguna de estas entradas puede afectar al conjunto del sistema postural.

El Colegio 'Gloria Fuertes' recientemente ha adquirido una de estas plataformas estabilométricas (Satel, 2004) para analizar la postura en condiciones ortostáticas y dinámicas y hemos podido evaluar el equilibrio de Denis en condiciones estáticas con ojos abiertos y cerrados.

A través de esta plataforma se puede apreciar la calidad del sistema de regulación postural de un sujeto porque, combinando las informaciones dadas por los tres captosres, el ordenador es capaz, en todo momento, de dar la posición del centro de presión de los pies de la persona, que se puede considerar, en estas condiciones, como la proyección sobre el suelo del centro de gravedad.

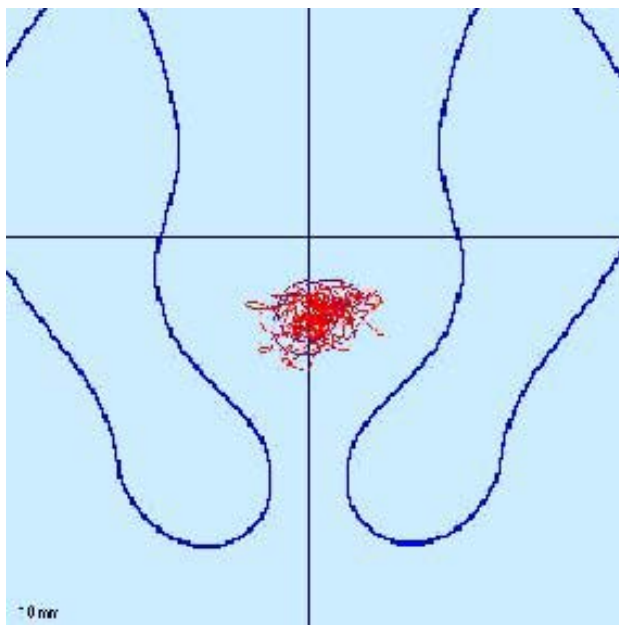


Fig. 13: Estatocinesigrama de Denis con ojos abiertos

El sujeto recibe la consigna de quedarse de pie sobre la plataforma, lo más quieto posible, en dos condiciones experimentales: con ojos abiertos y con ojos cerrados. Cada secuencia dura 51,2 segundos. Haciendo la lectura de la posición muchas veces por segundo, el ordenador traza los micromovimientos de la persona, en tiempo real, y los presenta en la pantalla del ordenador. El camino recorrido por esta proyección lo llamamos *estatocinesigrama* (Gagey y Bizzo, 2001; Gagey y Weber, 2001). Este trazado permitirá el cálculo fiable de un cierto número de parámetros que nos indicarán cómo la persona mantiene su equilibrio.

Algunos de estos parámetros objetivables que se deducen de este análisis apuntan hacia un conflicto entre el sistema visual y el sistema postural de Denis. La longitud del estatocinesigrama con ojos abiertos es de 1559 mm., mientras que con ojos cerrados se reduce a 797 mm. y la superficie con ojos abiertos es de 756 milímetros cuadrados y con ojos cerrados 727. La longitud en función de la superficie (parámetro LFS) es de 2.19 con ojos abiertos y 0.95 con ojos cerrados. Estos datos indican que existe un conflicto entre la información visual y la información propioceptiva y que la primera, no sólo no ayuda a mantener la postura sino que la perturba. Los parámetros con ojos cerrados entran en los límites de la normalidad para niños de 9 años (Loroño, 2004), mientras que con los ojos abiertos se sitúan fuera de esos límites.

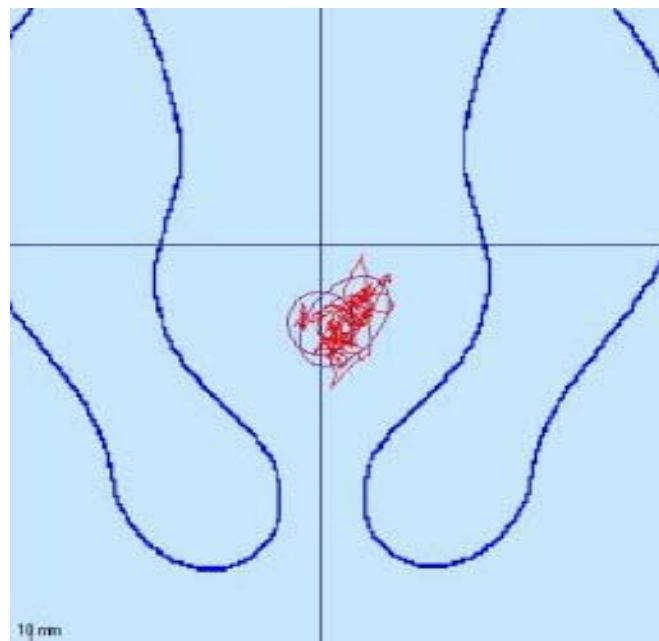


Fig. 14: Estatocinesigrama de Denis con ojos cerrados

Además, las TRF (Trasformaciones Rápidas de Fourier) –que expresan la amplitud de las oscilaciones posturales según su frecuencia (Gagey y Weber, 2001)– informan de la diferencia que existe entre el gasto energético, en la banda de frecuencia de 0.5 a 2 Hertcios, con ojos abiertos y cerrados. En esta banda, que es en la que se pone de relieve la integración cerebelosa, con ojos abiertos Denis efectúa un gasto energético en el eje izquierda/derecha de 19.88% y en el eje delante/detrás de 19.85%; mientras que con ojos cerrados, en el primero es de 4.30% y en el segundo de 6.44%. Estos datos se resumen en la siguiente tabla:

	TRF Derecha/Izquierda. Banda 0.5 a 2 Hz.	TRF Delante/Detrás Banda 0.5 a 2 Hz.
Ojos abiertos	54.34 (19.88%)	34.47 (19.85)
Ojos cerrados	9.09 (4.30%)	15.14 (6.44%)

Tabla 1: Energía gastada y porcentaje del total

Estos datos, junto con los arriba expuestos referidos al análisis efectuado por el orientador, pueden contribuir a entender que las dificultades en la organización y estructuración del espacio en Denis se sitúan en la inadecuada relación entre la información que recibe a través de la vía visual (con algún compromiso en la motricidad ocular) y la que le suministran sus receptores propioceptivos. Todo lo cual, unido a una hiporegulación de su sistema vestibular, supone una sobrecarga importante para su sistema postural que puede quedar expresada por las dificultades para organizar su propio espacio corporal y, por ende, la estructuración del espacio exterior.

5.- CONCLUSIONES

Después de llevar a cabo todo el proceso descrito hasta aquí, podemos afirmar que estamos razonablemente contentos con la evolución de este caso. Desde que se inició la intervención psicomotriz, los cambios han sido muy considerables. Quizás, algunos de ellos ni los podíamos sospechar cuando empezamos.

Conviene expresar que estas mejoras en sus habilidades motrices, estos avances en el control de sus conductas desadaptadas, estas modificaciones en algunos aspectos de su estilo de aprender y en algunos rasgos de su personalidad, no son nunca fruto del trabajo de un solo profesional. Un conjunto de personas, cada una desde su respectivo ámbito de trabajo, ha colaborado para que el resultado final haya sido el relatado. Y esta colaboración se ha visto refrendada por la familia.

Se ha puesto de relieve que el abordaje psicomotriz, sostenido y sistemático dos veces por semana durante dos años, ha sido eficaz para iniciar y provocar la mayoría de los cambios suscitados. No obstante, y a pesar de los avances, se considera importante continuar con su seguimiento desde la escuela, con implicación de su nueva tutora y del orientador del Equipo de Orientación (E.O.E.P.), para valorar el asentamiento de las mejoras observadas como consecuencia del proceso de intervención llevado a cabo.

Solamente nos queda, pues, desear que Denis siga creciendo, en el marco del Colegio 'Manuel Franco Royo', y que su adaptación al medio social y cultural en el que vive se produzca de una manera armoniosa. Estamos convencidos de que, con el análisis y la intervención llevados a cabo, hemos contribuido a que este niño obtenga mayores cotas de felicidad. Porque la felicidad, como dice M. Csikszentmihalyi (1997) tiene que ver, sobre todo, con la calidad de la experiencia.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayres, A.J. (1972). *Sensory integration and learning disabilities*. Los Ángeles: WPS.
- Ayres, A.J. (1978). Learning disabilities and the vestibular system. *Journal of Learning Disabilities*, 11 (1), 30-41.
- Ayres, A.J. (1983). *Sensory integration and the child*. Los Angeles: WPS (6ª ed.). Edición en castellano Ayres, A.J. (1998). *La integración sensorial y el niño*. México: Trillas.
- Beaudry, I. (2003). *Problemas de aprendizaje en la infancia*. Oviedo: Nobel.
- Berruezo, P.P. (1995). *La pelota en el desarrollo psicomotor*. Madrid: CEPE (2ª edición revisada).

- Cambier, J.; Masson, M. y Dehen, H. (1996). *Neurología*. Barcelona: Masson (6ª ed.).
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kai-rós.
- Guirao, M. (1980). *Los sentidos, bases de la percepción*. Madrid: Alianza.
- Hernández, J. (1995). *Torpeza motriz*. Barcelona: EUB.
- Gagey, P.M. y Bizzo, G. (2001). La mesure en Posturologie. Institut de Posturologie. París. <http://pmgagey.clu.fr/MesureEnPosturologie.htm>
- Gagey, P.M. y Weber, B. (2001). *Posturología. Regulación y alteraciones de la bipedestación*. Barcelona: Masson.
- Gracia, F. (2002). *La nueva educación. El síndrome de inmadurez psicológica de base educativa*. Zaragoza: Mira.
- Kelly, G. (1989). Vestibular Stimulations as a Form of Therapy. *Physiotherapy*, 75 (3), 136-140.
- Lázaro, A. (2000). *Nuevas experiencias en educación psicomotriz*. Zaragoza: Mira.
- Lázaro, A. (2002). *Aulas Multisensoriales y de psicomotricidad*. Zaragoza: Mira.
- Lázaro, A. (2004). *Los zancos: el placer de aprender a través del equilibrio*. Zaragoza: Mira.
- Lázaro, A. y Mir, C. (2000). Gigantes con zancos o el placer de ver el mundo desde otra perspectiva. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 1, 27-39.
- Loroño, A. (2004). *Curso de Posturología*. Instituto de Posturología. Bilbao.
- Loudes, J. (1974). *300 Ejercicios de educación manual y gestual*. Barcelona: Científico-Médica.
- Orjales, I. (2000). *Déficit de atención con hiperactividad. Manual para padres y educadores*. Madrid: CEPE (5ª ed.).
- Piaget, J. (1982). *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Sánchez, A. (1996). *Fundamentos biológicos de la educación. Bases para la intervención psicomotriz*. Barcelona: EUB.
- Sacks, O. (1997). *Un antropólogo en Marte*. Barcelona: Anagrama.
- SATEL (2004). *Sistemas de evaluación de las actividades posturo-cinéticas*. Blannac.
- Soubiran, G. y Mazo, P. (1980). *La reeducación psicomotriz y los problemas escolares*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Vayer, P. (1977a). *El diálogo corporal*. Barcelona: Científico-Médica.
- Vayer, P. (1977b). *El niño frente al mundo*. Barcelona: Científico-Médica.

RESUMEN:

El artículo presenta la intervención psicomotriz llevada a cabo a lo largo de dos años con un niño que presenta un cuadro cuyas características más sobresalientes son las siguientes: tics, déficit de integración sensorial y dificultades de aprendizaje escolar. Se expone la evaluación inicial del caso con pruebas psicopedagógicas, psicomotoras y vestibulares, así como el seguimiento y las correspondientes

evaluaciones finales. Se concede un especial énfasis a la exposición de la secuencia de intervención psicomotriz y se apunta una hipótesis final de las razones por las que existe el estancamiento de Denis en la organización espacial. El artículo concluye indicando la importancia de la coordinación de distintos profesionales para que se produzca el éxito educativo.

PALABRAS CLAVE:

Intervención psicomotriz, integración sensorial, estimulación vestibular.

ABSTRACT:

The article presents the psychomotor intervention developed during two years with a child who presents a description which more excellent characteristics are the following ones: tics, deficit of sensory integration and school learning difficulties. The initial evaluation of the case is exposed by psychopedagogical, psychomotor and vestibular proofs, as well as the follow-up and the corresponding final evaluations. A special emphasis is granted to the exhibition of the sequence of psychomotor intervention and it is point out that a final hypothesis of the reasons for which Denis's stagnation exists in the spatial organization. The article ends up by indicating the importance of the coordination of different professionals in order to produce the educational success.

KEY WORDS:

Psychomotor intervention, sensory integration, vestibular stimulation.

DATOS DE LOS AUTORES:

Alfonso Lázaro Lázaro es Doctor en Pedagogía, Psicopedagogo, Psicomotricista en el Centro de Educación Especial *Gloria Fuertes* de Andorra (Teruel).

Francisco Granell León es Orientador, Director del Equipo de Orientación Educativa y Pedagógica de Andorra.

Francisco Tejedor Vicente es Maestro, Jefe de Estudios del Colegio Público *Manuel Franco Royo* de Andorra (Teruel).

E-mail de contacto: ceeandorra@educa.aragon.es



Construcción y deconstrucción del fenómeno corporal: el placer sensoriomotor en el pensamiento griego

Construction and deconstruction of the corporal phenomenon: the sensorial-motor pleasure in the Greek thought

Emilio Ginés Morales Cañavate

INTRODUCCIÓN

Este artículo gira sobre una pregunta básica: ¿qué ideas previas teóricas y culturales lleva sobre sus hombros el experto en técnicas corporales¹ cuando ejerce su práctica?

El placer sensoriomotor se ve sustentado por la filosofía corporal que lo configura a lo largo de las diferentes etapas de nuestra historia; a través de nuestras concepciones culturales hemos tenido que soñar, imaginar, intuir, despreciar o revalorizar el cuerpo. La mirada del profesional sobre el niño, sobre el anciano o sobre el adulto se ha visto condicionada por este decirse histórico instalado en el cuerpo del psicomotricista o del técnico de la corporalidad.

Fenómenos aparentemente nuevos como las sensaciones, el movimiento y el placer que la psico-pedagogía de la corporalidad ha unido en el concepto de «placer sensoriomotor»², ya aparecen en los comienzos de nuestro caminar histórico y filosófico. Su pasado y su devenir no han sido uniformes, a veces se han defendido y otras en cambio han sido atacados. Estos fenómenos han estado sujetos a la concepción del hombre y a su proceso de socialización y pensamiento.

En este artículo, vamos a adentrarnos en la concepción griega de tan clara influencia en Occidente, en ella vamos a escoger dos formas diversas de pensar el cuerpo: la forma Aristotélica y la platónica, éstas van a ser definitivas para configurar nuestro pensamiento sobre el cuerpo a través del tiempo. La idea aristotélica del cuerpo ha estado semi-oculta para aparecer posteriormente al cabo de los siglos. Las dos, de una forma u otra, están en nosotros, impregnan nuestra globalidad tónico-emocional y nos definen ontológicamente más allá de nuestro ser corporal pensado. Instalados en el inconsciente del psicomotricista definen su sistema actitudinal, postural, gestual y dinámico a la hora de ejercer su profesión.

En este artículo vamos a tratar de iluminar algunas de las raíces que sostienen y fundamentan el actuar en el mundo. Es el sujeto a un cuerpo mil veces sujetado.

PLANTEAMIENTO DEL TEMA

Aristóteles, aunque discípulo de Platón, nos llevará de la mano en un primer lugar. En su obra se vertebran las diferentes corrientes y teorías que se crearon para dar una respuesta al gran enigma de la naturaleza. Platón nos servirá de contrapunto por su cambio de perspectiva, él ofrece otra forma de ver el mundo completamente diferente y otra forma de enfrentarse al cuerpo. Ambos autores, aunque no los únicos³, pueden ayudarnos a comprender cómo se configuraron la conjunción de las sensaciones y el movimiento en torno al cuerpo para la posterioridad.

En el desarrollo de cada autor se establecerán las influencias y repercusiones que su teoría infiltrada a lo largo del tiempo ha podido tener en la práctica del psicomotricista o del profesional de las técnicas corporales.

DESARROLLO

Lo natural para los griegos

La naturaleza no era para los griegos un problema, ni tan siquiera una curiosidad, tampoco buscaban cómo instrumentalizarla para sacar el mayor provecho de ella. Para los griegos la naturaleza representaba *el asombro* ante lo que les rodeaba, la admiración: «Pues todos comienzan admirándose de que las cosas sean así» (Aristóteles, *Metafísica*, 983^a, 15, pág. 17).

Para los griegos su encuentro con la naturaleza era del orden de lo que está en nuestros orígenes, de ella nacemos y somos parte de ella; es lo primero que está en nosotros; por ello nuestro objetivo en este tema es seguir la línea que busca lo que se mueve *primero* ante nuestros sentidos: «Así, de acuerdo con lo expuesto, la naturaleza primera y propiamente dicha es la sustancia de las cosas que tienen el principio del movimiento en sí mismas» (Aristóteles, *Metafísica* 1015^a, 15, pág. 230-231).

Los griegos se encontraban frente a un medio que les rodeaba superándoles, y se preguntaban tanto acerca de su sentido como de las respuestas más adecuadas para poder comprenderlo. Se preguntaban acerca del significado de lo que ha sido creado y engendrado, de ese cuerpo que percibimos en el exterior pero que también sentimos dotado de interioridad. Naturaleza a la que pertenecemos y de la que formamos parte, que se mueve constantemente en nosotros a cualquier edad en la que nos encontremos.

La naturaleza es definida por los griegos como «*fisis*», cuya raíz griega participa de *fisao*, soplar, exhalar y de *fio*, producir, engendrar, producir naturalmente. Aristóteles dirá: «Se llama naturaleza la generación de las cosas que crecen» (Aristóteles *Metafísica* 1014b, 16). No es un crecer vegetal o inerte sino con aire en su interior, es un organismo que respira y se eleva sobre el suelo; la naturaleza es orgánica desde sus principios.

Por todo lo expuesto considero de extraordinaria importancia recuperar la visión griega de lo originario, de lo primero, de todo aquello que es admirable y conlleva el asombro por su capacidad de moverse en sí mismo y de crecer. El cuerpo no es para los griegos un instrumento de uso sino un signo de admiración, es la naturaleza que aparece como un fenómeno al que pertenecemos, así será desde los primeros investigadores presocráticos⁴.

El griego actúa ante lo que ve como el niño recién nacido que va descubriendo paso a paso su cuerpo y se admira de las mil capacidades que le agitan.

El investigador de la corporalidad no debería de perder nunca esta mirada primera, limpia, predispuesta a asombrarse ante las producciones de la naturaleza, ante los cuerpos que la habitan.

En esta forma de acercarse al trabajo corporal, al movimiento y a las producciones en la sala, va implícita el respeto al otro, la necesidad de verle moverse y crecer, de engendrarse a sí mismo una y otra vez.

Después de situarnos en esta perspectiva nos adentraremos en la línea opuesta de pensamiento, en aquella que ha sumergido al cuerpo en la oscuridad de la caverna, en lo misterioso y lo no dicho. Platón ha desposeído al movimiento, a los sentidos y al placer de su identidad positiva y gozosa.

Ambas líneas se enfrentan en un combate histórico que solo podremos comprender intentando adentrarnos en las claves sobre las que gira.

Aristóteles integración del dualismo cuerpo/psique

Antes que la expresión verbal, como decíamos, existimos. Los griegos defienden la vida con toda intensidad. Aristóteles recoge esta necesidad de la vida como un gozo, no es una vida ausente del cuerpo, desencarnada, sino corporalizada en los sentidos y en las sensaciones que éste registra.

Aristóteles concibe la corporalidad como algo más que sensación, es un compromiso con la propia conducta, es organización de nuestras acciones y nuestra forma de vivir, conlleva un comportamiento que se enlaza al bien; está, en definitiva ligada a la psique, no se puede entender una sin la otra. Hay orden en lo natural, el autor confía en la capacidad de los cuerpos para llegar a un fin⁵. El cuerpo y la psique, ambos unidos afrontan un compromiso ético que no puede desligarse el uno del otro.

El filósofo es un vividor en el mejor sentido de la palabra, goza de las posibilidades que le brindan sus sensaciones. El filósofo griego no ha penalizado el cuerpo sino que lo coloca en un lugar irremplazable como se ve claramente en este bello texto de la ética nicomaquea: « si el que ve da cuenta de que ve, y el que oye de que oye, y el que anda de que anda e, igualmente en los otros casos, hay algo en nosotros que percibe que estamos actuando de tal manera que nos damos cuenta, cuando sentimos, de que sentimos, y cuando pensamos que estamos pensando; y si percibir que sentimos o que pensamos, es percibir que existimos (puesto que ser era percibir y pensar), el darnos cuenta de que vivimos es agradable» (Aristóteles. 1170^a, pág. 372).

Así pues, lo primero a deconstruir es la antigua creencia de que el pensamiento griego es pura intelectualidad, no podría ser de otra manera si queremos ser coherentes con la tesis mantenida hasta ahora por Aristóteles. Aristóteles concibe en este texto que se percibe el pensamiento. El percibir y el pensar van a la par por no decir que el pensamiento es contenido por la percepción.

El pensamiento y su amiga la palabra en el mundo griego van referidos al movimiento, al actuar; a la acción vital. La palabra no representa conceptos abstractos

lejanos de la realidad sino que la palabra tiene como referente continuo la cotidianidad sensible, lo que acontece a nuestro alrededor.

El concepto de *conocimiento* que se compone del término griego *nous*, proviene del verbo griego *noein*, es decir, *mirar*: Emilio Lledó (1999) nos dirá que «Todo en la filosofía griega es la visión». Como más arriba señalamos, en los orígenes de nuestra cultura lo prioritario era observar la naturaleza, mirar las cosas como son y nombrarlas para poder pensarlas. Dejarse asombrar por ellas y conocerlas.

Hay tantas palabras griegas que ligan las sensaciones y el pensamiento que debemos declarar que en una parte muy amplia de la cultura griega el dualismo (cuerpo-psyche) no existía, es más, ni siquiera se planteaba. *Idea* no era un término mental sino que procedía de *ideo* ver con los ojos del cuerpo.

Energía procedía de *ergon* cuyo significado auténtico era *poner en obra, actuar*. Lo pensado, *el Cogito*, se componía del verbo *ago* que implicaba conducción, direccionalidad, llevar hacia algún sitio.

Por último y para no cansar al lector la propia identidad del sujeto estaba ligada a la acción, así el famoso *ego* griego estaba ligado etimológicamente a *exis* que conlleva hábito y práctica, estado y disposición.

Todo este mundo que enlaza actividad y movimiento es aristotélico, es un mundo ligado a las sensaciones y a la energía que estas nos provocan. Y estas son indispensables para ponernos en marcha, para conducirnos hacia algún lugar; para hacer funcionar nuestra psique. «Todos los hombres desean por naturaleza saber. Así lo indican el amor a los sentidos» (Aristóteles, *Metafísica*, 980^a, pág. 1).

El movimiento es accionado por el deseo, todos los hombres desean para su vida el bien y el bien está ligado indisolublemente al placer «El movimiento es esencialmente el acto que no ha alcanzado su fin. Pero cuando lo percibido es placentero o doloroso, la facultad sensitiva –como si de este modo estuviera afirmándolo o negándolo– lo persigue o se aleja del ello» (Aristóteles, *Acerca del alma*, 431^a, 8, 238).

Aristóteles ha unido en su universo peculiar el movimiento, la sensación y el placer. Ha instaurado las bases del deseo y ha creado el placer sensoriomotor como el fundamento del bien que todos buscamos, *arete* que emerge de forma natural, la búsqueda del bien y de la perfección elementos que no solo implican para Aristóteles la psique sino también el cuerpo.

Manejar el bien, es manejar el deseo y éste sólo se consigue a través del placer que estimula los sentidos y energiza las voluntades para ir en su búsqueda.

Platón: El dualismo como solución a lo perecedero

No podemos entender sólo el punto de vista aristotélico como síntesis de todo el pensamiento griego. El otro pilar fundamental que nutre el pensamiento griego es Platón.

El universo de Platón es un universo igualmente orgánico, que ha inspirado a uno de los más importantes pensadores de la naturaleza y de la acción: Schelling.

Pero el problema del mundo Platónico es que al contrario que el de Aristóteles, no se fundamenta en el goce, y en la vida natural como un fenómeno dinámico que

conlleva placer y dolor como motores del deseo. Platón teme a las sensaciones, al dolor que éstas producen, al deseo que movilizan. Precisa parar todo movimiento antes de que sea demasiado tarde y nos sumerja en el torbellino de la pasión.

Aristóteles en su obra *la Metafísica* en primer lugar expone el deseo de Platón: «Por otra parte ocupándose Sócrates de los problemas morales y no de la naturaleza en su conjunto pensó que lo universal se producía en otras cosas y no en las sensibles, pues le parecía imposible que la definición común fuese de alguna de las cosas sensibles, al menos a las sujetas a perpetuo cambio. Éste, pues, llamó a tales entes Ideas, añadiendo que las cosas sensibles están fuera de ellas (*Metafísica*, 987b, 44) y en segundo lugar una vez expuesta la teoría de su maestro Aristóteles lanza una crítica a la necesidad platónica de crear conceptos fuera de la realidad para hablar de esta. Platón no sigue la línea aristotélica que combina lo real con el concepto y no separar el pensamiento del cuerpo que le sustenta. Aristóteles le recrimina: «pero lo que con más perplejidad se preguntaría uno es qué aportan las especies⁶ a los entes sensibles, pues no causan en ellos ni movimiento ni cambio alguno. Por lo demás tampoco sirven de nada para la ciencia de las demás cosas» (*Metafísica*, 991^a, 68).

Aristóteles supo hacer de la corporalidad una ética cosa que no había conseguido su maestro Platón. Cuando Platón habla de moral siguiendo a su modelo Sócrates, el abismo entre los dos autores se agranda, un abismo que ha actuado en contra del cuerpo a través de la historia. Es importante que nos paremos algo más en el análisis de este pensamiento platónico para comprender mejor las claves de su angustia ante el movimiento de los cuerpos. Angustia frente a la que hemos tenido que enfrentarnos los profesionales que trabajamos con el cuerpo en mil formas y modos diferentes.

El pensamiento de Platón tiene tres consecuencias muy importantes para la concepción cultural del cuerpo:

La primera consecuencia es la ruptura, que Aristóteles luchó después por reparar, provocada por la separación de la unidad de lo orgánico y que se manifiesta en la *separación del alma del cuerpo*. Platón le da a la inteligencia un lugar superior al cuerpo, el pensamiento se presenta como un observador externo, como un *piloto* que dirige una nave, como un demiurgo que trata de dar forma a la materia corporal a pesar de su resistencia.

«Míralo también con el enfoque siguiente: siempre que estén en un mismo organismo alma y cuerpo, al uno le prescribe la naturaleza que sea esclavo y esté sometido, y a la otra mandar y ser dueña» (Platón, *Fedón*, 80^a, 70).

La segunda consecuencia es la propiedad de *la inmutabilidad* a la que somete al alma para diferenciarla del miedo que le produce el continuo movimiento que observa en el cuerpo. El movimiento es para Platón sinónimo de desorden, de desorganización, la moral se nutre de estabilidad.

«... El alma se ve libre del extravío en relación con las cosas que se mantienen idénticas y con el mismo aspecto, mientras que esté en contacto con éstas. A esta experiencia es a lo que se llama meditación» (Platón, *Fedón*, 79^{ad}, 70).

La tercera consecuencia es la desprotección en la que deja el cuerpo al dejarlo incompleto y falto de forma que pueda internamente darle un sentido. *La corpora-*

lidad es indigente pues no tiene una base permanente en la que sustentarse si no es gracias al alma que la guía. Todos estamos sujetos a esta inmadurez, dependemos de las fuerzas del alma. El cuerpo con su herencia de sensaciones, sentimientos, pasiones, placeres, dolores está desprotegido frente a sí mismo. Depende de una fuerza que le guíe.

«Debemos de contemplar al alma no como la vemos ahora, estropeada por la asociación con el cuerpo y por otros males sino que hay que contemplarla suficientemente con el razonamiento, tal cual es cuando llega a ser pura (República, X, 611^a c, pág. 482).

La perspectiva del pensamiento se ve reducida a una fuerza exterior al cuerpo, fuerza que maneja y da un sentido a sus acciones. El cuerpo se vuelve un instrumento del alma, de la psique. Esta imagen del pensamiento como observador externo va a condicionar el movimiento y convertirlo en algo separado, escindido de la voluntad. La acción lucha con el pensamiento, se convierte en un enemigo vigilado constantemente que ha de someterse a su mirada. Se desintegra la totalidad del individuo, el cuerpo debe de ponerse al servicio de su vigía, que como en una nave divisa el horizonte y sabe cuál es el buen camino.

El alma, fuerza que guía al cuerpo, se encuentra mediatizada por un material deficiente y rebelde que se resiste a dejarse guiar, que afea sus intenciones. Se abre un nuevo camino cuya dirección es ahondar las diferencias de la psique como organizador y del cuerpo como desorganizado.

Esta visión de un cuerpo torpe y con una materia imperfecta todavía no ha llegado a desacreditar completamente las capacidades internas corporales. Éstas, dentro de su imperfección, existen aunque como imagen pálida del espejo en el que se miran. Las pasiones, los apetitos, los deseos, se ven reducidos al mundo de lo deforme.

CONCLUSIONES

Podemos destacar algunas de las ideas que se pueden extraer del análisis que se ha hecho:

Hay un decirse histórico del cuerpo que ha sido recogido por la humanidad y que habita en nosotros en todos los órdenes de la vida, nos lo han transmitido las antiguas generaciones y nosotros lo haremos igualmente con nuestros descendientes. Este decirse histórico puede encarnar al cuerpo dentro del mundo y hacerlo partícipe de su devenir o puede excluirlo convirtiéndolo en *un resto*, un ente cuya finalidad es seguir los pasos que le marca el pensamiento. El cuerpo no es pensamiento sino que es pensado.

Los psicomotricistas luchamos contra esta última concepción y queremos darle al cuerpo su lugar en el mundo, dejarlo que se exprese; para que esto sea posible definimos el concepto de lenguaje corporal, al hacerlo le damos un valor al cuerpo para que se convierta en verbo, El cuerpo puede pensar y hablar de sí. Cuando estamos en la sala y *escuchamos* el cuerpo queremos comprender sus mensajes y descifrarlos. Hay una semántica del cuerpo.

Este hacer del psicomotricista se resiste a hacer enmudecer al cuerpo, no quiere que se calle, sino que actúe, le incita a la vida. En este sentido el técnico de la corporalidad se niega a reducir el cuerpo a lo no dicho, al misterio, a hacerlo funcio-

nar en la sombra de las cavernas. La vitalidad aristotélica se asemeja al filósofo que sale de las sombras y busca la luz. La luz que ilumina el cuerpo. Cada profesional de la corporalidad se compromete con este objetivo.

Este encarnarse del cuerpo en el mundo va ligado a los sentidos y a la percepción, vivir es pensar o vivenciar el pensamiento. El profesional se empeña en promover las vivencias, en dejarlas salir, en envolver su emergencia de características originarias como son el goce, el deseo y el placer para que fundamentadas en ellas se empeñen en alcanzar a la luz, en hacerse ver y en perfeccionarse.

En la visión aristotélica la fuerza, la energía viene del interior mismo de la naturaleza, en el enfoque platónico esta fuerza es exterior a ella. El profesional de la corporalidad debe de buscar el camino entre estas dos orientaciones: o bien se arriesga a que cada niño en la sala, con su ayuda, vaya construyendo paulatinamente su mensaje, su representación, su imagen corporal hasta llegar a la palabra que le define, que le da forma, que le perfecciona; o bien acepta el camino de una materia que sólo a través de la repetición y la vigilancia continua puede llegar a doblarse a la norma, lo fijo, lo inmutable.

El bien, lo bueno se relaciona a menudo con ser callado, dócil y manejable y por supuesto con la inmovilidad. Los profesionales buscan el bien en el movimiento y esto es en sí revolucionario y difícil.

Ser conscientes de que habitan en nosotros diversas formas de entender el mundo, es saber que algunas de ellas están enfrentadas desde hace siglos, sentimos su fuerza cada día, a veces nos vencen, a veces nos dejamos vencer por algunas de ellas. Su oposición es la propia lucha del hombre por diferenciarse de la naturaleza cuando en realidad siempre hemos pertenecido a ella.



NOTAS:

¹ Este escrito va dirigido a todos aquellos profesionales que trabajan con el cuerpo, aun así se notará que a veces utilizaremos el término de profesional de la corporalidad, otras de psicomotricista... en cualquier caso por el hecho de haber nacido en una misma cultura todos estamos influidos por sus raíces.

² El período sensoriomotor, aunque con desarrollos teóricos distintos, reviste una especial importancia para el desarrollo psicológico y cognitivo del niño en autores como Wallon, Piaget, Merleau-Ponty...

³ Por razones de extensión no vamos a poder dar una visión completa de otros autores que, aunque no tan representativos, aportan un visión diferente y sustancial que ha tenido igualmente una influencia social, aunque no tan explícita. Por ejemplo, pueden ver las referencias a los planteamientos de Epicuro relacionados con el hedonismo o los textos de Demócrito relacionados con el atomismo y el materialismo (Guthrie, 30).

⁴ Las primeras respuestas al origen del mundo fueron dadas por hombres como Tales de Mileto, Anaxímenes, Empédocles... cada uno de los cuales consideraba los elementos como causas del origen del mundo (el agua, el aire, la tierra o el fuego). Fueron llamados presocráticos porque vivieron antes de Sócrates. Platón, discípulo de éste, construyó su filosofía basándose en sus enseñanzas, que tenían la moral como fundamento de la naturaleza humana.

⁵ Será fundamental para Aristóteles el influjo del presocrático Anaxágoras. Lo mismo que en los seres sensibles, existe en la naturaleza una inteligencia que es el autor del cosmos

y de toda la inteligencia que hay en ella. La idea de *nous* como una fuerza que constituye la causa del movimiento y a la vez lo dirige todo con su sentido. La idea de orden como parte integrante de todas las cosas, la idea de totalidad, el cuerpo no separado en partes sino como sistema como global.

⁶ Platón imagina un modelo al que cada una de las cosas del mundo se atienen. Los seres sensibles no son sino copias o imágenes individuales y deficientes de las especies que abarcan la totalidad y la perfección. Estos modelos o especies se encuentran «más allá» de lo que se presenta ante de nosotros de «las apariencias». Cada cuerpo es una mera «apariencia».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Aristóteles (1994). *Acerca del alma*. Madrid: Editorial Clásica Gredos.
- Aristóteles (1994). *Ética Nicomachea*. Madrid: Editorial Clásica Gredos.
- Aristóteles (1990). *Metafísica de Aristóteles*. Madrid: Editorial Clásica Gredos.
- Platón (1992). *Diálogos II. Fedón*. Madrid: Editorial Clásica Gredos.
- Platón (1992). *Diálogos IV. La República*. Editorial Clásica Gredos.
- Guthrie, W.K.C. (1999). *Historia de la filosofía griega I: Los primeros presocráticos y los pitagóricos*. Editorial Gredos.
- Lledó, E. (1999) «La amistad en Aristóteles» Resumen del curso de doctorado impartido durante el curso 1998-1999 en la facultad de filosofía de la UNED [paper inédito].

RESUMEN:

El principal objetivo de este artículo es justificar la necesidad de un tratamiento filosófico e histórico del cuerpo. Esto ayuda a entender los prejuicios, las opiniones, o las intenciones que mueven al psicomotricista.

La primera parte aborda la teoría de la naturaleza en Grecia. La segunda delimita los diferentes puntos de vista de Aristóteles y de Platón en su forma de pensar la naturaleza, el cuerpo, los sentidos, el placer y el conocimiento, así como su influencia en el trabajo del psicomotricista.

La última parte delimita la incidencia de la teoría platónica y aristotélica para la comprender al profesional que trabaja con el cuerpo tanto en la práctica como en la teoría.

PALABRAS CLAVE:

Aristóteles, cuerpo, filosofía, movimientos, naturaleza, pensamiento griego, Platón, psicomotricidad, sensoriomotricidad, sentidos, técnicas corporales.

ABSTRACT:

The main objective of this article is to justify the necessity of a philosophic and historic processing of body. It helps to understand the prejudices, the opinions or the intentions that move to the psychomotrician or corporal worker

The first part deals Nature theory in ancient Greece. The second one delimits the different point of view from Plato and Aristotle about nature, body, sense, pleasure and knowledge, as well as their influences in the work of the psychomotrician or corporal expert.

The last part delimits the impact of the platonic and aristotelian theories for understanding to the professional who works with the body, so in his practice as in his theory.

KEY WORDS:

Aristotle, body, bodily philosophy, movement, nature, Greek's thought, Plato, psychomotor skills, sensory-mobility, senses, corporal expert.

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. Master 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 a 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 filosofía y es miembro del grupo de movimiento auténtico que dirige durante más de 10 años Renate Opikoffer.

E-mail de contacto: emiliogines@auna.com





Las actividades cooperativas y competitivas fuera y dentro del aula

The cooperative and competitive activities inside and outside of the classroom

**José Luis González Montesinos, M^a del Mar del Salto
Bailén, Jesús Mora Vicente y Matilde Mora Fernández**

I. FACTORES POSITIVOS DE LAS ACTIVIDADES COOPERATIVAS Y FACTORES NEGATIVOS DE LAS ACTIVIDADES COMPETITIVAS

1.1. La cooperación

En numerosas ocasiones el término cooperación es equivocadamente utilizado como sinónimo de colaboración por lo que es necesario aclarar el significado de uno y otro vocablo.

Se puede definir la situación cooperativa como aquella en la que todos/as interactúan sobre elementos o materiales, combinando sus diferentes habilidades para, en lugar de competir, alcanzar una finalidad común. Es decir, que cada participante sólo puede alcanzar sus objetivos si todos los demás alcanzan los suyos, que son los mismos (Pallarés, 1982).

Sin embargo, la colaboración, posee un mayor campo de actuación ya que el logro de los objetivos propuestos conlleva que otros sujetos no obtengan dicho objetivo. Así por ejemplo, los miembros de un equipo de fútbol, tienen como objetivo que el equipo contrario no consiga los suyos, que es obtener mayor número de goles. Desde este punto de vista se puede decir que la victoria es excluyente: si yo gano es porque el otro pierde, y viceversa.

En la cooperación no aparece la necesidad de derrotar a nadie ni de compararse a nadie. La autoestima no se forma por comparación con el nivel de desempeño o rendimiento de nuestros adversarios, sino por el de uno mismo. Por tanto, se pasa de la motivación extrínseca, representada por premios y castigos, victorias y derrotas, a la intrínseca, caracterizada por el logro personal (Guitart, 1985).

Deutsch (1962), siguiendo la línea de Pallarés (1982), define la situación cooperativa como aquella en la cual las metas a alcanzar por los individuos van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones o logros de sus objetivos. De esta forma, todos ganan si se consigue el objetivo a alcanzar y todos pierden en caso contrario. Por consiguiente estos sujetos tenderán a cooperar entre sí para conseguir sus respectivos objetivos. Desde esta perspectiva, el éxito de cada alumno depende del éxito de sus compañeros y no de sus fallos. Así se orienta

la propia acción en función de la acción de los compañeros, para intentar mejorar el resultado del grupo.

Con la aplicación de actividades y tareas, donde predomina la cooperación, se evita en el alumno la aparición de sensaciones de fracaso o humillación al no conseguir los objetivos y ser rechazado por el grupo. Además, se presenta una clara mejora de la cohesión de grupo, al estrecharse más las amistades (Deutsch, 1962).

En la actividad física y deportiva, el desarrollo de juegos cooperativos impide que los alumnos con necesidades educativas especiales o sencillamente con cierta torpeza motriz, estén condenados al aburrimiento y a la desgana por su continua eliminación en los juegos motores.

En las aulas donde predominan las actividades competitivas, los alumnos muestran comportamientos egoístas, a ser individualistas en vez de colaborar, a valorar, por encima de todo, la consecución de los objetivos a cualquier precio y a despreciar a aquéllos que presentan ciertas dificultades. Llevado a su extremo, los alumnos incluso pueden llegar a ser capaces de desobedecer o alterar las reglas para obtener la victoria (Tinning, 1992).

Para Johnson y Johnson (1990), con el desarrollo de actividades cooperativas se obtienen mejores rendimientos académicos y mayor productividad en todas las áreas, edades y niveles, debido a que la interacción entre los miembros del grupo, en el desarrollo de tareas cooperativas, aporta al grupo algo diferente y de más calidad que la mera combinación o suma de las producciones individuales.

Para este mismo autor, las ventajas más destacadas de las técnicas de aprendizaje cooperativo son:

- Aprendizaje de actitudes, valores, habilidades e información que no obtienen de los adultos, al ofrecerles la posibilidad de una más justa distribución del poder de la información, no centralizada únicamente en el profesor.
- Da oportunidades para practicar la conducta prosocial (ayudar, compartir, cuidar, etc.), lo que supone prevenir alteraciones psicológicas y desajustes en el comportamiento cívico social, es decir, posibilita relaciones sociales positivas y la cooperación.
- Permite mejorar la capacidad para ponerse en el lugar de otra persona o empatía, con la consiguiente pérdida progresiva del egocentrismo.
- Desarrollo de actitudes positivas hacia los compañeros, así como la posibilidad de una mayor interdependencia y comunicación entre sus miembros, pudiendo dar y recibir elogios y críticas.
- Se genera una mayor tolerancia, al comprobarse que todos pueden aportar su ayuda a la tarea común, quizás precisamente debido a las rarezas o «defectos», se poseen cualidades de las que los demás carecen. En este sentido se orienta el trabajo de Grineski (1996).

Algunos autores descalifican el trabajo cooperativo y apuestan por la necesidad de aplicar tareas de alto contenido competitivo. Así, por ejemplo, consideran que las actividades cooperativas no presentan tanto interés y motivación como las de tipo agonístico. Sin embargo, otros autores, reflejan la presencia en el ámbito escolar

de situaciones deportivas en las cuáles los alumnos/as prefieren no participar en las actividades antes que verse como perdedores (Tinning, 1992). Además, las actividades predominantemente cooperativas, no permiten que los alumnos posean la preparación necesaria para enfrentarse a la vida real, caracterizada por un marcado valor competitivo por lo que se estarían creando sujetos inadaptados. Sin embargo, el estilo de vida actual tiene sobradas dosis de competitividad como para que ésta sea conocida; por lo que la tarea educativa sería más bien de tipo compensatorio (Rodríguez y De la Puente, 2004).

1.2. Premisas básicas de las tareas cooperativas

Para que una actividad o tarea pueda ser calificada de cooperativa y resuelta por los alumnos ha de cumplir una serie de condiciones (Rodríguez y De la Puente, 2004):

- Existencia de una única meta común para todos los participantes.
- La recompensa es también común, en función de la productividad del grupo, sin tener que compararse con el rendimiento de otros grupos. El éxito de un grupo no priva a nadie del suyo.
- El resultado de la tarea no deriva de la suma de esfuerzos, sino de la adecuación de las acciones propias a las realizadas por el resto de los participantes como respuesta a las demandas del problema.
- Igualdad de estatus entre los miembros del grupo.
- Responsabilidad individual. Todos los integrantes del grupo deben ser necesarios para alcanzar el objetivo; deben ayudarse constantemente y participar en el trabajo de intentar resolver el problema en la medida de sus posibilidades. Todos son necesarios.

Desde el punto de vista de la actividad físico deportiva, para Slavin (1985), es necesario que los alumnos/as dispongan de habilidades sociales, entre las que se incluyen las cooperativas, y capacidades motrices y cognitivas suficientes para superar las exigencias de la actividad. De esta manera no se elimina ni se segrega a nadie del grupo por los requisitos físicos, técnicos o tácticos de la actividad. Todos los alumnos trabajan en su zona de desarrollo próximo (Vygotski, 1977).

Como vemos, estas premisas plantean una actividad conjunta y participativa, en la que todos los integrantes del grupo tienen un papel que desarrollar (Rodríguez y De la Puente, 2004). Esto permite que la actividad se caracterice por:

- No se discrimina a ningún alumno/a ya que no existe diferenciación entre alumnos ganadores y perdedores, buenos ni malos. Además no hay distinción por género, entre alumnos y alumnas.
- Durante el desarrollo o la finalización de la tarea ningún integrante del grupo es eliminado o apartado de su desarrollo, sino que el error va seguido de la posibilidad de continuar explorando y experimentando hasta encontrar la solución al problema. El error es un paso en el proceso de exploración, en el que inventan y prueban infinidad de soluciones a los problemas motores, y los errores proveen de información sobre la actividad, no suponen un fracaso ni una vergüenza.

Desde la perspectiva de la actividad física y deportiva, los alumnos con disminuciones motóricas o con menos experiencias motrices van a tener menor acceso a ellas, al ser siempre eliminados, marginados o apartados durante o al inicio de la actividad, tal y como ocurre en el desarrollo de tareas agonísticas, por los imperativos que supone la eficiencia en pro del resultado. En estos casos, no es rentable que los más torpes participen en la acción al tener menores probabilidades de éxito, puesto que después de unos pocos fracasos y de pasar vergüenza, ya no desearán repetir la experiencia (Rodríguez y De la Puente, 2004).

1.3. Efectos positivos de la cooperación

Para Johnson y Johnson (1990), las tareas cooperativas provocan entre los integrantes del grupo una serie de interacciones o relaciones con efectos positivos, entre los que se pueden destacar:

- Los niños y adolescentes aprenden directamente actitudes, valores y habilidades que no pueden obtener de los adultos. La información no está centralizada en el profesor, lo que aumenta la participación.
- La interacción cooperativa posibilita relaciones sociales positivas y da oportunidades de practicar la conducta pro social, lo que supone prevenir alteraciones psicológicas y desajustes en el comportamiento cívico-social.
- Los niños y adolescentes aprenden a ver las situaciones y problemas desde otras perspectivas diferentes a las suyas a través de sus interacciones con compañeros.
- Se mejora la autonomía y la asertividad, mejorando la capacidad del alumno para enfrentarse a las presiones del grupo defendiendo la propia opinión.
- Se desarrollan actitudes positivas hacia los compañeros, y se posibilita una mayor interdependencia y comunicación entre los miembros con mayores dificultades para entablar relaciones. Esta capacidad es una importante manifestación de salud psicológica, y la ausencia de amistades durante la infancia y la adolescencia parece aumentar el riesgo de desórdenes mentales.

Johnson y Johnson, realizaron en 1990 un trabajo estadístico sobre los 377 estudios publicados sobre este tema desde 1987, llegando a las siguientes conclusiones:

- a) La cooperación es superior a la competición a la hora de fomentar el rendimiento y la productividad, en todas las áreas y en todas las edades y niveles educativos.
- b) La cooperación lleva con más frecuencia que la competición o el individualismo a utilizar un razonamiento de más alta calidad.
- c) Los esfuerzos cooperativos conducen a una mayor transferencia en el aprendizaje que los esfuerzos competitivos o individualistas.

1.4. Actividades cooperativas en el Plan Integral de Prevención Escolar en España

Las actividades cooperativas han sido utilizadas en numerosas ocasiones dentro de los planes y programas de prevención de las drogodependencias en edad escolar.

Uno de estos programas de prevención es el P.I.P.E.S (España), Plan Integral de Prevención Escolar, el cual abarca el conjunto de actuaciones dirigidas a sistematizar la prevención de las drogodependencias en el contexto escolar (F.A.D., 1986; F.A.D., 1996). Entre los factores de riesgo que el P.I.P.E.S considera que promueven o favorecen el consumo de drogas se encuentran: baja autoestima, baja aceptación de normas de convivencia social, baja asertividad, deficiente rendimiento académico, búsqueda de sensaciones nuevas y necesidad de aprobación social (Rodríguez, De la Puente y González, 2000).

Para actuar sobre ello y como consecuencia del preocupante nivel de consumo de drogas entre los jóvenes, se marca como objetivo que los profesores puedan modificar estos factores de riesgo con las actividades propias de las distintas áreas, insertándose en el currículo escolar.

Por otro lado, el PIPES propone una serie de objetivos a alcanzar, entre los cuáles y relacionado con las tareas cooperativas, nos encontramos con los siguientes:

- Aumentar la autoestima de los alumnos, enseñándoles a valorar adecuadamente sus cualidades y a sentirse capaces de afrontar dificultades.
- Reducir el fracaso en el área de lo corporal, eliminando la competición, es fundamental para que el adolescente tenga una imagen positiva de su cuerpo y, en consecuencia, de sí mismo. Este objetivo es clave dado que la insatisfacción con uno mismo puede llevar al uso de drogas como vía de escape de las tensiones, conflictos e incomodidad de existencia. El reconocimiento de los demás, sus valoraciones, actitudes o expectativas, junto con las experiencias de éxito o fracaso conformarán el autoconcepto y hay que considerar que en la competición sólo es posible el éxito de una persona o equipo, donde, lamentablemente, casi siempre ganan los mismos.
- Desarrollar en ellos actitudes pro-sociales y cooperativas, aprendiendo el valor de trabajar por la comunidad y a implicarse en la solución de los problemas sociales.
- Hacer a los alumnos más autónomos, capaces de dirigir su conducta por sí mismos, sintiéndose satisfechos de ello y menos dependientes de la aprobación de los demás.

Así pues, tal y como se reflejan en los objetivos del P.I.P.E.S, las actividades cooperativas tienen un papel fundamental en el logro de los objetivos a alcanzar en la prevención de las drogodependencias en los jóvenes.

1.5. Aspectos negativos de la competición

Una vez vistos los beneficios de las actividades cooperativas es preciso valorar los aspectos negativos de la promoción o desarrollo de las actividades competitivas.

1) La autoestima y la aceptación pueden quedar seriamente dañadas:

Ciertos aspectos de la identidad personal como la autoestima y la aceptación de uno mismo integran la personalidad humana y, toda persona tiene por tanto, derecho a ellos. Su disponibilidad no puede quedar restringida como resultado de situaciones de competitividad organizadas en la escuela. Así por ejemplo, en determinadas situaciones deportivas, ciertos niños con pro-

blemas físicos, como una minusvalía sensorial, física o psíquica o sencillamente un exceso de peso, no pueden hacer frente, con mínimas posibilidades de éxito, a dichas actividades. Hay otras muchas razones por las que el escolar puede sentir miedo; como puede ser el miedo al ridículo social, a lesionarse, a provocar la risa entre sus compañeros, etc.

En el ámbito deportivo, el exceso de responsabilidad ante una competición puede provocar el fracaso como consecuencia del miedo que se produce ante la falta de confianza en uno mismo.

«Espectadores, entrenadores y compañeros observan la acción deportiva y transmiten al deportista el sentimiento de tener que presentarse a sí mismo ante la opinión pública»..., cuanto más importante sea el logro del objetivo y más importantes las consecuencias del fracaso para un deportista, tanto más intenso será en él el sentimiento de miedo antes, durante y, quizás, después de la realización de la acción» (Thomas, 1982, 310).

Son múltiples las causas que pueden producir sentimientos de miedo en el deporte. El deportista puede sentir miedo, por ejemplo, ante la amenaza de fracasar en su rendimiento, estar mal preparado, o no creerse estar a la altura de las esperanzas depositadas en él.

2) La competición es esencialmente egoísta y fomenta una excesiva consideración de uno mismo:

Puede darse la tendencia de aquél que no sea capaz de colaborar y quiera ganar el sólo, o que se genere una excesiva consideración de uno mismo, a expensas de los derechos de los demás, que puede derivar en desconsideración y falta de respeto.

3) Fomenta la ocultación, la avaricia, la tensión, el odio y la agresividad:

En la actividad deportiva se tiene la tendencia a pensar que la competición es una forma de descarga de la tensión acumulada, sin embargo Husman (1951) encontró en sus estudios que deportistas que habían terminado la competición presentaban más signos de tensión que de descarga. Estos estudios han puesto de manifiesto que la actividad competitiva incluye un núcleo agresivo que el deportista puede manifestar frente a sí mismo o frente al oponente.

Una mala derivación de la emoción puede provocar pasión, término que para Thomas (1982, 299) es «una situación de extrema excitación, durante la cual es muy difícil o imposible controlar racionalmente el curso de las acciones afectivas, por ejemplo, el miedo, la rabia...». Una situación emocional puede derivar en descarga agresiva puesto que las emociones influyen en nuestras acciones como reacciones ante estímulos impulsores de actividades, y desencadenan acciones encaminadas a reducir las tensiones emocionales.

Un deportista puede alegrarse hasta tal extremo, con un movimiento logrado o con una jugada acertada, que intente alcanzar ese estado el mayor número de veces posible en lo sucesivo. Por el contrario, si a un futbolista, por ejemplo, se le impide un chut a portería mediante una falta, se puede producir en el delantero tal indignación que tenga que descargarla mediante una conducta agresiva contra el jugador que le ha entrado en falta, contra el

árbitro, contra el otro equipo, contra los espectadores o incluso contra cosas. El comportamiento agresivo como desahogo de las tensiones emocionales se basa en las hipótesis teóricas de los instintos y de los impulsos. Se ha demostrado que las necesidades insatisfechas producen tensiones que pueden crecer de tal modo que el individuo no logre la tranquilidad ni consiga el equilibrio interno mientras no se hayan eliminado aquéllas.

Enlazando con esta idea Orlick (1995, 17), afirma cómo «...al aceptar el éxito competitivo como lo más importante, las personas no sólo se hacen más capaces de destruir a los otros sino también de destruirse a sí mismos y a sus familias en este proceso».

4) Puede crear la humillación pública de unos en beneficio de otros:

No es ético que esto pueda ocurrir, ya que la educación debe ser una experiencia placentera y no una experiencia humillante y desagradable para el escolar.

5) Los niños disminuidos, con necesidades educativas especiales, o los menos capacitados, en clases heterogéneas, están destinados al fracaso:

A pesar de la buena disposición de estos alumnos, estos niños, menos capacitados, están en franca inferioridad o desventaja con respecto al resto de alumnos.

Para Luschen y Weis (1979), el resultado de la competición da lugar a la creación de una jerarquía dependiente, en cierta medida, de las características que se le atribuyen y apoyada en el principio darwiniano de la supervivencia del más fuerte.

Desde esta perspectiva, las actividades en las que los alumnos/as son expulsados o apartados son particularmente negativos, porque castigan a quienes tienen menos nivel intelectual, experiencia o destreza, alimentando sentimientos de rechazo y desconfianza. Peor todavía, la eliminación quita la oportunidad de tener más experiencia y de mejorar las destrezas. Las actividades verdaderamente cooperativas excluyen la eliminación y rechazan completamente la idea de dividir a los escolares en ganadores y perdedores.

6) La competición es fuente de inseguridad, dudas e infelicidad por parte de los perdedores, que suelen ser la mayoría:

Otro sentimiento, estrechamente unido a la autovaloración de la persona, es el sentimiento de la propia seguridad, que aparece de forma bastante clara en situaciones en que el individuo tiene bien presente que está sometido a la atención de otras personas, creyendo hallarse en el centro mismo del interés y viviendo sus acciones como especialmente importantes para el medio social.

En la actividad deportiva, los sentimientos de propia seguridad, o de inseguridad, son, por ejemplo, muy importantes en la situación inmediatamente anterior al evento y durante la preparación psíquica del deportista para la competición. En casos extremos, la excitación emocional puede crecer tanto que el deportista se sentirá completamente perturbado, incapacitado para

pensar y actuar de forma ordenada y clara, y mostrando cierta tendencia hacia reacciones desacostumbradas (Thomas, 1982).

Riera (1985, 93) también se hace eco de algunos de los aspectos psicológicos que se ven alterados en situaciones de competición: «...falta de confianza en sí mismo, exceso de responsabilidad, individualismo, ansiedad pre-competición, supersticiones, somatización, etc.».

7) La competición no permite la improvisación, la espontaneidad y la libertad física:

La preparación al rendimiento, ha ocupado un lugar primordial; organizado con seriedad y aplicación, orden y método, no deja lugar a la improvisación, a la espontaneidad, a la libertad física y lúdica. Su objetivo es mejorar los resultados, realizando cada actividad al máximo de sus capacidades de rendimiento y corrigiendo las faltas y los errores cometidos (Blázquez, 1986). Para lograrlo se impone una disciplina general y rigurosa que algunos escolares no van a poder o saber llevar a cabo.

Para Orlick (1995), los niños son creativos en gran medida porque todavía no han aprendido que el mundo debe ser mirado o representado dentro de ciertos límites o de formas predeterminadas. Deberían de tener total libertad para crear y adaptar y en este sentido, la actividad competitiva no es un buen camino.

1.6. La cooperación como elemento educativo

Partiendo de la idea del rechazo de la competición como medio o elemento educativo algunos abogan por la cooperación diciendo que esta fomenta la sociabilidad como expansión positiva que tiene el individuo respecto a los que le rodean, no estableciendo unas pautas comparativas de impotencia o de superioridad, sino más bien de cooperación, de aceptación de las características de los demás sin que las diferencias o deficiencias de los demás impliquen una actitud de rechazo, marginación o agresividad (Comellás, 1992).

Desde el punto de vista de la actividad físico-deportiva, Orlick, (1997, 40) señala que «...los juegos sin perdedores significan que no habrá más jugadores descalificados, sentados en un banco o fuera en la primera ronda de juego».

En esta línea, la idea que hay tras los juegos cooperativos es sencilla: jugar con otros mejor que contra otros; superar desafíos, no superar a otros y ser liberados por la verdadera estructura de los juegos para gozar con la propia experiencia del juego. Ningún jugador tiene que mantener su estima a costa del otro. Puesto que los juegos se diseñan para que la cooperación entre jugadores sea necesaria para conseguir los objetivos del juego, los niños juegan juntos para conseguir fines comunes en lugar de unos contra otros para fines excluyentes. Mientras juegan aprenden de una forma divertida cómo llegar a ser más considerados unos con otros, más conscientes de cómo sienten las otras personas y más decididos a trabajar en lo mejor para todos (Rodríguez y De la Puente, 2004).

Apostando por las actividades cooperativas, existen una serie de alternativas a las actividades puramente competitivas:

- Jugar en estructuras competitivas de formas menos opresivas, como por ejemplo dando menos importancia al resultado y eliminando el contacto físico de naturaleza destructiva a través de juegos de no-contacto.
- Comprometer a niños y niñas en actividades auto-controladas que no sean dirigidas ni puntuadas.
- Elegir conscientemente juegos orientados al éxito sólo en algunas situaciones particulares.

II. ASPECTOS POSITIVOS DE LAS ACTIVIDADES COMPETITIVAS DENTRO Y FUERA DEL AULA

2.1. La competición

El término competición ha traído, desde siempre, grandes discusiones que tratan de delimitar el ámbito que abarca, sus beneficios y sus efectos perniciosos para la salud física y psíquica de los alumnos.

Es un tema que suele generar cierta confusión en muchos educadores y desconocido, al menos en algunos de sus aspectos, por la mayoría de ellos. Suele confundirse con el término rivalidad, por lo que suele ser rechazada su aplicación.

Concepto de competitividad:

Desde el punto de vista filosófico, se requieren tres condiciones generales para que exista «competitividad» (Dearden, 1972).

Dos individuos o grupos compiten cuando:

- a) Ambos persiguen el mismo objetivo u objeto.
- b) La consecución del objetivo por uno de ellos excluye al otro.
- c) A sabiendas de que uno de los dos quedará excluido, ambos persisten en el intento por conseguir ese objetivo.

Así pues, en una situación de competitividad, cada grupo o individuo persiste en su intento por alcanzar la superioridad, es decir, una mejor posición relativa en comparación con la meta que el oponente pueda alcanzar.

Este concepto se diferencia del de «rivalidad» en el cual la lucha está dirigida a conseguir un objetivo determinado sea cuales fueran los medios utilizados.

La competitividad puede considerarse como una forma de conflicto donde la observación de ciertas reglas por parte de los participantes excluye el recurso a una total implacabilidad. En este sentido, es posible concebir una competencia justa o injusta, según el grado en que los participantes compartan determinados principios éticos. De hecho, se ha señalado que la competitividad implica necesariamente una cooperación, por lo que para que una competencia funcione, es necesario asumir la capacidad de cooperar (Perry, 1975).

Así pues, una competencia «injusta» se caracterizaría por la ausencia de convenios compartidos por todos los participantes o por lo tendencioso de las reglas, acercándonos pues al concepto de rivalidad anteriormente expuesto.

Según este concepto de competitividad, la idea de «competir con uno mismo» resulta lógicamente imposible, ya que según lo visto anteriormente:

- Para que exista competición debe ser entre dos persona o más, por lo que una persona no puede competir contra ella misma.
- Una misma persona no puede ganar y perder al mismo tiempo, puesto que, en toda actividad competitiva, siempre se obtendrá, en su última resolución, un componente vencedor y un componente vencido.

Esta misma idea puede verse reflejada en varios autores, donde se entiende por competición motriz, una situación objetiva de enfrentamiento motor, sometida imperativamente a reglas que definen sus límites, su funcionamiento y, muy especialmente, los criterios de victoria o fracaso (Parlebas, 1988).

Sin embargo, la lucha individual por alcanzar un mejor rendimiento suele considerarse, equivocadamente, una forma de competitividad. Rubén (1980), da a estas situaciones el nombre de «auto-competitividad» y observa que suele utilizarse como entrenamiento interno para la ulterior competencia interpersonal.

Sin duda alguna, el deseo de perfeccionamiento personal constituye una poderosa motivación para el aprendizaje y de hecho se utiliza en numerosos métodos de enseñanza individualizada. No obstante, deberían denominarse a estas situaciones como «auto-superación» o sencillamente «perfeccionamiento».

2.2. ¿Es deseable la competitividad?

Desde los primeros descubrimientos tecnológicos, la competitividad se ha considerado como uno de los principales pilares del progreso cultural y científico.

Con frecuencia, las escuelas tienen asignado el papel de educar a los jóvenes en la lucha competitiva e individualista por el éxito, considerado por lo general en términos materialistas. Esta enseñanza tan marcadamente competitiva ha sido cuestionada por pedagogos, sociólogos, educadores en general y hasta filósofos, los cuales han prestado especial atención a los problemas de definición y aclaración de conceptos.

Los datos experimentales sobre la eficacia de la competitividad interpersonal son cuidadosamente estudiados por científicos sociales que elaboran y aplican numerosas variantes y alternativas.

Es común el comentario de que las culturas occidentales, representantes de un alto grado de materialismo, se caracterizan por la competitividad y el interés por el rendimiento y los beneficios de toda acción. Así por ejemplo, ven en la competición y en las actividades competitivas una forma de preparar a los alumnos para una sociedad de progreso.

Este marcado carácter competitivo en la sociedad actual tiene su mayor exponente en el deporte espectáculo, siendo este carácter agonístico, su principal condicionante, el que lo ha llevado a su impresionante éxito social. Pero en la sociedad en la que vivimos, desmesuradamente competitiva, tal ingrediente tiende a convertirse en un elemento absorbente, único y desproporcionado (Cagigal, 1990).

Lo cierto es que el interés por la victoria y el agonismo son distintos en unas u otras culturas, como escribe Luschen y Weis (1979, 67): «...los deportes cuyo origen se halla en Europa Occidental y en América son menos asociativos que los juegos de los esquimales o determinados deportes asiáticos».

Por tanto, teniendo en cuenta que los factores negativos de las actividades competitivas ya han sido expuestos, consideramos oportuno enumerar también algunos de los argumentos actuales a favor de las actividades competitivas dentro y fuera del aula.

2.3. Aspectos positivos de la competición

1) Fomenta determinadas características de la persona:

De forma general, se puede decir que la competitividad está asociada al desarrollo de ciertas características personales, tales como la perseverancia y la capacidad de trabajo.

Desde la perspectiva de la actividad física y el deporte, algunos autores afirman que la competición dentro del deporte y el juego permite desarrollar el intelecto ya que el deporte aparece aquí y de esta forma, como un ingrediente valioso en la proyección del intelecto gracias a las peculiaridades del juego, ya que este, por el interés que despierta al ser una actividad voluntaria, permite que el hombre pueda volar su imaginación en temas en los cuales no implica para nada su contexto natural, más bien al contrario, lo favorece. (Alcoba, 1984).

Para este mismo autor, la personalidad también puede verse fomentada por el juego o el deporte, ya que la competición promovida por el juego pone en marcha nuevos condicionantes en el ser humano y el jugador comienza a tener unas cualidades que le permiten establecer una nueva personalidad (Alcoba, 1984).

También la perseverancia es mencionada por otros autores, que ven cómo esta característica de la persona se ve fomentada por la competición, puesto que aumenta la capacidad de trabajo y la disciplina (Blázquez, 1986, 86).

«La sumisión a la autoridad en un superior es otro aspecto fundamental que ha caracterizado la pedagogía deportiva: la disciplina, el orden, el aprendizaje a la obediencia, son las claves del 'sistema', puesto que sin ellos no hay posibilidad de trabajo».

2) Desarrollo de la comunicación:

Alcoba, en su libro «Deporte y comunicación» (1984, 26), da una nueva posible forma de comunicación del hombre en sus orígenes cuando por ejemplo luchaba contra unos rivales en el lanzamiento de piedras, y que corrobora lo antes visto acerca del desarrollo del intelecto:

«Al darse cuenta de que el esfuerzo físico, unido al esfuerzo mental, le sirve para poder realizar una actividad nueva, es lógico que comience, él mismo, a establecer dificultades del juego, pues, no es lo mismo llegar a una determinada distancia con una piedra pesada que con otra liviana, o con una piedra que pueda abarcar con sus manos a otra de diámetro superior. Esa dificultad, que anteriormente no había previsto, es obvio que le permite establecer impulsos y reacciones distintas. Es posible que sea en este momento cuando por experiencias debidas y motivadas al juego incipiente, el hombre intente comunicarse con sus semejantes para exponer su descubrimiento ya que, probablemente, cuando se encuentra realizando la tarea de arrojar piedras

es observado e incluso será imitado y se comprobará, por cuantos se inician en el juego de arrojar piedras cuanto más lejos, que, efectivamente, aquella acción tiene su dificultad cuando se pretende llegar más y más lejos con el lanzamiento. Puede decirse que en este momento el hombre ha creado la competición deportiva y ella le permite una nueva forma de comunicación con sus potenciales rivales en el juego. Ha nacido el Homo Ludens».

Poco después añade: «En la conclusión de este primer apartado sobre el proceso de la comunicación por medio del desarrollo somatopsíquico del hombre, debemos decir que el juego, o deporte, ha sido uno de los factores más importantes para determinar el avance de la humanidad, precisamente, por la cantidad de información y comunicación promovida. Todo el proceso ha llevado una gran carga de la comunicación. No ha podido evadirse ésta de ninguno de los pasos dados por el hombre en el camino del juego o del deporte. Desde el comienzo de esta actividad todo ha hecho posible la necesidad de comunicación».

Parlebas (1988, 176) está de acuerdo en la comunicación que se establece entre los rivales de una competición, puesto que «...en los duelos de individuos, la interacción antagonística, solicitada por los enfrentamientos deportivos, moviliza la agresividad, el deseo de vencer y de batir al adversario. Esta manifestación de violencia corporal es canalizada por el contrato ludomotor, que ritualiza la brutalidad comportamental; ésta depende directamente de la lógica interna de cada sistema de reglas, que predetermina sus puestas en acción».

3) Es motivante y permite la evasión:

La competitividad constituye una poderosa motivación para estimular los esfuerzos y las ambiciones, tanto en la escuela como en la sociedad en general. Es innegable el hecho de que ciertas situaciones competitivas a nivel de juegos y actividades deportivas, motivan e invitan a la participación de los alumnos (Marrero, 1988).

Distintos autores han reelaborado a partir de las teorías de la motivación su concepción de los factores motivacionales específicos de la práctica deportiva. Así Bouet (1968) afirma que existen dos factores motivacionales básicos en la actividad deportiva: la lucha contra la naturaleza y la lucha contra el adversario y considera la coexistencia de cinco epifenómenos de índole motivacional: La necesidad de movimiento, la afirmación de sí mismo, la compensación, la agresividad y la afiliación.

Este aspecto lúdico, también es recogido por Luschen y Weis (1979, 47): «Mientras dura la competición, los participantes adoptan una identidad que les permite evadirse de la vida cotidiana».

4) Reconocimiento social:

La superioridad individual es, desgraciadamente, un valor apreciado por la sociedad. Numerosos autores reflejan este reconocimiento de los vencedores por parte del resto de la sociedad, siendo mayor exponente de ello lo reflejado en la actividad deportiva.

«El vencedor de la competición deportiva no produce nada, pero según las circunstancias gana un campeonato, adquiere prestigio y obtiene incluso una recompensa material» (Luschen y Weis, 1979, 55).

«La competición deportiva provoca, incluso, la pasión del público». (Thomas, 1982, 302).

«Los sentimientos suscitados durante las competiciones deportivas no sólo son vividos por los participantes afectados, sino también por numerosos espectadores y observadores. Es precisamente esta riqueza emocional, estos numerosos instantes llenos de interés en el deporte, los que atraen a millones de personas» (Tschernikowa, 1975, 269).

5) Puede servir para obtener una orientación profesional:

La orientación profesional, tanto en el ámbito escolar como deportivo, requiere información comparativa sobre las capacidades y motivaciones que, en algunas ocasiones, se obtienen por medio de situaciones competitivas.

En el marco extraescolar, a los futuros atletas se les descubre a través de situaciones comparativas, donde el nivel de competitividad es muy alto y donde sólo los que obtienen las mejores marcas va a pasar a formar parte de equipos o programas de alto rendimiento deportivo. Aquellos sujetos seleccionados dispondrán de becas y ayudas en su formación deportiva y escolar, para posteriormente, en su vida adulta, poder formar parte de plantillas de clubs y entidades deportivas.

6) Existe una motivación intrínseca en la competición:

Idealmente, todo niño es un triunfador que no gana todas las veces. Con un programa escolar suficientemente amplio, puede haber en las escuelas situaciones competitivas adecuadas para la mayoría de las capacidades. Baker (1993, 25), refleja la presencia de una motivación intrínseca en el deporte de competición y en la competición en sí en todos los ámbitos: «En apariencia la participación en el deporte posee un importante valor intrínseco. Además de los motivos relativamente específicos, los que surgen en los diferentes estudios analizados son, en parte, atribuibles a la necesidad básica de sentirse competente».

7) Es fuente de autoestima y confianza en sí mismo:

El que resulta ganador en una competición gana confianza y fe en sí mismo y como refleja Thomas (1982, 13), sin esta confianza no se pueden lograr los fines:

«En muchas investigaciones realizadas sobre el efecto de los procesos emocionales en la acción deportiva, se hace resaltar la importancia del sentimiento de la confianza en sí mismo. Sin la confianza en sí mismo es imposible llegar a un final positivo, incluso si se trata de la más simple de las acciones».

Marrero (1988) y Ausubel (1982) consideran la importancia de la competición como fuente de autoestima y confianza en sí mismo ya que el agonismo tiene su base en la misma necesidad de afirmación y de autorrealización del ser humano y es fundamental para el logro de la propia identidad y estabili-

dad psicológica. La seguridad en sí mismo, el auto concepto y la identidad social dependen de una válida confrontación agónica con el entorno y con los otros.

Por otra parte, «...la competencia es ordinariamente una forma de motivación, de mejoramiento del yo, con actividades de auto exaltación en el que el individuo rivaliza con otros por adquirir preeminencia jerárquica» (Ausubel, 1982, 483).

8) La competición es fuente de socialización:

La competición puede convertirse en fuente socializadora, ya que la socialización significa la integración completa en la sociedad siguiendo la vía de la adaptación a los valores, normas y tradiciones sociales mediante el proceso de realización de sí mismo.

En la actividad física deportiva el alumno requerirá no sólo un gran nivel de solidaridad, como reflejo de la cooperación con sus compañeros o compañeras de equipo, sino también, el conocimiento de la realidad, emociones y circunstancias externas de los componentes del conjunto al que se enfrenten. Este sistema dará como resultado, la educación para la paz que, como eje transversal, se contempla en la actual Ley de Educación y su desarrollo posterior (Zagalaz y Romero, 2004).

Así pues, el deporte se convierte en un campo de acción y de vivencias sociales, en las que se dan normas de conducta social y se aprende el comportamiento social. Los contrincantes o adversarios que se enfrentan en una competición deportiva, pueden llegar a convertirse en compañeros puesto que la acción deportiva implica además la aceptación de unas reglas que ambos tienen que cumplir. Esta situación conlleva una relación social previa al evento deportivo, donde se establece el reglamento, localización del evento deportivo, duración y demás cuestiones que desencadena en un adecuado desarrollo de la actividad (Thomas, 1982).

9) Puede ser fuente de educación y respeto por el juego limpio:

El hecho de competir implica un respeto a las normas y a las reglas del juego, deporte o competición. Para Alcoba (1984, 27) «Las reglas y la puntuación han sido el principio de lo que hoy llamamos competición deportiva, pero indudablemente no es otra cosa que la modernización de la primaria competición, la cual ya estableció (desde el juego), reglas para que ésta pudiera llevarse a la práctica».

Por su lado, Luschen y Weis (1979, 50) expresan: «El grado de mutua consideración y el principio de juego limpio resultan muy llamativos en el deporte. La competición deportiva exige un mínimo de consideración hacia el contrario o, dicho de otra manera, hacia el sistema dentro del cual se desarrolla la competición».

10) Aplicable tanto a deportistas como a no deportistas:

La competición deportiva a alto nivel, permite que los métodos de entrenamiento de los atletas, puedan ser transferidos o aplicados a un nivel mucho

menos duro e intenso en el hombre de la calle que simplemente quiere mantenerse en forma.

La pedagogía deportiva se ha construido a partir de modelos teóricos basados en la práctica adulta de alto nivel. La técnica ha venido marcada por el héroe deportivo o el deporte elite. Lo esencial, sobre todo, es que es transferible: los principios, los métodos de entrenamiento, los medios de trabajo físico utilizados, probados y perfeccionados por los campeones de elite que, bajo una forma menos intensa, menos forzada, pueden ser aplicados fácilmente por la masa de practicantes o por el hombre de la calle que simplemente desea mantenerse en forma. En consecuencia, toda la situación pedagógica está organizada en función de este último objetivo que es la apropiación por parte del niño de los resultados del deporte de alto nivel, siendo este último motivo de numerosos estudios y análisis (Blázquez, 1986).

11) Otros:

Algunos autores dan una serie de motivos psicológicos que hacen a la gente participar en actividades competitivas y que aparecen en Bakker (1993, 24).

- Rendimiento: «La necesidad de superar obstáculos, de pugnar por hacer algo difícil del mejor modo y lo más rápido posible».
- Exhibición: «La necesidad de auto-dramatización, de interesar, divertir, conmover, asombrar o sorprender a otros».
- Dominio: «La necesidad de influir en otros o de controlarles».
- Autonomía: «La necesidad de pugnar por la independencia».
- Relajación: «La necesidad de relajarse, distraerse, buscar diversiones y entretenimientos».
- Necesidad de explorar: «Conocimiento, formular preguntas, satisfacer la curiosidad».
- Exposición: «La necesidad de señalar y demostrar, de explicar, disertar, interpretar».

2.4. La competición como elemento educativo

En el sistema educativo español se expresa entre sus fines, la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos, por lo que cabe plantearse el debate acerca de la presencia o no de la competición, de la índole que sea, como elemento educativo. Desde el punto de vista deportivo, la elección se encuentra entre el deporte para la guerra o deporte para la paz, entre el deporte competitivo y el deporte educativo, entre el deporte extraescolar y el deporte escolar, entre el deporte de espectador y el deporte de acción. Numerosos autores entienden que a través del deporte, de la índole que sea, es factible educar y cómo, evidentemente, el deporte forma parte del currículum escolar, como contenido específico y como medio de la educación, es importante hacer una amplia reflexión acerca de sus valores (Zagalaz y Romero, 2004).

Existen una serie de pautas, adecuadas en mayor o menor medida, sobre el uso de la competición como elemento educativo, donde el énfasis va a estar en la progresiva graduación del carácter competitivo de diferentes situaciones de enseñanza y

en mantener un equilibrio óptimo de actividades predominantemente cooperativas y predominantemente competitivas. Estas situaciones pueden, eventualmente para el niño o el joven, desembocar en una práctica deportiva competitiva con una exigencia de rendimiento, llegado este punto, es responsabilidad del alumno, y en su caso de los padres y tutores/as, decidir a que niveles de competición quiere implicarse. Aunque eso sí, en esos casos, el entrenador deberá advertirle de lo que esto significa en términos de «ventajas», «desventajas» e implicaciones para el futuro.

Según Piaget (1962) se detecta en los juegos infantiles espontáneos, y también en aquéllos institucionalizados por los mismos niños al ser pasados por estos, de generación a generación, por ejemplo «las canicas», la aparición de ciertas reglas encaminadas a dilucidar cuál es el mejor. Vemos que aparece de forma espontánea la competición entre los niños. Por tanto el aspecto lúdico-competitivo, es un elemento incardinado desde siempre en el proceso natural de interacción social del niño, y por tanto, no puede ser ni ignorado ni rechazado dentro de un correcto planteamiento didáctico. No se puede dejar de lado que el fenómeno deportivo es en parte la expresión adulta de este fenómeno que ya se manifiesta desde la infancia.

Ciertamente, en ciertos juegos infantiles aparecen determinadas reglas que reflejan el deseo de describir y demostrar quién es el mejor, aunque, en este acto, el fin último es la afirmación personal frente a sus compañeros o amigos, asociado al componente lúdico o recreativo.

Bouet (1968, 23) destaca una serie de valores positivos de la competición en el deporte, pero que es perfectamente aplicable, así mismo, a la actividad física en general:

- Tendencia a implicar a los demás en acciones que no son posibles de emprender uno mismo. Es decir, en el juego competitivo colectivo está fuertemente involucrado un principio fundamental de solidaridad, de cooperación. Es un reconocimiento de la «necesidad que tenemos unos de otros».
- El juego competitivo es un instrumento a través del cual el individuo aprende a someterse a unas reglas libremente aceptadas y a valorar el significado de las mismas de cara a un entendimiento básico.
- El juego competitivo le proporciona una ocasión inestimable al individuo para autoevaluarse en una serie de aspectos y poder conocer mejor así tanto sus posibilidades como sus limitaciones.

2.5. Determinación del nivel adecuado de competitividad

La determinación del nivel adecuado de competitividad es un tema sumamente controvertido. Es interesante señalar, sin embargo, que la mayoría de los protagonistas de estos debates, como por ejemplo Johnson y Johnson (1975), Kleining (1982) y Lynn (1977), coinciden en la necesidad de aplicar una combinación de estructuras competitivas y cooperativas en el aula, aunque están en desacuerdo con respecto a cuál de las dos estructuras debe predominar. Johnson y Johnson (1975), están a favor de la cooperación, mientras que Lynn (1977), opina que la competitividad debe ser el factor predominante.

Check (1970), abordando el problema desde un punto de vista más didáctico y específico, opina que el educador debe incluir el binomio cooperación-competición

en sus planteamientos de enseñanza, quedando el grado de competición supeditado según este autor a la edad, inteligencia y a los propios puntos de vista sobre el tema de la persona que va a competir.

El juego competitivo, desde este punto de vista, es un elemento educativo valioso, no sólo por lo que puede tener de preparación hacia una posterior práctica deportiva, sino porque el binomio cooperación-competición se encuentra en la base de la vida misma y no sólo como supervivencia del hombre como individuo y como especie.

Sin embargo, es importante que el elemento cooperación se incardine, sobre todo, en las primeras actividades competitivas, es decir, que implique a un grupo en vez de a un individuo. Serán tareas de tipo colectivo, teniendo que estar realizadas en las mismas la necesidad de una participación común para el éxito de la tarea.

Así pues, se puede afirmar que la cooperación está también relacionada con el mundo del deporte, sobre todo en aquellos juegos competitivos en los que se participa por equipos y se hace necesaria para su realización la unidad del conjunto y la colaboración entre sus integrantes (Zagalaz y Romero, 2004).

Por lo tanto, aunque resulte paradójico, en principio habrá que plantear «el ser capaz de cooperar» como un reto para el individuo. La tendencia de actuar de forma excesivamente individualista de algunos escolares deberá estar compensada con un diseño de juegos y el establecimiento de unas normas que realcen la participación colectiva.

3. CONCLUSIONES

Se puede definir la situación cooperativa como aquélla en la que todos los escolares interactúan entre sí, combinando sus diferentes habilidades para alcanzar una finalidad común.

Sin embargo, el concepto de colaboración, posee como signo diferenciador que el logro de los objetivos propuestos conlleva que otros sujetos no obtengan dicho objetivo.

Con la aplicación de actividades y tareas donde predomina la cooperación se evita en el alumno la aparición de sensaciones de fracaso o humillación al no conseguir los objetivos y ser rechazado por el grupo. Sin embargo, en las aulas donde predominan las actividades competitivas, los alumnos muestran comportamientos egoístas valorando, por encima de todo y a cualquier precio, conseguir los objetivos propuestos.

En la normativa vigente que regula el sistema educativo en general y el currículo en particular, se refleja, tanto en los objetivos generales de etapa como en las distintas áreas, la importancia del fomento de actividades cooperativas frente a las tareas competitivas.

Entre los aspectos negativos de la aplicación de tareas agonísticas destacamos cómo la autoestima puede quedar dañada, se fomenta la ocultación y la agresividad, puede crear la humillación pública de los alumnos menos capacitados, los escolares con necesidades educativas especiales pueden verse destinados al fracaso, es fuente de inseguridad por parte de los perdedores y la competición no permite la improvisación y la espontaneidad presente en las actividades cooperativas.

Por tanto, cuando la competición se convierte en lo más importante y trascendental para los jóvenes deportistas que están en edad de formación, se entiende que la competición se convierte en un conjunto de sesiones de entrenamiento cuya intensidad se incrementa al máximo que el individuo pueda aguantar. Este proceso, que puede ser correcto para personas maduras, no lo es para jóvenes en edad de aprendizaje.

No es posible competir contra el reloj, ni contra el medio, ni siquiera contra uno mismo; competir implica al menos la participación de dos personas entre las cuales se contemplan ciertas reglas a respetar, por lo que se puede reflejar la presencia de la cooperación en cuanto a que ambas partes asumen dichas reglas.

Toda actividad competitiva conlleva una serie de consecuencias para la persona que participa en la competición. Ahora bien, éstas pueden ser positivas, negativas o neutras según la evaluación social e individual que se haga de esa actividad. Va a ser en esta situación donde el educador va a tener un papel primordial como orientador y controlador de sus efectos, minimizando las posibles consecuencias negativas y reforzando las positivas.

La competitividad a nivel escolar o la competición en el deporte-enseñanza, debe estar de tal modo orientada y organizada que respete las reglas del desarrollo deportivo individual, y a la vez que no impida la normal y deseada integración del alumno en la sociedad.

Respecto a la actividad competitiva como liberadora de tensiones o como estimuladora de las mismas en forma de comportamientos agresivos, resulta comprensible decir, simplemente, que libera o que la actividad competitiva engendra ansiedad, dependiendo de cómo esta se dirige (metodología), quién la dirige (educador o entrenador), a quién se dirige (adulto o adolescente) y en qué sociedad o ambiente educativo y deportivo.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALCOBA, A. (1984). *Deporte y comunicación*. Madrid: Alianza Deporte.
- AUSUBEL, D. P. (1982) *Psicología Cognitiva. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BAKER, F. C. *Psicología del deporte*. Madrid: Morata, 1993.
- BLÁZQUEZ, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Martínez Roca.
- BLÁZQUEZ, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Martínez Roca.
- BOUET, M. (1968). *Les motivations des sportifs*. París: Universitaires. 23 Editions.
- CAGIGAL, J. (1990) *Deporte y agresión*. Madrid: Alianza Deporte.
- CAGIGAL, J.M. (1975). *El deporte en la sociedad actual*. Madrid: Prensa Española y Magisterio Español. Colección rtve.
- CAGIGAL, J.M. (1996). *Deporte, Pedagogía y Humanismo*. Vol: 1. Madrid: C.O.E.

- CHECK, J. (1970). *The psychology of competitions as it relates the physical education*. New York. The Physical Educator.
- COMELLAS, M.J. (1992). Finalidades educativas del deporte en la educación secundaria. *Apunts*, 29, 32-39.
- DEARDEN, R.F. (1972). Competition in education. *Proc. Philos. Educ. Soc. Great Britain*, 6, 119-133.
- DEUTSCH, M. (1962). Cooperation and trust: some theoretical notes. *Nebraska Symposium of motivation*. University of Nebraska Press, Lincoln, 275-319.
- F.A.D (1986). Fundación de Ayuda Contra la Drogadicción. *Material de prevención del consumo de drogas para la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid. FAD.
- FAD (1996). *Fundación de Ayuda Contra la Drogadicción*. Manual de técnicas para la prevención escolar del consumo de drogas. Madrid. FAD.
- GRINESKI, S. (1996). *Cooperative learning in physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- GUITART, R. M. (1985). *101 Jocs no competitius*. Barcelona: Guix.
- HUSMAN, B.R. *Aggression in boxer and wrestlers as measured by projective techniques*. Research Quarterly.
- JOHNSON, D.W.y JOHNSON, F. (1975). *Learning together and alone: Cooperation, Competition and individualization*. New Jersey: Prentice Hall, Engleweed Cliffs.
- JOHNSON, D.W. (1981). Effects of Cooperative and Individualistic Learning Experiences on Interethnic Interaction. *Journal of Social Psychology*, 118, 257-268.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, F. (1990). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. New York: Lawrence Elbaum, Hillsdale
- KLEINING, J. (1982) *Competition. Philosophical Issues in Education*. Londres: Croom Helm.
- LUSCHEN, G. y WEIS, K. (1979). *Sociología del deporte*. Valladolid: Miñon.
- LYNN, R. (1977). *Competition and Cooperation*. Cox, C: Boyson.
- MARRERO, G. (1988). *Psicología del deporte*. Las Palmas: Cabildo Insular de Gran Canaria.
- ORLICK, T. (1995). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.
- ORLICK, T. (1997). *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid: Popular.
- PALLARÉS, M. (1982). *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid: ICCE.
- PARLEBAS, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport-Andalucía.
- PERRY, L.R. (1975). Competition and Cooperation. *Br. J. Educ. Stud*, 23, 127-134.
- PIAGET, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Ed.: Norton.
- RIERA, J. (1985). *Introducción a la psicología del deporte*. Barcelona: Martínez Roca S.A.

RODRÍGUEZ, J.M. y DE LA PUENTE, E. (2004). *Tandem 14: Juegos Cooperativos*. Barcelona: Grao.

RODRÍGUEZ, J.M.; PUENTE, E. y GONZÁLEZ, J.L. (2000). La prevención de drogodependencias mediante actividades cooperativas de riesgo y aventura. *Apunts Educación Física y Deportes*, (1) 59, 46-54.

RUBEN, H.L. (1980). *Competing: Understanding and Winning the Strategic Games we all play*. Sidney: Harper and Row.

SLAVIN, R. (1985). *La enseñanza y el método cooperativo*. México: Edamex.

THOMAS, A. (1982). *Psicología del deporte*. Barcelona: Herder.

TINNING, R. (1992). *Educación Física: la escuela y sus profesores*. Valencia: Servicio Publicaciones de la Universidad de Valencia.

VYGOTSKI, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

ZAGALAZ, M^a L. y ROMERO, S. (2004). Deporte para la guerra, versus deporte para la paz. Reflexiones sobre el carácter educativo del deporte. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (2).

RESUMEN:

Las actividades y tareas cooperativas y competitivas están presentes, en mayor o menor medida, en las aulas y son numerosos los educadores que las utilizan en su labor docente. Sin embargo, existe cierta confusión en cuanto al marco conceptual y a los posibles efectos beneficiosos y perjudiciales de su aplicación. Por ello, el presente trabajo trata de delimitar y aclarar los conceptos de cooperación y colaboración, puesto que, en numerosas ocasiones son equivocadamente utilizados. Por otro lado, se realiza una revisión de los factores positivos de las tareas cooperativas y los aspectos negativos de las actividades competitivas propuestas dentro y fuera del aula.

Desde el inicio de la escolaridad predominan en la educación del alumno la aplicación por parte del profesorado de actividades que fomentan la competición. Esta actividad agonística no sólo se refleja en los juegos y actividades deportivas, sino que también en otras áreas donde no existe una competencia motriz por correr más rápido o encestar más canastas, sino donde la nota más elevada, el que mejor lee o el que resuelve los problemas con mayor rapidez suele tener mayor reconocimiento de compañeros y profesores. Desde esta perspectiva, la actividad competitiva puede tener connotaciones negativas para aquellos escolares que no consiguen los objetivos propuestos.

Sin embargo, cuando la actividad competitiva o agonística está bien dirigida puede ser utilizada en beneficio del alumno/a, fomentando su interés en las áreas en donde se desenvuelve mejor, ganando autoconfianza y seguridad.

Desde esta perspectiva, en el presente trabajo se pretende clarificar el concepto de competición o competitividad así como los posibles efectos positivos de su práctica, proponiendo una reflexión sobre su aplicación a nivel escolar.

PALABRAS CLAVE:

Cooperación, competición, aula, conceptos, efectos positivos, efectos negativos, factores positivos.

ABSTRACT:

Co-operation and competitiveness are present, to some extent, in classroom activities and there are plenty of teachers who use these techniques in their daily teaching tasks. However, there is certain confusion as regards the conceptual framework and the possible benefits and prejudices of their applications. This work is aimed at clarifying the concepts of co-operation and collaboration, as they are frequently misused. On the other hand, we review the positive and negative factors found in both, co-operative and competitive tasks or activities in and out of the classroom.

From the very beginning of school life we have found a great many activities, used by teachers, which support competitiveness. This type of activity is not only seen in the games and sport activities, but also in other areas where there is no competence to choose the one who runs faster or that who scores more points in a match. In those other areas the student who gets the highest marks, the one who reads best or that who most quickly solves maths problems is given recognition by teachers and the other students. From this point of view, competitive activities can involve negative consequences for those students who do not reach the objectives. However, there are occasions when a competitive activity can be positive for a student provided it is well conducted, which can develop his interest in those areas where he feels better, improving his self-confidence and security. From this perspective, we intend to clarify the concept of competitiveness, as well as its possible positive effects when used; thus we propose a meditation on this topic when we use it in school.

KEY WORDS:

Co-operation, competitive, classroom, concept, positive effects, negative effects, positive factors.

DATOS DE LOS AUTORES:

José Luis González Montesinos: Profesor Titular de Universidad. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz (España). Profesor de la Escuela de Medicina del Deporte. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Líneas de investigación prioritarias: Didáctica de la Educación Física, Motricidad.

M^a del Mar del Salto Bailén. Lda. Pedagogía. Profesora Educación Primaria, Pedagogía Terapéutica. Coordinadora de Igualdad. I.E.S Antonio de la Torre. Puerto de Santa María. Cádiz (España).

Jesús Mora Vicente. Catedrático de Escuela Universitaria. Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz (España). Profesor de la Escuela de Medicina del

Deporte. Doctor en Medicina y Cirugía. Líneas de investigación prioritarias: Fisiología del Ejercicio, Motricidad.

Matilde Mora Fernández. Profesora Asociada Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz (España). Doctora en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Líneas de investigación prioritarias: Didáctica de la Educación Física, Motricidad.

E-mail de contacto: jgmontesinos@uca.es



Prática Reflexiva pelo Movimento: o 'corpo próprio' como fonte de aprendizado pessoal - prático

Reflective Movement Practice:
the one's own body as a source of personal-practical learning

Maria Luisa Inguaggiato

Introdução

A prática clínica e educacional como *terapeuta de orientação corporal*¹ incentivou-me a pesquisar o papel da experiência corporal no processo de aquisição do conhecimento conceitual. Há alguns anos, no meu trabalho de formação profissional com fisioterapeutas e psicomotricistas, venho desenvolvendo uma metodologia de trabalho corporal que envolve a exploração do *corpo próprio*² como fonte de reflexão sobre a prática clínica. Este artigo pretende explorar alguns eixos teóricos resultantes de estudos desenvolvidos durante meu processo de formação e pesquisa em *Dance Movement Therapy*³, que foram determinantes para a minha apropriação desta metodologia de trabalho.

No decorrer do texto optei por destacar em itálico e/ou manter na língua original alguns conceitos teóricos e nomes de abordagens corporais, que são contextualizadas através do uso de notas apresentadas no final do texto.

Este artigo tem como proposta apresentar a *Prática Reflexiva pelo Movimento*⁴ como uma forma de abordagem corporal que permite ao *terapeuta de orientação corporal* desenvolver um *conhecimento pessoal-prático* próprio através da experiência do movimento, facilitando, conseqüentemente, a reflexão sobre questões envolvidas com o tema da *corporeidade*, considerado de fundamental importância na formação do *terapeuta de orientação corporal*. Não pretendo apresentar resultados dessa pesquisa profissional, mas discutir alguns dos pressupostos teóricos que fundamentam essa prática. Acredito que esta discussão pode aprofundar algumas reflexões sobre a importância do trabalho pessoal corporal na formação do *terapeuta de orientação corporal*.

Definição de conceitos básicos explorados no texto:

O *conhecimento pessoal-prático* (Koren; 2003) é um termo usado para abranger a *desconstrução*⁵ de experiências profissionais através de reflexões sobre o pensamento prático (idéias, teorias, conceitos) e o conhecimento pessoal (valores e convicções) que estão implícitos nas ações dessas experiências clínicas. Acredito que valores, convicções e conceitos podem emergir e ser explorados através da experi-

ência própria do movimento corporal, como uma forma de conhecimento implícito em nossa ação clínica.

O termo *corporeidade* envolve as questões culturais e sociais implícitas em nossa maneira corporal de estar e se relacionar com os outros e o meio ao nosso redor. Penso que é importante para o terapeuta de orientação corporal estar consciente da sua *corporeidade própria* para a efetividade do seu trabalho terapêutico. Uma forma de facilitar o envolvimento do *corpo próprio* no processo de reflexão sobre a prática clínica é através da noção *embodiment*⁶. O termo *Embodiment* neste artigo deve ser entendido como a *corporificação* ou *apropriação* do *corpo próprio* através da experiência do movimento corporal. Esta noção é amplamente discutida na obra de Merleau-Ponty com a noção de *corpo vivido* ou *corpo fenomenal*. Esses conceitos serão discutidos nos pressupostos teóricos que fundamentam a *Prática Reflexiva pelo Movimento*.

1- Definição da Prática Reflexiva pelo Movimento

A *Prática Refletiva pelo Movimento* (PRM) é uma abordagem corporal caracterizada por uma investigação pessoal e reflexiva através da *experiência do movimento* baseada nos princípios da *Dance Movement Therapy* (esquematizados na figura 1). Esta figura apresenta como determinados conceitos da Prática Reflexiva pelo movimento atuam na utilização do movimento como forma de aprendizagem *pré-reflexiva*.

Este modelo de abordagem corporal enfoca o desenvolvimento profissional dos *terapeutas de orientação corporal*, através da investigação pessoal, com o objetivo de ampliar suas perspectivas sobre o tema da *corporeidade*. Esta abordagem proporciona a oportunidade de explorar a inteligência cinestésica e artística como forma de aprendizagem e a usar o *corpo próprio* como agente na reflexão dos valores pessoais e conceitos implicados na sua prática clínica.

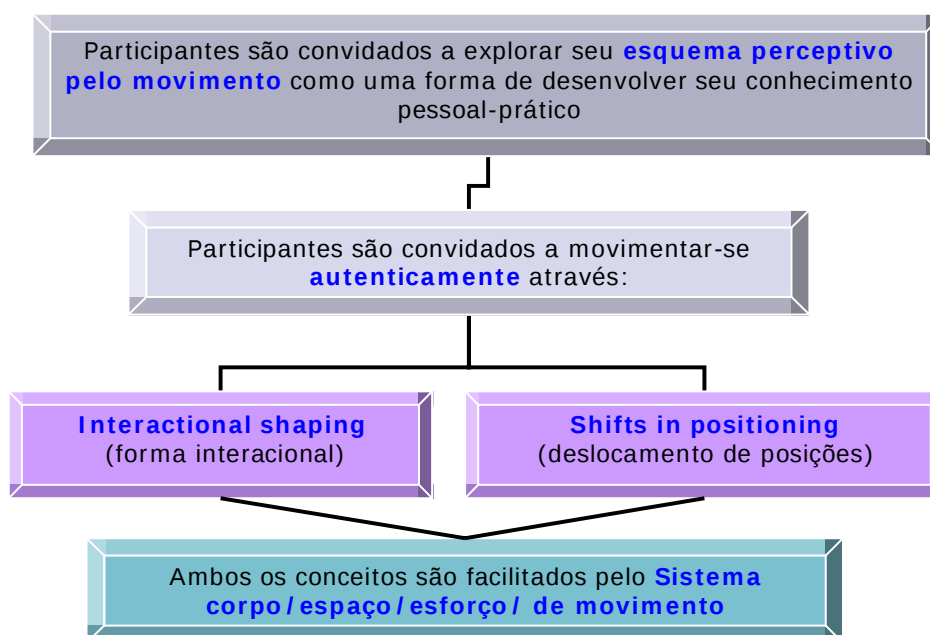


Figura 1: Mapeamento dos conceitos que informam a Prática Reflexiva pelo Movimento

A *experiência do movimento* refere-se ao uso de práticas corporais que enfatizam a expressão pessoal através da improvisação do movimento. A *experiência do movimento* permite a experimentação de novas formas de movimento, perceber as emoções, interagir consigo mesmo e com os outros e refletir em ação.

A Prática Reflexiva pelo Movimento valoriza o entrelaçamento entre a experiência sensorial e perceptiva do movimento e a sua reflexão intelectual, portanto as comunicações não-verbais e verbais são constantemente entrelaçadas nesta abordagem. Os participantes são convidados a criar significados ou representações simbólicas de suas experiências corporais, utilizando-se de outras linguagens como desenhos, pinturas, cartões-postais e argila.

2 – Pressupostos teóricos que informam a Prática Reflexiva pelo Movimento

A Prática Refletiva pelo Movimento apresenta três princípios básicos no seu funcionamento. Esses princípios são fundamentados por conceitos teóricos provenientes de diversas áreas de estudo, que são congruentes na medida em que proporcionam formas de facilitar o engajamento do terapeuta de orientação corporal na investigação e na aprendizagem a partir das próprias experiências corporais de movimentos.

O quadro abaixo apresenta os três princípios e os autores de referência dessa metodologia de trabalho.

- I. *Experiência de movimento como forma de aprendizagem pré-reflexiva*: princípio argumentado através de uma perspectiva fenomenológica utilizando conceitos e idéias de Morris, D. (2004) e Merleau-Ponty, M. (1962; 1964).
- II. *Experiência do movimento interno*. Princípio argumentado nos estudos de Bartenieff sobre o sistema corpo/espaco/esforço/ de análise do movimento e na disciplina *Authentic Movement* (Adler 1987; 2001, Chodorow 1984; 1995 e Whitehouse 1979; 1995).
- III. *Reflexão da experiência do movimento através do ensino prático reflexivo e do conhecimento presentational*: princípio argumentado pelos conceitos de *reflexão em e sobre a ação* de Schon, D. (1987; 1991) e por elementos da *Dance Movement Therapy* (Parker e Best 2006; Best 2000, 2001, 2002).

I - Experiência de movimento como forma de aprendizagem pré-reflexiva.

A noção de que o corpo atua como uma forma de conhecimento pré-reflexivo é baseada primeiramente na noção de Merleau-Ponty (1962) sobre *corpo-fenomenal ou corpo vivido*, entendido como o corpo que nós experimentamos e entramos em relação com o mundo. Esta idéia sugere um reposicionamento do dualismo cartesiano entre corpo e mente, e propõe uma noção de corpo como sujeito de conhecimento e interação com o mundo; o corpo é o sujeito da percepção e não o objeto dela.

No pensamento cartesiano o corpo é distanciado do processo de racionalização e conceituação. Em oposição a esse dualismo, a idéia central da fenomenologia da percepção (Merleau-Ponty, 1962) é que o corpo ocupa um papel essencial no pensamento racional. Juntunen e Hyvonen (2004) discutem que o processamento inte-

lectual pode emergir de experiências corporais a um nível pré-reflexivo; desta forma, o corpo ocupa um modo de saber. Para Merleau-Ponty existe uma consciência motora, uma consciência perceptiva que pode ser entendida como o movimento da existência pelo qual habitamos e somos no mundo. A forma como percebemos o mundo está relacionada com a forma como experimentamos e percebemos o mundo em nossos próprios corpos. Está relacionada com as nossas experiências corporais constituintes da noção individual do corpo próprio; desta forma, está relacionado com a nossa corporeidade.

Em Fenomenologia da Percepção (Merleau-Ponty, 1962), o termo *embodiment* é examinado através das noções de *corpo objetivo* e de *corpo fenomenal*. Para Merleau-Ponty não é o nosso *corpo objetivo* que movimentamos, mas o nosso *corpo fenomenal*. Portanto, qual seria a diferença entre estes conceitos?

Para Merleau-Ponty, *corpo objetivo* refere-se às capacidades fisiológicas e físicas do corpo. Utiliza a noção de esquema corporal para que se possa compreender como as partes do corpo são envolvidas em determinada ação, portanto como o *corpo objetivo* interage com o *corpo fenomenal* na intencionalidade de uma ação. A noção de esquema corporal exprime que corpo e mundo formam um sistema prático. Através da ação o corpo pode retomar o espaço e o tempo e realizar a sua espacialidade própria. Nesse sentido, o termo *corpo objetivo* pode ser correlacionado com o conceito de esquema corporal apresentado na tabela 1 abaixo.

Por outro lado, *corpo fenomenal* recorre ao corpo enfocando como a pessoa experimenta seu próprio corpo - *corpo-vivido*, como a consciência do corpo próprio se estabelece. Nesse sentido, essa noção pode ser correlacionada com o termo imagem corporal.

Merleau-Ponty não distingue explicitamente esquema corporal de imagem corporal em sua obra, porque ele considera ambos os elementos como parte do mesmo sistema e diretamente interconectado com as experiências vividas do corpo. Ambos os conceitos estão interligados na noção de *corpo fenomenal* ou *corpo vivido*.

Entretanto, antes de continuarmos a discussão sobre corpo objetivo e corpo fenomenal, me parece necessário revisitar pontos de distinção entre os conceitos *esquema e imagem corporal* (descritos na tabela 1), visto que ambos são importantes para entender a dinâmica da experiência do movimento corporal e sua forma de interação com os outros e os objetos.

O sinergismo entre os dois conceitos pode ser entendido da seguinte forma: quando um indivíduo propõe uma atitude intencional no seu próprio corpo, esta envolve a percepção de algo, uma convicção sobre ou uma atitude emocional ligada às suas experiências vividas (imagem corporal). Ao mesmo tempo, para ajustar esta atitude intencional, o esquema corporal precisa regular o movimento corporal para permitir que esta intenção aconteça. O sinergismo entre ambos os elementos é essencial na incorporação da experiência, na manifestação da corporeidade do indivíduo.

Essa discussão parece interessante para os *terapeutas de orientação corporal* na medida em que o corpo físico e o emocional estão intrinsecamente interligados na relação terapêutica e no processo de intervenção. Outro ponto interessante é o fato de que o esquema e a imagem corporal são constituídos e manifestados através da noção de *corpo fenomenal* ou *corpo vivido*.

Esquema corporal	Imagem do corpo
■ Sistema sensório-motor responsável pela regulação da postura e do movimento. Age sem consciência refletiva. (Gallager; 1995)	■ Sistemas corporais de percepção, de atitudes e de convicções próprios de cada indivíduo. ■ Envolve a forma como indivíduos criam referências do seu EU e como essas referências moldam as suas intenções. ■ Essas intenções podem estar conectadas com a forma perceptiva com que indivíduos experimentam ou entendem conceitualmente seus próprios corpos. ■ Também pode estar conectado com as atitudes emocionais dos indivíduos para com seus próprios corpos. (Gallager; 1995)
■ Domínio do corpo de forma a utilizá-lo para alcançar um maior poder cognitivo ■ Domínio do gesto e do instrumento que implica em equilíbrio entre as forças musculares ■ Domínio de coordenação motora global	■ Referência do indivíduo sobre o seu corpo baseado na experiência psicológica. ■ Baseada em um conjunto de convicções sobre o corpo influenciado pela idealização cultural e pelas atitudes sociais. ■ Indicadora das formas de relação e auxilia o indivíduo a definir sua identidade no mundo externo (Fisher e Cleveland; 1968)

Tabela 1: Características do esquema corporal e da imagem do corpo segundo alguns autores

Merleau-Ponty (1962-1964) considera o corpo como agente ativo da percepção do indivíduo e não como um receptor passivo da experiência. Isto coloca o corpo como um sujeito; nesse sentido, nosso corpo constrói nossa subjetividade e é considerado como a base para nosso ser-no-mundo.

O *corpo-vivido* é o sujeito da ação na qual os indivíduos dialogam com o mundo objetivo, com a consciência, com o mundo interno e externo. O *corpo-vivido* é o meio pelo qual nossas percepções e intenções têm uma forma no espaço e no tempo e pelo qual nossa consciência pode ser constantemente atualizada. O *corpo vivido* revela como as pessoas vêem o mundo e interagem com ele.

A noção de *corpo-vivido* é relevante para a Prática Reflexiva pelo Movimento, já que esta abordagem encoraja os participantes a «viver» os seus próprios corpos como um recurso e/ou como agentes no desenvolvimento e na consciência de seu conhecimento pessoal-prático. Por «viver» os próprios corpos quero dizer entrelaçar o esquema corporal e a imagem corporal para promover a experiência de *embodiment* (como esboçado na figura 2).

A idéia do *corpo-vivido* é desdobrada por Morris (2004) através da discussão do conceito «*esquema perceptivo do movimento*». Morris (2004) repensa a concepção de Merleau-Ponty sobre esquema corporal, reabrindo uma discussão fenomenológica. Ele argumenta que o movimento é a sustentação do esquema corporal e dá um sentido à percepção. Morris não entende o esquema corporal como uma «posse do sujeito», mas como um veículo que facilita o intercâmbio entre corpo e mundo (2004; 53). Neste sentido, ele descreve esquema corporal como constituído

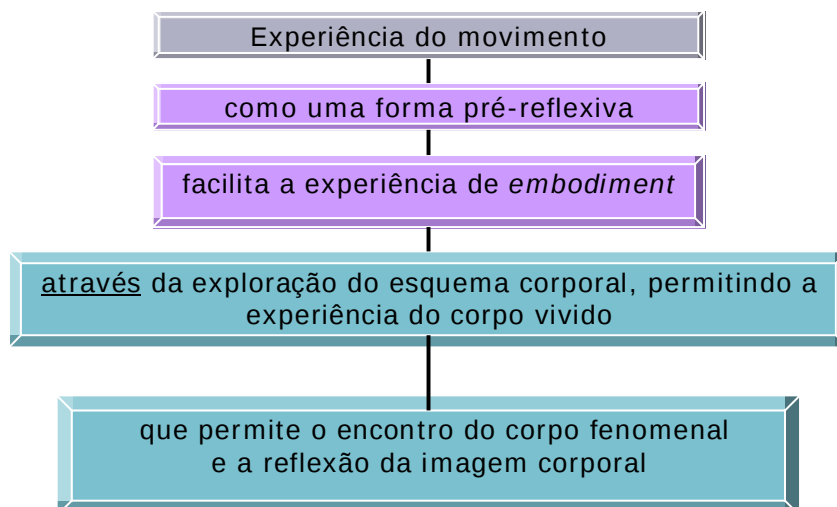


Figura 2: Experiência do movimento como uma forma de manifestação da corporeidade

e manifestado em movimento; assim, ao invés de esquema corporal, ele re-nomeia o conceito como *esquema do movimento*.

Considerando que a natureza do trabalho em Dance Movement Therapy envolve o uso do movimento como um mediador para o processo criativo, o uso desta forma de entendimento sobre o esquema corporal me parece mais coerente e abrangente. Em meu entendimento, essa troca conceitual acrescenta uma perspectiva dinâmica ao conceito, incorpora características da imagem corporal e apresenta o corpo em uma ação pré-reflexiva na aquisição do conhecimento.

Morris coloca que cada pessoa tem um estilo diferente de movimentar-se. Esse estilo de movimento está conectado com o modo como cada pessoa percebe o mundo; assim o *esquema do movimento* é baseado em como as pessoas percebem experiências anteriores «agindo sobre o seu movimento corporal atual» (2004; 49).

Isso enfatiza que o *esquema perceptivo do movimento* está relacionado ao estilo corporal de olhar para o mundo. Nesse sentido, se considerarmos o conceito de Morris, *esquema perceptivo do movimento*, podemos reconhecer que o movimento dos indivíduos está relacionado com o modo como percebem e interagem com o mundo; envolvendo, assim, ambos os conceitos de esquema e imagem corporal.

Morris defende a idéia de que é *através* do nosso *esquema perceptivo do movimento* que as nossas percepções surgem. Merleau-Ponty (1964; 25) descreve a experiência de percepção como «nossa presença no momento quando coisas, verdades e valores são constituídos por nós». Ele afirma que a percepção pode nos ensinar novas perspectivas diante de situações, demolindo dogmatismos, conduzindo-nos ao conhecimento e à ação. Sendo assim, explorar, através de nosso corpo, como entramos em relação com nossos sistemas de valores e convicções, é uma forma de desdobrar o nosso *esquema perceptivo do movimento*.

A percepção é aqui entendida como uma forma de *embodiment* na qual os participantes podem projetar suas visões de mundo. As formas como os participantes usam e desdobram seu *esquema perceptivo do movimento* retratariam as suas

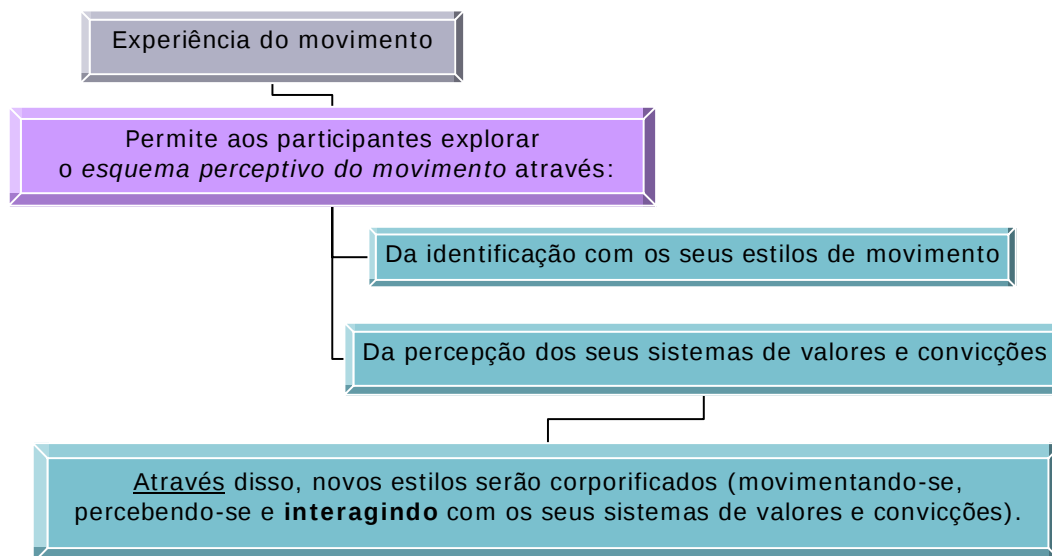


Figura 3: Experiência de movimento como um veículo para promover o desdobramento do esquema perceptivo do movimento

convicções e valores. Explorando esta forma, eles trariam esses valores e convicções à consciência.

Neste sentido, enquanto os modos subjetivos de perceber e estar em relação com os outros e objetos ao seu redor permanecem no nível sensitivo ou emotivo da experiência, a experiência de movimento é considerada como uma forma de saber pré-refletivo. Isto quer dizer que o conhecimento pode ser gerado pela observação do movimento e a consciência cinestésica de suas sensações (Juntunen e Hyvonen; 2004).

Isso enfatiza o papel que o *esquema perceptivo do movimento* tem no redescobrimiento do conhecimento pessoal-prático do profissional, e também realça a importância do processo intelectual sobre a experiência vivida. Sendo assim, se faz necessário que a cada experiência de movimento haja um espaço para reflexão da experiência vivida; desta forma, o conhecimento intelectual pode ser apropriado através do conhecimento corporal.

Voltando ao objetivo deste artigo, compreendo que instigar o desdobramento do *esquema perceptivo do movimento* dos *terapeutas de orientação corporal* é um passo importante para encorajá-los a refletir sobre os valores e convicções implícitas nas suas ações clínicas. Nessa ótica, um elemento essencial para os terapeutas de orientação corporal é a importância de que nossa racionalidade técnica seja vivenciada e refletida através de nosso próprio corpo. Como este processo se estabelece na experiência do movimento?

II - Experiência do movimento interno.

A Prática Reflexiva pelo Movimento propõe a experiência do movimento em duas fases não lineares (apresentadas na figura 4). A primeira fase é fundamentada no sistema de análise do movimento corpo/espaco/esforço de Bartenieff (Hackney;

2002) como uma técnica para facilitar experiências de movimento; e a segunda fase, nos estudos sobre Authentic Movement (Adler; 2002).

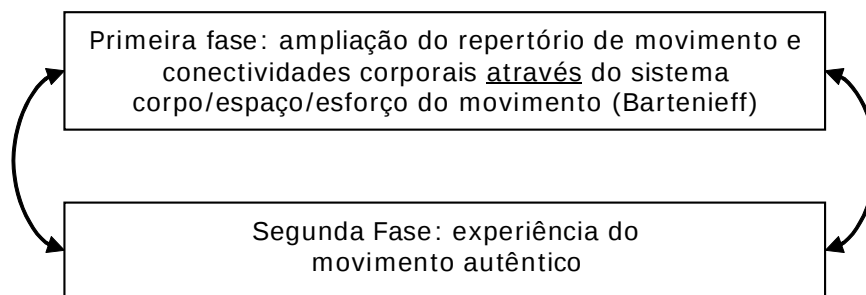


Figura 4: Fases da experiência do movimento na Prática Reflexiva pelo Movimento

Pressupostos envolvidos na primeira fase

Para Bartenieff, o movimento traz acesso ao conhecimento e é uma chave para o desenvolvimento da percepção (Hackney; 2002). O sistema de corpo/espaco/esforço é um modo de expressividade em desenvolvimento. É um sistema que também oferece ferramentas para entender e observar como os indivíduos criam combinações únicas entre elementos do movimento e revelam seus estilos culturais através deles.

De acordo com Bartenieff, é através do nosso processo de movimentar-nos que nós criamos nossa existência encarnada e percebemos as conexões dos nossos padrões corporais (Hackney; 2002, 13). Nossa conectividade corporal informa nossos modelos de relação com o mundo.

Em minha visão, essa idéia se articula com a noção fenomenológica sobre o corpo como uma forma de apropriação do conhecimento. Os estudos de Bartenieff são relevantes para a Prática Reflexiva pelo Movimento, à medida que seus estudos nos informam sobre o modo como a experiência do movimento é facilitada. Sendo assim, seus estudos são utilizados nesta abordagem como uma técnica de facilitação para a pesquisa *do e através* do movimento. A Tabela 2 exemplifica como este sistema de análise do movimento informa minha prática como facilitadora.

Pressupostos envolvidos na segunda fase

Authentic Movement (AM) é uma prática de movimento desenvolvida pela relação entre *witnesses*⁷ e *movers*⁸. Os participantes em AM estão comprometidos em um processo experiencial para aprofundar percepções sobre seus padrões de movimento, suas preferências e suas dinâmicas.

O objetivo principal desta prática é desenvolver na pessoa que move a capacidade de auto-observação e reflexão sobre o seu próprio processo em movimento. Esta habilidade é chamada de *internal witnesses*, ou seja, as habilidades de aprender a testemunhar os seus próprios materiais inconscientes manifestados pela forma do movimento (Adlers; 1987; 145).

De acordo com Adler (1987), Whitehouse (1979) e Chadorow (1984), *internal witness* é desenvolvido pelas experiências dos participantes em serem movidos e moverem-se na presença *witnesses*

Partes do corpo	Observando e estabelecendo conexões com seu corpo: - Como você está a cada momento. - O que o contato com seu corpo lhe fala. - Como você está sentindo: partes do corpo, seus níveis de tensão, seus níveis de energia. - Qual movimento você precisa realizar para estar presente em seu próprio corpo, estar conectado com seu corpo. - Onde você inicia seu movimento a cada momento - O que você precisa fazer para conectar suas partes de corpo
Espaço	- Experimentando o espaço pessoal - Explorando planos e dimensões espaciais - Espaço interno & espaço externo - Explorando o espaço em relação com o outro
Esforços	Desenvolvendo qualidades e vocabulários de movimento observando: - Como você move seu corpo; tempo, peso, a direção de seu movimento. - Como você mantém seu corpo em movimento. - De que modo você experimenta o espaço - Seu ritmo interno. - Suas ações de corpo.
Forma corporal	- Quais são as formas que seu corpo faz - Como sua forma corporal muda na relação com os outros, como você se sente neste momento. - Qual é a qualidade da sua forma corporal
Relação	Dialogando em movimento com um parceiro - Observe a frase que seu movimento cria através de repetições e acentuações em determinados movimentos - Como você cria um diálogo de movimento com você e com outro - Como as ressonâncias de movimento do outro o afetam - Qual movimento o atrai para segui-lo, qual o repudia. - O que este contato com os outros fala a você ou sobre você

Tabela 2: Facilitação da experiência de movimento através do sistema de movimento corpo/espaco/esforço

«Serem movidos» é um termo usado na disciplina de *Autentic Movement* que descreve o momento no qual o indivíduo que se move deixa que o controle do seu corpo físico se sobreponha ao seu *eu*, tornando assim o movimento genuíno e pertencente ao indivíduo. É um momento que não pode ser explicado, não pode ser repetido exatamente, e permanece em um nível perceptivo (Adler 2002; Whitehouse 1995).

Esta técnica foi desenvolvida como uma forma de facilitar a aprendizagem refletiva pelo movimento e como um modo de aprender a movimentar-se, seguindo os impulsos internos. Os participantes são encorajados a explorar o seu *esquema perceptivo do movimento* para se ocupar da experiência de *serem movidos*. Nesse sentido, os participantes se tornariam mais receptivos e perceptivos do seu movimento interno, das suas sensações corporais e conscientes dos seus próprios re-

curso internos. Como resultado, os participantes podem experimentar sensações e sentimentos mais amplos no ambiente e são capazes de usar as suas próprias percepções como um recurso na reflexão. Como o processamento intelectual é desenvolvido na *Prática Reflexiva pelo Movimento*?

III - Reflexão da experiência do movimento através do ensino prático-reflexivo e do conhecimento *presentational*

Para desenvolver a idéia do processamento intelectual sobre a experiência do movimento, apresentarei algumas idéias de Schon (1987; 1991) acerca de sua teoria sobre o ensino prático reflexivo; mais especificamente, os conceitos sobre «*refletindo em e sobre a ação*» e «*conversas reflexivas*».

Conversas reflexivas é a base onde todos os diálogos acontecem na *Prática Reflexiva pelo Movimento*. *Conversas reflexivas* são desenvolvidas antes e depois de cada experiência de movimento. Ghaye e Lillyman (2000) descrevem *conversas reflexivas* como um modo de expressar idéias em um tipo particular de cooperação e diálogo criativo que envolve questionamento de metas e valores. É uma ferramenta central no processo de reflexão sobre a prática. Também é uma ferramenta essencial para desconstruir e transformar significados que indivíduos desenvolvem nas suas práticas clínicas.

De acordo com Schon (1991) as *conversas reflexivas* se baseiam nos conceitos «*reflexão em e sobre a ação*» (caracterizados na tabela 3 abaixo). Esses conceitos podem alimentar estruturas fundamentais na investigação clínica do profissional.

Através desta forma reflexiva os participantes podem identificar conhecimentos tácitos repetido nas suas experiências. Eles podem questionar o modo no qual estão usando técnicas, abordagens e conceitos e refletir sobre:

	Reflexão em ação	Reflexão sobre a ação
Definição	Pensando em fazer algo ao mesmo tempo em que executa a ação de fato (Ghayé; 2000; 47). Refere-se a uma habilidade reflexiva intuitiva adaptada de momento a momento (Bleakley; 1999). Focaliza nas ações propriamente ditas e no conhecimento intuitivo implícito nas ações (Schon; 1987).	Refere-se ao processo de significação da ação depois que esta foi vivenciada. Refere-se a um processo retrospectivo que envolve repensar as ações de uma posição distanciada. (Bleakley; 1999).
Finalidade	Permite aos terapeutas usar experiências prévias como uma ferramenta de aprendizagem em outras situações. Permite aos terapeutas ampliar o seu repertório e compor novas variações ao invés de aplicar regras gerais (Schon, 1991).	Permite que perspectivas conceituais sejam mudadas (Schon, 1991).

Tabela 3: Características dos conceitos de Schon sobre reflexão em e sobre a ação

- Normas tácitas e avaliações que sublinham julgamentos nas suas práticas.
- Estratégias e teorias implícitas nos seus padrões de ação.
- Sentimentos que os levaram a adotar um curso particular de ação em determinadas situações.
- Trabalhar em zonas indeterminadas da prática.
- Formas nas quais problemas e suas resoluções se estabeleceram.

Seguindo essa linha de pensamento, os participantes da *Prática Reflexiva pelo Movimento* são envolvidos em conversas reflexivas na quais situações vividas durante as experiências de movimento são processadas racionalmente através do uso de artefatos como o desenho, cartões postais, pequenos objetos e argila. Este processo permite ativar novas reflexões sobre sua prática, e instigar a experimentação de novas formas de explorar o *esquema perceptivo do movimento*.

Uso de artefatos na representação da experiência do movimento

O uso de artefatos como «símbolos visuais não-lingüísticos» é um modo estético de representar a experiência do movimento; e é considerado como uma forma de conhecimento *presentational*⁹ (caracterizado na tabela 4 abaixo).

“Nesta forma de aquisição do conhecimento, arte é um modo de conhecimento”.
Representa a criação de imagens para simbolizar padrões pessoais de percepção do mundo <u>através</u> da criação de padrões perceptivos de elementos em movimento, de som, de cores, de formas e de linhas.
Inclui todas as artes plásticas, música, dança, movimento e mímica; todos eles envolvendo contar uma estória.
A comunicação é usada para evocar, revelar ou retratar imaginariamente os padrões perceptivos pessoais.

Tabela 4: Conhecimento *presentational* (Heron; 1992: 2000)

O uso de artefatos na facilitação de processos criativos e reflexivos sobre a prática clínica e o seu papel como agente do conhecimento *presentational* é discutido através dos conceitos de Parker e Best (2000; 2001; 2002) sobre «*shifts in positioning*» e «*interactional shaping*».

Interactional shaping e *Shifts in positioning* são componentes de uma abordagem em *Dance Movement Therapy* chamada *Co-criative and Relacional approach*¹⁰ (Parker e Best 2006, Best 2000; 2001; 2002), na qual realizei a minha formação.

Best (2000; 34) descreve *Interactional Shaping* como um fenômeno no qual «a relação entre partes de si mesmo, entre contextos expressivos e entre o eu e o outro no ambiente» são envolvidos. É um fenômeno que se refere à forma como indivíduos amoldam suas experiências em relação aos outros, a cada momento. A convicção por detrás desse conceito é que significados são co-criados, momento a momento, *em* e *entre* relações interpessoais mutuamente influenciadas.

Best discute que *Interactional shaping* chama a atenção do observador «para a co-criação fluida de realidades entre os indivíduos e sistemas pela interação de corpos em movimento no espaço» (2002; 57). Então, a noção de realidade é construída por aqueles que a experimentam.

Shifts in positioning refere-se à idéia de experimentar diferentes posicionamentos e perspectivas através de trocas entre modalidades criativas e papéis (Parker e Best; 2006). Best (2002) argumenta que as trocas facilitam a externalização, incorporação e compreensão de materiais que estão implícitos no nosso conhecimento tácito.

A troca de papéis pode ser estabelecida entre três posições¹¹ :

1. *Primeira posição*: descrição e percepção da realidade através da sua própria experiência
2. *Segunda posição*: reflexão sobre a realidade, se colocando no ponto de vista do outro
3. *Terceira posição*: reflexão sobre a realidade de uma forma distanciada da sua própria leitura da realidade; projetar a realidade em uma terceira posição.

A troca entre modalidades criativas é referente ao uso simultâneo do movimento e artefatos (imagens, desenhos, pequenos objetos e argila) para promover a troca entre as posições apresentadas acima. Por exemplo, conversas reflexivas entre participantes podem ser estabelecidas através da reflexão sobre um desenho, onde cada participante pode experimentar refletir sobre este desenho em diferentes posições; ou participantes podem iniciar uma experiência do movimento através de uma imagem.

Seguindo essa linha de pensamento, o conceito *shifts in positioning*, usado nas modalidades criativas, pode ser um modo para materializar a forma como indivíduos usam seus próprios corpos em relação com os outros e com os objetos. Pode informar o significado da realidade experienciada através do *esquema perceptivo do movimento*. Pode informar como os terapeutas percebem seus próprios corpos como agentes do conhecimento.

Além de apoiar a criação de significados da experiência vivida, os participantes desta prática poderiam refletir em uma perspectiva diferente ao olhar para os seus desenhos em uma outra posição. Isto promoveria mudanças nos seus posicionamentos perceptivos. Nesse sentido, facilitaria as suas reflexões em «saber como» eles desenvolvem as suas práticas clínicas e os valores intrínsecos nelas.

3- Conclusão

O objetivo deste texto foi discutir os pressupostos teóricos de um modelo de abordagem corporal baseado no aprendizado através da experiência própria do *corpo vivido*, enfatizando a necessidade do trabalho pessoal corporal na formação e no desenvolvimento profissional dos terapeutas de orientação corporal. Acredito que o trabalho pessoal possibilita aos terapeutas terem maior consciência das próprias questões relacionadas à sua corporeidade envolvidas na relação com o cliente. Sendo assim, esta consciência pode ampliar o entendimento dos aspectos subjetivos envolvidos na relação terapêutica.

A *Prática Reflexiva pelo Movimento* discute o uso da linguagem corporal e do movimento como uma forma de aprendizagem experiencial, ou seja, baseado na experiência. Ela enfoca e encoraja os terapeutas de orientação corporal a desenvolver suas habilidades de reflexão e conhecimento através do seu *corpo próprio*, tornan-

do-se assim profissionais perceptivos e receptivos aos seus próprios processos, desenvolvendo o *internal witnesses* e usando os seus *esquemas perceptivos do movimento* para entrar em relação com os outros e com o meio. Esse processo reflexivo facilita a exploração do *corpo próprio* como uma fonte de aprendizagem, e a experiência do movimento como forma de reflexão sobre a prática clínica. Desse modo, o movimento seria usado como uma forma experiencial de aprendizagem.

NOTAS:

¹ Posiciono-me como *terapeuta de orientação corporal* porque este trabalho envolve experiências como fisioterapeuta, psicomotricista e psicoterapeuta pelo movimento e pela dança. Acredito que os conhecimentos destas áreas de formação agem de forma transversal e interdisciplinar em minha prática clínica e educacional. Utilizo também este termo como forma de me referir a todos os terapeutas que utilizam o corpo como forma de mediação e intervenção terapêutica; mais especificamente, refiro-me às minhas experiências na formação de fisioterapeutas e psicomotricistas.

² Vera Mattos (2005) conceitua o *corpo próprio* como aquele do qual nos apropriamos, o corpo marcado pela nossa subjetividade, pela forma como sentimos, percebemos e criamos representações simbólicas do mundo ao nosso redor.

³ Minha opção em manter *Dance Movement Therapy (DMT)* na sua língua original é baseada na idéia de que a tradução *Dançaterapia* não envolve a palavra movimento, que é de extrema relevância para esta abordagem corporal. Eu traduziria DMT como uma forma de psicoterapia que utiliza o movimento e a dança expressiva/ espontânea como meio de desenvolvimento do processo criativo estabelecido na relação terapêutica.

⁴ *Prática Reflexiva pelo Movimento* é uma abordagem corporal que proponho, objetivando ampliar o desenvolvimento profissional do terapeuta corporal. Este modelo é resultante da minha pesquisa de Mestrado em Dance Movement Therapy; portanto esta metodologia de trabalho tem como referência as minhas experiências teóricas e práticas durante o meu processo de formação em Dance Movement Therapy (University of Surrey – Roehampton – Londres).

⁵ O termo *desconstrução* é usado pelas teorias socioconstrutivistas e refere-se à ação reflexiva e analítica do sujeito em questionar suas formas conceituais de conhecimento. O termo nega a idéia de que há apenas um significado objetivo sobre um conhecimento, abrindo espaço para uma interpretação criativa e subjetiva baseada no contexto em que o conhecimento é adquirido.

⁶ De acordo com o Dicionário Filosófico de Cambridge (Audi; 1999), *embodiment* refere-se aos aspectos corporais da subjetividade humana e pode ser entendido como um fenômeno pré-discursivo no qual o corpo ocupa um importante papel na percepção e interação com o mundo ao redor (Weiss e Haper; 1999).

⁷ *Witness* refere-se ao papel de presenciar a ação da pessoa que move (movers). O facilitador e/ou terapeuta ocupam este papel até o momento em que o indivíduo já internalizou uma certa consciência do seu próprio processo. Este momento, nesta metodologia, é chamado de *internal witness*.

⁸ *Movers* refere-se ao indivíduo que se engaja no processo do movimento: aquele que se movimenta na presença do outro.

⁹ Termo em inglês relacionado com formas de aprendizado através da arte.

¹⁰ *Co-creative and relational approach* é uma abordagem baseada nas idéias das teorias sistêmicas e socioconstrutivistas, onde o aprendizado se estabelece nas relações interpessoais e na co-construção de conceitos, idéias através de ações, imagens e metáforas. O principal objetivo dessa abordagem é desenvolver o potencial crítico e reflexivo do participante. Esta formação em Dance Movement Therapy pode ser realizada na Universidade de Surrey – Roehampton (Londres). Maiores informações podem ser obtidas em www.roehampton.ac.uk

¹¹ Estas três posições são apresentadas pelos estudos da NLP (Neuro-linguistic Programme)

BIBLIOGRAFÍA:

Adler, J (1987). «Who is the Witness? A description of authentic movement», in Pallaro, *Authentic movement – Essays by Mary Starks Whitehouse, Janet Adler and Joan Chodorow*, London: Jessica Kingsley

Adler, J (2002). *Offering from the conscious body: the discipline of authentic movement*, Rochester: Inner Traditions.

Audi, R. (1999). *The Cambridge Dictionary of Philosophy*, Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press.

Bartenieff, I and Lewis, D. (1993). *Body Movement – Coping with the environment*. USA: Gordon and Breach Science Publishers.

Best, P. (2002). 'Interactional Shaping within Therapeutic Encounters: Three Dimensional Dialogues', *USA Body Psychotherapy Journal* 2, no. 1, 26-44.

Best, P. (2001). 'Therapists' stories in motion: mutual influences between client and therapist' in Kossolapow, L. and Scoble, S. and Waller, D. eds *Arts Therapies Communication – on way to communicate European Arts Therapy – Vol 1*, 265-273. Munster: Lit.

Best, P. (2000). 'Theoretical diversity and clinical collaboration reflections by a dance movement therapist', *The arts of psychotherapy*, 27, no. 3, 197-211.

Chodorow, Joan (1984). «To Move and Be Moved», in Pallaro, P. *Authentic movement – Essays by Mary Starks Whitehouse, Janet Adler and Joan Chodorow*, London: Jessica Kingsley.

Chodorow, Joan (1995). 'Body, Psyche and Emotions'. In *American Journal of Dance Therapy*, Vol 17, No 2.

Csordas, T (1999). 'Body and Cultural Phenomenology in Weiss, G. and Haber, H., eds. *Perspectives on Embodiment*, London: Routledge.

Fisher, S. & Cleveland, S. (1968). *Body image and personality*. New York: Van Nostrand.

Gallagher, S. and Meltzoff, A (1996). 'The earliest sense of self and other: Merleau-Ponty and recent developmental studies' *Philosophical Psychology* 9; 213-236.

Gallagher, S and Cole, J. (1995). 'Body Schema and Body Image in a Deafferented Subject' *Journal of mind and behavior* 16; 369-390.

- Gallagher, S. (1995). Body schema and intentionality. In J. L. Bermudez, A. Marcel & N. Eilan (Eds.), *The body and the self* (pp. 225–244). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Ghaye, T and Lillyman, S (2004). *Reflection: principles and practice for healthcare professionals*, Wiltshire: Quay Books.
- Hackney, P (2002). *Making connections: total body integration through Bartenieff fundamentals*. New York: Routledge
- Heron, J (1992). *Feeling and Personhood: Psychology another key*. London: Sage
- Heron, J (2000). *The complete facilitator's handbook*. London: Kogan Page.
- Koren, Bat-Sheva (1992). Movement Experience in teacher education: re-call the body', *unpublished doctoral dissertation*, University of Toronto.
- Koren, Bat-Sheva (1994). 'The concept of Body Knowledge and an evolving model of movement experience: implications and application for curriculum and teacher education', *American Journal Of Dance Therapy*, 16, no. 1, 21 -47.
- Koren, Bat-Sheva (2003). 'Movement Experience (ME): a context of inquiry for professional development', *Humanistic Psychologist* 31, no.1, 43-73.
- Merleau-Ponty, M (1964). *The primacy of perception*. Evanston: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M (1962). *The Phenomenology of perception*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Mattos, V (2005). Quando a tensão escapa pelo corpo in *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad e Técnicas Corporales*, vol 17: 69 -74.
- Morris, D (2004). *The sense of Space*. Albany: State University of New York Press.
- Parker, P. and Best, P. (forthcoming 2006). 'Reflecting Process in Action: practical theory for Dance movement Therapist' in Payne, H. eds, *Book on DMT research*.
- Pallaro, P. (1996). 'Self and Body-self: Dance Movement Therapy and The development of Object Relations', in *Journal of the Arts In Psychotherapy*. Vol 23, No 2, pp 113-119. Pergamon.
- Schon, D. A. (1991). *The reflective practitioner: how professionals think in action*, Aldershot: Ashgate Arena (First published 1983)
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Weiss, G. and Haber, H., (1999). *Perspectives on Embodiment*, London: Routledge
- Whitehouse, M (1979). C.G.Jung and Dance Therapy- Two major principles, in Pallaro, P. *Authentic movement – Essays by Mary Starks Whitehouse, Janet Adler and Joan Chodorow*, London: Jessica Kingsley
- Whitehouse, M (1995). The Tao of the body in Johnson, D.H. eds *Bone, Breath & Gesture: practices of embodiment*. California: North Atlantic Books.

RESUMO:

Este artigo apresenta um modelo de investigação corporal através do movimento chamado Prática Reflexiva pelo Movimento. Discute os pressupostos teóricos que informam esta prática e discute a importância do terapeuta de orientação corporal usar o *corpo próprio* como um recurso no conhecimento pessoal-prático da sua atuação clínica.

PALAVRAS-CHAVES:

Dança-terapia, Prática Reflexiva pelo Movimento, Corpo fenomenal, corpo vivido, esquema perceptivo do movimento, apropriação do corpo próprio, movimento autêntico, desenvolvimento profissional e conhecimento pessoal-prático.

ABSTRACT:

The article presents a movement inquiry approach named Reflective Movement Practice as a tool to develop personal-practical knowledge for body-oriented therapists. The article discusses the theoretical constructs that inform this practice and discuss the importance of body-oriented therapists to use their own body as a resource in their practical thinking.

KEY-WORDS:

Dance Movement Therapy, Reflective Movement Practice, Phenomenal body, lived body, moving schema of perception, embodiment, authentic movement, professional development and personal-practical knowledge.

DADOS SOBRE A AUTORA:

Maria Luisa Inguaggiato – Fisioterapeuta, Psicomotricista Relacional, Psicomotricista titular pela *Sociedade Brasileira de Psicomotricidade*, Terapeuta de investigação corporal e Dance Movement Therapist formada pela *University of Surrey - Roehampton (Londres)*, onde está em fase final de conclusão de mestrado. Membro da *Association for Dance Movement Therapy U.K.*

E-mail para contato: ml_inguaggiato@hotmail.com



Aprender a saltar. Un estudio de caso

To learn how to jump. A case study

Elena Herran Izagirre

El contexto de esta investigación es el ámbito de la psicomotricidad en el primer ciclo de la Escuela Infantil (2-3 años). La Práctica Psicomotriz Aucouturier (PPA) puede ser considerada como una intervención en desarrollo privilegiada, ya que acompaña y apoya la actividad espontánea infantil. Su objeto es la acción de la criatura, cuyo sustento es el movimiento (Herran, 2003), y su objetivo facilitarla ante sus eventualidades. En el contexto de la sala de psicomotricidad y en el tiempo de la sesión, la persona psicomotricista atiende a la producción permanentemente renovada de la infancia y colabora con ella. Objeto y objetivo se transforman así en las dimensiones de la PPA: la evolutiva y la didáctica, que se imbrican y justifican mutuamente, llegando, en cierta medida, a confundirse. Esta intervención psicomotriz debe dar cuenta de su eficacia, para lo que ha de evaluar el ingente y complejo comportamiento psicomotor infantil, diferenciar lo que le corresponde a cada dimensión y optimizar su ajuste. En tanto que intervención, la PPA promueve la actividad espontánea de las criaturas en un entorno suficientemente bueno (Aucouturier, 2004) o sala de psicomotricidad. La persona psicomotricista, gracias a sus actitudes: empatía tónica, ser símbolo de ley y compañera simbólica (Aucouturier, Darrault y Empinet, 1985), dispone convenientemente los espacios, tiempos y materiales de la sala, convirtiéndola en un itinerario de maduración (Aucouturier, 2000). El objetivo de la PPA es favorecer el placer del movimiento (Aucouturier y Lapierre, 1977) y con él, la emergencia de las sucesivas capacidades infantiles (Aucouturier, 2004). Así, a partir de los 2 años dispone y atiende tres espacios: el espacio sensoriomotor, el simbólico y el de representación, que se recorren en el tiempo de la sesión.

De entre las teorías psicológicas que se ocupan del desarrollo infantil, la psicogenética de Henri Wallon es la que mejor explica la actividad espontánea que interesa a la PPA. Según este autor, la psicogénesis humana está ligada a las condiciones del organismo y a las del medio de donde recibe el motivo de sus reacciones; por lo tanto, sus sucesivos niveles dependen de la capacidad del sujeto, de las circunstancias del contexto en el que se actualizan y de la propia capacidad de relacionarse con dichas circunstancias (Wallon, 1980). El crecimiento desarrolla el órgano. La maduración o disposición orgánica para funcionar cierra las conexiones nerviosas

correspondientes al despliegue de las funciones que el órgano entraña, tras lo que viene el ejercicio y con él, el aprendizaje. La psicogénesis, al no ser automática, abre periodos prolongados y sucesivos de aprendizaje que mantienen cierta continuidad por dos de sus condiciones: la imbricación de las conexiones nerviosas implicadas y los sucesivos modos relacionales del medio actual, humano y físico, siendo su resultante los estadios de la personalidad (Wallon, 1980). El movimiento es el sustento de la actividad psíquica y su condición necesaria es el equilibrio suficiente (Wallon, 1984). De involuntario y reflejo progresa primero a voluntario y objeto de la propia acción psicomotriz; a continuación, a controlado y limitado al exigido por el símbolo que el sujeto ejecuta o se le impone; hasta su control máximo en forma de inmovilización masiva en aras de un movimiento especializado.

En este tránsito acontece la actividad objeto de esta investigación. Concretamente al final de la primera infancia, edad del prototipo de la especie (Wallon, 1980), surge la actividad sensoriomotriz de saltar, que tiene que ver con el control y dominio de la exclusiva postura vertical humana. Emerge y se ejercita en el estadio sensoriomotor y anuncia y apunta el siguiente, el estadio del personalismo. La actividad sensoriomotriz, a la vez que movimiento y sensibilidad, es acción sobre el mundo exterior y se desarrolla en dos sentidos inversos pero complementarios: el automatismo y la invención de conductas adecuadas ante situaciones nuevas. Un automatismo es una actividad sensoriomotriz, un repertorio de operación dúctil y adaptable a las circunstancias, que se adquiere a base de anular bloques preexistentes de movimientos para, finalmente, hacer uso exclusivo de las combinaciones requeridas por la acción en curso de ejecución (Wallon, 1985). El salto es el automatismo de la separación vertical voluntaria y en él el movimiento interesa al cuerpo entero, por lo que debe tener lugar toda una sucesión de actitudes compensadoras –actitudes sinérgicas parciales y generalizadas- y de movimientos, que permitan reencontrar el equilibrio al contacto con el suelo (Wallon, 1979). Aprender a saltar supone realizar sucesivos intentos de separación vertical cuyas modalidades más eficaces y funcionales se reiteren y ajusten permanentemente a sus condiciones actuales. Según la concepción walloniana de psicogénesis (Wallon, 1980) estas modalidades son la resultante conjunta de la capacidad de enfrentar la altura, con su correspondiente percepción de la profundidad y separación activa y equilibrada del sustento; de las circunstancias en las que se actualiza, a la vez físicas, del propio dispositivo de salto, y humanas, de ayuda o acompañamiento de la persona psicomotricista o las demás criaturas; y de la propia capacidad de relacionarse con dichas circunstancias.

Esta investigación tiene como objetivos específicos detectar los patrones de salto de una participante que salta especialmente poco y, en ellos, las correspondientes modalidades de salto, y analizarlos funcionalmente, dando cuenta de sus características, circunstancias y evolución.

1. Método

1.1. Diseño

La metodología utilizada en este estudio es la metodología observacional, la cual considera la PPA como un programa de intervención de «baja intensidad» o conjunto de acciones interventivas organizadas en un plan de actuación no intrusivo que se implementa en el contexto habitual de los usuarios del programa (Anguera,

2003a). Una vez establecido el referente conceptual, gracias a la teoría psicogenética walloniana, proceder a la observación y evaluación de este programa de «baja intensidad» implica elaborar el adecuado diseño o pauta flexible que oriente en la sucesiva toma de decisiones acerca del proceso evaluativo, desde la delimitación de la conducta a evaluar, hasta la selección del análisis de datos más adecuado. Concretamente, tras acotar el objeto al salto del espacio sensoriomotor, se ha procedido a focalizar el objetivo de la cámara en esa zona y a definir la unidad de conducta. El diseño observacional que mejor responde a estas condiciones es el idiográfico/de seguimiento/multidimensional (I/S/M) (Anguera, Blanco y Losada, 2001), que implica considerar todos los saltos realizados por nuestra participante durante los dos cursos de la investigación, dando cuenta de todas las dimensiones perceptibles intervinientes en dicha actividad psicomotriz y de su resultante conjunta en tipos de salto.

1.2. Participantes

La participante objeto de esta investigación es una niña de lengua materna vasca de principio de año (09-03-1999), que sólo salta en 11 de las 47 sesiones totales y excepto en tres de ellas lo hace esporádicamente. El grupo natural en el que participa cotidianamente esta niña lo forman otras 14 criaturas y cinco participantes adultas. Los observadores también son cinco.

1.3. Instrumentos

De registro: El registro de las conductas observables se ha realizado mediante una cámara analógica Panasonic colocada frente a la zona de juego sensoriomotor, que ha grabado toda su actividad diaria. Se han utilizado 22 cintas para las 47 sesiones totales. A partir de la definición de la unidad de conducta y de las cintas de vídeo, se han digitalizado las 138 unidades encontradas y recogido en dos CDs. El software informático de codificación y análisis secuencial utilizado es SDIS-GSEQ, v. 4.1 (Bakeman y Quera, 1996).

De observación. De entre los instrumentos de observación, el sistema de categorías y formato de campo, se ha optado por el segundo por dos motivos: por tratarse de un sistema abierto, de codificación múltiple, flexible y autorregulable (Lareo, 1984; Anguera, 2003b), y por la propia naturaleza y complejidad del objeto de la observación. El formato de campo «el salto en psicomotricidad durante el tercer año» es un instrumento construido *ad hoc* para registrar la realidad observable del comportamiento psicomotor de saltar mediante el uso de códigos. Esta acción supone la coocurrencia de sus dos planos fundamentales, el relativo al sujeto, al despliegue más sensoriomotor del salto o dimensión evolutiva de la PPA, y el relativo al contexto, a las condiciones materiales y humanas en las que se realiza o dimensión didáctica. La vertebración de estos dos planos, transformados ya en macrocriterios, debe dar cuenta de cómo se relacionan. Así, el macrocriterio C0 se ocupa de la acción relacional con el contexto: sujeto, ejecución, objeto, nivel, dinámica emocional y resolución de la ayuda o acompañamiento que establece mientras realiza la secuencia motriz, en la que se diferencian tres momentos o fases, ahora macrocriterios C1, C2 y C3. Las conductas implicadas en encaramarse a la altura hasta prepararse para la separación del sustento forman el macrocriterio C1; las relativas a la ejecución de la separación y la toma de tierra, el C2; y al C3 le

corresponde vivir el efecto de la separación y dar por finalizada la acción. Se ha optado por la codificación decimal para los tres niveles: macrocriterio, criterio y código de conducta, añadiendo un dígito consecutivo según el nivel y el orden. Cada uno de ellos tiene su correspondiente definición en el formato de campo. Cada salto, así, se transforma en una matriz de códigos de 13 filas por 8 columnas, es decir, de 104 códigos.

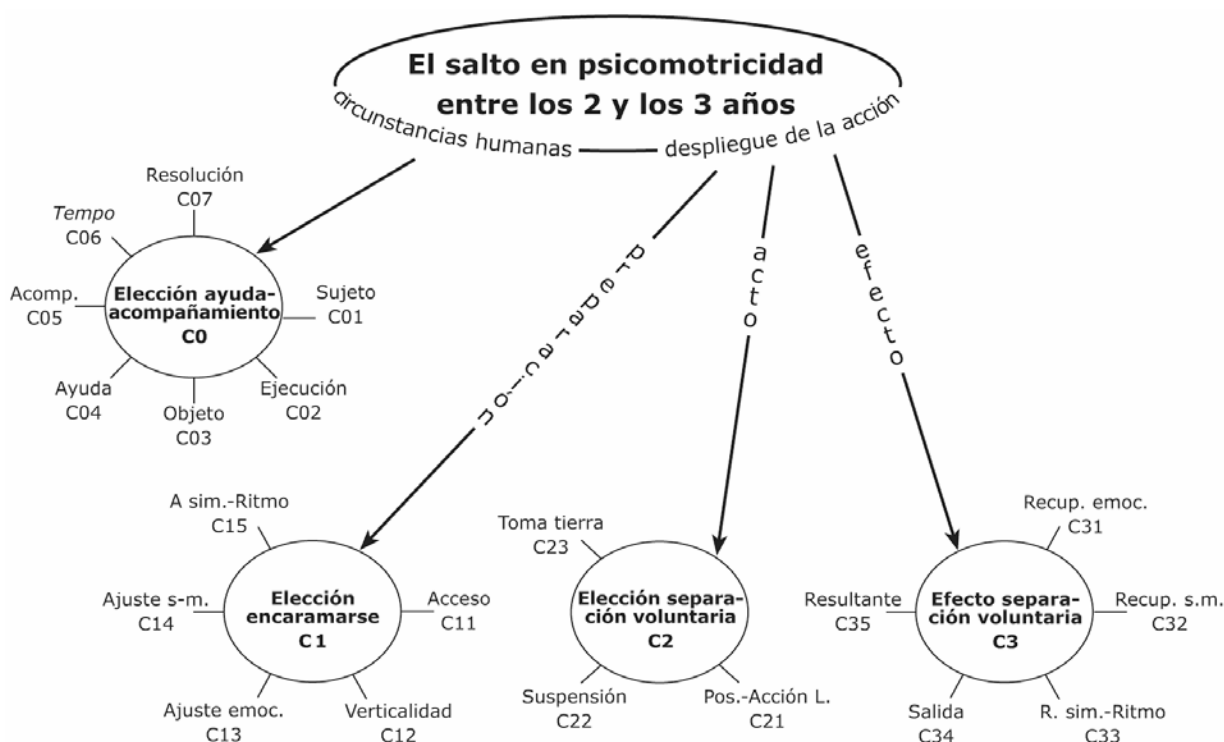


Figura 1: El formato de campo «El salto en psicomotricidad durante el tercer año»

1.4. Procedimiento

El contexto físico o sala de psicomotricidad es un espacio de 200 m² que se distribuye en los tres espacios psicomotores: sensoriomotor, simbólico y de representación, a los que se añaden los de los rituales de entrada y de salida de la sesión. El contexto social o grupo humano corresponde respectivamente a las 18 y 17 personas participantes en ambos cursos. El contexto institucional es Lezamako Eskola Publikoa de Lezama (Bizkaia). La periodicidad de las sesiones ha sido semanal y la duración de 60 minutos, más otros 30 para traslados, preparación, etc.; el primer curso se realizó en horario de mañana –martes de 9:00 a 10:30 horas–, y el segundo, de tarde –los lunes de 14:30 a 16:00 horas–. Su modelo lingüístico es el D, en euskera.

La temporalización de la investigación corresponde a tres años de trabajo, dos para la grabación y digitalización, y un tercero para la elaboración del instrumento, registro informatizado, control de calidad del dato, análisis de datos, interpretación de los resultados y elaboración del informe final.

La formación de los observadores ha supuesto una reunión semanal de tres horas, dedicadas a la comprensión del formato y al aprendizaje de la sintaxis del módulo SDIS del programa informático SDIS-GSEQ.

El registro ha precisado inicial sistematización manual y codificación informática, concretamente la correspondiente al módulo SDIS del programa SDIS-GSEQ, versión 4.1 (Bakeman y Quera, 1996). Al haber co-ocurrencia de códigos pertenecientes a cada configuración del formato de campo, el tipo de dato utilizado es el multievento. Por los límites del programa (20) se han realizado tres reagrupaciones de criterios. Las configuraciones básicas de los macrocriterios son: C1-C0, C2-C0 y C3-C0

2. Resultados

2.1. Control de calidad del dato

Se ha utilizado el índice Kappa (K) para conocer el grado de concordancia entre cada par de observadores. La asignación de sesiones ha sido aleatoria y los límites de los 16 análisis realizados fueron 0,41 para el inferior y 0,91 para el superior, habiendo gran variabilidad entre los observadores. Mientras el primero obtiene de cuatro valores, tres satisfactorios (0,85, 0,81 y 0,85) y uno tolerable (0,64), el segundo obtiene uno satisfactorio (0,91) y tres tolerables (0,68, 0,66, 0,63). El tercer observador obtiene valores tolerables en dos ocasiones (0,67 y 0,65) e insuficientes en otros dos (0,52 y 0,54). Los dos valores del quinto son satisfactorio en una ocasión (0,81) y tolerable en la otra (0,73). Los resultados obtenidos apuntan a la importancia del conocimiento previo sobre la actividad psicomotriz y de la participación sistemática y activa en las sesiones de formación.

2.2. Análisis de datos

Al ser el objetivo de esta investigación el análisis de la actividad psicomotriz de salto de esta participante de los dos a los cuatro años, se requiere detectar la existencia de pautas estables de comportamiento en cada realización y estudiar si existe algún tipo de evolución a lo largo del periodo temporal establecido. Para ello, la técnica analítica más adecuada es el análisis secuencial de retardos, que persigue este objetivo mediante la búsqueda de contingencias entre las configuraciones del formato de campo, con una fuerza mayor que la debida simplemente al azar (Bakeman, 1978; Bakeman y Gottman, 1989; Sackett, 1980, 1987; Gottman y Roy, 1990). La perspectiva adoptada es la prospectiva, siendo la conducta criterio (Bakeman, 1978) la correspondiente al «acceso» en sus distintas modalidades. El análisis debe dar cuenta de la sucesión de la conducta y al tratarse de un total de 13 conductas secuenciales codificadas, el número de retardos a solicitar es 12. Los resultados, cronológicamente ordenados informan sobre la aparición, coexistencia, desaparición o mantenimiento de las modalidades y conductas, dando cuenta de la «historia individual de aprendizaje del salto».

El criterio utilizado para establecer los bloques de sesiones ha sido el de los periodos de vacaciones, por motivos de validez ecológica. Esta participante se anima a enfrentar la altura en cuatro de los ocho bloques de sesiones de la investigación, uno el primer año y tres el segundo. La tasa de ocurrencia del primer curso es 14,5%. En el segundo curso asiste durante los cinco bloques, pero no salta más

que en tres de ellos, concretamente, en nueve sesiones de las 31 totales. En las 22 restantes no salta y pasa una parte importante de cada sesión sentada o tumbada en la colchoneta observando cómo saltan las demás criaturas del grupo. En el quinto bloque de sesiones tiene un único intento al que corresponde una tasa del 0,72%. En el séptimo bloque avanzado salta en 39 ocasiones, incrementando la tasa al 28,26%. El octavo bloque incluye sesiones sin saltos, con saltos esporádicos y una sesión «de ejercicio» por un total de 78 intentos, lo que supone una tasa del 56,52%.

Curso Nº int.	Bloque de sesiones Nº de intentos	Número de sesión Número de intentos								
		1º	2º	3º	4º	5º				
1º 20	1º 0	NA*	NA	NA	NA	NA				
	2º 20	6º NA	7º NA	8º NA	9º 18	10º 2				
	3º 0	11º NA	12º NA	13º NA	14º NA	15º NA				
2º 118	4º 0	16º 0	17º 0	18º 0	19º 0	20º 0				
	5º 1	21º 1	22º 0	23º 0	24º NA	25º 0	26º 0			
	6º 0	27º 0	28º 0	29º 0	30º 0	31º 0	32º 0			
	7º 39	33º 0	34º 0	35º 0	36º 32	37º 2	38º 0	39º 5		
	8º 78	40º 1	41º 1	42º 2	43º 66	44º 0	45º 0	46º 0	47º 8	

*NA: no asiste a la sesión.

Tabla 1. Distribución del salto por curso, bloque de sesiones y sesión

Tras obtener los 12 retardos correspondientes a las unidades de conducta que forman cada bloque de sesiones, se han seleccionado los valores de los residuos ajustados significativos ($p < .05$) y se han ordenado en la siguiente tabla de resultados.

	Dados	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12
1° B 1-5	NA												
2° B 9° (18) 10° (2)	C111	C123	C133	C146	C152 C153 C155	C215 C216	C221 C223	C231 C232 C236	C313	C323 C324 C325 C327 C3211	C331 C332 C333 C334	C3410 C3411	---
	C112	C121			C152 C153			C231 C234	C311 C313	C321 C325 C3211	C336	C3410	---
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
3° B 11-15	NA												
(VERANO 2002)													
4° B 16-20	NS												
5° B ↑21° (1)	C111	C121	C133	C146	C152	C216	C223	C234	C313	C327	---	---	---
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---	---	---
6° B 27-32	NS												
7° B ↓36° (32) 37° (2) ↑39° (5)	C111	C121	C133	C143	C152 C156	C211	C221	C232	C313	C321 C324	C332	C341	---
	C112				C151 C152 C153 C154 C156			C231 C232		C321 C322 C325	C331 C334 C337	C349 C3411	C351
	C114			C143 C145	C151 C153	C211 C2112		C231		C322	C333	C348	C354 C355
	C116	C123		C146	C151	C215	C221 C222 C223			C321 C323	C331 C332 C333	C347 C349	---
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01
	C116	C123	C133	C141 C146	C151	C215	C221	C231 C232	C313	C321	C331 C333	C349	C354
8° B 40° (1) 41° (1) 42° (2) 43° (66) 47° (8)	C117	C121 C122 C123 C124	C131 C132 C133	C141 C142 C146	C151 C152 C153 C154 C155 C156 C158	C213 C216 C217	C222 C223	C232 C233 C234 C235	C311 C312 C313	C321 C322 C323 C324 C325 C326 C327 C328 C329	C331 C332 C333 C334 C335 C336 C337	C344 C345	C355
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---

Tabla 2: Resultados por bloque de sesión y sesión

3. Discusión

Si la distribución de actividad de salto en esta niña es peculiar, las maneras concretas de crear las condiciones de la separación vertical, de ejecutarla y de vivir su efecto, así como la combinación de conductas que constituyen cada modalidad diferenciada de salto, no lo son menos. En total, encontramos cinco patrones: el C111, «por la rampa»; el C112, «por las escaleras»; el C114, «por delante»; el C116, «desde la rampa» y el C117, «desde la colchoneta». Estos dos últimos, fugaces y transitorios en algún que otro participante de su grupo natural, han resultado muy significativos en esta niña, que a partir del segundo incremento de la altura del sustento desiste de ella definitivamente y sus aproximaciones a la vertical autónoma son exclusivamente «a la baja», o sea desde la rampa lateral de acceso al sustento superior y desde la colchoneta «quitamiedos». Ambos dan cuenta del 70% de su actividad total de salto.

Primer patrón: ACCESO POR LA RAMPA C111

Aparece en tres bloques de sesiones. En el segundo accede de pie manteniendo una actitud perceptiva, disponiéndose a separarse del sustento de manera inmediata, comunicándose con el entorno vocal y verbalmente, ralentizándose o manteniendo el ritmo. Se dispone a la separación de pie, dando un paso o propulsada por la psicomotricista, siendo el vuelo, respectivamente, hacia abajo y hacia arriba, con toma de tierra también de pie, con uno en el primer caso y dos en el segundo, y se produce un accidente, una caída sin control. Una vez en la colchoneta hay una actitud alegre, con abandono a la gravedad, pérdida de la vertical, e importante variabilidad en el comportamiento sensoriomotor: se arrodilla, tumba, sienta, da un revolcón o gatea, incrementando el ritmo y saliendo horizontalmente. La resultante se desdibuja ya que el valor del retardo¹² no es significativo.

En el quinto bloque de sesiones accede de rodillas con actitud perceptiva, toma posición para saltar, manteniendo el nivel vocal y ralentizando el ritmo de ejecución. De pie es nuevamente propulsada hacia arriba por la psicomotricista y toma tierra sentada. Su actitud es alegre, tras lo que da un revolcón. A partir de este dato (R9) el patrón se desdibuja.

En el séptimo bloque de sesiones vuelve a acceder de rodillas y a mantener la actitud perceptiva, sentándose a continuación, manteniendo el nivel vocal o incorporando de nuevo el verbal. Sentada, resbala hacia abajo, entrando en la colchoneta con los dos pies. Hay alegría, alterna tumbarse y dar pasos, por primera vez en vertical sobre la colchoneta, prolongándose la actividad en el tiempo y limitando el nivel de la acción al vocal, con salida nuevamente horizontal. La resultante se desdibuja.

Segundo patrón: ACCESO POR LAS ESCALERAS C112

Aparece en dos bloques de sesiones, coincidiendo con el anterior, el C111, en el tiempo y en algunas características del despliegue. En el segundo bloque de sesiones sube atenta de rodillas y toma posición sin hablar, manteniendo o disminuyendo el ritmo. De pie en el sustento da un paso o es propulsada por la psicomotricista hacia abajo o arriba, respectivamente, tomando tierra con un pie o sentada. A la actitud alegre añade otra, evitativa, y además de sentarse y gatear por la colchoneta, no pierde la verticalidad y da pasos, hablando a su ritmo sosegado. Tampoco hay dato de la resultante.

En el séptimo bloque de sesiones vuelve a subir atenta, de rodillas y se sienta, incrementando significativamente el ritmo y el nivel de la acción a verbal. Sentada, resbala hacia abajo y toma tierra con un pie o con los dos. Alegre, anda, salta o se sienta en la colchoneta, desplegando los tres niveles de la acción: vocal, verbal y simbólico, y sale saltando o sentada resbalando. La resultante es volver inmediatamente a intentarlo de nuevo.

Tercer patrón: ACCESO POR DELANTE C114

Es exclusivo del séptimo bloque de sesiones. Accede de rodillas atenta y se sienta o arrodilla, y comunica gestualmente a dos velocidades, manteniendo e incrementando el ritmo. Desciende sentada o de rodillas, bajando un pie, y tomando tierra con él. Alegre, da saltos sin hablar y manteniendo su ritmo, volviéndose a subir al sustento inmediatamente sin salir de la colchoneta y hasta el final de la sesión.

Cuarto patrón: ACCESO DESDE LA RAMPA C116

Aparece en dos bloques de sesiones, séptimo y octavo. En el séptimo accede atenta por la rampa y toma posición de pie, ciñéndose al nivel vocal mientras incrementa el ritmo. Da un paso combinando las tres direcciones del vuelo: arriba, abajo y adelante, y toma tierra con un pie. Jubilosa, da pasos o se arrodilla, mantiene el nivel vocal, combinando los tres ritmos: acelerado, mantenido y decelerado, y sale o bien saltando hacia delante al tatami o «salto-sentada», hacia arriba, para sentarse en el borde de la colchoneta y bajar resbalando al suelo, a continuación. No tenemos resultante.

En el octavo bloque de sesiones accede nuevamente atenta y de pie, y además de tomar posición, se traslada por la rampa, toma tierra con los dos pies, y se limita a la vertical, dando pasos y manteniendo o incrementando el ritmo. Sale exclusivamente saltando y continúa haciéndolo hasta que la sesión termina.

Quinto patrón: ACCESO DESDE LA COLCHONETA «QUITAMIEDOS» C117

Sólo aparece en el octavo bloque de sesiones. Va a acceder de las cuatro posiciones posibles: de pie, sentada, de rodillas y tumbada, desplegando las tres actitudes: evitativa, jubilosa -exultante- y confrontativa, trasladándose por la colchoneta, incorporándose en ella o tomando inmediata posición de pie y ensayando los tres niveles: vocal, verbal y simbólico, y todo ello en los tres ritmos posibles: acelerado, decelerado y mantenido. La posición de lanzamiento incluye los tres niveles de verticalidad, sentada, de pie y tumbada, y la acción que le acompaña es impulsarse hacia delante en las dos primeras y resbalar hacia abajo en la tercera, tomando tierra con ambos pies, de rodillas, sentada y tumbada. Las actitudes de la recuperación son nuevamente las tres posibles, la evitativa, el bloqueo y el júbilo, y de los doce tipos de actividad sensoriomotriz que recoge el formato, ensaya nueve: da pasos, saltos, se arrodilla, tumba, sienta, incorpora, da revolcón, agacha y queda quieta; todo ello a los tres niveles, vocal, verbal y simbólico, combinando las tres posibilidades rítmicas, saliendo al paso o a la carrera y volviendo a encaramarse sin salir de la «colchoneta», es decir, sin que medie ninguna otra actividad que no sea volver a encaramarse.

4. Conclusiones

La historia de aprendizaje del automatismo de salto de esta criatura comienza cuando tiene los tres años cumplidos. Es una niña alta y relativamente hipertónica,

que se mantiene próxima a las actividades sensoriomotrices de destrucción de torres con las que habitualmente se inicia la sesión, y de desequilibrio y caída que se proponen a continuación mediante las diversas «máquinas de caer», sin participar en ellas en ningún caso. Corre alrededor y comparte las expresiones de alegría, esfuerzo, satisfacción de logro, etc. ajenas, pero evita tanto el contacto con los demás, como la pérdida de la vertical sobre el suelo.

La escasísima asistencia durante el primer curso limita su participación, de manera que puede ser considerado el «curso de los primeros intentos» verticales y heterónomos, con una única sesión de ejercicio (18 intentos). La dificultad relacional tanto con las adultas como con las demás puede tener que ver con esta circunstancia. Observa cómo hacen y las imita fielmente hasta el límite de su capacidad, imprimiendo un ritmo muy lento a todos sus intentos. El *modus operandi* es abandonarse a la gravedad tras haber descendido del sustento, dejándose caer a pie de colchoneta a modo de «salto de repetición». En este tiempo despliega dos patrones, el C111 y el C112 y en ambos las mismas dos modalidades de salto: «paso-salto heterónomo» y «salto en profundidad heterónomo».

El único intento con la altura, seis meses más tarde y en el segundo curso, es fruto de la atracción y fuerza de arrastre que ejerce el grupo sobre ella, cuando se incrementa 30 cm. la altura del sustento, pero parece superarle nuevamente, ya que además de limitar el nivel de verticalidad del acceso y mantenerse heterónomo, evita subirse, que no mirar, durante los siguientes cuatro meses. Corresponde al patrón C111 y a la modalidad «salto en profundidad heterónomo».

Cuando el sustento ha descendido a su nivel inicial, y ya con cuatro años, realiza su segunda sesión de ejercicio, en la que hay incrementos significativos: número de intentos y patrones, frecuencia, ritmo, variabilidad de niveles de conducta, modalidades de salto, etc., a la vez que reducciones drásticas: duración del intento, intervalo entre ellos, duración y recorrido del rodeo, etc. Despliega cuatro patrones: C111, C112, C114, y C116, con dos tipos de salto, el «intento en continuidad autónomo» en los tres primeros y el «paso salto autónomo» en el cuarto. Con ocasión de su «altura de seguridad» añade una nueva modalidad (ICA) y la autonomía a una previamente ensayada (PSA). Convierte la salida en «saltos de repetición» en toda regla. Tras esta sesión los intentos vuelven a reducirse drásticamente; incluso desaparecen aunque el sustento permanezca bajo.

Al incrementarse nuevamente la altura sus intentos son esporádicos, correspondiendo al tipo «paso-salto autónomo» desde la rampa. Reitera el *modus operandi* del «salto de repetición» de activación y salto en la fase de recuperación y salida. Casualmente en una ocasión y ante la dificultad con la altura propuesta, una psicomotricista le anima a que salte desde donde es capaz, cosa que hace inmediata e intensamente (66 intentos), dando lugar a la tercera «sesión de ejercicio», sesión en la que además de la casi exclusiva atención de la psicomotricista, comparte la actividad con otra niña. Despliega dos patrones, el C116, al que corresponde el tipo «paso-salto autónomo» y el C117, al que corresponden cuatro modalidades: «intento en continuidad autónomo», «de cabeza autónomo»*, «salto en profundidad autónomo» y «salto en profundidad compartido y autónomo». No vuelve a saltar hasta cuatro sesiones después, en la última sesión de la investigación y al final de la misma.

Curso	Bloque de sesiones	Patrón						
		C111	C112	C113	C114	C115	C116	C117
1º	1º							
	2º	PSH SPH	PSH SPH					
	3º							
2º	4º							
	5º	SPH						
	6º							
	7º	ICA	ICA		ICA		PSA	
	8º						PSA	ICA DcA* SPA SPCA

*Es un intento en continuidad, pero que de acontecer, lo hace tras ejercitar la vertical autónoma

Tabla 3: Modalidades o tipos de salto por patrón y bloque de sesiones

En síntesis, el automatismo del salto se aprende al revés, como el de sentarse. Primero se aprende a caer y, a continuación, a propulsarse. La progresión a vertical autónoma natural y propia del automatismo de salto en esta niña se produce tras la fase heterónoma que le sirve para vivir el efecto de saltar, la caída, acompañada. Ejercita el salto autónomamente cuando las circunstancias de la altura le son favorables, es decir, en la salida a pie de colchoneta, primero, y desde la misma, más adelante, lugar que elige para ejecutar la modalidad más evolucionada, el «salto en profundidad compartido», a un ritmo trepidante y casi hasta la extenuación. Se trata de su propia «altura de seguridad».



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Anguera, M. T. (2003a). La observación. En C. Moreno Rosset (Ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (p. 271-308). Madrid: Sanz y Torres.

Anguera, M. T. (2003b). La observación en la Educación Infantil. En J. L. Gallego Ortega y E. Fernández de Haro (Dirs.), *Enciclopedia de Educación Infantil, I* (p. 861-884). Archidona (Málaga): Aljibe.

Anguera, M. T., Blanco, A. y Losada, J. L. (2001). Diseños Observacionales, cuestión clave en el proceso de la metodología observacional. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3 (2), 135-161.

Aucouturier, B. (2000). La práctica psicomotriz. *Cuadernos de Psicomotricidad*, 19, 8-11.

- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- Aucouturier, B. y Lapierre, A. (1977). *La educación psicomotriz como terapia: Bruno*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Aucouturier, B., Darrault, I. y Empinet, J. L. (1985). *La práctica psicomotriz: Reeducación y Terapia*. Barcelona: Científico-Médica (Orig. 1984)
- Bakeman, R. (1978). Untangling streams of behavior: Sequential analysis of observation data In GP Sackett (Ed.) *Observing Behavior, Vol. 2: Data collection and analysis methods* (p. 63-78). Baltimore: University of Park Press.
- Bakeman, R. y Gottman, J.M. (1989). *Observación de la interacción: Introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.
- Bakeman, R. y Quera, V. (1996). *Análisis de la Interacción: Análisis Secuencial con SDIS y GSEQ*. Madrid: Ra-Ma.
- Gottman, J.M. & Roy A.K. (1990). *Sequential analysis. A guide for behavioral researchers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Herran, E. (2003). El movimiento en psicomotricidad. En Indivisa, Boletín de estudios e investigación (Eds.). *II Congreso Estatal de Psicomotricidad. Movimiento, emoción y pensamiento. Monográfico II*, (p. 57-78). Madrid: Indivisa.
- Lareo, S. (1984). Enfermas mentales crónicas en pisos: Un estudio ecológico y conductual en esta alternativa de asistencia psiquiátrica comunitaria. *Informaciones Psiquiátricas*, 96.
- Sackett, G.P. (1980). Lag sequential analysis of contingency and cyclicity on behavioral interaction research. In D. B. Sawin, R. C. Hawkins, L. O. Walker & J.H. Penticuff (Eds.) *Exceptional infant. Psychosocial risks in infant-environment transactions* (p. 300-340). New York: Brunner/Mazel.
- Sackett, G.P. (1987). Analysis of sequential social interaction data: Some issues, recent developments, and a causal inference model. In J. D. Osofsky (Ed.) *Handbook of infant development*, 2nd ed. (p. 855-878). New York: Wiley.
- Wallon, H. (1979). *Los orígenes del carácter en el niño. Los preludios del sentimiento de personalidad*. Buenos Aires: Nueva Visión (Orig. 1934).
- Wallon, H. (1980). *Psicología del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil*. Madrid: Pablo del Río.
- Wallon, H. (1984). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica (Orig. 1941).
- Wallon, H. (1985). *La vida mental*. Barcelona: Crítica (Orig. 1938).

RESUMEN:

El objetivo de esta investigación es evaluar la actividad de saltar de una criatura entre los dos y los cuatro años en el contexto de la Práctica Psicomotriz Aucouturier. La perspectiva teórica adoptada ha sido la teoría psicogenética y dialéctica de Henri Wallon (1879-1962). Según ésta, saltar es un automatismo natural regulado por el aparato funcional del equilibrio que se aprende en la primera infancia. La metodología

utilizada ha sido la observacional. El diseño es idiográfico, de seguimiento y multidimensional, y el instrumento de observación es el formato de campo «el salto en psicomotricidad durante el tercer año de vida». De los resultados, obtenidos mediante la aplicación prospectiva del análisis secuencial de retardos, nos detenemos en los de una participante cuyo salto es especialmente errático y puntualmente intenso. Progresión de semivertical a vertical y de heterónomo a autónomo, pero a su propia «altura de seguridad».

PALABRAS CLAVE:

Saltar, práctica psicomotriz de Aucouturier, observación, coordinación, equilibrio, análisis secuencial.

ABSTRACT:

The target of this research is to assess the jumping activity of a child between two and four years old from the point of view of Aucouturier Psychomotors Practice. The adopted theoretical perspective has been the psychogenetic and dialectic theory of Henri Wallon. (1879-1962). According to this, jumping is a natural mechanism controlled by the balance system which is learnt in the early childhood. The used methodology has been observation. The design is ideographic, continuum and multidimensional and the observational instrument is the field format «the jump in psychomotors during the third year of life». From the results we get by applying prospectively the sequential analysis of delays we pause in those of a participant whose jump is specially rambling and occasionally intense. It progresses from semivertical to vertical and from heteronomous to autonomous but to its own «safety height».

KEY WORDS:

To jump, Aucouturier's psychomotor practice, observation, coordination, balance, sequential analysis.

DATOS DE LA AUTORA:

Elena Herran Izaguirre es psicomotricista y profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, de la Universidad del País Vasco en San Sebastián.

E-mail de contacto: elena.herran@ehu.es





El juego del «apronte»

The game of preparing

Ana Mosca

Con el nombre de «juego del apronte» voy a referirme a un tipo de juego que he observado, en mi experiencia clínica muy frecuentemente, tanto en niñas como en varones con edades que oscilan entre cinco y ocho años.

Lo he visto tanto incluido en entrevistas con objetivo diagnóstico como sesiones, dentro del marco de un proceso psicoanalítico individual.

Consiste en la situación de construcción de un escenario, con el anuncio de que se va a desarrollar una anunciada dramática que nunca llega a comenzar porque hay un uso deliberado de la totalidad del tiempo con objetivo de «apronte». El juego comprende la distribución de espacios, el cuidadoso armado de los sub-espacios con los objetos respectivos al uso que ha de dárselos a cada uno.

Simultáneamente se alinean los personajes como en una línea de largada esperando la orden de entrar en escena. Esa orden nunca llega y lo que es curioso, cuando se termina la hora y hay que guardar. La única insatisfacción que se observa en el campo es la mía. El niño guarda apaciblemente, sin muestra de contrariedad y suele ocurrir que diga al adulto que lo espera «hoy jugué mucho con Ana».

Con el tiempo me empecé a familiarizar con la situación y a anticiparla. Últimamente me interesa comprenderla, dar cuenta de los psicodinamismos que la generan y en especial del estado de ánimo con el que emergen de algo que a cualquier adulto nos haría decir «pero que pena, no pudo jugar a nada».

Sigamos al Principito: «Lo esencial es visible a los ojos...»

Volvamos al juego, ha de apuntar también que se visibilizan diferencias en el tipo de escena según el sexo.

Obviamente, las niñas suelen aprontar «casas» con sus espacios específicos para las distintas funciones: comedor, dormitorio, cocina, baño, jardín.

Los varones tienen varios temas favoritos: el fuerte, el garaje, la estación de servicio.

La granja aparece como un tema compartido en la elección de niñas y varones.

Lo interesante es lo idéntico de la secuencia: de lo macro a lo micro. Primero la demarcación del perímetro externo, luego las paredes internas, recién después los objetos.

Si terminan, suelen «borrar» y volver a redistribuir mientras los personajes sean familia, soldados, indios, animales o autos han de esperar pacientemente sin llegar a «estrenar» su hábitat.

Al relatarlo me vuelve a invadir la extrañeza y el malestar que suele habitar me en estas ocasiones, es curioso, aun en niños muy inquietos, la acción del armado, parece lentificarse progresivamente, como si lo «paladearan» como si no fuera un rápido trámite inevitable sino un fin en sí mismo.

Por ahora tenemos dos aspectos: la descripción del tipo de juego al que quiero referirme y la edad de los niños que lo constituyen. Corresponde a tiempos de latencia. Voy a ponerme por acá a buscar claves ya que me parece que hay algo que trasciende de la conflictiva individual.

Cuando define la latencia, el Diccionario de Psicoanálisis (Laplanche y Pontalis, 1974, 220). Se refiere al periodo comprendido entre la declinación de la sexualidad infantil (quinto o sexto año) y el comienzo de la pubertad, representa una etapa de detención en la evolución de la sexualidad. Durante él se observa, desde este punto de vista, una disminución de las actividades sexuales, la desexualización de las relaciones de objeto y de los sentimientos (especialmente el predominio de la ternura sobre los deseos sexuales) y la aparición de sentimientos como el pudor y el asco y de aspiraciones morales y estéticas.

Según la teoría psicoanalítica el período tiene su origen en la declinación del complejo de Edipo, corresponde a una intensificación de la represión, a una transformación de la catexia de objetos en identificaciones con los padres y a un desarrollo de sublimaciones.

Ante todo, entonces, la comprensión de este período partiría de un punto de vista biológico –lo esencial no obstante, son los efectos psicológicos de este periodo de relativa calma– el sujeto relativamente libre de la comprensión sexual se ocupa de organizarse y de socializarse. Desde el interior del psiquismo opera la represión por miedo al superyó y al castigo externo.

Secundariamente, transformaciones sociales (familia-escuela), unen sus acciones a la del superior en su acción de reprimir.

Volvamos a la cena que nos ocupa.

En el «juego del apronte» el disfrute lo que parece ser la esencia, lo que se busca con el jugar se detiene en lo que, el observador ajeno le parecería prologo.

Consiste en una situación donde *el fondo de vuelve figura*: el armado de la escena, en su dimensión escenográfica, ocupa el centro del juego.

Se parte de discriminar el afuera del adentro, el primer esfuerzo tiene que ver con establecer un perímetro, luego van naciendo los sub-espacios, las subdivisiones.

Me gustaría preguntarle a Sara Pain si esto podría constituir un momento donde observan el operar de la elaboración objetivamente. Se va constituyendo un esce-

nario. Corresponderá al concepto de Alicia Fernández de escena como subjectil (Fernández, 2000, 201).

Concepto utilizado en pintura, especialmente en el Renacimiento italiano para designar lo que está en cierto modo acostado abajo, como *sustancia*, como *superficie* y *soporte*, *espacio entre* la percepción objetiva y la proyección de lo subjetivo; las funciones de contenedor y contenido quedarían intercambiadas en una frontera incierta.

También sería rico pensar en el protagonismo de la *escenografía* en especial a partir de la búsqueda etimológica que plantea Alicia (Fernández, 2000, 95) *escenografía* significa escritura de la escena, también remite a choza... ¿podría entonces ser pensada como una escritura fuera del papel?

Como la escritura balbuceante de un yo en segundo momento de su fundación adhiriendo al credo del proceso secundario: Yo soy porque obedezco, porque renuncio a lo sucio, al caos, a lo excrementicio, a lo incestuoso y me adhiero a la ley, a lo que corresponde al *falso Self* que le hará acreedor a la aprobatividad del mundo, acepto los diques, los construyo y me freno ante ellos. Decálogo de socialización. Me someto ante el acecho de la vigilancia y el castigo, diría Foucault.

En muchos casos el juego termina al completar el apronte. La dramática esencial parecería ligada a componer ese espacio donde todo debe verse «como corresponde».

El otro ocupa un lugar importante, generalmente es convocado en función de espectador, presente en su mirada, como los «observadores» en las misiones de la paz.

¿Tendría algo así como una función de ritual para mostrar/mostrarse el sometimiento del proceso primario por el proceso secundario? ¿Se representa la entornización del deber ser?

También resulta tentador imaginar porcentajes, ¿tendrían igual o diferente valor el *proceso* y el *producto*?

Cuando Freud se refiere a los dos principios del suceder psíquico (aludiendo al proceso primario y al secundario) afirma que es necesario el sometimiento pulsional para permitir el funcionamiento atencional que habilite el aprendizaje.

La experiencia de caos suele ser referida subjetivamente como un equivalente del combate pulsional.

El orden del «apronte» podría aludir a la «domesticación» necesaria para poder atender-aprender.

Respalda y garantiza el rol del escolar que es, culturalmente, el más valorado en la infancia.

Se construiría una escena que podría corresponder a un fin titulado «El asordamiento de la pulsión».

Digo esto evocando a Pavlosky (y Kesselman, 1996) cuando dice «Cuando escucho, intento como una cineasta, construir o reconstruir filmicamente las palabras escuchadas».

Aquí deberíamos invertir el proceso: ir de la escena a las palabras... El otro además de mirar puede operar desde el lugar del traductor ayudar a que el niño pueda «verse en lo que *hace*» (Gonçalvez, 1998). El psicodrama posibilita, el despliegue de la escena, a los esquemas de acción puedan ser interpretadas como esquemas de significación; así que el sujeto se constituye en su propio intérprete (Fernández, 2000, 72).

Así, la práctica psicodramática nos va mostrando como algunos no pensables pueden ser «desencapsulados».

El niño toma la legalidad, con eso acepta su *semejante a todos* pero a la vez se apropia de ella, instalando así la paradoja de ser a la vez, por la experiencia creativa, *diferente a todos*.

El jugar al apronte permitiría manipular la realidad, detener tiempos y espacios mover lo inmanipulable:

- Lo efímero del vivir
- Lo inasible del decurso temporal
- La obligación de renunciar

El juego del apronte de repite en diferentes niños y en el jugar de cada uno de ellos porque abre la posibilidad de grávidos trabajo de elaboración.

- Objetivante:
 - reconocer lo universal de su conflictiva
 - reconocerse autor
 - apropiarse de lo pensado
- Sujetivante – historiarse:
 - trabajo de ligazón
 - dota de sentido vivencial a lo comprendido

En todos los casos se mide como proceso o como pictograma, según conceptualización de Ricardo Rodolfo (1999) ¿no sería bueno tomar la escena como una especie de topográfica computada, o de resonancia magnética de los proceso de subjetivación que se están construyendo?

Siempre será apasionante la labor de ligazón, funcionar como guionista empatito volviendo verbalizable lo pictogramático.

El juego del apronte entonces podría ser trabajado a modo de escena psicodramática o sea como una escena que se construye a partir del recuerdo pero que a la vez, produce el recuerdo, ya que por la labor de semantización ofrece la oportunidad de que los esquemas de acción puedan ser interpretados como esquemas de significación.



BIBLIOGRAFÍA:

- Fernández, A. (2000). *Psicopedagogía en Psicodrama*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Gonçalves Da Cruz, J. (1998). «Montajes temporarios». *EPSIBA*, 8.
- Laplanche, J. y Pontalis, J.B. (1974). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Labor (2ª ed.)
- Pavlosky, E. y Kesselman, H. (1996) «Pensar en escenas». En Dabas, E. y Najmanovich, D. (eds.) *Redes, el lenguaje de los vínculos*. Buenos Aires: Paidós
- Rodolfo, R. (1999). *Dibujos fuera del papel*. Buenos Aires: Paidós.

RESUMEN:

El artículo presenta las posibilidades que presenta el «juego del apronte» en la clínica infantil. Los niños, entre 5 y 8 años, que participan en un proceso de análisis terapéutico manifiestan sus características personales y sus dificultades cuando el terapeuta les pide que preparen un escenario para desarrollar una actuación de unos personajes. En realidad lo importante es la organización del espacio y los materiales que hace el niño, que se convierte en el material que el terapeuta tiene que analizar.

PALABRAS CLAVE:

Juego del apronte, análisis infantil, observación, psicodrama, terapia infantil.

ABSTRACT:

The article shows the possibilities that it presents the «game of preparing» in the infantile clinic. Children, among 5 and 8 years that participate in a process of therapeutic analysis manifest their personal characteristics and their difficulties when the therapist requests them that they prepare a scenario to develop a performance of some characters. In fact the important thing is the organization of the space and the materials that the boy makes, that it is transformed into the material that the therapist has to analyze.

KEY WORDS:

Game of preparing, infantile analysis, observation, psycho-drama, infantile therapy.

DATOS DE LA AUTORA:

Ana Mosca es Maestra Licenciada en Psicología, miembro del Equipo Docente Facultad de Psicología Universidad de la República (Montevideo – Uruguay), en el Servicio de Psicología en la Educación.



Número 21

Febrero 2006

vol. 6 (1)



RESÚMENES / ABSTRACTS

Un programa psicomotor para superar los tics: estudio de un caso

A psychomotor program to overcome the tics: a case study

AUTORES: Alfonso Lázaro Lázaro, Francisco Granell León y Francisco Tejedor Vicente

RESUMEN: El artículo presenta la intervención psicomotriz llevada a cabo a lo largo de dos años con un niño que presenta un cuadro cuyas características más sobresalientes son las siguientes: tics, déficit de integración sensorial y dificultades de aprendizaje escolar. Se expone la evaluación inicial del caso con pruebas psicopedagógicas, psicomotoras y vestibulares, así como el seguimiento y las correspondientes evaluaciones finales. Se concede un especial énfasis a la exposición de la secuencia de intervención psicomotriz y se apunta una hipótesis final de las razones por las que existe el estancamiento de Denis en la organización espacial. El artículo concluye indicando la importancia de la coordinación de distintos profesionales para que se produzca el éxito educativo.

ABSTRACT: The article presents the psychomotor intervention developed during two years with a child who presents a description which more excellent characteristics are the following ones: tics, deficit of sensory integration and school learning difficulties. The initial evaluation of the case is exposed by psychopedagogical, psychomotor and vestibular proofs, as well as the follow-up and the corresponding final evaluations. A special emphasis is granted to the exhibition of the sequence of psychomotor intervention and it is point out that a final hypothesis of the reasons for which Denis's stagnation exists in the spatial organization. The article ends up by indicating the importance of the coordination of different professionals in order to produce the educational success.

Construcción y deconstrucción del fenómeno corporal: el placer sensoriomotor en el pensamiento griego

Construction and deconstruction of the corporal phenomenon: the sensorial-motor pleasure in the Greek thought

AUTOR: Emilio Ginés Morales Cañavate

Número 21

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales
Febrero de 2006

RESUMEN: El principal objetivo de este artículo es justificar la necesidad de un tratamiento filosófico e histórico del cuerpo. Esto ayuda a entender los prejuicios, las opiniones, o las intenciones que mueven al psicomotricista.

La primera parte aborda la teoría de la naturaleza en Grecia. La segunda delimita los diferentes puntos de vista de Aristóteles y de Platón en su forma de pensar la naturaleza, el cuerpo, los sentidos, el placer y el conocimiento así como su influencia en el trabajo del psicomotricista.

La última parte delimita la incidencia de la teoría platónica y aristotélica para la comprender al profesional que trabaja con el cuerpo tanto en la práctica como en la teoría.

ABSTRACT: The main objective of this article is to justify the necessity of a philosophic and historic processing of body. It helps to understand the prejudices, the opinions or the intentions that move to the psychomotrician or corporal worker.

The first part deals Nature theory in ancient Greece. The second one delimits the different point of view from Plato and Aristotle about nature, body, sense, pleasure and knowledge as well as their influences in the work of the psychomotrician or corporal expert.

The last part delimits the impact of the platonic and Aristotelian theories for understanding to the professional who works with the body so in his practice as in his theory.

Las actividades cooperativas y competitivas fuera y dentro del aula

The cooperative and competitive activities inside and outside of the classroom

AUTORES: José Luis González Montesinos, M^a del Mar del Salto Bailén, Jesús Mora Vicente y Matilde Mora Fernández

RESUMEN: Las actividades y tareas cooperativas y competitivas están presentes, en mayor o menor medida, en las aulas y son numerosos los educadores que las utilizan en su labor docente. Sin embargo, existe cierta confusión en cuanto al marco conceptual y a los posibles efectos beneficiosos y perjudiciales de su aplicación. Por ello, el presente trabajo trata de delimitar y aclarar los conceptos de cooperación y colaboración, puesto que, en numerosas ocasiones son equivocadamente utilizados. Por otro lado, se realiza una revisión de los factores positivos de las tareas cooperativas y los aspectos negativos de las actividades competitivas propuestas dentro y fuera del aula.

Desde el inicio de la escolaridad predominan en la educación del alumno la aplicación por parte del profesorado de actividades que fomentan la competición. Esta actividad agonística no sólo se refleja en los juegos y actividades deportivas, sino que también en otras áreas donde no existe una competencia motriz por correr más rápido o encestar más canastas, sino donde la nota más elevada, el que mejor lee o el que resuelve los problemas con mayor rapidez suele tener mayor reconocimiento de compañeros y profesores. Desde esta perspectiva, la actividad competitiva puede tener connotaciones negativas para aquellos escolares que no consiguen los objetivos propuestos.

Sin embargo, cuando la actividad competitiva o agonística está bien dirigida puede ser utilizada en beneficio del alumno/a, fomentando su interés en las áreas en donde se desenvuelve mejor, ganando autoconfianza y seguridad.

Desde esta perspectiva, en el presente trabajo se pretende clarificar el concepto de competición o competitividad así como los posibles efectos positivos de su práctica, proponiendo una reflexión sobre su aplicación a nivel escolar.

ABSTRACT: Co-operation and competitiveness are present, to some extent, in classroom activities and there are plenty of teachers who use these techniques in their daily teaching tasks. However, there is certain confusion as regards the conceptual framework and the possible benefits and prejudices of their applications. This work is aimed at clarifying the concepts of co-operation and collaboration, as they are frequently misused. On the other hand, we review the positive and negative factors found in both, co-operative and competitive tasks or activities in and out of the classroom.

From the very beginning of school life we have found a great many activities, used by teachers, which support competitiveness. This type of activity is not only seen in the games and sport activities, but also in other areas where there is no competence to choose the one who runs faster or that who scores more points in a match. In those other areas the student who gets the highest marks, the one who reads best or that who most quickly solves maths problems is given recognition by teachers and the other students. From this point of view, competitive activities can involve negative consequences for those students who do not reach the objectives.

However, there are occasions when a competitive activity can be positive for a student provided it is well conducted, which can develop his interest in those areas where he feels better, improving his self-confidence and security.

From this perspective, we intend to clarify the concept of competitiveness, as well as its possible positive effects when used; thus we propose a meditation on this topic when we use it in school.

Prática Reflexiva pelo Movimento: o 'corpo próprio' como fonte de aprendizado pessoal - prático

Reflective Movement Practice: the one's own body as a source of personal-practical learning

AUTORA: Maria Luisa Inguaggiato

RESUMO: Este artigo apresenta um modelo de investigação corporal através do movimento chamado Prática Reflexiva pelo Movimento. Discute os pressupostos teóricos que informam esta prática e discute a importância do terapeuta de orientação corporal usar o *corpo próprio* como um recurso no conhecimento pessoal-prático da sua atuação clínica.

ABSTRACT: The article presents a movement inquiry approach named Reflective Movement Practice as a tool to develop personal-practical knowledge for body-oriented therapists. The article discusses the theoretical constructs that inform this practice and discuss the importance of body-oriented therapists to use their own body as a resource in their practical thinking.

Aprender a saltar. Un estudio de caso

To learn how to jump. A case study

AUTORA: Elena Herran Izaguirre

RESUMEN: El objetivo de esta investigación es evaluar la actividad de saltar de una criatura entre los dos y los cuatro años en el contexto de la Práctica Psicomotriz Aucouturier. La perspectiva teórica adoptada ha sido la teoría psicogenética y dialéctica de Henri Wallon (1879-1962). Según ésta, saltar es un automatismo natural regulado por el aparato funcional del equilibrio que se aprende en la primera infancia. La metodología utilizada ha sido la observacional. El diseño es idiográfico, de seguimiento y multidimensional, y el instrumento de observación es el formato de campo «el salto en psicomotricidad durante el tercer año de vida». De los resultados, obtenidos mediante la aplicación prospectiva del análisis secuencial de retardos, nos detenemos en los de una participante cuyo salto es especialmente errático y puntualmente intenso. Progresas de semivertical a vertical y de heterónimo a autónomo, pero a su propia «altura de seguridad».

ABSTRACT: The target of this research is to assess the jumping activity of a child between two and four years old from the point of view of Aucouturier Psicomotors Practice. The adopted theoretical perspective has been the psicogenetic and dialectic theory of Henri Wallon. (1879-1962). According to this, jumping is a natural mechanism controlled by the balance system which is learnt in the early childhood. The used methodology has been observation. The design is ideographic, continuum and multidimensional and the observational instrument is the field format «the jump in psicomotors during the third year of life». From the results we get by applying prospectively the sequential analysis of delays we pause in those of a participant whose jump is specially rambling and occasionally intense. It progresses from semivertical to vertical and from heteronomous to autonomous but to its own «safety height».

El juego del «apronte»

The game of preparing

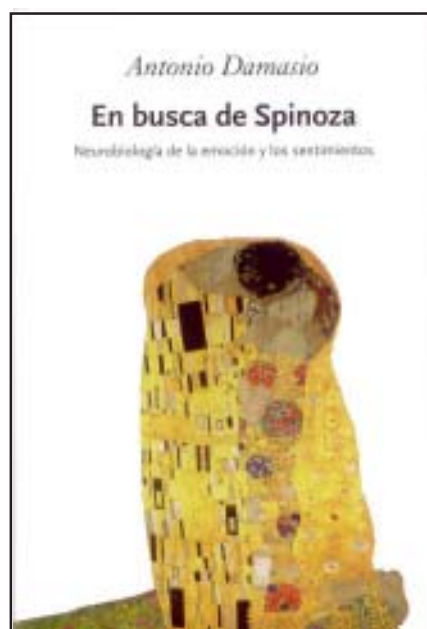
AUTORA: Ana Mosca

RESUMEN: El artículo presenta las posibilidades que presenta el «juego del apronte» en la clínica infantil. Los niños, entre 5 y 8 años, que participan en un proceso de análisis terapéutico manifiestan sus características personales y sus dificultades cuando el terapeuta les pide que preparen un escenario para desarrollar una actuación de unos personajes. En realidad lo importante es la organización del espacio y los materiales que hace el niño, que se convierte en el material que el terapeuta tiene que analizar.

ABSTRACT: The article shows the possibilities that it presents the «game of preparing» in the infantile clinic. Children, among 5 and 8 years that participate in a process of therapeutic analysis manifest their personal characteristics and their difficulties when the therapist requests them that they prepare a scenario to develop a performance of some characters. In fact the important thing is the organization of the space and the materials that the boy makes, that it is transformed into the material that the therapist has to analyze.

NOVEDADES BIBLIOGRÁFICAS

Antonio Damasio (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
ISBN: 84-8432-676-4 (334 Páginas)



Aunque muchos de los científicos que intentan averiguar cómo comprendemos y pensamos los humanos parecen haberse olvidado de ello, las emociones —del tipo de, por ejemplo, la alegría, la tristeza, la envidia o la admiración— desempeñan un papel fundamental en nuestras vidas y son esenciales para entender realmente en qué consiste eso que denominamos «pensamiento humano». Antonio Damasio, el neurólogo que ha dedicado su vida al estudio de las bases neurobiológicas de la vida humana, no es, ciertamente, uno de esos científicos en cuyos trabajos las emociones y sentimientos no encuentran lugar. En este nuevo libro, el profesor Damasio se suma, aunque desde el lado de la ciencia, de las neurociencias, a una tradición —no muy frecuentada, cierto es— que tiene en el filósofo holandés Spinoza (que consideraba que los sentimientos y emociones constituían los aspectos centrales de la «humanidad») uno de sus principales exponentes. Nadie debería dejar de leer este *En busca de Spinoza*, obra tan actual como imprescindible para comprender el importante papel que juegan los sentimientos y cómo explica la biología nuestros mecanismos de supervivencia necesaria.

[Texto tomado de la contraportada del libro]

Dónde solicitar el libro:

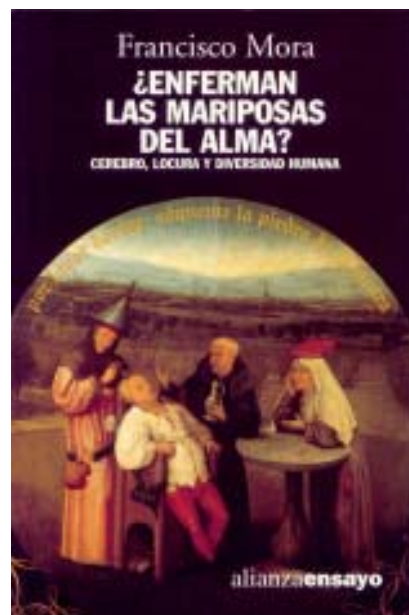
Crítica S.L.

Diagonal 662-664. 08034 - Barcelona [España]

Web: www.ed-critica.es

E-mail: editorial@ed-critica.es

Francisco Mora (2004). *¿Enferman las mariposas del alma? Cerebro, locura y diversidad humana*. Madrid: Alianza Editorial.
ISBN: 84-206-4204-5 (245 Páginas)



¿Se puede definir una personalidad normal? ¿Qué diferencia hay entre los sueños «locos» que sufrimos cada noche y la locura «real» que sufren algunos seres humanos? ¿Cada vez que soñamos, sufrimos un trastorno mental reversible? ¿Cómo se apaga el cerebro de un enfermo de Alzheimer? ¿Qué ocurre en el cerebro de un psicópata violento y asesino? ¿Qué ocurriría si todos pudiésemos leer el pensamiento cotidiano de los demás? ¿Qué es la genialidad y qué la locura? ¿Qué hizo a Donizetti poder escribir una ópera entera en sólo once días? ¿Son muchas de las obras artísticas geniales y universales, producto del delirio de unos cuantos «locos»? ¿Son los estados místicos resultado de la activación de circuitos específicos del cerebro?

Una vez más, el profesor Francisco Mora se acerca a los enigmas del cerebro indagando en el amplio abanico de la diversidad humana.

[Texto tomado de la contraportada del libro]

Dónde solicitar el libro:

Alianza Editorial
C/ Juan Ignacio Luca de Tena, 15.
28027 - Madrid [España]
Web: www.alianzaeditorial.com
Teléfono: +34 91 3938888

Normas de publicación



Aspectos formales:

Los autores enviarán el trabajo por correo electrónico a la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales (revista@iberopsicomot.net) por el sistema de «archivos 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). En cualquier caso, en el mensaje de correo electrónico junto al que se envíen los ficheros debe quedar especificado claramente el programa y versión utilizado en la elaboración del texto. Los gráficos se presentarán en ficheros GIF o JPG, un fichero por cada gráfico, con nombres correlativos (graf1, graf2, 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 publicación y de citas propuesto por la A.P.A. (1994) *Publication Manual* (4th ed.). Para citar 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 entre paréntesis. Si se citan exactamente las palabras de un autor, éstas deben ir entre comillas y se incluirá el número de la página. *Ejemplo:* “encontrar soluciones a los problemas sociales era mucho más difícil de lo que originalmente se pensaba” (House, 1992, 47).
 - Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor. *Ejemplo:* House (1992) señala que es necesario tener en cuenta los intereses de todas las partes implicadas.
 - La estructura de las referencias bibliográfica 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./eds.), *Título del libro*, (pp. páginas). Ciudad de publicación: Editorial.

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 para que informen 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 en efectivo a los autores por la publicación de los artículos. En cambio, a quienes les sea publicado un artículo se les dará acceso al número completo en que aparece.

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 (1)

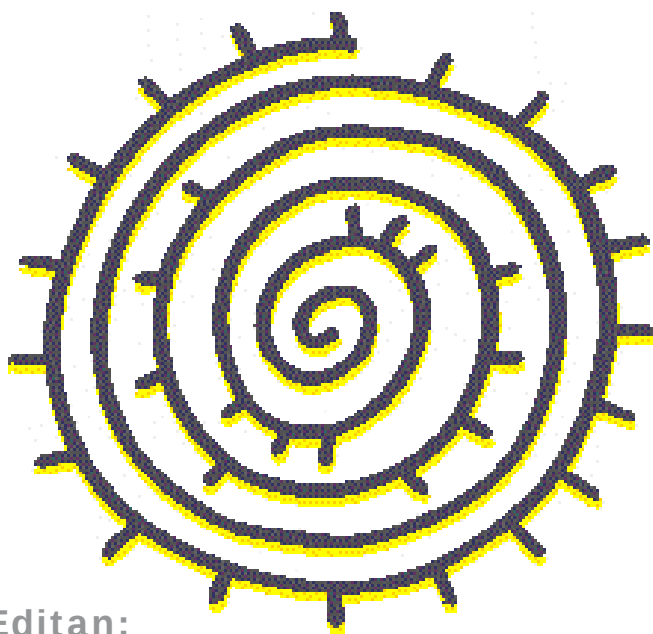


Número 21
Febrero de 2006

vol. 6 (1)

Número 21
Febrero 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

